

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARIA CLARA CORSINI SILVA

**ESTUDO DOS *CLUSTERS*: UM PROBLEMA DE PARAMETRIZAÇÃO PARA A  
APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Orientadora: Profa. Dr. Ana Maria Tramunt Ibaños

PORTO ALEGRE

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARIA CLARA CORSINI SILVA

**ESTUDO DOS *CLUSTERS*: UM PROBLEMA DE PARAMETRIZAÇÃO PARA A  
APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dr. Ana Maria Tramunt Ibaños

PORTO ALEGRE

2008

*Tudo foi feito por meio dela (a Palavra), e,  
de tudo que existe, nada foi feito sem ela.  
Na Palavra estava a vida, e a vida era luz  
dos homens.*

Evangelho de São João (1, 3-4)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Prof<sup>a</sup> Dr. Ana Maria Tramunt Ibaños por ter orientado este trabalho.

Ao ex-Comandante do Colégio Militar de Porto Alegre, Gen. Fernando Vasconcellos Pereira, por me haver concedido licença docente para a conclusão desta dissertação.

Aos informantes desta pesquisa, alunos do ensino médio do Colégio Militar de Porto Alegre, pela colaboração e disposição em participar do experimento.

À Ana Márcia Martins da Silva e Julieane Bulla pelo auxílio nas representações arbóreas utilizadas nesta dissertação.

À colega Rosa Morsch pela leitura e revisão do texto.

À PUCRS pela oportunidade concedida.

À minha família pelo incentivo.

*Dedico esta dissertação  
à minha querida mãe, Mariazinha Corsini.*

## RESUMO

O objetivo principal desta dissertação é a realização de um estudo descritivo e explanatório sobre o fenômeno sintático *cluster* em uma abordagem gerativista, tendo em vista sua importância para a aprendizagem da língua inglesa por aprendizes brasileiros. Para que tal meta fosse alcançada tivemos como motivação inicial o fato, constatado por muitos professores de inglês, que grande parte dos alunos brasileiros têm dificuldade em processar esses grupos nominais, típicos da língua inglesa. Partimos da hipótese que a aprendizagem dessas estruturas é problemática para falantes da língua portuguesa por uma questão de variação paramétrica entre o português e o inglês, uma vez que as referidas línguas seguem padrões estruturais diferentes. Em nosso trabalho, primeiramente, procedemos a uma revisão bibliográfica sobre a aquisição da segunda língua a partir do Gerativismo, abordando as questões mais relevantes que envolvem o tema como o acesso à GU na ótica de diferentes pesquisadores, o papel exercido pela língua materna na aquisição da L2, a parametrização de adjetivos nas referidas línguas e uma análise e explanação sobre os *clusters*. A fim de enriquecer a discussão teórica, buscamos dados empíricos através de uma pesquisa exemplificatória que investigasse o desempenho de alunos brasileiros e que confirmasse ou não nossas hipóteses iniciais. Como contribuição, esperamos que este trabalho sirva como reflexão para os professores de inglês e que os auxilie em sua prática docente.

**Palavras-chave:** *clusters*, adjetivos, parametrização, sintagma nominal (NP).

## ABSTRACT

The main goal of this thesis is a descriptive and explanatory study of noun groups known as clusters in a generative approach, bearing in mind its importance for the English language learning. To accomplish this task, our starting point was a belief, shared by many English teachers, that most Brazilian students have difficulty in processing such noun structures, which are typical of the English language. As a starting point we believe that Brazilian students of English have a hard time in dealing and mastering such noun groups due to a parametric variation between Portuguese and English, once both languages follow different noun phrase patterns. In the organization of this thesis we presented, first of all, a general overview about second language acquisition from a Generative perspective. In order to do so, we dealt with the most relevant issues related to the topic of L2 language acquisition such as UG access from the point of view of different researchers, the role played by the mother tongue in acquiring a second language, adjective parametric variation in the languages mentioned above and finally an analysis and explanation of clusters. To enrich the discussion, empiric data were gathered by means of a research in order to confirm or not our initial hypotheses. This paper's contribution is to help English teachers who teach the language in Brazil to reflect more about the topic of adjectives and *clusters*.

**Key words:** clusters, adjectives, parametric variation, noun phrase (NP).

## LISTA DE ABREVIACOES

**Adj: (*Adjective*)** - Adjetivo

**Agr (*agreement*)** - Concordância

**AP: (*Adjectival Phrase*)** - Sintagma Adjetival

**Adv: (*Adverb*)** - Advérbio

**ASL (*American Sign Language*)** - Língua Americana de Sinais

**Cop** - Verbo cópula (verbo To Be)

**Det: (*Determiner*)** - Determinante

**DP (*Determiner Phrase*)** - Sintagma Determinante

**GT** - Gramática Tradicional

**GU** - Gramática Universal

**I (*Inflection*)** - Flexão

**IP (*Inflectional Phrase*)** - Sintagma Flexional

**ILG: (*Interlanguage*)** - Interlíngua

**LAD: (*Language Aquisition Device*)** - Dispositivo para Aquisição da Linguagem

**LE** - Língua Estrangeira

**LI** - Língua Inglesa

**LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais

**LP** - Língua Portuguesa

**L1** - Língua Materna

**L2** - Segunda Língua

**N: (*Noun*)** - Nome, Substantivo

**NP: (*Noun Phrase*)** - Sintagma Nominal

**PB** - Português Brasileiro

**Prep: (*Preposition*)** - Preposição

**PP1: (*Prepositional Phrase*)** - Sintagma Preposicional

**PP** - Teoria dos Princípios e Parâmetros

**Tns (*tense*)** - Tempo verbal



**V: (*Verb*)** - Verbo

**VP: (*Verb Phrase*)** - Sintagma Verbal

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Modelo da GU na aquisição da L1	19
<b>Figura 02:</b> Acesso Parcial	26
<b>Figura 03:</b> Acesso Dual	27
<b>Figura 04:</b> Acesso Total	28
<b>Figura 05:</b> Acesso Misto	28
<b>Figura 06:</b> Parâmetro do Sujeito Nulo	36
<b>Figura 07:</b> Adjetivos em Português	38

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 A AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA</b> .....	<b>16</b>
1.1 A GRAMÁTICA UNIVERSAL .....	17
<b>1.1.1 O Acesso à GU e a Aquisição da L2</b> .....	20
1.2 A INFLUÊNCIA DA L1 NA AQUISIÇÃO DA L2 .....	29
1.3 A PARAMETRIZAÇÃO .....	32
<b>2 ADJETIVAÇÃO EM PORTUGUÊS E INGLÊS: UM ESTUDO DOS PARÂMETROS</b> .....	<b>37</b>
2.1 ADJETIVOS EM PORTUGUÊS .....	37
<b>2.1.1 Casos Problemáticos na Distinção Adjetivo/Substantivo</b> .....	46
2.1.1.1 Variação na Ordem dos Adjetivos .....	51
2.2 ADJETIVOS EM INGLÊS.....	57
<b>2.2.1 Os Grupos Nominais <i>Clusters</i></b> .....	68
2.2.1.1 Aquisição de <i>Clusters</i> por Aprendizes Brasileiros.....	82
<b>3 A PESQUISA</b> .....	<b>85</b>
3.1 METODOLOGIA DO EXPERIMENTO .....	86
<b>3.1.1 Sujeitos</b> .....	86
3.1.1.1 Instrumento .....	86
3.2 A COLETA DE DADOS.....	88
3.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	89
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>99</b>
<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA</b> .....	<b>104</b>
<b>APÊNDICE B - PRÉ-TESTE</b> .....	<b>105</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse do homem pela linguagem é muito antigo, principalmente o estudo da gramática, e nos remete a uma época em que estudiosos indianos e filósofos gregos já especulavam sobre questões gramaticais e diferenças entre as línguas.

No decorrer das últimas décadas, vários estudos foram conduzidos com o intuito de descrever e explicar o funcionamento da linguagem humana. Dentre as propostas mais inovadoras situa-se a teoria lingüística de Noam Chomsky que desde 1957 com a publicação da obra *Syntactic Structures* tem contribuído para que o entendimento dos fenômenos lingüísticos seja discutido e ampliado.

Os resultados das pesquisas lingüísticas trouxeram novas perspectivas oferecendo respostas a perguntas como: Por que as línguas se assemelham em alguns aspectos e diferem em outros? Que princípios subjazem a uma determinada estrutura em diferentes línguas? Por que diferentes línguas utilizam diferentes estruturas superficiais para codificar a mesma intenção de um falante?

Os conceitos propostos pela Teoria dos Princípios e Parâmetros (doravante PP), que serão apresentados e explicados posteriormente, especialmente no que se refere às variações paramétricas, vieram elucidar de forma clara as questões acima e poderão servir, portanto, como suporte para os professores de línguas estrangeiras.

No que concerne ao componente sintático da língua inglesa, as evidências indicam que aprendizes brasileiros, via de regra, ao depararem-se com grupos nominais como: *the upcoming American presidential election*, *the best global warming survival guide* e *a come-and-fight-me attitude*, têm dificuldade em compreender e produzir tais construções sintáticas. Algumas dessas formas nominais, todavia, devido ao fato de já serem dicionarizadas e, portanto, terem sido incorporadas ao uso da língua, ou devido à presença constante nos meios de comunicação como: *fast-food restaurant*, *duty-free shop* e *drive-thru restaurant*,

aparentemente não constituem fonte de dificuldade para grande parte dos alunos brasileiros. Contudo, há muitos outros grupos nominais que mesmo estudantes mais avançados parecem não saber como lidar; esses são os *clusters*, estruturas lingüísticas próprias de línguas germânicas como o inglês.

A palavra *cluster* significa um agrupamento de coisas do mesmo tipo que estão próximas umas das outras e, no contexto desta dissertação, significa uma combinação complexa de palavras - que poderá ser constituída por poucos ou vários elementos - cuja função é pré-modificar o nome a que se referem. Essas formações podem ser bastante longas, porém são quase sempre invariáveis do ponto de vista morfológico, como é próprio da adjetivação em inglês.

Frases como *the best global warming survival guide*, seguem as regras previstas para a organização lexical na língua inglesa (LI). Os cinco elementos que antecedem o nome - *the best global warming survival* - estão pré-modificando o núcleo - *guide*. A mesma frase na língua portuguesa (LP), apresenta outra ordenação lexical: *o melhor guia de sobrevivência do aquecimento global*.

Analisando essas formações nominais, observamos que aspectos comuns são encontrados entre as línguas inglesa e portuguesa como a presença de substantivos e adjetivos, porém a ordenação desses elementos no sintagma não é a mesma nos diferentes sistemas. Ou seja, as categorias gramaticais com as quais vamos trabalhar, encontram-se tanto em LI como em LP, evidenciando princípios da Gramática Universal (GU). Contudo, a distribuição desses itens no sintagma nominal não é equivalente nos sistemas das línguas referidas, pois existem variações no SN.

Essas diferenças nas estruturas superficiais da LI e LP são decorrentes das regras internas do SN; enquanto a LP organiza, na forma *default*, o sintagma nominal seguindo a estrutura: (Det+N+Adj), a LI utiliza outra ordenação: (Det+Adj+N). É evidente que poderá haver variações, mas a princípio, as línguas em questão seguem esses padrões estruturais.

O presente trabalho compreende a análise dessas estruturas nominais denominadas *clusters* em uma abordagem gerativista. Para investigar o desempenho de alunos brasileiros de nível intermediário de inglês nessas estruturas, elaboramos um instrumento de caráter exemplificatório a fim de nos

fornecer informações a respeito do processamento dessas estruturas por parte dos alunos<sup>1</sup>.

Com base em estudos já feitos sobre o assunto e visando a um melhor entendimento sobre as diferenças existentes entre a LI e LP, no que concerne aos *clusters*, o presente trabalho pretende:

- a) Fornecer, através da PP, uma discussão sobre os *clusters* e adjetivação em inglês e português;
- b) Oferecer um suporte teórico para professores brasileiros que ensinam inglês como língua estrangeira, no que se refere aos grupos nominais *cluster*;
- c) Verificar se os falantes nativos do português transferem as regras de sua língua materna na interpretação de sentenças em inglês como L2, especificamente no que concerne aos *clusters*.

As hipóteses que motivaram o presente trabalho foram:

- a) Os aprendizes brasileiros de inglês tendem a utilizar um processo de transferência da estrutura sintática da língua portuguesa para compreender grupos nominais *clusters* em inglês;
- b) Devido à variação paramétrica entre as línguas portuguesa e a inglesa, o aprendizado e aquisição de *clusters* é problemático para alunos brasileiros;
- c) Quanto mais longa for a seqüência de *clusters*, tanto maior será a dificuldade do aprendiz brasileiro de inglês.

Caso os resultados de nossa pesquisa confirmem as hipóteses, eles poderão ter implicações significativas para os estudos em aquisição e aprendizagem da língua inglesa. Da mesma forma, acreditamos que o tópico dessa dissertação é de especial relevância pela interface que estabelece entre a língua portuguesa e a aprendizagem do inglês como língua estrangeira.

Devido à relação existente entre o tema desta dissertação e a aprendizagem da língua inglesa, pensamos que este trabalho pode contribuir teórica e empiricamente para que mais professores de inglês possam repensar e aperfeiçoar sua prática docente.

Esta dissertação será dividida em três capítulos. O primeiro constará de uma revisão bibliográfica sobre a aquisição da segunda língua, abordando as principais questões que envolvem esse tema: a GU e seu acesso na aquisição da L2, a

---

<sup>1</sup> Dez alunos do 1º ano do ensino médio do Colégio Militar de Porto Alegre foram os informantes desta pesquisa.

influência da L1 na aquisição da segunda língua e a parametrização da classe dos adjetivos na LP e LI.

O segundo capítulo será composto de duas partes: a adjetivação em português e inglês em que abordaremos os casos problemáticos na distinção de adjetivos e substantivos nas línguas referidas e a variação na ordem dos adjetivos em nossa língua materna. Posteriormente discutiremos as construções *clusters*.

O terceiro e último capítulo consistirá na apresentação de uma pesquisa exemplificatória e na discussão dos resultados. Nesse mesmo capítulo também serão apresentados os dados referentes aos informantes e à metodologia utilizada para o levantamento e a análise dos dados.

## 1 A AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

O fato de que todas as pessoas, em condições normais, são capazes de adquirir a língua materna, bem como uma segunda ou mais línguas, traz à tona a questão de como ocorre o processo de aquisição das línguas humanas. Se por um lado todos podem aprender mais de uma língua; por outro, não está claro como ocorre esse processo.

Noam Chomsky (1975) formulou a hipótese de uma Gramática Universal (GU) o que propiciou um grande desenvolvimento no estudo das línguas naturais como também no estudo da aquisição da língua materna. Mais recentemente, conforme Flynn e O'Neil (1988) e Raposo (1992), a hipótese da GU resultou em avanços teóricos e empíricos no campo da aquisição da segunda língua também. O motivo para esse avanço, segundo os autores mencionados, foi a mudança de orientação teórica baseada em um modelo comportamental (Behaviorismo) para uma concepção mentalista que se propunha a estudar a mente/cérebro dos aprendizes (Inatismo).

Em relação à aquisição da L2 há diversas teorias lingüísticas e hipóteses apresentadas pelos pesquisadores que tentam dar conta dos processos envolvidos e como eles ocorrem. Na verdade, o interesse sobre o assunto também desperta a curiosidade dos professores de línguas estrangeiras que diariamente se deparam com situações que os fazem refletir sobre o tema. Entre as questões presentes nessas discussões podemos citar:

- a) Como uma segunda língua é adquirida?
- b) A aquisição da L2 é semelhante à aquisição da L1?
- c) Por que, normalmente, a proficiência na L2 não é a mesma da L1?
- d) Há uma idade máxima para a aquisição?
- e) A GU está ativa na aquisição da L2?

A questão mais relevante, nos parece, é o papel que a mente humana desempenha nesse processo, e nessas discussões destaca-se a atuação dos



defensores de uma concepção racionalista ou mentalista segundo a qual a mente humana desempenha um papel essencial na aquisição da linguagem. Sob essa ótica, a linguagem é decorrente de estruturas mentais pertencentes unicamente à espécie humana as quais são transmitidas de geração em geração. No código genético dos seres humanos está inscrito uma habilidade natural para adquirir e desenvolver a linguagem. Essa aptidão natural é uma gramática interna que capacita os seres humanos a adquirir uma língua, desde que estejam inseridos em um contexto lingüístico. A aquisição da linguagem, portanto, é vista como **aquisição**<sup>2</sup>, e podemos citar como defensores dessa proposta Chomsky (1957), Dulay e Burt (1974), Krashen (1982) e Pinker (2002), entre outros<sup>3</sup>.

Na visão desses pesquisadores, era insustentável conceber a linguagem humana como um conjunto de regras fundamentadas no modelo estímulo-resposta preconizada pelo Behaviorismo. Chomsky (1957) opondo-se à proposta comportamental vigente propôs um novo objeto de estudo: a competência sintática e os estudos da gramática interna, assunto que trataremos na seção seguinte.

## 1.1 A GRAMÁTICA UNIVERSAL

Se todos os seres humanos, com capacidade cognitiva normal, podem aprender línguas tão diferentes, como japonês ou russo, é realmente porque existe um dispositivo cerebral, como se fosse um órgão, que nos habilita para essa

---

<sup>2</sup> Para fins deste trabalho, os termos **segunda língua (L2)**, **língua estrangeira (LE)** e **língua alvo** serão usados de forma intercambiável, portanto, não estaremos adotando a distinção feita por Krashen (1982). Da mesma forma, os vocábulos **língua materna (L1)** e **língua nativa** são tratados aqui como formas equivalentes. É necessário, no entanto, fazermos uma distinção entre os termos **segunda língua (L2)** e **língua estrangeira (LE)**, uma vez que não são sinônimos. Conforme Krashen, a L2 é adquirida de forma natural no país onde ela é a língua nativa, por exemplo, um falante brasileiro que adquire a língua inglesa de forma natural nos Estados Unidos. A LE, por outro lado, é aprendida de forma consciente, normalmente em sala de aula, em um país cuja língua nativa é diferente da língua alvo, por exemplo, um falante brasileiro aprendendo inglês no Brasil. Krashen relaciona os termos **segunda língua** e **língua estrangeira** aos vocábulos **aquisição**, que ocorre em ambiente natural, e **aprendizagem** que implica ensino.

<sup>3</sup> Nos primeiros estudos sobre a aquisição da linguagem encontram-se os pesquisadores que acreditam que ela, e a aquisição do conhecimento em geral, eram determinados por fatores externos à mente/cérebro das pessoas, como as experiências e interações da criança com o meio ambiente. A aquisição da linguagem, nessa perspectiva, era vista como uma questão de **aprendizagem**. Nessa proposta situam-se Osgood (1949) e Skinner (1957) para quem a aquisição de uma língua consistia fundamentalmente na aprendizagem de hábitos de "comportamento verbal". Portanto, o papel da mente humana, nessa concepção, era reduzido.

faculdade. Chomsky (1975, p. 29) e mais tarde (1981, p. 7) conceitua a GU mediante a seguinte definição: “*UG is the system of principles, conditions and rules that are elements or properties of all human languages*”. “*It is taken to be a characterization of the child’s prelinguistic state*”<sup>4</sup>.

De acordo com Klein (1986, p. 6) a gramática interna das línguas humanas:

- a) é específica da espécie humana, isto é, distingue o homem dos outros primatas;
- b) é específica para a aquisição da linguagem em oposição a outras formas de conhecimento ou comportamento;
- c) estrutura previamente as propriedades da gramática, conseqüentemente, muitas propriedades estruturais da gramática são inatas e não precisam ser aprendidas.

Na Gramática Universal estão as estruturas inatas presentes em todas as línguas do mundo. Segundo Chomsky (1957), o dispositivo específico para a linguagem é constituído por uma série de princípios gerais, e portanto, universais, que são encontrados em todas as línguas. Com efeito, das aproximadas 6.000 línguas do planeta, aparentemente, há muitas variações entre elas; no entanto, essas diferenças são apenas superficiais.

Pinker (2002, p. 294) utiliza uma metáfora: se um cientista marciano visitasse a Terra, certamente concluiria que todos os terráqueos falam uma única língua, confirmando assim, o postulado chomskyano de que as diferenças entre as línguas do mundo não são assim tão grandes do ponto de vista sintático, o que ajuda a explicar os universais lingüísticos.

Fromkin *et al.* (2002, p. 27) citam como exemplos de “leis” universais compartilhadas por todas as línguas:

- a) a noção de tempo passado, presente e futuro;
- b) a presença de categorias gramaticais como nome e verbo;
- c) a idéia e formação de sentenças afirmativas;
- d) sentenças negativas;
- e) formatação de sentenças interrogativas;
- f) um grupo de consoantes;

---

<sup>4</sup> A GU é um sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas. Ela é considerada o estado pré-lingüístico da criança. A tradução dessa, bem como as demais traduções originalmente em inglês são de responsabilidade da autora deste trabalho.

g) um grupo de vogais que utilizam um conjunto finito de sons, os fonemas, que combinados formam palavras, que por sua vez, podem formar um conjunto infinito de sentenças;

h) a presença de propriedades semânticas como masculino e feminino;

i) propriedades como animado e inanimado;

j) propriedades como abstrato e concreto.

Esses são alguns princípios, ou normas que regem todas as línguas do mundo e permitem certas estruturas e proíbem outras. Chomsky (1957, p. 15), referindo-se ao caráter universal e inato dos princípios escreveu: “*There are no rules at all, hence no necessity to learn rules*”<sup>5</sup>. Portanto, a GU não constitui a gramática específica de uma língua como o português, japonês ou afrikaans, mas representa as normas que todas as línguas possuem.

Na verdade, a idéia dos universais lingüísticos é bastante remota e provém de Platão na Grécia Antiga. O filósofo grego questionou-se: *Como sabemos tanto com tão poucas evidências?* Platão já especulava sobre a natureza do conhecimento humano e a esses questionamentos foi dada a denominação: *O Problema de Platão*. Transferindo para a linguagem, essa questão quer dizer que o conhecimento de uma língua é muito maior que a sua realização. Chomsky (1957) valeu-se dessa metáfora ao apresentar a hipótese do Inatismo e da GU. Poderíamos esquematizar esse modelo da seguinte forma:



**Figura 01:** Modelo da GU na aquisição da L1.

**Fonte:** Cook (1996, p. 80).

Chomsky (1957) observa que o indivíduo possui uma série de conhecimentos sobre sua língua os quais não podem ser decorrentes de processos como a memorização e a repetição, pois os dados iniciais são “pobres”, isto é, não contêm as informações necessárias para explicar a riqueza e complexidade do sistema final. Isso equivale a dizer que o aprendiz, diante de um *input* pobre e limitado, é capaz de desenvolver sua competência gramatical de forma total, ou seja, tem condições de

<sup>5</sup> Não há absolutamente regra alguma, logo não há necessidade de aprendizagem de regras.

produzir estruturas inéditas e complexas, mas que são previstas pela gramática de sua língua.

Esse argumento também foi denominado de “argumento da pobreza do estímulo” ou “problema lógico da linguagem” e constitui um dos pontos mais significativos na argumentação chomskyana.

Segundo o autor, as crianças normais independentemente da raça, língua, classe social e até inteligência são biologicamente programadas para exercer a faculdade da linguagem. Ao dispositivo que proporciona essa faculdade da linguagem Chomsky (1957) denominou *Language Acquisition Device* (LAD) ou DAL (Dispositivo para a Aquisição da Linguagem) que mais tarde foi substituído pelo termo *Universal Grammar* ou *UG* (Gramática Universal ou GU). Esse mecanismo inato faz “desabrochar” o que “já está lá”.

A concepção gerativista para a aquisição da linguagem não nega o papel do meio ambiente. Raposo (1992) diz que a fala das pessoas que rodeiam a criança e suas experiências verbais são determinantes para iniciar o funcionamento da GU. Em outras palavras, se a criança não estiver imersa em um ambiente lingüístico, ela não aprenderá a falar.

Lightbown e Spada (1999, p. 15) já haviam mencionado essa idéia ao dizer que a língua a que a criança é exposta em seu ambiente é plena de informações confusas como frases incompletas, pausas, falsos começos e lapsos de fala, ou seja, os dados oferecidos à criança são insuficientes para que ela desenvolva sua língua de forma rápida e criativa. Além disso, as evidências indicam que a correção dos pais nem é sempre consistente, sendo que muitas vezes é inexistente. Mesmo assim, todas as crianças do mundo são capazes de extrair as regras abstratas de sua língua materna. Além disso, para muitos pesquisadores, a capacidade de adquirir e desenvolver uma língua está relacionada ao acesso à Gramática Universal.

### **1.1.1 O Acesso à GU e a Aquisição da L2**

O modelo gerativista de aquisição de uma L2 utiliza muitos princípios postulados para o processo de aquisição da língua materna. Há, segundo os

teóricos inatistas, uma predisposição natural para a linguagem e acesso aos princípios da GU com a fixação dos parâmetros na língua a que os aprendizes estão sendo expostos, evidenciando, assim, a semelhança entre a aquisição da L1 e da L2. Esses são os pesquisadores (AITCHISON, 1988; HAEGEMAN, 1988; WHITE e JUFFS, 1998; LILLO-MARTIN, 1998; EPSTEIN, 1998; FLYNN *et al.*, 1998) que acreditam que a faculdade da linguagem que as crianças utilizam na aquisição da sua língua materna permanece ativa na aquisição da L2.

Contudo, existem os teóricos (CLASHEN e MUYSKEN, 1998; VAINIKKA e YOUNG-SCHOLTEN, 1998) que discordam dessa idéia e argumentam que o que ocorre na aquisição da L1 da criança não é o mesmo processo encontrado na aquisição da L2 do adulto. Em suma, em se tratando de aquisição de L2, há divergências teóricas quanto ao acesso à GU, não havendo consenso entre diferentes pesquisadores. As teorias que tratam da acessibilidade à gramática interna se contrapõem, revelando as diferentes posições assumidas pelos pesquisadores, assunto que apresentaremos abaixo em mais detalhes.

Lenneberg (1967) observou que a habilidade para desenvolver a linguagem não é um processo que continua indefinidamente. Em relação a L1, crianças que foram privadas do contato com a linguagem como em situações de isolamento extremo ou surdez não a desenvolvem do mesmo modo que uma criança exposta à linguagem desde o nascimento. Lenneberg e seus seguidores assumem que a GU opera de forma bem-sucedida quando é estimulada no momento certo, momento denominado de Período Crítico (*Critical Period*). Em outras palavras, existem as limitações da idade para se acessar os princípios universais da GU.

A tese de um Período Crítico passou a constituir o que se denomina a Hipótese do Período Crítico (*Critical Period Hypothesis*) para aqueles que acreditam que há um momento específico para a aquisição tanto da L1 como da L2. O Período Crítico, ao defender a idéia de que após a adolescência a capacidade para a aquisição de uma língua estaria reduzida ou inviabilizada, justifica seu argumento com base na redução da plasticidade do cérebro humano, que diminui com o tempo. Se considerarmos as distinções biológicas, a aquisição da L1 e da L2 (após a puberdade), deve ser vista como dois processos diferentes.

Parece ser incontestável o fato de que poucos aprendizes de uma L2, que iniciam seus estudos após a adolescência, atingem um nível de desempenho idêntico ou próximo ao de um falante nativo. Essa hipótese oferece uma explicação

biológica para a falta de sucesso dos aprendizes adultos na tarefa de adquirir uma L2 com fluência nativa ou quase nativa.

A afirmação de Lenneberg (1967) foi baseada em estudos com crianças e adultos que sofreram lesões cerebrais, em que as áreas do cérebro dedicadas à fala foram afetadas, ou em crianças que sofreram isolamento social e lingüístico. Com o estudo de Genie - uma menina que foi isolada do mundo sendo privada de qualquer *input* lingüístico e qualquer outro tipo de contato social desde aproximadamente um ano de idade até a puberdade - os pesquisadores constataram que sua competência lingüística, adquirida após a adolescência, era altamente precária.

Ainda que Lenneberg (1967) tenha oferecido evidências empíricas para provar sua hipótese, existem muitas críticas à tese do Período Crítico. Do ponto de vista biológico, os pesquisadores têm questionado se realmente existem provas concretas de que a puberdade é acompanhada por mudanças no cérebro humano que são fundamentais à aquisição da linguagem. A experiência mostra que muitos adolescentes e adultos adquirem um alto grau de proficiência em uma L2, o que dificilmente seria possível se eles estivessem privados de mecanismos de aquisição importantes. Estudos recentes têm mostrado que adolescentes e adultos dispõem desses mecanismos, o que oferece uma evidência clara de que aprendizes adultos não perderam suas capacidades para a aquisição de uma L2.

Aitchison (1988) e Haegeman (1988) assumem que provavelmente a aquisição da L1 bem como da L2 é governada pelos princípios invariantes da GU durante todo o processo de aprendizagem de uma língua. Desta forma, as autoras refutam a hipótese do Período Crítico como proposto por Lenneberg (1967).

Conforme Xiaoli Li (1998) a idade, aparentemente, afeta a aquisição de uma L2, porém, muitas vezes, é confundida com outros fatores. Um aprendiz de L2 que começou a adquirir o idioma na infância ou juventude tem mais vantagens sobre o adulto, incluindo o maior tempo de contato com a L2, mais necessidades comunicativas, mais oportunidades de uso da língua, além do fato de que as crianças normalmente recebem mais atenção dos falantes nativos. Com um começo precoce, o desenvolvimento da L2 caminha lado a lado com a L1 e o desenvolvimento cognitivo, reduzindo assim, fatores psicológicos negativos como o constrangimento pelo descompasso entre o desempenho na L2 e a capacidade cognitiva avançada do aprendiz. Em outras palavras, a criança é menos sujeita a ter atitudes negativas em relação ao seu processo de aquisição e à comunidade

lingüística a que pertence a língua que está adquirindo. A criança, de igual forma, é menos consciente de fatores psicológicos como o medo da rejeição e o medo do erro que podem produzir barreiras à aquisição de uma língua. Outra característica importante da aquisição da linguagem, por parte das crianças, é a tendência em não analisar as formas lingüísticas, o que provavelmente favorece o processo de aquisição.

Gass e Selinker (2001, p. 124) apresentam a **Hipótese da Diferença Fundamental** (*Fundamental Difference Hypothesis*) que consiste na argumentação de que os processos da L1 e L2 não são os mesmos. Segundo essa hipótese, há diferenças fundamentais entre a aquisição da L1 pela criança e da L2 pelo adulto. As crianças, normalmente, atingem um estágio de aquisição completo de sua língua materna, já os adultos aprendizes de uma L2 raramente alcançam um grau de conhecimento total na L2. Frequentemente, o que se observa em estudantes adultos de uma L2 é um estágio de fossilização<sup>6</sup>.

Outra diferença entre os processos de aquisição de L1 e L2 diz respeito à *equipotencialidade*<sup>7</sup>. Gass e Selinker (2001) referem-se a Schachter (1988) ao mencionar a noção de equipotencialidade, no que diz respeito ao sistema lingüístico já adquirido dos adultos aprendizes de uma L2. Segundo a autora, as crianças, expostas a um *input* adequado, são capazes de aprender qualquer língua, não havendo, portanto, uma língua mais fácil do que outra. Todas as línguas podem ser aprendidas pelas crianças. No entanto, a mesma afirmação não pode ser dita sobre a aquisição pelos adultos. Alunos brasileiros de espanhol têm mais facilidade na aprendizagem dessa língua do que na aquisição do japonês, por exemplo.

A relação entre as línguas (percebida ou real) pode ser um fator determinante no sucesso de aprendizagem de uma L2. Essa afirmação fundamenta-se no fato que nem todos os aprendizes adultos podem aprender qualquer L2.

Uma diferença final, segundo Gass e Selinker (2001), diz respeito aos variados níveis de motivação e atitude em relação à L2 e à comunidade onde a L2 é falada. Nem todos os alunos têm a mesma motivação e vontade de aprender uma

---

<sup>6</sup> O termo **fossilização** foi introduzido por Selinker (1972) como referência à incorporação de formas lingüísticas da língua materna do aprendiz na língua alvo de forma consciente ou inconsciente. Esse fenômeno pode ocorrer em qualquer fase de aquisição de uma L2 e pode envolver todos os aspectos de uma língua, a saber: os sintáticos, semânticos, morfológicos e fonológicos.

<sup>7</sup> A **equipotencialidade** constitui uma hipótese que sustenta que em termos de potencialidade os dois hemisférios encontram-se no mesmo nível, ou seja, em uma fase inicial tanto o hemisfério esquerdo como o direito estão igualmente aptos para desenvolver a linguagem, embora o hemisfério esquerdo seja o predominante para desenvolvê-la.

língua específica. Contudo, a motivação não afeta o sucesso ou o insucesso no processo de aquisição da L1 da criança, pois todas as pessoas normais aprendem uma língua materna.

Para resumir, a **Hipótese da Diferença Fundamental** postula que aprendizes adultos de uma L2 não têm acesso direto aos princípios da GU. Em vez disso, o que os aprendizes sabem sobre os princípios universais é construído através da mediação de suas línguas maternas, ou seja, é a L1 que acessa a GU. Além desse fator, os aprendizes adultos já adquiriram uma consciência metalingüística bem como maturidade cognitiva, o que poderá favorecer o processo de aquisição de uma L2. Os estudantes sabem que existem regras para formar morfemas, assim como há regras gramaticais utilizadas para expressar idéias, e que o vocabulário é igualmente necessário. Essas informações sobre a L2 são obtidas pela dedução que os estudantes têm de que esses fatos fazem parte de todas as línguas e não de uma língua específica. Logo, o aluno de uma L2 constrói uma pseudo-GU, tendo por base a sua língua materna. É nesse sentido que a língua materna faz a mediação entre o conhecimento da L1 e da GU.

Xiaoli Li (1998) argumenta que mesmo quando o aluno de uma L2 viola um princípio da GU, não significa que os princípios universais comuns a todas as línguas estejam inoperantes. Esse fato pode representar que o aluno precisa de mais experiência na L2 antes que os princípios da GU sejam acessados. Segundo o autor, exposição e comunicação na língua alvo são fatores críticos na obtenção de uma proficiência nativa em uma L2 e demanda tempo.

White e Juffs (1998) pesquisaram o acesso à GU em alunos adolescentes que estudavam inglês como língua estrangeira em situação de ensino formal sem nunca terem estado em um país de língua inglesa; e em outro contexto, o acesso à GU em alunos adultos que foram viver no Canadá. Os resultados obtidos na pesquisa indicam que o acesso à GU não é impedido em alunos cuja única exposição é a instrução formal de sala de aula. Em outras palavras, segundo os pesquisadores o aprendizado da língua estrangeira não é considerado diferente da aquisição da L2, onde os alunos estão interagindo com a língua alvo diariamente através do contato com falantes nativos. Portanto, os alunos que aprendem a L2 em situação formal de ensino, segundo os autores, não estão em desvantagem, pois têm o mesmo acesso à GU que alunos que têm contato diário com a L2.



Lillo-Martin (1998), em pesquisas sobre a aquisição do inglês como L2 por aprendizes surdos norte-americanos, constatou que não há violação dos princípios da GU. Os resultados das pesquisas foram consistentes em relação à hipótese dos universais lingüísticos, sendo que as dificuldades encontradas pelos alunos surdos indicam que a provável origem é a divergência lexical e morfológica entre a ASL (língua de sinais norte-americana) e o inglês, erro em fixar o parâmetro da língua alvo corretamente, assim como traços idiossincráticos do inglês<sup>8</sup>.

Na verdade, quanto à relação entre o acesso à GU e a aquisição da L2 o que mais se tem trabalhado pelos pesquisadores são hipóteses de acesso à gramática interna dos indivíduos. Flynn *et al.* (1998) resumem as quatro hipóteses de acesso à gramática interna dos indivíduos que descreveremos abaixo.

A hipótese **Nenhum Acesso** (conhecida como *nurture approach*) afirma que para aprendizes adultos de uma L2, a GU não está mais disponível. Neste caso os aprendizes fariam uso do ensino formal na língua estrangeira (LE) e das estratégias cognitivas. Dificilmente os alunos conseguiriam um desempenho com fluência nativa ou quase nativa nessa situação.

Pesquisadores como Clashen e Muysken (*apud FLYNN, et al., 1998*) defendem a idéia de que a GU não auxilia os aprendizes de uma L2. Esses autores descobriram que aprendizes adultos de alemão aprendem a negação, ordem sintática e concordância em um padrão diferente das crianças alemãs adquirindo alemão como língua 1. Em tal estudo, as crianças têm acesso direto à GU e a aquisição pode ser explicada pela teoria dos parâmetros, enquanto a aquisição de L2 pelos adultos é definida como processamento de informação e resolução de problemas. Schachter (*apud FLYNN, et al., 1998*) em testes sobre o princípio de subjacência<sup>9</sup> com alunos coreanos, descobriu que a GU não está disponível para aprendizes adultos de L2 cuja L1 não observa a subjacência, caso da língua coreana onde esse fenômeno não se aplica ao movimento das perguntas WH.

A hipótese **Acesso Parcial** assume que os aprendizes somente têm acesso aos parâmetros da GU nos aspectos que são semelhantes à sua língua materna. As diferenças sintáticas, que por ventura existam entre as duas línguas, terão que ser superadas mediante instrução formal e correção de erros. Nessa visão de aquisição

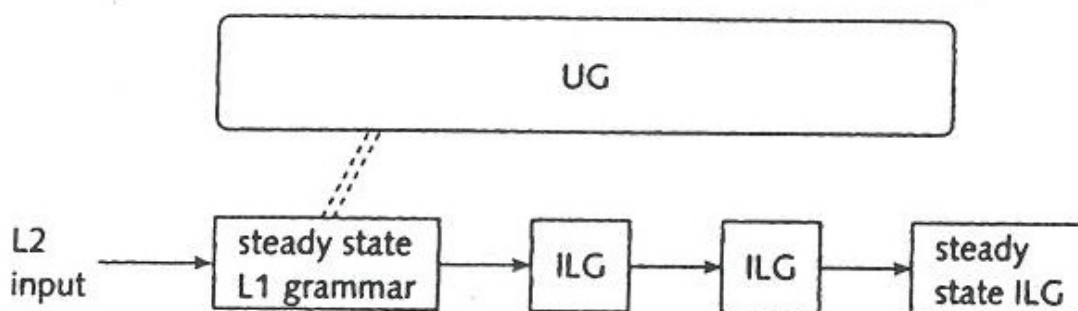
---

<sup>8</sup> Embora os informantes da pesquisa sejam surdos norte-americanos, o inglês constitui a L2 para esses aprendizes, pois a ASL (*American Sign Language*) é a sua língua materna.

<sup>9</sup> A **subjacência** constitui um dos princípios mais investigados da GU. Ele evidencia as limitações de construção de sentenças relativas encaixadas em sentenças interrogativas.

o acesso à GU é parcial, o restante da aquisição ocorrerá por aprendizagem. Em outras palavras, o aprendiz tem acesso à GU através da L1; logo, se um princípio não é encontrado na L1, ele não estará disponível para a aquisição da L2.

Pesquisadoras como Vainikka e Young-Scholten (1998) sustentam o acesso parcial à GU, também chamado de **Hipótese da Continuidade Fraca** (*Weak Continuity Hypothesis*) na qual, no início da aquisição, somente as categorias lexicais<sup>10</sup>, e não as funcionais, estariam disponíveis aos aprendizes adultos de L2. Nessa perspectiva o acesso à GU estaria relacionado a fatores como maturação. No início do processo o aprendiz utilizaria transferências da L1 para a L2, porém em um estágio posterior, teria acesso total à GU, não havendo mais transferências de sua língua materna. Essa hipótese pode ser representada através do gráfico abaixo:



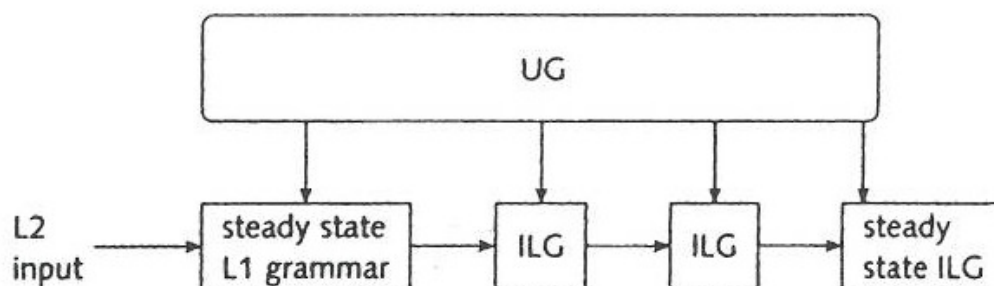
**Figura 02:** Acesso Parcial<sup>11</sup>.

**Fonte:** White (*apud* GASS e SELINKER, 2001, p. 176).

<sup>10</sup> As **categorias lexicais** principais, também denominadas categorias gramaticais, são formadas pelo substantivo, adjetivo, verbo, preposição e advérbio. Existem categorias lexicais para cada uma das classes de palavras acima e cada uma dessas categorias é o elemento central de uma categoria hierarquicamente superior na estrutura da frase. Assim, a categoria Adj é a categoria lexical central da categoria hierarquicamente superior Grupo Adjetivo (AP), a categoria N é a categoria central da categoria Grupo Nominal (NP); e assim sucessivamente. As categorias superiores construídas com base nas categorias lexicais chamam-se categorias sintagmáticas. As **categorias funcionais**, por outro lado, são classes fechadas que incluem o I (*inflection*), o C (*complementizer*) e o D (*determiner*), e assim como as categorias lexicais, as categorias funcionais geram as projeções máximas do IP, CP e DP, respectivamente.

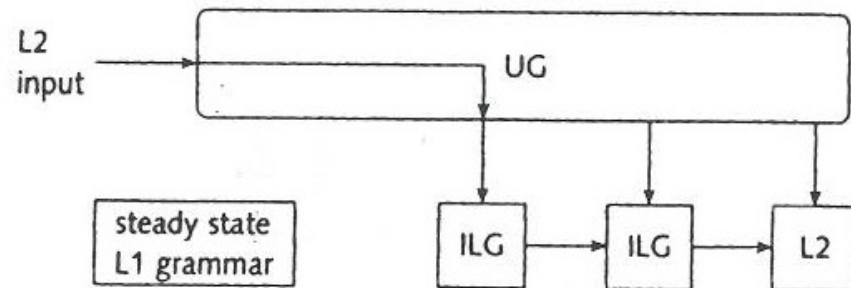
<sup>11</sup> ILG significa *Interlanguage* e é o termo sugerido por Selinker (1972) cujo significado é *Interlíngua* que representa os estágios intermediários entre a língua nativa e a língua alvo. *Steady state L1 grammar* – estado regular da gramática da L1; *Steady state ILG* – estado regular da interlíngua.

A hipótese **Acesso Dual** preconiza que os aprendizes adultos de uma L2 fazem tanto uso da GU como utilizam estratégias de aprendizagem. Essa hipótese prevê que os estudantes utilizam a L1 como base para a aquisição da L2, mas também têm acesso total à GU quando a L1 for insuficiente para a aquisição de um determinado aspecto gramatical. Contudo, segundo essa hipótese as estratégias de aprendizagem podem intervir e bloquear o acesso a GU. A pesquisadora White (1998) é uma das defensoras dessa proposta.



**Figura 03:** Acesso Dual.  
**Fonte:** White (*apud* GASS e SELINKER, 2001, p. 177).

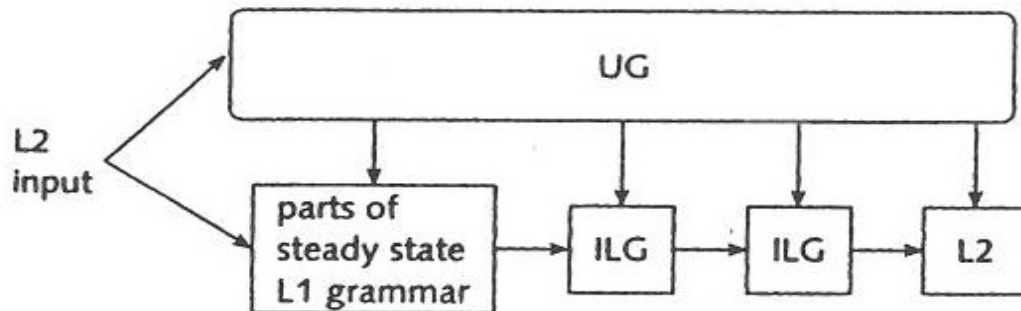
Há uma outra hipótese, **Acesso Total**, (conhecida como *nature approach*) que afirma que estudantes de uma L2 têm acesso total à Gramática Universal, assim o processo da aquisição da L2 é idêntico ao da língua materna. Os pesquisadores Epstein *et al.* (1998) defendem a idéia de que os aprendizes de uma L2, em qualquer estágio da aquisição, têm acesso às categorias lexicais e funcionais oferecidas pela GU denominada **Hipótese da Continuidade Forte** (*Strong Continuity Hypothesis*). Ou seja, os aprendizes têm acesso direto às categorias sintáticas e lexicais oferecidas pela GU desde o início do processo da aquisição da L2 até a idade adulta. Segundo os autores, a faculdade da linguagem está ativa durante toda a vida do indivíduo. O *input* é mediado através da GU e não através da L1, como proposto nas posições anteriores. Na visão dos autores mencionados acima, a transferência entre as línguas não desempenha papel relevante, e a única tarefa do aluno de uma L2 é fixar aqueles parâmetros que têm marcação diferente na sua L1.



**Figura 04:** Acesso Total.

**Fonte:** White (*apud* GASS e SELINKER, 2001, p. 177).

Há, ainda, uma quarta posição assumida por autores como Eubank (1994) cuja proposta de acesso à GU denomina-se **Acesso Misto**, ou seja, o estágio inicial da L2 é influenciado tanto pela GU como pela L1. Alguns aspectos da fase inicial da L2 são baseados na GU, outros na língua materna do aprendiz.



**Figura 05:** Acesso Misto.

**Fonte:** White (*apud* GASS e SELINKER, 2001, p. 178).

Analisando as propostas aqui apresentadas que assumem a GU operante na aquisição da L2, tais como **Acesso Parcial**, **Dual**, **Misto** e **Total**, há divergência quanto ao momento em ela se torna ativa

Como vimos nesta seção não há consenso entre os diferentes teóricos a respeito da acessibilidade à gramática interna dos indivíduos, contudo neste trabalho assumimos a hipótese do **Acesso Total** aos princípios da GU. O motivo que nos

levou a escolher essa proposta em detrimento das demais foi sua alta capacidade descritiva e explanatória para explicar fenômenos de aquisição das línguas inglesa e portuguesa.

Outra questão amplamente discutida pelos pesquisadores é o papel que a língua materna exerce sobre o processo de aquisição de uma segunda língua, seja ela uma influência positiva ou negativa.

## 1.2 A INFLUÊNCIA DA L1 NA AQUISIÇÃO DA L2

O papel da influência da língua materna na aquisição da L2 sempre está presente nas discussões sobre aquisição da segunda língua, havendo, no entanto, diferentes pontos de vista entre os pesquisadores sobre a questão.

De acordo com Schlatter (1987), há basicamente duas hipóteses de aquisição de uma L2 ou LE: a hipótese da **Análise Contrastiva** (*Contrastive Analysis*)<sup>12</sup>, que afirma que a interlíngua é um processo no qual se utiliza o conhecimento da língua materna; e uma outra posição de base cognitiva, que considera os processos criativos da linguagem. A autora afirma que, recentemente, muitos pesquisadores têm aceito ambas as propostas, por elas não serem mutuamente excludentes.

Professores de línguas estrangeiras em sua prática docente freqüentemente deparam-se com situações que evidenciam transferências da L1 para a L2. No caso da língua portuguesa, em sentenças como as exemplificadas abaixo são comuns transferências sintáticas do tipo<sup>13</sup>:

- 1) *Chove muito*
- 2)\* *Rains a lot*<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> A **Análise Contrastiva** é uma teoria da linguagem que esteve muito em voga na década de 60. Ela assume que a aquisição de uma língua ocorre através da formação hábitos. Essa teoria voltou-se para o ensino de línguas e uma de suas premissas mais importantes é de que a maior fonte de erros na aquisição de uma L2 é a língua materna do aprendiz, e que se pode prever os erros pelas diferenças entre a L1 e a L2.

<sup>13</sup> Os exemplos 1 e 2 mencionados nesta página são fornecidos pela autora desta dissertação.

<sup>14</sup> O asterisco ( \* ) colocado diante de uma sentença indica agramaticalidade da mesma.

O estudante brasileiro, mesmo em níveis intermediários, utiliza as regras sintáticas do português, que é uma língua *pro-drop* e as transfere para o inglês, língua *non-pro-drop*, incorrendo em um erro sintático.

Flynn e O' Neil (1988) consideram que a influência da língua materna não deve ser vista apenas como um obstáculo para a aquisição da L2. De acordo com os autores, existem dois tipos de transferência: a positiva, onde L1 e L2 são comparáveis e a negativa, onde L1 e L2 são diferentes. Em outras palavras, a facilidade ou a dificuldade na aquisição de uma L2 está relacionada ao grau de semelhança ou diferença dessa língua em relação à língua materna.

Em contrapartida, para Kellerman (1988) as semelhanças e diferenças entre duas línguas não são suficientes para desencadear o processo de transferência da L1 para a L2. De acordo com o autor, o fator determinante é a percepção que o aprendiz estabelece sobre o grau de marcação da estrutura da L1. Todas as línguas possuem aspectos sintáticos sobre os quais os falantes nativos percebem como sendo específicos ou irregulares, característicos de suas línguas maternas, como a linguagem figurada ou as expressões idiomáticas. Podemos exemplificar estruturas marcadas em português através de expressões idiomáticas como<sup>15</sup>:

3) *quebrar o galho*

4) \* *to break a branch*

Difícilmente o aluno brasileiro de inglês fará uma transferência literal como a sentença do exemplo 2. Parece existir algum elemento em certas expressões da língua materna que impossibilita a tradução *ipsis litteris* para a língua alvo, o que faz com que o aluno as evite e as substitua por outras formas de expressão. Nas palavras de Kellerman (1988), esses são os itens marcados e, portanto, menos sujeitos à transferência que as formas regulares e freqüentes.

Vainikka e Young-Scholten (1998) corroboram a tese de que os aprendizes adultos de uma L2, no início do processo da aquisição, tendem a utilizar a transferência da sua língua materna para a L2. Posteriormente, o acesso à GU se realiza e o processo de transferência, aparentemente, não ocorre mais. Essa hipótese é denominada **Influência Parcial** da L1 (*Partial L1 Influence*).

---

<sup>15</sup> Os exemplos referidos são de nossa autoria.

Schwartz (1998), por outro lado, defende a idéia de que as propriedades gramaticais da L1 exercem uma influência considerável na aquisição da L2. Ou seja, a influência da L1 no processo de aquisição da L2 é absoluta. Essa hipótese é denominada **Influência Absoluta** da L1 (*Absolute L1 Influence*).

Observamos, então, que assim como não há consenso quanto ao acesso à GU na aquisição da L2, também existe divergência quanto à influência da L1 na aquisição da segunda língua. Portanto, precisamos de mais pesquisas para compreendermos melhor o papel que a gramática da L1 exerce na aquisição da L2.

Embora a Teoria Gerativa, através dos conceitos da GU e PP, tenha trazido contribuições indiscutíveis aos estudos lingüísticos, não há uma resposta única e definitiva sobre como ocorre a aquisição de uma segunda língua.

Analisando o exposto acima, podemos constatar que não existe uma resposta unânime sobre como um indivíduo adquire uma língua, tampouco a questão do acesso à GU por aprendizes de L2 é uma questão para a qual exista uma resposta conclusiva.

As pesquisas sobre aquisição da linguagem embora intensas, não são suficientes para afirmações categóricas. Algumas propostas parecem mais adequadas do que outras para esclarecer alguns processos, mas não oferecem boas explicações para elucidar outros. É nossa opinião que todas as teorias têm aspectos positivos e esclarecedores, contudo quando confrontadas com os dados da produção lingüística da sala de aula, suscitam vários questionamentos.

A aquisição da linguagem é instigante para os pesquisadores dessa área como também para todos os que trabalham com línguas estrangeiras. É interessante observar como num período tão curto de tempo, a criança passa a dominar a língua materna, e como os estudantes adultos adquirem uma segunda língua. Nessa seção apresentamos um panorama da GU e as principais questões que envolvem a aquisição da L2.

Acreditamos que a Teoria Gerativa, mais especificamente a Teoria dos Princípios e Parâmetros, pode explicar algumas das diferenças sintáticas mais marcantes entre as línguas portuguesa e inglesa. Utilizaremos, na próxima seção, a noção de parametrização oferecida pela PP para explicar algumas das variações existentes entre as línguas mencionadas.

### 1.3 A PARAMETRIZAÇÃO

O conceito de parâmetro foi elaborado por Chomsky (1981) por ocasião da formulação da PP e representou uma explicação para a GU frente aos questionamentos surgidos a respeito da mesma.

Segundo Kato (2002), a PP trouxe uma grande contribuição para os estudos lingüísticos porque, embora a base da gramática seja invariante em seus aspectos abstratos, a diversidade morfo-fonológica que faz o estofa da língua apresenta uma grande riqueza aparente, que poderá ser estudada através da PP.

Essa teoria afirma que a GU é formada por princípios ou “leis” constantes que são usadas indistintamente em todas as línguas, e também por parâmetros que são variáveis e serão fixados de acordo com os valores de cada língua. Kato (1995) assume que os princípios não são aprendidos, quanto muito maturam; os parâmetros são igualmente previstos, mas precisam ser definidos quanto ao seu valor através do *input* que a criança recebe em sua comunidade. Em outras palavras, os princípios são universais e invariantes, comuns a todas as línguas humanas, e os parâmetros variam de forma restrita, pois cada parâmetro apresenta uma escolha binária, que é [+] ou [-] e será definido a partir dos dados lingüísticos do ambiente a que a criança é exposta. À medida que os parâmetros vão sendo determinados, a gramática de uma língua vai sendo construída. O papel da criança, portanto, é analisar o *input* lingüístico recebido e atribuir o valor que cada parâmetro deve possuir.

Os parâmetros sendo as propriedades que uma língua pode ou não exibir são os responsáveis pelas diferenças entre as mesmas, o que faz com que existam idiomas tão diferentes como o português e o japonês. Como eles são as variações possíveis explicam, por exemplo, as diferentes posições do adjetivo em relação ao substantivo, a forma de negar ou fazer perguntas, a presença ou não do sujeito nulo, entre outros. Ou seja, os princípios são as propriedades invariáveis, e os parâmetros as variações binárias, que fazem com que as línguas sejam diferentes. De acordo com Mito (1995, p. 76): “Uma estrutura sintática que viole um princípio é irremediavelmente agramatical em qualquer língua natural. Uma estrutura sintática que não atenda a um parâmetro pode ser agramatical em uma língua, mas não em outras.”



Como dito anteriormente, a variação existente entre as línguas pode ser explicada pelos parâmetros de cada língua particular. A gramática do inglês difere em muitos aspectos da gramática do português. Assim, se um indivíduo “sabe” português, isso não significa que ele necessariamente “saiba” inglês. Na sentença em inglês retirada de um *outdoor* canadense (2008) em referência ao futebol brasileiro, há diferenças sintáticas notáveis com seu equivalente em português.

5) *The five time world champion*

6) *O campeão do mundo cinco vezes*

Observamos pelos exemplos acima que as línguas inglesa e portuguesa apresentam os universais lingüísticos previstos pela GU, tais como: a presença de adjetivos e substantivos, ou seja, núcleo e complemento(s).

Além disso, assume-se que a criança sabe previamente que existe uma relação entre o núcleo de uma categoria gramatical e seus complementos. Contudo, essas classes de palavras diferem na forma pela qual se organizam na sentença, pois podem se posicionar de duas maneiras distintas: núcleo-complemento ou complemento-núcleo. Essas duas opções compõem o que é denominado de Parâmetro de Direcionalidade ou Parâmetro do Núcleo.

Na organização dos adjetivos e nomes em inglês, os primeiros, em sua forma padrão, antecedem os últimos. O inverso ocorre em português: os nomes antecedem os adjetivos no sintagma nominal (SN). A tarefa da criança será acionar uma destas opções:

+ = positivo, se estiver adquirindo uma língua de núcleo inicial;

- = negativo, se a língua for de núcleo final, de acordo com o *input*

que recebe.

Assim, uma criança adquirindo português, marcará esse parâmetro positivamente, já que a língua apresenta núcleo inicial. Por outro lado, uma criança adquirindo inglês, marcará o parâmetro negativamente, uma vez que essa língua é de núcleo final. Os exemplos abaixo, fornecidos pela autora deste trabalho, ilustram esses conceitos:

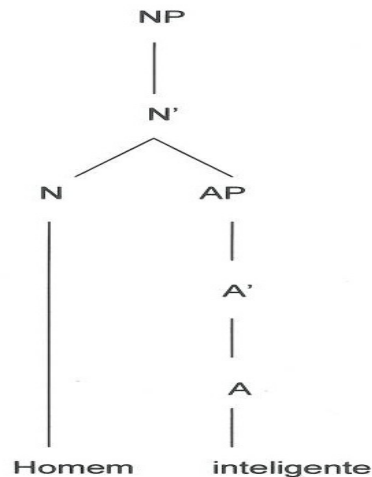
7) *Homem inteligente*

8) *Intelligent man*

O parâmetro do núcleo determina a ordem dos elementos lexicais nas sentenças e a ordem desses elementos varia entre as línguas.

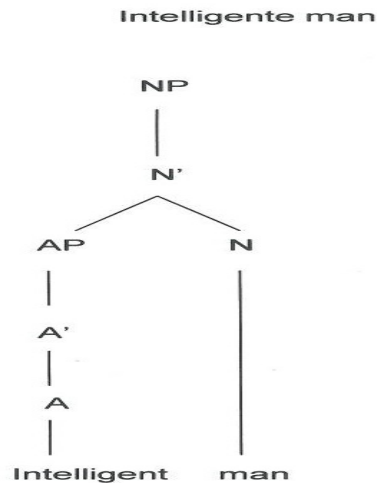
As sentenças das línguas são formadas por estruturas sintagmáticas, que são agrupamentos de elementos como NPs, VPs, APs e PP1<sup>16</sup>.

O núcleo do sintagma, que é o elemento principal, pode vir à direita dos complementos ou à esquerda. Como exemplo de um sintagma nominal em português temos o NP:



Como vemos, em português o núcleo *homem* está à esquerda do complemento *inteligente*. Por outro lado, a língua inglesa apresenta outra organização lexical:

<sup>16</sup> As siglas NPs, VPs, APs e PP1 significam respectivamente: sintagma nominal, sintagma verbal, sintagma adverbial e sintagma preposicional.



Observamos que em inglês ocorre uma organização inversa à estrutura da LP, pois o nome *man* está à direita do complemento *intelligent*. O princípio do núcleo é aplicado a todas as línguas, que sempre apresentam um núcleo e possivelmente complementos. Conforme dito anteriormente, os seres humanos sabem que os sintagmas podem ser encabeçados pelo elemento principal, núcleo, ou vir no final da sentença, após o complemento. Portanto, a presença do núcleo na sentença é universal, os complementos são facultativos, e a ordem desses elementos na sentença é uma variação paramétrica.

Um dos parâmetros mais estudados na literatura gerativista é o chamado “Parâmetro *pro-drop*” ou Parâmetro do Sujeito Nulo. A GU postula o princípio que todas as sentenças têm sujeito, porém não determina que o mesmo deva ser expresso foneticamente. Em línguas como português, italiano e espanhol é permitido deixar a posição de sujeito vazia, uma vez que as marcas de flexão do verbo já identificam a pessoa do discurso:

9) \_\_\_\_\_ já fizeram o tema.

Em inglês e francês, por outro lado, a posição de sujeito obrigatoriamente precisa ser preenchida, sob pena da sentença tornar-se agramatical. O caso do inglês, língua com pouca flexão verbal, o apagamento do sujeito fica impedido o que explica a agramaticalidade da sentença 11 abaixo<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Os exemplos 10 e 11 são fornecidos pela autora desta dissertação.

- 10) **They** have just done the homework.  
 11) \* \_\_\_\_\_ have just done the homework.

Assim, uma criança que cresça em uma comunidade onde se fale português, marcará como parâmetro a posição *pro-drop*<sup>18</sup>, ou seja, a posição do sujeito fica vazia. Contudo, em inglês e francês, línguas *non-pro-drop*, a presença do sujeito é obrigatória. A representação dos valores marcados pela gramática do inglês e do português para o Parâmetro do Sujeito Nulo pode ser assim esquematizada:

Parâmetro do Sujeito Nulo	
Português	Inglês
+	-

**Figura 06:** Parâmetro do Sujeito Nulo.  
**Fonte:** Silva (2006, p. 33).

Há inúmeros outros exemplos de variações paramétricas, mas eles não são infinitos porque os parâmetros são reduzidos em número. O resultado, portanto, é o número limitado de diversidade sintática encontrado nas línguas do mundo.

Resumindo, neste capítulo apresentamos as principais discussões acerca da GU e seu acesso no processo de aquisição da L2, bem como as questões mais relevantes sobre a influência da língua materna na aquisição de uma língua alvo. No final deste capítulo apresentamos um panorama sobre a parametrização, fornecendo alguns exemplos sobre o fenômeno nas línguas inglesa e portuguesa.

<sup>18</sup> Há, no entanto, divergência quanto a essa questão. Kato e Tarallo (1998) e Duarte (1993 e 1995) salientam que no português brasileiro (PB) tem havido uma mudança de valor paramétrico de [+ *pro-drop*] para [- *pro-drop*]. Os autores afirmam que o PB parece estar perdendo o sujeito nulo. A perda do sujeito oculto é associada ao empobrecimento do paradigma verbal na variedade brasileira. A preferência pelo pronome “você” em detrimento do “tu”, gerou uma desestabilização do paradigma verbal original, uma vez que o uso dessa forma pronominal combina-se com a forma verbal de 3ª pessoa. Além desse fator, devemos apontar a inserção do “a gente” na língua coloquial, que substitui o pronome “nós” e que, em termos de combinação com a forma verbal, acaba também por utilizar a forma verbal de 3ª pessoa do singular, simplificando ainda mais o modelo verbal do PB. Esse empobrecimento é responsável por dificultar a identificação do sujeito nulo, graças à perda das marcas de pessoa no verbo, já que há o uso de flexões idênticas para várias pessoas. Segundo os autores mencionados acima, a concordância verbal não mais possibilita a identificação de um *pro*.

## 2 ADJETIVAÇÃO EM PORTUGUÊS E INGLÊS: UM ESTUDO DOS PARÂMETROS

### 2.1 ADJETIVOS EM PORTUGUÊS

A adjetivação tem sido abordada de várias maneiras que são decorrentes de diferentes perspectivas teóricas ou objetivos. Neste capítulo vamos apresentar as definições e as diferenças de tratamento da classe dos adjetivos tanto na Gramática Tradicional como na Lingüística.

A Gramática Tradicional (GT) caracteriza os adjetivos como “palavras que restringem a significação ampla e geral dos substantivos a que se referem”, como escreve Rocha Lima (1996). Outra definição, também normativa, apresentada por Bechara (2002, p. 142) é: “a classe de lexema que se caracteriza por constituir a delimitação, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência para uma parte ou a um aspecto do denotado”.

A visão normativa da adjetivação, normalmente, limita-se a enumerar os processos de formação e a listar exemplos de adjetivos uma vez que a preocupação com a exaustividade dessa classe de palavras é freqüente na GT. Um outro aspecto da abordagem da Gramática Tradicional ao fenômeno de adjetivação se refere à ênfase ao aspecto semântico dos mesmos. Autores brasileiros que seguem a orientação normativa na definição de adjetivos são: Rocha Lima (1996), Celso Cunha (2001) e Bechara (2002), entre outros. Os gramáticos normativos geralmente apresentam tabelas a fim de evidenciar as flexões do adjetivo, bem como a comparação com a classe dos substantivos.

O quadro abaixo ilustra as flexões em gênero, número e grau do adjetivo em contraste com as flexões do substantivo em LP.

	<b>Flexão</b>	<b>Substantivo</b>	<b>Adjetivo</b>
<b>Gênero</b>	Masculino x	Avô/Avó	Bom/Boa
	Feminino		
		Gato/Gata	
		Porco/Porca	
<b>Número</b>	Singular x Plural	Gato/ gatos	Bom livro/Bons livros
		Porco/Porcos	
<b>Grau</b>	Normal x	Porco/Porquinho/Porção	Bom/Bonzinho/Bonzão
	Diminutivo x		
	Aumentativo		
	Normal x		Alto/Altíssimo
	Comparativo x		
	Superlativo		

**Figura 07:** Adjetivos em Português.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Segundo Rojo (1981) a abordagem que a GT dá à adjectivação é limitada pelos pressupostos teóricos estruturalistas. Segundo a autora, por um lado, seu trabalho se dá no nível das estruturas de superfície; por outro, seus métodos de análise são eminentemente taxionômicos e indutivos, como as segmentações e classificações.

Esses fatores condicionam os pesquisadores tradicionais à confirmação da existência de classes gramaticais, restando, entretanto, um grande número de aspectos inexplorados ou insatisfatoriamente analisados que, como nas abordagens tradicionais, continuam sendo encarados como particularidades da língua, ou explicados a partir de noções lógico-semânticas, extrínsecas ao processo de produção da sentença.

A autora (1981) ilustra essa idéia tradicional referindo-se às restrições de casos da classe dos adjectivos não explicados pela GT. A título de exemplo, a GT classifica o item lexical *homem* como substantivo, pois é o núcleo do sintagma

nominal. No entanto, a abordagem tradicional não explica a sentença abaixo, na qual *homem* é indiscutivelmente adjetivo.

12) *Eu o considero **homem***

Sob o ponto de vista da Lingüística, no entanto, há uma variedade de critérios pelos quais podemos definir e classificar os adjetivos. Os lingüistas se preocupam em explicar os processos de formação dos mesmos, bem como de outras classes de palavras.

Basílio (1995) define a classe dos adjetivos através de uma conjunção de critérios, pois as propriedades semânticas dos adjetivos estão relacionadas às propriedades sintáticas e fonológicas. Em outras palavras, segundo a autora, há uma relação estreita entre as propriedades semânticas, sintáticas e fonológicas dos adjetivos.

A partir de um critério unicamente semântico, o adjetivo, em oposição ao substantivo, não é de definição fácil. Ele não pode ser definido por si só, sem a pressuposição do nome, já que seu papel é especificar o substantivo. No entanto, a função semântica do adjetivo é de importância crucial na estrutura da sentença. Basílio (1995) diz que de certa maneira o adjetivo tem a mesma razão de ser dos afixos, no sentido de permitir a expressão ilimitada de conceitos sem a exigência de uma sobrecarga da memória com rótulos particulares. Para esclarecer esse ponto a pesquisadora (1995, p. 50-51) apresenta o exemplo abaixo:

- |         |                              |
|---------|------------------------------|
| criança | a. bonita, feia, feliz       |
|         | b. magra, gorda, alta, baixa |
|         | c. sadia, doente, subnutrida |
|         | d. feliz, infeliz            |
|         | e. brasileira, estrangeira   |
|         | f. e assim por diante        |

Como vemos, uma série de conceitos diferentes podem ser expressos pela especificação de um adjetivo ao mesmo substantivo. Da mesma forma, um mesmo adjetivo pode assumir diferentes significados dependendo do nome que o

acompanha. Segundo Basílio (1995) os exemplos abaixo mostram que o adjetivo *difícil* não tem o mesmo significado em:

- 13) *Um livro **difícil***
- 14) *Uma criança **difícil***
- 15) *Uma prova **difícil***

É justamente esse o papel do adjetivo como função semântica, o de especificar o substantivo, assim permitindo a expressão praticamente ilimitada de especificações com o uso de elementos fixos. Mas, por outro lado, a função semântica é dependente do substantivo por sua natureza e razão de ser.

De acordo com o critério sintático, os adjetivos podem ser definidos em termos funcionais, ou seja, segundo a função que ele pode exercer na estrutura sintática. Conforme Basílio (1995) a definição de adjetivo tendo por base os aspectos funcionais é bastante fácil, dada a função natural do adjetivo em relação ao substantivo. Dessa forma, o adjetivo, muitas vezes, é definido como a palavra que acompanha, modifica ou caracteriza o substantivo. Ao analisar o sintagma nominal abaixo, exemplo oferecido por Basílio,

- 16) ***As meninas estudiosas***

torna-se evidente que o adjetivo *estudiosas* é dependente sintaticamente do nome, e portanto, concorda em gênero e número com o substantivo *meninas* a que se refere.

Cumprir lembrar, no entanto, que a definição puramente sintática de que adjetivos são palavras que acompanham o nome, não é suficiente para conceituá-los, pois não estabelece a distinção entre os mesmos e os determinantes, uma vez que esses últimos também acompanham o substantivo. Logo, as sentenças abaixo, apresentadas por Basílio, são agramaticais, pois adjetivos não podem ser núcleo do SN<sup>19</sup>.

- 17) *\*As estudiosas*

- 18) *As meninas*

---

<sup>19</sup> Os exemplos 17 a 30 foram elaborados por Basílio (1995).



- 19) \**Minhas estudiosas*                      20) *Minhas meninas*  
 21) \**Estas estudiosas*                      22) *Estas meninas*

Em termos sintáticos, ainda, os adjetivos podem ser predicativos ou atributivos no diz respeito à posição que ocupam na sentença. O adjetivo será atributivo toda vez que se ligar de forma direta a um nome, compondo um sintagma nominal. Nessa posição ele será periférico em relação ao núcleo do SN, o sujeito. Será predicativo o adjetivo que for complemento dos verbos *ser*, *estar*, *parecer*, *tornar-se*, etc, também denominados verbos copulares.

- 23) *O homem **feliz*** (posição atributiva)  
 24) *O homem **está / é / parece feliz*** (posição predicativa)

Existem adjetivos que atuam em ambas as posições, outros podem ocupar ou uma ou outra. Deste modo, os adjetivos atributivos e predicativos podem ser subdivididos em três categorias, a saber: somente atributivos, somente predicativos e centrais. Vejamos em inglês alguns exemplos:

- 25) *People are **afraid** / \* **afraid** people* (somente predicativo)  
 26) *The **atomic** scientist / \* the scientist is **atomic*** (somente atributivo)  
 27) *The **tall** man / the man is **tall*** (central)

Os adjetivos atributivos poderão ser pré-nominais ou pós-nominais. Em português a posição que o adjetivo normalmente ocupa dentro do sintagma é a posição de suceder o nome. Essa é a forma canônica da estrutura do SN em LP como mostram os exemplos abaixo. No entanto, há casos em que somente a posição pré-nominal é aceita, como nos enunciados 31, 32 e 33 e existem casos em que ambas as posições são permitidas, como ilustra o exemplo 34.

Apenas posição pós-nominal:

- 28) *O crime **premeditado** / \* o **premeditado** crime*  
 29) *A mesa **redonda** / \* a **redonda** mesa*  
 30) *A água **mineral** / \* a **mineral** água*

Apenas posição pré-nominal<sup>20</sup>:

31) O **suposto** criminoso / \* o criminoso **suposto**

32) A **mera** convicção / \* a convicção **mera**

33) A **Última** Ceia / \* a Ceia **Última**

Posição pré-nominal ou pós-nominal:

34) A mulher **bela** / a **bela** mulher

Muitos adjetivos não aceitam complementos, como verificamos no seguinte exemplo:

35) A folha **verde**

Há, no entanto, há adjetivos que necessitam de complemento. É o caso de *cheio* em:

36) uma menina **cheia** de vida

A língua inglesa igualmente apresenta adjetivos que exigem ou não argumentos, vejamos os exemplos:

37) *It's* **big** (não há necessidade de argumento)

38) *I'm* **proud of you** (preposição)

39) *It's* **possible that they leave** (sentença)

De acordo com o critério morfológico, os adjetivos assim como os substantivos, são definidos como palavras que apresentam as categorias de gênero e número, com as flexões correspondentes. A definição morfológica de verbos e advérbio é eficiente, uma vez que essas classes de palavras têm uma rica flexão morfológica; no entanto, quando se trata de adjetivos, esse critério parece não ser muito útil, pois a definição morfológica dos mesmos não distingue adequadamente essa classe da classe dos substantivos.

---

<sup>20</sup> Os exemplos de 31 a 39 são de autoria de Basílio (1995).

Em oposição ao inglês, língua que na maior parte das vezes só apresenta adjetivos invariáveis, em português variam em gênero e número, formando o feminino e o plural utilizando as mesmas flexões que o substantivo. No entanto, Ilari (2002, p. 75) diz que as flexões de gênero e número não servem como auxílio para a distinção das classes adjetivo e substantivo em português. Ilustramos essas afirmações com sentenças adaptadas do autor<sup>21</sup>:

40) *João e Pedro estão **aflitos***

41) *Consolai os **aflitos***

42) O aumento da repressão **policial** na Baixada Fluminense causa polêmica

43) O **policial** estava fortemente armado

Nos exemplos 40 e 42 as palavras *aflitos/policial* são adjetivos; nos exemplos 41 e 43, trata-se de substantivos. Ilari (1985, p. 75) chama de “conversão” o fenômeno de transposição de um item lexical de uma classe para outra sem alteração de sua forma fonológica. Basílio (1995, p. 62) exemplifica a transposição de adjetivo para substantivos com:

44) *Os homens **ricos** pensam que podem tudo* (adjetivo)

45) *Os **ricos** pensam que podem tudo* (substantivo)

Nesses exemplos vemos que o adjetivo *rico* na sentença 44 é usado para caracterizar pessoas, assumindo a função de adjetivo; na sentença 45 passa a designar as pessoas como portadoras da propriedade expressa pelo adjetivo que foi substantivado.

Basílio (1995, p. 62) observa que a conversão em sentido contrário não é igualmente natural. Ou seja, se tivermos um termo caracterizador (adjetivo), usá-lo como substantivo para designar seres é simples; mas usar um termo designador para caracterizar um ser é um processo mais complicado, porque um ser tem várias propriedades de modo que o resultado semântico desse tipo de transposição é

---

<sup>21</sup> Os exemplos 40 a 45 foram elaborados por Ilari (2002).

questionável. Existem, no entanto, alguns casos de substantivos empregados como adjetivo que foram consagrados pelo uso<sup>22</sup>:

46) *Homem família*

47) *CD pirata*

Segundo a mesma autora (1995), excetuam-se alguns casos de uso já consagrado, tais como o emprego do substantivo em função adjetiva por caracterização de cor como em<sup>23</sup>:

48) *Blusa rosa*

49) *Gravata cereja*

Existem as formas compostas em que o termo qualificador tem um sentido bastante geral:

50) *Fazenda-modelo*

51) *Bolsa-família*

Mesmos nesses casos, não se trata propriamente de uma conversão, pois os substantivos não adquirem as propriedades morfológicas do adjetivo, visto que não apresentam concordância de gênero e número.

52) *Blusas rosa*

53) \* *Blusas rosas*

Basílio (1995) chama a atenção para o fato de que a função de nominalização de adjetivos é diferente da função dos casos de conversão. No caso de processo de formação de substantivos, a função é a possibilidade de referência a um elemento caracterizador (qualidade ou propriedade) como uma entidade em si: *belo/beleza, sincero/sinceridade*. No caso da conversão, no entanto, a referência é aos seres que teriam tal qualidade ou propriedade:

<sup>22</sup> Os exemplos 46 e 47 foram elaborados pela autora desta dissertação.

<sup>23</sup> Os exemplos 48, 49, 50, 51, 52 e 53 foram elaborados por Basílio (1995).

54) *Os velhos* = indivíduos que são velhos

55) *Os ricos* = aqueles que têm muito dinheiro

Como dito anteriormente, o caso mais conhecido de conversão em português, se encontra entre substantivos e adjetivos como nos exemplos acima. No entanto, é comum encontrarmos casos de mudança da classe dos substantivos para a dos advérbios. Segundo Ilari (2002, p. 82), ocorrências desse tipo podem ser consideradas como casos cristalizados, no entanto, na língua falada coloquial, os exemplos de conversão de adjetivo para advérbio são numerosos:

Os exemplos abaixo ilustram esse processo<sup>24</sup>:

56) *Maria falou **alto/baixo***

57) *A cerveja que desce **redondo***

58) *Pense **grande***

Basílio (1995, p. 61) esclarece:

É natural que os casos mais comuns de conversão sejam os de adjetivos para substantivos e de adjetivo para advérbio. No primeiro caso temos a compatibilidade das funções de caracterização (adjetivos) e designação (substantivo); no segundo, temos uma identidade de função, havendo diferença apenas no tipo de objeto a ser caracterizado.

A autora (1995) diz ainda que os casos de conversão de adjetivos para advérbios, exemplos acima, não foram suficientemente estudados em português, talvez por serem fenômenos característicos da língua coloquial.

Basílio (1995) afirma que podemos observar, entretanto, que não há uma diferença de função entre a formação do advérbio e a conversão, embora haja uma sensível mudança de tom expressivo entre uma possibilidade e outra, sendo a forma adjetiva a que expressa uma idéia mais direta e forte, enquanto a forma em **-mente** apresenta um tom mais neutro e formal. Observamos essa mudança de tom pelas sentenças abaixo onde os enunciados 59 e 61 expressam uma idéia mais direta e informal do que os exemplos 60 e 62, conforme os exemplos de Basílio:

---

<sup>24</sup> Os exemplos 56, 57 e 58 são fornecidos pela autora desta dissertação.

59) *Isto cola **fácil***

60) *Isto cola **facilmente***

61) *João falou **bonito***

62) *João falou **de maneira bonita***

### 2.1.1 Casos Problemáticos na Distinção Adjetivo/Substantivo

Ilari (2006, p. 110) propõe uma solução alternativa para estabelecermos a distinção entre as duas classes de palavras: a flexão de grau. O autor salienta que o que denominamos de grau do adjetivo (normal/comparativo/superlativo) e grau do substantivo são coisas diferentes (normal/aumentativo/diminutivo). Sendo assim, poderíamos definir o adjetivo como a classe em que se encontram as palavras que formam um comparativo e um superlativo. Os exemplos são fornecidos por Ilari:

63) *O vestido é **mais caro** do que a blusa*

64) *Um vestido **caríssimo/ muito caro***

Entretanto, Ilari (2006) afirma que essa linha de raciocínio não conduz à solução do problema, pois nem sempre os resultados do “teste do superlativo” são tão previsíveis. De acordo com o autor, podemos dizer:

65) *Ela estava usando uma roupa **muito cheguei***

66) *Esse colega é **muito banana***

Por coerência, classificamos *cheguei* e *banana* como adjetivos, porém esses itens lexicais nem sempre o são, pois *cheguei* é um verbo e *banana* é substantivo. Da mesma forma, ainda que *federal* e *celeste* sejam adjetivos não faz sentido sentenças como<sup>25</sup>:

---

<sup>25</sup> Os exemplos 67 a 72 são de autoria de Ilari (2006).

67) *O funcionário é **muito federal***

68) *A lua é um corpo **muito celeste***

Em suma, o “teste do superlativo” contraria nossas intuições em dois sentidos: por um lado, leva a analisar como adjetivos coisas que não são tipicamente adjetivos como vimos acima em: *cheguei*, *família* e *banana*. Por outro lado, leva a excluir coisas que, intuitivamente são adjetivos como *federal* e *celeste*.

A dificuldade em definir os adjetivos com base em sua morfologia leva a tratá-los como uma função sintática, estabelecendo que é adjetivo toda a palavra que funciona como predicativo do sujeito ou toda a palavra que, fazendo parte de um sintagma nominal, não constitui seu núcleo, mas localiza-se na periferia. Por esse critério *francês* é adjetivo tanto em:

69) *O soldado **francês** disparou sua arma*

70) *O soldado que disparou arma é **francês***

Novamente, segundo Ilari, estamos diante de soluções precárias na identificação da classe dos adjetivos. Muitas vezes não é fácil decidir o que é núcleo e o que é periferia em um sintagma nominal. Há interpretações diferentes para:

71) *Uma velha que é **índia***

72) *Uma **índia** que é velha*

Contudo, devido à falta de pistas que permitam distinguir o núcleo e a periferia desses sintagmas, as mesmas interpretações são encontradas em:

73) *Uma velha **índia***

Além disso, existem adjetivos que nunca aparecem sozinhos na posição de predicativo do sujeito, e outros que mudam de sentido quando usados nesse contexto<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Os exemplos 74 a 77 foram elaborados por Ilari (2006).

74) *Estou com uma **bruta** dor de cabeça*

75) \* *Minha dor de cabeça é/está **bruta***

76) *Paulo era um **mero** serviçal*

77) \* *O serviçal Paulo era **mero***

Mesmo assim, nossa intuição de falantes nativos do português nos diz que **bruta** e **mero** são adjetivos. Para distinguir adjetivos de substantivos é provavelmente necessária uma solução que combine critérios morfológicos, sintáticos e semânticos.

Perini (2006) apresenta uma descrição e classificação de adjetivos, assim como de outras classes gramaticais, que em nada se assemelha à abordagem clássica dada a adjetivos e substantivos. O autor diz que ao contrário do que ocorre com os verbos, as classes denominadas adjetivos e substantivos têm limites muito pouco claros. É fácil distinguir um substantivo de um verbo, ou um adjetivo de um verbo, mas a separação entre adjetivos e substantivos é muitas vezes pouco precisa, a ponto de se duvidar da existência de duas classes distintas.

Segundo Perini (2006) existem traços distintivos que podem servir para caracterizar os adjetivos e substantivos. Esses últimos caracterizam-se por ocorrerem na função de núcleo de um SN, ou seja, têm o traço: [+NSN]. Essa é a função mais típica dos nomes segundo a GT. Na sentença abaixo observamos que *Maria* é o núcleo do sintagma nominal, assim como outros itens lexicais que têm o mesmo “potencial funcional”, nas palavras de Perini (2006, p. 322).

78) *Maria comprou um computador<sup>27</sup>*

Exemplos desses itens lexicais são: *Maria, inimigo, cabelo, fazendeiro*. Todas essas palavras são tradicionalmente chamadas de “substantivos”. Entretanto, existem palavra que desempenham a função de um NSN que não são substantivos de acordo com a taxionomia tradicional como: *endividado, vencer, velho<sup>28</sup>*.

79) *Os **endividados** terão que pagar mais impostos*

<sup>27</sup> O exemplo 78 é de autoria de Perini (2006).

<sup>28</sup> Os exemplos 79 a 85 foram elaborados por Perini (2006).



80) **Vencer** é minha meta

81) **Velho** dorme pouco

Embora as palavras acima não costumem ser consideradas substantivos, elas possuem o traço [+NSN]. Esse é apenas um dos traços que exprimem o potencial funcional das palavras. Existem muitos outros traços, na avaliação de Perini (2006) o que equivale a dizer que boa parte das palavras podem desempenhar mais de uma função sintática. Logo, os vocábulos *inimigo*, *fazendeiro*, *endividado* e *velho* podem ser modificadores, como em:

82) Uma mesa **velha**

83) Um avião **inimigo**

84) Um rapaz **endividado**

Analisando as palavras acima, verificamos que todas têm o traço: [+Mod]. Por outro lado, são marcadas [-Mod], *Maria*, *cabelo* e *vencer* por não poderem ser modificadores de nomes. Nesse ponto Perini (2006) apresenta uma classificação que não se assemelha às distinções apresentadas pela GT. Seria natural esperar que o traço [+Mod] servisse para caracterizar os adjetivos, pois a função de modificador é a mais típica dessa classe de palavras; mas vocábulos como *fazendeiro* nunca são classificadas como adjetivo, embora possam ter a função de modificadores.

85) Tenho um sobrinho **fazendeiro**

Por outro lado, conforme Perini (2006) as palavras que podem ser modificadores, mas não são NSNs, são sempre denominadas de “adjetivo” como: *exato*, *presidencial*, *materno*. Resumindo a classificação de Perini até aqui, temos três tipos de comportamento gramatical que definem três grupos que poderão vir a formar classes distintas. Essa classificação não se assemelha em nenhuma forma à abordagem tradicional<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Os exemplos 86 a 94 são de autoria de Perini (2006).

86) [+NSN] [+Mod]: *inimigo, fazendeiro, endividado, verde, velho*

87) [+NSN] [-Mod]: *Maria, vencer, cabelo*

88) [-NSN] [+Mod]: *exato, presidencial, materno*

Perini (2006) chama a atenção para o fato de que não é solução aceitarmos a idéia corrente de que os adjetivos podem ser “substantivados”, ou vice-versa. Segundo o autor, palavras como *inimigo* não são substantivos que às vezes se transferem para a classe dos adjetivos, nem o oposto. Nesse caso temos uma palavra cujo potencial funcional tem a possibilidade tanto de ser núcleo de um SN como de ser um modificador.

89) *Um avião **inimigo*** [Mod]

90) *Um **inimigo** terrível* [NSN]

Perini (2006) apresenta um quarto traço que é a possibilidade do item lexical ocorrer como pré-núcleo: [+PN]. Dentre as palavras vistas, podem ser pré-núcleo:

91) *Um **endividado** comerciante*

92) ***Verdes** mares*

93) *O **velho** presidente*

94) *O **exato** momento*

As palavras em negrito são marcadas [+PN] e as outras [-PN]. Como resultado, foram construídos outros grupos, a saber:

95) [+NSN, -Mod, -PN]: *Maria, cabelo, vencer*

96) [+NSN, +Mod, -PN]: *inimigo, fazendeiro*

97) [+NSN, +Mod, +PN]: *endividado, verde, velho*

98) [-NSN, +Mod, -PN]: *presidencial, materno*

99) [-NSN, +Mod, +PN]: *exato*

Esses cinco grupos compreendem uma espécie de gradação: o primeiro grupo engloba as palavras de comportamento mais tipicamente “substantivo”; o quarto e o quinto grupos, os itens mais tipicamente “adjetivos”. O segundo e o

terceiro grupos incluem palavras de comportamento ambíguo, ou seja, “substantivos”, por poderem ser núcleos de SNs; mas também “adjetivos”, por poderem ser modificadores e/ou pré-núcleos.

Podemos observar que a classificação sugerida por Perini (2006) é mais complexa que a da GT, uma vez que ela descreve de maneira mais adequada o modo pelo qual os adjetivos e substantivos se organizam na língua portuguesa.

#### 2.1.1.1 Variação na Ordem dos Adjetivos

Diferentes línguas empregam o adjetivo em posições diferentes no sintagma. O inglês e o alemão, na forma canônica, apresentam o adjetivo anteposto ao nome; em português e o espanhol, ele encontra-se posposto ao nome, porém essas duas línguas admitem certa liberdade no emprego dos mesmos, o que proporciona a quem fala e escreve ricas possibilidades de expressão.

Na língua portuguesa, a regra, é a adjetivação ser pós-nominal, ou seja, o adjetivo ocorre com maior frequência depois do substantivo. Nessa posição o adjetivo assume um valor mais objetivo e literal. Há casos, no entanto, em que os adjetivos ocorrem antes do substantivo, assumindo assim uma conotação mais subjetiva e literária. Vejamos as sentenças abaixo fornecidas por Lapa (1982):

100) *O rapaz **pobre** precisa fazer economias*

101) *O **pobre** rapaz foi reprovado no vestibular*

No primeiro caso o adjetivo *pobre* é empregado no sentido denotativo, definindo a qualidade do rapaz: um jovem sem recursos financeiros. Em contrapartida, no segundo caso, o adjetivo é empregado com significação diferente, pois o *pobre rapaz*, na verdade, pode ser extremamente rico. Nessa segunda sentença o adjetivo tem uma conotação sentimental e de compaixão. Esse efeito subjetivo se obtém pela colocação do adjetivo antes do substantivo, constituindo o que Lapa (1982, p. 140-141) diz: “quando o adjetivo está logo depois do substantivo tende a conservar o valor próprio, objetivo, intelectual; quando está antes, tende a perder o próprio valor adquirindo um sentido afetivo”. Logo, em:

102) *Uma mulher **bela***

103) *Uma **bela** mulher*

temos sentidos diferentes para o adjetivo *bela*. No exemplo 1 “*uma mulher bela*” pode não ser necessariamente “*uma bela mulher*” porque a primeira se distingue por sua beleza física, a segunda pela beleza moral.

Lapa (1982) diz que essa variabilidade na colocação do adjetivo é própria de pessoas sentimentais e sonhadoras e serve muito bem aos propósitos da Literatura. Normalmente os poetas lançam mão desse recurso estilístico para expressar sentimento e emoções. Existem muitos exemplos de mudança semântica dos adjetivos em português. Vejamos mais alguns:

104) *Uma amiga **velha***

105) *Uma **velha** amiga*

106) *Um homem **grande***

107) *Um **grande** homem*

A língua portuguesa, como referido acima, difere da organização dos itens lexicais do inglês. Em nossa língua materna, a forma não marcada, mais empregada, é a ordenação na qual o nome, núcleo do SN, antecede o(s) adjetivo(s).

No entanto, é possível construções marcadas, menos freqüentes, em que o adjetivo antecede o nome como nos exemplos de Lapa (1982):

108) *Um **grande** homem*

109) *Um homem **grande***

Observamos uma mudança pragmática se alterarmos a posição do adjetivo. Há uma diferença sutil de significado entre: *um grande homem* e *um homem grande*, pois as duas sentenças não possuem, de forma alguma, a mesma informação. A primeira frase pode ser interpretada como um homem nobre, generoso, corajoso, etc. A segunda interpretação de *grande*, informa o tamanho do homem. Assim, a localização do adjetivo no SN determina as diferentes “leituras” que ele pode ter. A interpretação mais emotiva e subjetiva é associada à posição

pré-nominal, que poderá também ter um emprego convencionalizado pelo uso, em expressões “cristalizadas” como: *pátrio poder*, *mera convicção*, entre outras. A interpretação objetiva e descritiva, por outro lado, é relacionada à posição pós-nominal na LP.

Callou e Serra (2003a) em um estudo diacrônico sobre adjetivos em português concluem que há uma possibilidade maior de anteposição do adjetivo em anúncios de jornais nos quais o anunciante tenta persuadir o leitor a comprar os produtos anunciados. Logo, existem mais adjetivos antepostos do que pospostos no discurso publicitário da língua portuguesa o que constitui, nas palavras das autoras, um importante mecanismo lingüístico-discursivo de intensificação e como exemplos citamos:

110) **Pequenas grandes coisas**<sup>30</sup>

111) Uma **fantástica** fábrica de chocolate<sup>31</sup>

112) Dove deseja um **feliz** dia a todas as mães<sup>32</sup>

Concluimos, então, que há diversos fatores que podem influir na posição que o adjetivo ocupa no SN, como fatores semânticos, pragmáticos e estilísticos, entretanto discussões mais aprofundadas sobre esse assunto não farão parte desse trabalho.

Conteratto (2005) em um estudo sobre estruturas com predicado analisa sentenças com predicação secundária que geram interpretações ambíguas como:

113) O menino encontrou o avô **triste**

Na sentença acima o predicado *triste* pode estar relacionado tanto ao sujeito *menino* como ao objeto direto *avô*.

Na verdade, em português, há casos em que a posição à direita do substantivo é obrigatória, como nos exemplos 114, 115 e 116. Por outro lado, em outros casos a posição pré ou pós-nominal é opcional, como em 117 e 118, sendo

<sup>30</sup> Propaganda comercial da *webcam* da Philips.

<sup>31</sup> Propaganda comercial dos chocolates Praver.

<sup>32</sup> Propaganda comercial da linha de cosméticos Dove.

que a localização pré-nominal ocorre como mais freqüência em textos literários, produzindo, em geral, o efeito de maior subjetividade<sup>33</sup>.

- 114) *Mesa **redonda** / \* **Redonda** mesa*
- 115) *Deputado **federal** / \* **Federal** deputado*
- 116) *Água **mineral** / \* **mineral** água*
- 117) *O amigo **simpático** / O **simpático** amigo*
- 118) *A situação **atual** / A **atual** situação*

Rojo (1981) citando Levi (1973) trata os adjetivos como subcategorias, pois partilham de outros comportamentos sintáticos e características semânticas peculiares. Levi propõe uma subcategorização de adjetivos em: predicativos e não-predicativos. A autora trata, especialmente, desses últimos, propondo uma nova subcategorização: não-predicativos de natureza nominal (denominais) e de natureza adverbial (deadvérbiais).

Os argumentos que Levi (1973) apresenta, com referência aos denominais, dizem respeito ao fato desses adjetivos partilharem o comportamento sintático e características semânticas inerentes aos nomes, diferentemente de outros adjetivos e de verbos. Essas características consistem em:

Não aceitação da gradação:

- 119) *Um engenheiro muito químico*

Relações de caso:

- 120) *A recusa **presidencial** (agente)*
- 121) *Nota **marginal** (locativo)*
- 122) *Trabalho **manual** (instrumental)*

Para a autora, os denominais são caracterizados pelos traços [+Adj, +N], sendo derivados de um N na estrutura profunda e junto com o N que acompanham formam um composto nominal da mesma maneira que SNs compostos na estrutura de superfície. As derivações e os SNs são paralelos até o ponto em que certos

---

<sup>33</sup> Todos os exemplos desta página são de Levi (1973).

nomes dos compostos são convertidos em adjetivos superficiais derivados. No caso do português, a autora propõe que a derivação de tais adjetivos seja, na maioria das vezes sufixal, por meio do afixo **-al** no final do N:

123) *Guarda florestal*

124) *Música vocal*

O processo envolve uma sentença profunda, na qual o sujeito e predicado são reduzidos em um composto nominal, com certa quantidade de material semântico elidido. Os nomes dos compostos seriam convertidos em adjetivos se, e somente se, existir um adjetivo disponível no léxico da língua.

No entanto, em alguns casos, a conversão do adjetivo é convencional: *poluição sonora, poluição atmosférica*, etc. Logo, no caso de não existirem adjetivos derivados no léxico, a morfologia de superfície reflete os dois Ns lexicais. Assim, temos:

125) \* *engenheiro de química*

126) *engenheiro químico*

127) *vôo de gaivotas*

128) \* *vôo gaivotal*

129) *poluição do ar*<sup>34</sup>

130) \* *poluição airal* (air pollution)

Como observamos, para o português no exemplo 3 e 6 quando não há no léxico a forma requerida pela transformação de adjetivação morfológica, a forma que normalmente ocorrerá na estrutura de superfície será a de (N preposição N), denominada pela GT de locução adjetiva.

Quanto à outra categoria sugerida por Levi (1973), os adjetivos não-predicativos adverbiais [+Adj, +Adv], a autora os considera como advérbios profundos. São exemplos desse grupo:

---

<sup>34</sup> Os exemplos 125 a 138 são de autoria de Levi (1973).

- 131) *Inimigo* **potencial**  
 132) *Visitante* **ocasional**  
 133) **Último** trem  
 134) **Mera** convicção  
 135) **Presente** pesquisa

Os exemplos acima não são adjetivos adnominais. Levi (1973) postula que são derivados de advérbio profundos e apresenta as paráfrases abaixo:

- 136) Eles são | inimigos potenciais  
                   | potencialmente inimigos
- 137) Trata-se de | um visitante ocasional  
                       | alguém que visita ocasionalmente

Cabe notar que os adjetivos não-predicativos adverbiais [+Adj, +Adv] possuem comportamentos bastante específicos, tais como:

I. Não ocupam posição predicativa:

- 138) \* *A convicção é* **mera**

II. Não recebem gradação:

- 139) \* *Uma muito* **mera** convicção

III. Ocupam preferencialmente a posição anteposta ao nome:

- 140) **Mera** convicção / \* Convicção **mera**  
 141) **Último** trem / \* Trem **último**  
 142) **presente** pesquisa / ? pesquisa **presente**<sup>35</sup>

De qualquer forma, segundo a autora, adjetivos desse tipo parecem ser uma categoria bastante restrita, cujo estudo se encontra ainda pouco desenvolvido. Deixamos, portanto, essa questão em aberto.

<sup>35</sup> O ponto de interrogação (?) indica que os falantes nativos do português não têm certeza sobre a aceitabilidade da sentença.



Os adjetivos em português apresentam o mesmo comportamento em inglês, uma vez que modificam e caracterizam o nome, contudo há inúmeras diferenças entre a LP e a LI no que se refere à adjetivação. Uma das diferenças principais entre as duas línguas reside na forma como adjetivos e substantivos se organizam no SN.

Em inglês a adjetivação pode ocorrer através de uma seqüência de palavras das mais variadas categorias gramaticais que desempenham função adjetiva, antecedendo o substantivo. Esse tipo de construção denomina-se *clusters*, e é o que analisaremos na seção a seguir.

## 2.2 ADJETIVOS EM INGLÊS

Os adjetivos do ponto de vista semântico, como mencionado anteriormente, tanto em português quanto em inglês, têm a função de qualificar ou descrever alguém, alguma coisa ou lugar. Em outras palavras, seu papel é complementar ou modificar os nomes a que se referem. Sintaticamente, os adjetivos funcionam como complemento do substantivo no NP.

Alexiadou *et al.* (2007, p. 289) dividem os adjetivos em três grandes grupos. O primeiro é o grupo dos adjetivos que constituem o complemento de um verbo cópula:

143) *The student is **kind** to her classmates*

O segundo tipo são os adjetivos que pré-modificam o nome:

144) *A **kind** student*

E o último grupo de adjetivos são aqueles que pós-modificam o nome:

145) *A student **kind** to her classmates*

As autoras acima afirmam que os adjetivos pré-nominais, também chamados de atributivos, normalmente antecedem o nome em línguas germânicas como o inglês, já em línguas românicas como o português e o espanhol, observa-se

normalmente uma posição pós-nominal dos mesmos. Essas são as regras sintagmáticas das categorias lexicais Adj e N, contudo para cada língua há exceções. As autoras escrevem:

[...] diferentes línguas codificam diferentes combinações de um adjetivo e substantivo através de diferentes ordens lineares. O grego se assemelha mais ao inglês do que as línguas românicas, mas o grego não é idêntico ao inglês. O grego, à primeira vista, é uma língua que nunca admite adjetivos pós-nominais. O inglês permite que alguns adjetivos sigam o nome. Por outro lado, em línguas românicas como o francês e o espanhol, os adjetivos pós-nominais são a regra, e não a exceção. Contudo, essas línguas também permitem casos em que o adjetivo precede o nome<sup>36</sup> (ALEXIADOU *et al.*, 2007, p. 288).

Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999, p. 382-383) assim como Alexiadou *et al.* (2007), afirmam que os adjetivos podem assumir um **papel atributivo** quando modificam o núcleo do sintagma nominal, aparecendo entre o determinante, se houver, e o substantivo. Por exemplo:

146) A **pretty** woman

147) The **small** garden

Certos adjetivos na língua inglesa, em função atributiva, também podem suceder o substantivo. Nos exemplos abaixo Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999, p. 388) fazem referência a Bolinger (1967), salientando a mudança de significado resultante da alteração da posição do adjetivo no SN.

148) The only **navigable** river

149) The only river **navigable**

O exemplo 148 acima refere-se ao estado permanente do rio e constitui a forma não marcada, mais comum do uso de adjetivos; o exemplo 149 transmite o estado passageiro e temporário, sendo, no entanto, a forma marcada, menos

---

<sup>36</sup> [...] different languages encode different combinations of an adjective and a noun by means of different linear orders. Greek patterns more like English than like the Romance languages, but Greek is not identical to English. In particular, Greek appears to be a language that at first sight never allows postnominal adjectives. English does allow for some classes of adjectives to follow the noun. Conversely, in Romance languages such as French and Spanish, postnominal adjectives are the rule rather than the exception. But these languages also do allow some classes of adjectives to precede the noun.

freqüente. Em outras palavras, a função atributiva precedendo o nome, é normalmente, a forma padrão, mais freqüente dos adjetivos. O núcleo do sintagma é colocado na última posição no SN sendo pré-modificado pelo(s) adjetivo(s) que o antecede(m).

Portanto, é possível em inglês, termos tanto adjetivos antepostos como pospostos ao substantivo. Todavia, a forma padrão, mais freqüente, é adjetivo(s) antecedendo o substantivo. Conforme Tostes (2004, p. 219):

Uma das diferenças básicas entre as duas línguas consiste no fato de o núcleo do SN na LE inglês ser colocado na última posição no sintagma, o que não é comum na língua portuguesa, em que a colocação do elemento nuclear no fim do sintagma é extremamente marcada, sendo, portanto, bastante incomum nessa língua com exceção de expressões cristalizadas, ou em expressões com alto grau de subjetividade e/ou poéticas.

Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) assim como Alexiadou *et al.* (2007) apresentam os Adjs divididos em um grupo denominado de predicativo. Em LI, os adjetivos também podem ocorrer depois de um *verbo cópula*, ou de ligação (verbos *to be, to seem, to look, to appear*), e têm um **papel predicativo**. Nessa função eles desempenham o papel de complemento do sujeito ou complemento do objeto.

150) *The children are **happy***

151) *The table is **round***

No entanto, há alguns adjetivos que só podem ocorrer em função predicativa. As autoras mencionam quatro categorias que são exclusivamente pós-nominais:

I. Adjetivos que começam com o prefixo **a-**:

152) *The boy is **asleep***

153) \**The **asleep** boy*

II. Adjetivos que denotam estado de saúde:

154) *Larry feels **well***

155) \****Well** Larry feels*

III. Adjetivos que devem ser seguidos por estruturas PP1 ou sintagmas infinitivos:

156) *He's **bound** for China*

157) *Larry seems **inclined** to agree*

Em inglês havendo uma mudança da função atributiva para predicativa haverá alteração no significado da sentença. Observemos os dois exemplos:

158) *She's an **old** friend*

A sentença acima equivale a dizer que nos conhecemos há muito tempo, e é diferente semanticamente de:

159) *My friend is **old***

Nesse caso estaremos falando da idade da pessoa. Portanto, muda-se a ordem dos elementos na sentença, e seu significado é alterado.

Como vimos em relação aos adjetivos atributivos, Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999, p. 388) indicam que existe uma diferença semântica na relação de adjetivos que pré-modificam ou pós-modificam o nome. As autoras definem os adjetivos que precedem o nome com uma característica mais permanente do que aqueles que o seguem. Esses últimos apenas refletem eventos específicos ou estados temporários. As autoras exemplificam com as frases abaixo:

160) *The **stolen** jewels* (uma característica das jóias)

161) *The jewels **stolen*** (roubadas em um ato específico, talvez foram recuperadas mais tarde)

162) *The **guilty** people* (uma característica das pessoas)

163) *The people **guilty*** (as pessoas são descritas em termos de um fato ou evento)

Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999, p. 388) afirmam que os adjetivos predicativos são ambíguos, pois não sabemos se estão sendo usado para descrever alguma coisa que é permanente ou algo temporário.

164) *These jewels are **stolen***

165) *These people are **guilty***

Alterar a posição do adjetivo de um papel predicativo para um atributivo que anteceda ou suceda o nome é a solução para clarear a ambigüidade.

Da mesma forma Quirk *et al.* (1990, p. 1242) definem o aspecto permanente e ocasional do adjetivo ao afirmar que os modificadores do nome em posição pré-nuclear estão associados à idéia de permanência. O autor cita o exemplo:

166) *The **courteous** man*

A sentença acima significa que o homem é normalmente cortês, e não apenas neste momento. Alexiadou *et al.* (2007, p. 296) também apresentam o contraste na interpretação dos adjetivos pré- e pós-nominais, acrescentando que eles são derivados de verbos, sendo marcados morfologicamente pelo sufixo **-able/-ible**, ou pelo particípio passado de verbos usados como adjetivo.

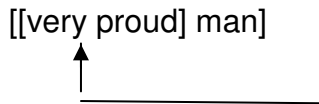
167) *The (visible) stars visible*

168) *The (explorable) rivers explorable*

169) *The (stolen) jewels stolen*

Quanto à origem da posição atributiva pré-nominal dos adjetivos em línguas germânicas, como o inglês, existe uma hipótese que explica sua formação. De acordo com Alexiadou *et al.* (2007, p. 2293), essa hipótese denomina-se *Reduccionista* e, segundo as autoras, a tradição gerativista mais antiga apresenta a proposta do movimento do Adj da direita para a esquerda em relação ao N. A referida hipótese pressupõe que todos os Adjs *a priori* são predicativos, portanto, a origem da formação pré- e pós-nominal dos mesmos é uma oração relativa com a presença do verbo *to be*. Nessa perspectiva, encontram-se teóricos como Chomsky

(1957), Lakoff (1973) e Kayne (1984). O esquema abaixo é uma representação do processo de deslocamento do Adj.



Nas sentenças abaixo podemos observar o movimento do Adj (*proud*) em posição predicativa, inserido em uma oração relativa, para uma posição atributiva pré-nominal<sup>37</sup>.

170) A man [who is very **proud** of his work]

171) A man very **proud** of his work

172) A very **proud** man

Os lingüistas a favor da hipótese *Reduccionista* têm como base o argumento de que Adjs pré-nominais podem ser parafraseados através de uma oração relativa. Concluímos que de acordo com essa proposta, existe uma relação estreita entre as posições do Adj em relação ao N: os Adjs pré-nominais são derivados de Adjs predicativos.

O português, como referimos anteriormente, é uma língua que sintaticamente tende a organizar as categorias lexicais priorizando a ordem: *nome+adjetivo(s)*. Na verdade, a LP apresenta maior flexibilidade na organização dos itens lexicais, pois aceita mais amplamente adjetivos atributivos, sucedendo ou antecedendo o nome.

Citamos Tostes (2004) referindo-se a Callou e Serra (2003a, p. 194) que em uma pesquisa comparam a aparente liberdade de colocação do adjetivo em português e espanhol: “Em línguas como o português e espanhol a posição que o adjetivo ocupa no SN é mais ‘livre’ se comparada ao inglês, por exemplo, que tem uma ordem bastante rígida para a colocação dos adjetivos, normalmente antepostos ao nome”.

<sup>37</sup> As sentenças 170, 171 e 172 são de autoria de Alexiadou *et al* (2007).

Contudo, embora a LI possa apresentar Adjs atributivos pós-nominais, essa ordem constitui a exceção e não a regra. Encontramos alguns poucos exemplos quando a idéia é enfatizar ou destacar o adjetivo, e exemplos são mais freqüentes na linguagem publicitária como na série de filmes estrelada por Tom Cruise, *Mission Impossible*, o livro e filme (1985) baseado na obra de Alice Walker intitulado *The Color Purple*.

Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999, p. 381) apresentam as seguintes regras de estrutura sintagmática para os adjetivos em inglês e exemplificam:

NP → (Det) (AP)<sup>38</sup> N (-pl) (PP1)  
*The funny clowns*  
*A perfect match*

VP → cop AP  
*The clowns are funny*

Quanto aos aspectos morfológicos, em inglês o adjetivo não concorda em gênero, número e pessoa com o nome a que se refere. Portanto, na sentença abaixo só existe marcação de número no núcleo do SN.

173) *The **beautiful and intelligent** girls went out*

Tal organização morfossintática não ocorre em português. Quanto à morfologia, encontramos umas das diferenças mais marcantes entre as duas línguas. Sempre haverá flexão de gênero, número e pessoa de adjetivos em português. Logo, temos a frase acima assim traduzida:

174) *As **meninas bonitas e inteligentes** saíram*

A afirmação de que não há flexão morfológica em inglês, no entanto, é uma generalização. Há exceções a essa regra como Quirk *et al.* (1990, p. 1334-1335) exemplificam:

<sup>38</sup> Os parênteses indicam que as categorias neles inseridas são facultativas.

175) **grants** committee

176) **careers** guidance

177) **customs** officer

Os autores dizem que o uso do plural nos adjetivos acima é atribuído ao fato de que as entidades em questão foram institucionalizadas na forma plural. Na verdade, esse tipo de construção é típica do inglês britânico, sendo raro seu uso na variedade norte-americana.

Morfologicamente, muitos adjetivos na língua inglesa não têm uma forma típica que possa identificá-los como tal, se considerarmos a palavra isoladamente. Praticamente todo substantivo e mesmo verbos podem funcionar como se fossem adjetivos. Palavras como *car*, *bank*, *music*, *dance*, etc., podem desempenhar a função de adjetivo dependendo da posição que ocupam no SN. A mudança da função sintática gera alteração na classe gramatical. A única pista, pois, que temos para a compreensão da sentença é a posição que a palavra ocupa no NP<sup>39</sup>.

178) *My father bought a new **car*** (substantivo)

179) *She got the **car** keys and left* (adjetivo)

180) *She likes to **dance** on Saturday night* (verbo)

181) *She likes **dance** music, especially Pink Floyd* (adjetivo)

Essa é uma particularidade básica do inglês no que diz respeito ao NP: substantivos ou verbos podem ser adjetivados. A característica de transformar nomes ou verbos em adjetivos poderá se constituir um complicador para os alunos brasileiros, pois não há traços morfológicos que identifiquem os adjetivos como tal. O fator que fornece as “pistas” para o aluno é a posição que os itens lexicais ocupam no SN.

Em português na frase “*A chave do carro*”, a expressão “*do carro*” é adjunto adnominal de “*chave*”, e tem uma função adjetiva em um sintagma preposicional (PP1). Em inglês o substantivo “*carro*”, antecede o núcleo do substantivo tornando-se um adjetivo, sem necessidade da estrutura PP1.

---

<sup>39</sup> Os exemplos 178, 179, 180, 181 e 182 são de nossa autoria.



182) *The **car** key*

A frase acima é equivalente ao PP1 “*key of the car*”, que corresponde à estrutura Nome + *of* + Nome, que por sua vez, assemelha-se à organização sintagmática de uma PP em português. Na maioria dos casos, segundo Quirk *et al.* (1990, p. 1330) substantivos que pré-modificam um nome apresentam correspondência com uma estrutura PP1. Existem muitos exemplos de substantivos que se tornaram adjetivos como<sup>40</sup>:

183) *A **Pet** Shop*

184) *A **Sussex** village*

185) *A **Love** story*

Parafraseando essas expressões acima teríamos os seguintes PP1:

186) *A shop for treating pets*

187) *A village in Sussex*

188) *A story about love*

Em LI encontramos um grande número de NPs constituídos por substantivos

em função adjetiva, prescindindo da estrutura PP1. Exemplos que evidenciam a formação do SN através de dois ou mais substantivos em detrimento de adjunto adnominais como *Bridge of Brooklyn*, *Center of Rockefeller* e *Building of the Empire of the State* são<sup>41</sup>:

189) *Brooklyn Bridge*

190) *Rockefeller Center*

191) *Empire State Building*

---

<sup>40</sup> Os exemplos 183, 184, 185, 186, 187 e 188 são elaborados por Quirk *et al.* (1990).

<sup>41</sup> Os exemplos 189, 190 e 191 são de nossa autoria.

Quirk *et al.* (1990), no entanto, esclarecem que a estrutura que pré-modifica o nome tem uma clareza menor em relação à estrutura preposicional que o modifica posteriormente. Essa afirmação torna-se visível se compararmos os exemplos de estruturas PP1 à esquerda com os adjetivos equivalentes à direita.

192) <i>The road <b>to Lincoln</b></i>	193) <i>The <b>Lincoln</b> road</i>
194) <i>This book <b>on grammar</b></i>	195) <i>This <b>grammar</b> book</i>
196) <i>Action <b>in case of fire</b></i>	197) ? <i><b>Fire</b> action</i>
198) <i>The meaning of this <b>sentence</b></i>	199) ? <i>This <b>sentence</b> meaning</i>
200) <i>The house <b>beyond the church</b></i>	201) ~ <i>The <b>church</b> house<sup>42</sup></i>
202) <i>Two years <b>before the war</b></i>	203) ~ <i>Two <b>war</b> years</i>
204) <i>A tree <b>by the stream</b></i>	205)* <i>A <b>stream</b> tree</i>

Segundo os autores, somente os exemplos 192 e 194, e seus correspondentes, são equivalentes. Os exemplos 197 e 199 à direita não são totalmente equivalentes aos PP1 à esquerda. A adjetivação atributiva de 201 e 203 não corresponde ao significado expresso pelos PP1 à esquerda, e o exemplo 205 à direita é inaceitável. Provavelmente devido à maior clareza da estrutura Nome + *of* + Nome, encontram-se tantas construções de topônimos como:

- 206) *Statue of Liberty,*
- 207) *Houses of Parliament,*
- 208) *Isle of Man*

Por outro lado, para Quirk *et al.* (1990), nem todos os adjetivos em função atributiva, que pré-modificam um nome, possuem um PP1 análogo. Em:

209) <i><b>Consumer</b> goods</i>	210) ~ <i>Goods <b>of the consumer</b></i>
211) <i>A <b>welfare</b> state</i>	212) ~ <i>A state <b>of welfare</b></i>

Em inglês há alguns morfemas associados a adjetivos que nos permitem identificá-los como adjetivos mesmo isoladamente. Enumeramos alguns desses

<sup>42</sup> O símbolo ( ~ ) indica que não há correspondência sistemática entre as estruturas.

sufixos e alguns exemplos: **-able** (comfortable), **-ish** (childish), **-ful** (beautiful), **-y** (noisy), **-ous** (dangerous), **-less** (useless), **-ic** (scientific), etc. Esses sufixos agregados a substantivos ou verbos sempre nos remetem a classe gramatical dos adjetivos.

Morfologicamente, muitas vezes, os adjetivos podem receber o sufixo em **-ing** ou **-ed**. Esses são chamados adjetivos de participípios. Na sentença, eles podem ocorrer tanto em função predicativa quanto atributiva.

Uso Predicativo

*His views were very **surprising***

*The man seemed **offended***

Uso Atributivo

*His **surprising** views*

*The **offended** man*

Assim, tanto o passado participípio dos verbos, regulares ou irregulares em inglês, como o gerúndio (**-ing**) podem adquirir status de adjetivo. Ilustraremos com mais exemplos as formas no participípio:

213) *She has a **broken** heart*

214) *The **boiled** eggs*

Essas sentenças são equivalentes a:

215) *She has a heart that is **broken***

216) *The eggs are **boiled***

Sintagmas nominais cujos adjetivos são formas no gerúndio, ocorrem com grande frequência na adjetivação em inglês. Exemplos não faltam:

217) ***Shopping** center*

218) ***Washing** machine*

Poderíamos parafrasear as expressões acima com sintagmas preposicionais ou orações subordinadas:

219) *A center for shopping*

220) *A machine that washes your clothes*

Na seção acima apresentamos as principais características dos adjetivos nas línguas inglesa e portuguesa, procurando mostrar que as variações existentes no SN de ambas as línguas são decorrentes de regras sintagmáticas específicas da LP e da LI. Logo, os elementos lexicais seguem o padrão do inglês (Adj+N) e português (N+Adj). No entanto, o processo de adjetivação em inglês não se restringe a apenas um item lexical, mas pode ser constituído por vários elementos cuja função é qualificar o nome a que se refere. A essa sucessão de palavras, que desempenham função adjetiva, denominamos *clusters*.

### 2.2.1 Os Grupos Nominais *Clusters*

*Clusters* são estruturas lingüísticas complexas formadas por dois ou mais vocábulos cuja posição é atributiva, como referido anteriormente, pré-modificando o nome. Essas construções envolvem o princípio da recursividade do SN, no qual novos itens lexicais são acrescentados à esquerda do núcleo.

Construções *clusters* são muito utilizadas em inglês e há uma série de frases conhecidas que ilustram essas formas nominais. Em construções como: ***The best global warming survival guide*** (revista *Time*, abril de 2007), ***A Million-Dollar Baby*** (filme indicado ao Oscar em 2004), ***The Red Hot Chilli Peppers*** (banda de rock norte-americana), ***David Letterman TV talk show*** (*talk show* norte-americano) temos exemplos de grupos de vocábulos que modificam o nome cuja posição é a última no sintagma nominal. Em outras palavras, os *clusters* seguem as regras previstas para a organização do SN em inglês.

Essas formações são um mecanismo lingüístico de economia que permitem a expressão em LI de uma forma concisa que, de outra maneira, seria um SN mais

elaborado. Tal concisão e economia se manifestam na substituição de orações relativas, longas por natureza, por grupos nominais como<sup>43</sup>:

- 221) *People who use computers* → *computer users*  
 222) *Data that has been released recently* → *recently released data*  
 223) *Leaves that have fallen* → *fallen leaves*

Zanesco (2001, p. 26) refere-se aos *clusters* como justaposição de substantivos em função adjetiva. A autora afirma que em LI, prevalece a justaposição de itens lexicais, em detrimento de grupos constituídos por preposição. Segundo a autora grandes seqüências de itens justapostos comunicam mais eficazmente e de forma econômica os enunciados em LI.

*Clusters* seguem as normas universais previstas na GU como o Princípio da Recursividade da Língua. Todas as línguas são recursivas, ou seja, os itens lexicais podem ser infinitamente repetidos e agregados a outros itens, desde que não violem regras sintáticas. Chomsky (1965) afirmou que na GU há um conjunto de regras finitas e recursivas que podem gerar infinitas construções sintáticas. O autor (1965, p. 88), explicando a recursividade da língua, citou: *language makes infinite use of finite means*<sup>44</sup>. Para ilustrar, podemos listar infinitamente os adjetivos, modificando um só substantivo. Vejamos como exemplo o título de uma música conhecida da banda *The Beatles*.

- 224) **Club** band  
 225) **Hearts club** band  
 226) **Lonely hearts club** band

Os elementos em negrito qualificam o substantivo *band* e poderiam ser ampliados *ad infinitum*:

- 227) Sgt. Pepper's **lonely hearts club** band

<sup>43</sup> Os exemplos 221 a 223 foram elaborados pela autora deste trabalho.

<sup>44</sup> A língua faz uso infinito através de meios finitos.

As regras de uma língua são finitas, porém as possibilidades de organizá-las e enumerá-las na sentença são infinitas, pois podemos repetir uma certa categoria sintática na mesma frase inúmeras vezes. Sobre a recursividade da língua, Pinker (2002, p. 473) diz que esse é um recurso muito potente empregado tanto em orações complexas quanto em frases. O pesquisador diz que para haver recursividade basta encaixar um SN dentro de outro SN, ou uma oração dentro de outra oração, ou uma frase ou categoria lexical dentro da outra. Segundo o mesmo autor, esse fenômeno, comum a todas as línguas, nasce de regras simples.

Outro princípio seguido pelos *Clusters* é o denominado de Composicionalidade<sup>45</sup> proposto pelo filósofo alemão Frege (1978), segundo o qual o significado de uma expressão resulta da soma do significado de suas partes. Por exemplo, a expressão ***the best global warming survival guide*** não possui um sentido “pronto” e convencionalizado, pois cada um de seus elementos contribui para a composição do significado total do mesmo. Nesse sentido, os *clusters* distinguem-se das expressões idiomáticas inglesas já que as mesmas têm um caráter global, não-composicional.

Alexiadou *et al.* (2007, p. 322) afirmam que a modificação do nome por *clusters* é feita de duas formas. Existem formações que são construídas hierarquicamente, sendo que o adjetivo mais próximo do nome forma uma unidade semântica, que por sua vez é modificado pelo adjetivo anterior e assim sucessivamente. Esse tipo de *cluster* é denominado “hierárquico” e pode ser representado pelo esquema:

(Adj + (Adj + (Adj + N)))

Analisando as formações a seguir:

228) [urban [athletic center]

229) [The Spanish [civil war]

---

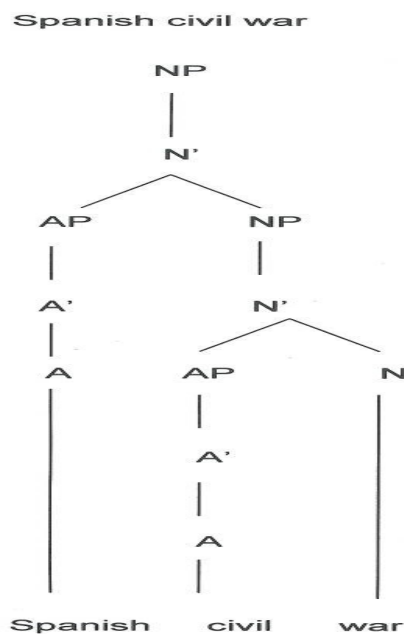
<sup>45</sup> A **composicionalidade** é o princípio segundo o qual o significado de uma expressão resulta da soma do significado de suas partes. Exemplo de expressões que não obedecem esse princípio são as expressões idiomáticas que, na definição de Wertheimer (1998), possuem um sentido convencionalizado e global, distinto da composição do sentido literal de seus elementos. Em *He kicked the bucket*, ao contrário do que se poderia pensar se analisássemos os itens lexicais separadamente, significa: *Ele morreu*, e não, *Ele chutou o balde*. Os exemplos citados foram fornecidos por Wertheimer.

observamos que no primeiro exemplo trata-se de um centro de atletismo, distinguindo-se esse centro por ser urbano, e não rural. No segundo exemplo, estamos nos referindo à guerra civil que ocorreu na Espanha em 1936, e não às outras guerras civis que eclodiram em diferentes países. Caso alteremos a ordem dos adjetivos acima, não teremos construções agramaticais mas, sim, interpretações diferentes. Logo, os exemplos abaixo apresentam interpretações diferentes.

230) ***Urban athletic center***

231) ***Athletic urban center***

*Clusters* hierárquicos como os apresentados acima, constituem o que Alexiadou *et al.* (2007, p. 319) denominam de aglutinação de Adj+N. Ou seja, o adjetivo e o nome fundem-se originando um nome complexo que por sua vez denota um conceito unitário. Em outras palavras, o núcleo do SN pode ser um nome composto. Analisando a estrutura subjacente do sintagma *Spanish civil war*, torna-se evidente que as categorias lexicais de projeção mínima (*civil war*) estão aglutinadas.



Por outro lado, há grupos nominais que se organizam de outra forma, não ocorrendo a organização hierárquica que referimos acima. Nesse outro tipo, cada adjetivo modifica o N diretamente, sem alterar a construção estabelecida pelo adjetivo anterior. Em outras palavras, cada adjetivo não tem domínio sobre a

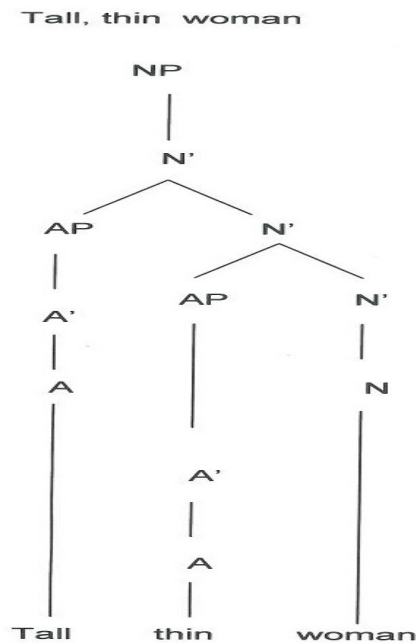
unidade Adj+N já estabelecida. Normalmente tais modificadores são intercambiáveis, e como exemplo citamos os adjetivos de cor, tamanho e material. *Clusters* desse tipo são chamados “paralelos” e podem ser esquematizados por:

(Adj+Adj+Adj+N)

232) *The tall, thin woman* ou

233) *The thin, tall woman*

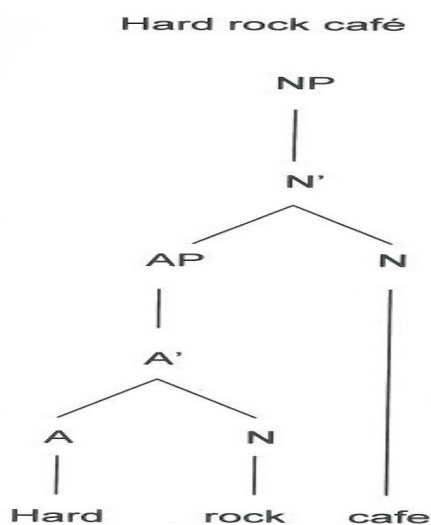
Os adjetivos na frase acima são interpretados no mesmo nível, e na língua falada há, geralmente, uma pausa entre eles.



É importante lembrar, no entanto, que a unidade semântica do Adj+N, nem sempre ocorre com os elementos finais do sintagma, como foi exemplificado acima com: *Spanish civil war*. O conceito unitário pode vir expresso no início do sintagma como, por exemplo, *Hard Rock Cafe* e *High School Musical*. Vejamos a representação arbórea de um deles:

((Adj + Adj) N)





Em *Hard Rock Cafe* (nome de uma rede internacional de bar temático) o núcleo *café* é modificado pelos elementos lexicais *hard rock* que desempenham a função de adjetivo no SN. *Hard Rock* é um conceito semântico já existente que denota um certo tipo de *rock n' roll* mais “pesado” que os demais tipos, logo ao constituir uma forma composta com *café* está qualificando esse bar como um lugar onde, provavelmente, se toca esse tipo de *rock*.

Pode haver, entretanto, alguns casos de ambigüidade superficial quanto à localização da unidade semântica dos *clusters*. As sentenças abaixo podem ser interpretadas de duas formas diferentes.

234) [student [film society]]

235) [student film] society]

O exemplo 234 apresenta a seguinte interpretação: trata-se de uma sociedade de filmes formada por estudantes, em oposição a uma sociedade formada por empresários ou professores, por exemplo. No exemplo 235, por outro lado, temos uma sociedade de filme para alunos, diferentemente da agenda ou aulas de filmes para alunos.

Quanto aos aspectos morfológicos das construções *cluster*, verificamos, como referido anteriormente, que diferentemente do português, não há flexão em número nos adjetivos. As formas nominais permanecem no singular, independentemente do

numeral expresso. As sentenças abaixo ilustram o aspecto invariável da adjetivação em inglês.

236) *The **three-year-old** boy*

237) *A **fifteen-minute** break*

238) *A **ten-dollar-bill** was found*

Poderíamos parafrasear as expressões acima da seguinte forma:

239) *A boy who is three years old*

240) *A break lasting fifteen minutes*

241) *A bill worth ten dollars*

Desta forma, muitos adjetivos, numerais, advérbios, substantivos e mesmo verbos organizados entre si, os *clusters*, passam a ocupar a função de adjetivo com função atributiva. A formação da seqüência de adjetivos independe do número de elementos que possam constituir-los, o que poderá ser bem extenso. Tal processo é chamado de “qualificação por clusters”.

Podemos ter, portanto, *clusters* constituídos por poucos elementos como<sup>46</sup>:

242) *The **climate research** project*

Neste caso há quatro elementos no NP, dos quais - *climate research* - constituem um *cluster*, e o último elemento - *project* - o núcleo do sintagma, que é o substantivo.

Existem, contudo, *clusters* formados por vários elementos, o que causa grande dificuldade para os alunos brasileiros. Analisando as sentenças abaixo, percebemos a inversão dos elementos em relação à LP.

243) *The **best global warming survival** guide*

---

<sup>46</sup> Os exemplos 242 e 243 foram retirados da revista Time (abril de 2007).

A frase tem cinco elementos; o último - *guide* - é o substantivo e o núcleo do NP. Tantos elementos presentes no SN tornam o *cluster* mais “pesado” e conseqüentemente exigem mais trabalho de processamento por parte do aprendiz, o que provavelmente acarreta uma incidência de erros significativa.

Tostes (2004 p. 224) em um estudo sobre a compreensão de *clusters* por estudantes brasileiros verificou, através da aplicação de um instrumento, que enunciados formados por três ou mais elementos antepostos ao núcleo constituem uma dificuldade a mais para os aprendizes dos níveis iniciante e intermediário. Após a realização da pesquisa, autora concluiu que SNs mais “leves” (com apenas dois elementos: Adj+núcleo), apesar da formação Adj+N (que representa uma inversão em relação à ordenação em LP), apresentam menos dificuldade para a compreensão dos alunos. Em oposição, foi detectado na pesquisa que SNs longos são fonte de interpretações errôneas. Ilustramos com outros exemplos alguns *clusters* longos.

244) ***MIT innovative structure program***

245) ***The Charles-and-Diana syndrome***

246) ***The upcoming American presidential elections***

O núcleo do NP, isto é, o último elemento em uma formação *cluster* é o item mais importante, pois é ele que determina o significado de todo o grupo nominal. Inglês é uma língua em que o núcleo está à direita no SN.

Pinker (2002, p. 183) comenta com relação aos *clusters* que as palavras em inglês, às vezes, engolem frases inteiras e cita exemplos:

247) ***Over-the-fence gossip***

248) ***God-is-dead-theology***

249) ***A pipe-and-slipper husband***

250) ***Off-the-rack dresses***

Observamos que a construções por *clusters* são altamente produtivas, pois elas podem gerar um grande número de formações desse tipo. A adjetivação assim constituída torna o processo de modificação de um nome mais ágil e dinâmico.

Exemplificamos essas características com alguns exemplos retirados da revista *Time* de abril de 2007.

251) ***Out-of-this-world claim***

252) *The market's **wallet-friendly** prices*

253) ***2005 Oscar-winning actress Hilary Swank***

254) ***125, 000-square-meter residential and commercial complex***

Da mesma forma, Quirk *et al.* (1990, p. 1336) esclarecem que tais construções são flexíveis e são muito usadas coloquialmente. A maioria desses grupos nominais têm um “sabor” de originalidade e caracterizam-se por serem típicas do inglês; é como se toda uma expressão ou frase estivesse resumida no *cluster*. Pela característica de produtividade essas construções podem ser criadas a todo instante, o que confirma um dos aspectos mais típicos das línguas humanas: o dinamismo e a expressividade. Os autores ilustram com alguns exemplos:

255) *Her **too-simple-to-be true** hair*

256) *Their **day-after-day** complaint*

257) *A **come-and-fight-me** attitude*

258) *He gave me that **don't-look-at-me** look*

Se há *clusters* provisórios e coloquiais, que não estão dicionarizados, existem aqueles institucionalizados, que já foram incorporados ao uso da língua. Quirk *et al.* (1990) ilustram com:

259) *A **do-it-yourself** job*

Há muitos outros exemplos:

260) ***Old-fashioned*** furniture

261) ***Good-looking*** man

262) *A **part-time** job*

263) ***Out-of-door*** activity

Construções *clusters* são formadas das mais diferentes classes de palavras. Quirk *et al.* (1990, p. 1336) exemplificam tipos de *clusters* constituídos por uma seqüência da mesma classe de palavras. Os advérbios:

264) **Round-the-clock** service

265) **Up-to-date** timetable

Os substantivos:

266) The **actor-director** Robert Redford

267) A **teacher training** program

Há *clusters* constituídos somente por adjetivos:

268) A **nice small white** necklace

269) A **beautiful old English** cottage

E há aqueles formados por numerais:

270) A **fifteen-page** document

271) A **forty-mile** journey

*Clusters* também podem ser constituídos por diferentes classes de palavras. No site da BBC encontramos os seguintes exemplos:

I. adjetivo/advérbio + passado participio:

272) *It's a pity he has such **narrow-minded** ideas*

II. adjetivo/advérbio/substantivo + presente participio:

273) *The two countries signed a **long-lasting** agreement*

III. substantivo + passado participio:

274) *After coming back from the beach, she got a **sun-dried** skin*

IV. substantivo + adjetivo:

275) Go to the **duty-free** shop and save money

V. adjetivo + substantivo:

276) She was too young to go to a **deep-sea** diving

VI. número + substantivo:

277) She had to read a **twenty-page** book for her exam

*Clusters*, como os nomes das bandas norte-americanas de rock *The Red Hot Chili Peppers* e *The Black Eyed Peas*, indicam que os adjetivos presentes em sua formação se organizam de uma forma determinada. Na verdade, a ordem de dois ou mais adjetivos atributivos antecedendo o núcleo do SN segue uma seqüência rígida estabelecida por categorias semânticas. Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999, p. 394) propõem o seguinte modelo:

det	opinion	size	shape	condition	age	color	origin	noun
An	ugly	big	round	chipped	old	blue	French	vase

Por esse motivo a distribuição dos elementos no SN não é aleatória. Vejamos mais alguns exemplos:

278) Who's that girl with the **lovely short curly blonde hair**?

279) She was wearing a **beautiful long black party dress**.

280) I was bitten by a **horrible little white dog**.

A classificação acima não é a única. Existem outras propostas para a ordenação de adjetivos como a sugestão de Sledd (1959 *apud* CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN, 1999):

pre-det	core-det	post-det	Intensifier	Descriptive	noun adjunct	noun
All (of)	the	dozen	very	long-stemmed	American beauty	roses

Alexiadou *et al.* (2007, p. 311) esclarecem que há uma base semântica e cognitiva para a ordenação dos vocábulos nas formações *clusters*. As autoras classificam os adjetivos em dois tipos, os Absolutos e os Relativos. Os primeiros denotam propriedades inerentes ao nome como a cor, modelo e material do referente. Esses adjetivos ocupam a posição mais próxima ao nome que modificam. Os últimos, os Relativos, expressam propriedades subjetivas, que são extrínsecas aos nomes como a beleza, o conforto, a bondade, etc. Adjetivos dessa natureza, encontram-se mais afastados do núcleo do SN. Na frase:

281) A ***comfortable red chair***

observamos que a cor (*red*) tem uma propriedade mais evidente que o estado de conforto (*comfortable*) da cadeira, que é mais subjetivo. Logo, quanto menos concretas e objetivas forem as propriedades do adjetivo, mais distante ele estará do nome no sintagma nominal. Alexiadou *et al.* (2007, p. 312) escrevem<sup>47</sup>: “O grau de proximidade reflete o grau de ‘intimidade’ entre o adjetivo e o nome.”

Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) afirmam que os adjetivos mais freqüentes são os compostos por dois elementos, que podem ser hifenizados ou não:

282) A ***big, black dog***

283) The ***lost-and-found section***

Os *clusters* fazem parte do sistema da língua inglesa, portanto, estão presentes tanto na oralidade quanto na língua escrita. Eles podem diferir na forma de serem escritos, podendo receber hífen ou, dependendo da situação em que se encontrem, não são hifenizados, apenas estar separados por espaços.

Quanto às regras que definem se há necessidade de hífen ou não, encontramos nos sites da Wikipedia e da BBC<sup>48</sup> explicações sobre o uso do hífen.

Não se coloca hífen se não há risco de ambigüidade. Exemplo:

<sup>47</sup> *The degree of proximity reflects the degree of “intimacy” between the adjective and the noun.*

<sup>48</sup> Disponível em: <[www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)> e <[www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/learnit](http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/learnit)>.

284) A **Sunday morning** walk

285) A **big black** dog

Sempre que os *clusters* incluírem os graus comparativo ou superlativo:

286) The **most respected** member

287) A **more recent** development

Quando os elementos à esquerda terminam por **-ly** e modificam os adjetivos à direita terminados por passado particípio **-ed**.

288) A **hotly disputed** subject

289) A **greatly improved** scheme

Quando advérbios de intensidade localizam-se antes dos adjetivos:

290) A **really well accepted** proposal

291) A **very much admired** writer

Em tese, o hífen é utilizado para se evitar a ambigüidade e facilitar a compreensão em formações *clusters*. Receberá hífen o adjetivo que originalmente antecede o nome como:

292) Round table: A **round-table** discussion

293) Four wheels: A **four-wheel** drive

Há casos em que a existência do hífen é originada a partir da presença do verbo antes de um adjetivo ou do advérbio:

294) Feel good: A **feel-good** factor

295) Buy now, pay later: A **buy-now-pay-later** purchase

Quando originalmente o verbo precede uma preposição:



296) *Stick on: **Stick-on** label*

297) *Leave in: **Leave-in** shampoo*

Em *clusters* que contêm um adjetivo no qual foi agregado **-d**, **-ed** como passado particípio e estão pré-modificando o núcleo do SN:

298) *A **middle-aged** lady*

299) ***Old-fashioned** ideas*

São igualmente hifenizados construções que denotam idade, hora, peso, tempo, etc, expressos por números do seguinte tipo:

300) *A **fifteen-minute** break*

301) *A **19<sup>th</sup>-century** poet*

Da mesma forma, sintagmas usados como modificadores de um nome são hifenizados, como em:

302) *A **here-today-gone-tomorrow** attitude*

303) *He gave me that **don't-look-at-me** look*

304) *A **buy-now-pay-later** purchase*

Em suma, empregamos o hífen nos casos em que a ambigüidade pode gerar confusão. Assim como na utilização do hífen, há casos em que o uso da vírgula se torna necessário para separar adjetivos. A princípio, separa-se por vírgula dois ou mais adjetivos se cada um modifica o nome isoladamente. Os adjetivos, nesse caso, são coordenados.

305) *It was going to be a long, hot Summer*

Contudo, se o primeiro Adj modifica a idéia expressa pela combinação do segundo Adj e o N, a vírgula não será utilizada. O exemplo abaixo ilustra esse caso:

306) *He had no patience with the traditional political institution of his country*

Há outros tipos de *clusters* escritos com um espaço entre os adjetivos como:

307) ***Income tax return***

308) ***Medical training program***

Há, também, construções que não possuem nem hífen nem são separados:

309) ***Background music***

310) ***Fireproof evidence***

#### 2.2.1.1 Aquisição de *Clusters* por Aprendizes Brasileiros

Devido às diferenças sintáticas e morfológicas existentes entre a LP e a LI quanto à adjetivação, é previsível que seu aprendizado seja problemático por alunos brasileiros. De acordo com Tostes (2004, p. 219) a autora Fernandez (1999) justifica o insucesso de aprendizes adultos de uma segunda língua pelo fato de suas estratégias de processamento serem influenciadas por outras específicas da língua materna.

Segundo Tostes (2004), os aprendizes brasileiros de inglês tendem a procurar no início do SN o núcleo, o que gera interpretações incorretas, e a idéia de que inglês é uma língua na qual as “as palavras são ao contrário” e que, portanto, é de difícil aprendizado. Ao que tudo indica, essa dificuldade torna-se maior à medida que os *clusters* são construídos por vários elementos. Acreditamos que quanto mais longo for o SN, ou seja, maior for a seqüência dos grupos nominais, mais problemas terá o aluno brasileiro, pois terá mais dificuldade em localizar o núcleo do SN.

Embora, aparentemente, fácil do ponto de morfológico em relação a outras línguas como as românicas, os alunos brasileiros encontram dificuldades na aquisição de adjetivos em inglês. Devido à influência e/ou transferência da nossa língua materna para a língua alvo, constatamos um grande número de erros na compreensão e produção dos alunos, no que concerne à adjetivação. Os estudantes brasileiros, geralmente, transferem as regras da estrutura sintática do português para a sintaxe do inglês. Essa transferência torna-se evidente pelo modo como os

aprendizes organizam os adjetivos e substantivos na sentença cuja ordem mais freqüente, em português, é: *substantivo + adjetivo(s)*. Por essa razão, encontramos construções em inglês como:

311) \**People of cities **big**s*

Que é:

312) ***Big city** people*

Outro tipo de transferência da L1 para a língua alvo é a flexão dos adjetivos em frases como os exemplos abaixo:

313) \**It has **excellents** beaches*

A construção correta é:

314) *It has **excellent** beaches*

O aprendiz pode ter internalizado a ordenação do NP em inglês: *adjetivo(s) + substantivo*, mas poderá incorrer no erro de flexionar o adjetivo em número, como é regra na estrutura sintática da LP.

Mioto (1995, p. 78), da mesma forma, afirma que alunos que já possuem um sistema lingüístico internalizado inevitavelmente transferirão as regras de sua língua materna para a língua alvo. Por esse motivo, segundo o mesmo autor, os aprendizes costumam recorrer a tradução literal de palavra-por-palavra na interpretação de enunciados, o que fatalmente comprometerá a compreensão dos mesmos.

A experiência como professora de inglês em escolas de ensino fundamental e médio demonstra que ao utilizar princípios da língua materna, o aluno brasileiro tende ao insucesso no que se refere à compreensão de SNs em inglês.

A formação das regras de adjetivação da LP e LI constituem uma das diferenças mais marcantes entre as duas línguas. Os estudantes brasileiros precisam ser informados de que os itens lexicais no que se refere à adjetivação em inglês, têm uma disposição diferente da LP. Os alunos precisam estar conscientes que a LI é uma língua cujo núcleo está à direita no NP; e que as demais palavras, que o antecedem, desempenham uma função adjetiva. Os aprendizes devem

observar que na LP ocorre o inverso, que, normalmente, o núcleo é colocado na primeira posição, seguido de adjetivo(s).

Finalmente, outro fator que pode gerar dificuldade para os nossos aprendizes diz respeito à adjetivação de nomes e verbos. Em LI, para a grande maioria dos adjetivos, não existe marcação morfológica que o identifique como tal, conseqüentemente o processamento sintático do SN torna-se mais lento.

Em relação à extensão do SN, quanto maior for a seqüência de adjetivos, provavelmente mais dificuldades terão os alunos brasileiros. Analisando as estruturas do SN das línguas LI e LP, sob a ótica da PP encontramos explicações para as variações sintáticas existentes, o que poderá facilitar o ensino da língua inglesa.

### 3 A PESQUISA

Nos capítulos anteriores vimos que os estudos sobre a aquisição da linguagem baseados no Programa Gerativista mostram que tanto a interpretação de sentenças como a produção de estruturas sintáticas em inglês por aprendizes brasileiros resultam, em grande parte, da aplicação de valores paramétricos da língua portuguesa.

Com o objetivo de verificar se realmente ocorre dificuldade na interpretação de estruturas nominais *clusters* e transferência de parâmetros do português para o inglês, desenvolvemos um experimento de compreensão de sentenças para aprendizes brasileiros de inglês. Inicialmente apresentamos um pré-teste a fim de verificar se o instrumento elaborado estaria adequado aos nossos propósitos. O teste de caráter auto-avaliativo foi constituído de dezesseis sentenças em LI, algumas formadas por grupos nominais *clusters*; e outras sentenças nas quais *clusters* não se faziam presentes. Tanto as sentenças formadas por *clusters* como as demais foram retiradas de material autêntico<sup>49</sup>. A aplicação do teste propriamente dito foi realizado *a posteriori*.

A presente pesquisa, de caráter exemplificatório, está fundamentada nos pressupostos teóricos da Teoria Gerativa, mais especificamente a Teoria dos Princípios e Parâmetros e se propõe a analisar os sintagmas nominais nas formações *cluster* por falantes do português brasileiro.

---

<sup>49</sup> As sentenças do instrumento foram extraídas das seguintes publicações: *Playbill Insider* de Nova York janeiro de 2008, revista *Newsweek maio* de 2008 e o site *Funfiction*.

## 3.1 METODOLOGIA DO EXPERIMENTO

### 3.1.1 Sujeitos

A população alvo desta pesquisa foi composta por dez alunos brasileiros do ensino médio do Colégio Militar de Porto Alegre, aprendizes de inglês como língua estrangeira. Os alunos foram selecionados pelo nível de proficiência em inglês, nível Intermediário A, que corresponde a primeira etapa do nível intermediário naquela instituição. Entretanto, a escolha dos alunos em questão ocorreu de forma aleatória, alguns do sexo feminino, outros masculino. Os critérios utilizados para a escolha dos sujeitos foram:

a) a disponibilidade e acessibilidade de aplicação do instrumento, pois o fato da autora deste trabalho pertencer ao corpo docente do Colégio Militar facilitou o seu contato com os alunos e professores que auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa.

b) o nível dos sujeitos da pesquisa, Intermediário A, escolhido devido ao fato de que neste estágio supomos que os alunos já têm um domínio razoável da língua inglesa, uma vez que já receberam suficiente exposição às estruturas nominais *cluster*. Na verdade, os informantes da pesquisa foram não só expostos a essas estruturas complexas, mas também a formas de adjetivação mais simples em inglês, que também faz parte de nosso estudo neste trabalho.

#### 3.1.1.1 Instrumento

Foi elaborado um instrumento em que havia um exercício no qual os sujeitos do produziram uma expressão equivalente em português na qual o sentido fosse preservado na íntegra. Foram selecionadas dez frases em inglês e todas as sentenças continham grupos nominais *clusters*; escolhemos algumas sentenças com

formações nominais constituídas por poucos elementos (Adj+N) e outras formadas por *clusters* longos como (Adj+Adj+Adj+Adj+N).

Novamente, vale ressaltar que todas as sentenças da pesquisa foram retiradas de material original *ipsis litteris*, não tendo sido feito nenhum tipo de adaptação, tampouco foram feitos comentários a respeito do nosso objeto de estudo aos informantes da pesquisa.

As sentenças foram selecionadas de duas edições da revista *Newsweek* (maio e junho), a *Playbill Insider* de janeiro de 2008 de Nova York e o *site Funfiction* (ver o instrumento Anexo).

Exemplos de frases utilizadas para a tradução:

8) *What follows is the interview with the two **Chicago** writers*<sup>50</sup>

4) ***A 12-year-old soon-to-be eighth-grader** Tery Ordway interviews another student for the Balona high-school summer.*

Nossa escolha por construções *clusters* ilustradas nas frases acima teve por objetivo investigar o desempenho dos alunos não apenas em adjetivação simples em função atributiva precedendo o nome, como em **Chicago** *writers* no exemplo 8, mas principalmente em grupos nominais mais extensos e complexos no qual podem estar presentes simultaneamente numerais, verbos e advérbios cuja função é qualificar o nome, como em **A 12-year-old soon-to-be eighth-grader**, *Tery Ordway*, exemplo 4. Para tanto, procedemos a uma seleção aleatória de dez frases que continham pelo menos um elemento modificador ou vários, de diferentes classes gramaticais.

O número de frases (10) foi determinado pelo fato de constituir um número de amostras representativo para nossa pesquisa, e também pelo fator tempo disponível para a aplicação do instrumento nas turmas selecionadas. Tivemos o propósito de não interferir prejudicialmente no cumprimento do programa da disciplina de língua inglesa naquela instituição.

---

<sup>50</sup> Os números das sentenças nesta seção são correspondentes à numeração utilizada na pesquisa.

### 3.2 A COLETA DE DADOS

Inicialmente procedemos à aplicação de um pré-teste com o objetivo de verificar se as frases selecionadas para o instrumento estariam adequadas. Para tanto, quatro alunos do nível Intermediário A foram selecionados, de forma casual, para responder ao primeiro teste: a tradução de onze frases em inglês para o português.

Após analisar os onze enunciados concluímos que os mesmos serviam para os nossos propósitos, pois as frases selecionadas eram claras, os alunos tiveram competência lexical para realizar a tradução, e estes, aparentemente, não identificaram que aspecto gramatical estávamos analisando. Após essa etapa, avançamos para outro estágio do trabalho.

Em um segundo momento, procedemos à aplicação do teste propriamente dito no qual dez alunos selecionados, de forma casual, traduziram as frases para o português. Em primeiro lugar, a pesquisadora explicou aos alunos a natureza do experimento, mencionando que o objetivo do mesmo seria avaliar o grau de desempenho em inglês, e que o resultado da pesquisa não iria interferir no grau bimestral da disciplina de língua inglesa naquela instituição. Não mencionamos, em momento algum, nosso objetivo principal a fim de que os alunos não se “policiassem”, o que poderia comprometer os resultados.

A pesquisadora esclareceu que os alunos deveriam traduzir as frases da maneira mais natural possível e que não havia apenas uma forma “certa” de traduzir, poderia haver diferentes maneiras de se veicular um determinado significado.

A interpretação e tradução das sentenças foi individual, no entanto os alunos poderiam esclarecer dúvidas de vocabulário consultando um dicionário ou perguntando diretamente à professora. Na verdade, quanto aos itens lexicais, houve necessidade de esclarecimentos, pois alguns alunos desconheciam o significado de palavras como: *path*, *blockbuster*, *refugee*. Os informantes dispunham de quanto tempo achassem necessário para traduzir as frases, contudo não poderiam exceder os 45 minutos previstos para um período de aula.



### 3.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa podem ser resumidos da seguinte forma:

1. As frases mais fáceis de serem processadas foram aquelas em que o sintagma nominal é constituído por poucos elementos: (Adj+N), como em:

- a) **Chicago** writers
- b) **Historical** fiction
- c) **Smart** firms

traduzidos corretamente como:

- a) *Escritores de Chicago*
- b) *Ficção histórica*
- c) *Firmas inteligentes*

Em frases como essas, a totalidade dos alunos realizou a tradução para o português corretamente. Nesse tipo de organização sintagmática, ainda que os itens N e Adj sigam a ordem canônica do inglês (Adj+N), que difere da LP, parece não haver dificuldade de tradução. O provável motivo desse resultado, é o fato de que os alunos de nível intermediário, já foram suficientemente expostos à adjetivação simples (um adjetivo, um nome) em inglês.

O sucesso dos aprendizes em processar tais sentenças encontra suporte na análise de Tostes (2004, p. 224) segundo a qual enunciados “leves”, com apenas dois elementos, (Adj+núcleo), apesar da inversão Adj+N em relação a LP, apresentam menos dificuldade para a compreensão dos alunos. Conforme a análise da autora, os estudantes parecem já ter internalizado as regras da combinação Adj+N quando constituída por apenas poucos elementos. Constatamos essa observação com a tradução correta de: *Escritores de Chicago*, *Ficção histórica* e *Firmas inteligentes*.

O acerto em traduzir essas sentenças talvez possa ser explicado pelo fato de que, embora não seja essa uma ordenação freqüente em português, o aprendiz

também possui o padrão *adjetivo + nome* internalizado como uma das possibilidades de organização do SN em português (CALLOU e SERRA, 2003a), o que facilita sobremaneira a tarefa de decodificação de adjetivação (Adj+N).

Em contrapartida, segundo Tostes (2004), três ou mais elementos antepostos ao núcleo torna bem mais custoso o processo de decodificação para o aprendiz devido à quantidade de inversões que o aluno deve ser capaz de realizar. Conforme a autora, *clusters* longos constituem uma dificuldade a mais para os aprendizes dos níveis iniciante e intermediário, pois SNs extensos são “pesados” sendo fonte de interpretações errôneas para alunos brasileiros.

Tostes (2004, p. 224) afirma que a presença de vários elementos, como (Adj+Adj+Adj+N), de diferentes classes gramaticais como verbos, advérbios, substantivos e numerais tornam a dificuldade de processamento dos aprendizes ainda maior. Essa dificuldade se manifesta nos tipos de erros encontrados na sentença 1:

- a)... *o duplo dígito chinês*
- b)... *o dígito duplo chinês*
- c) *o crescimento da dupla na era digital ...*

Quanto aos erros alguns alunos omitiram o substantivo *growth*, traduzindo a frase como se o sujeito/nome fosse a expressão *double-digit*, o que modificou o significado da sentença. Assim, encontramos traduções como: *o duplo dígito chinês* ou *o dígito duplo chinês*. Esse tipo de erro indica que o aluno ainda não é competente suficientemente para localizar o núcleo do SN como o último elemento no sintagma.

Por outro lado, a tradução incorreta de 2 acima revela que o aluno ainda não internalizou a regra de formação do SN em LI: Adj+N. Embora esse erro só tenha ocorrido uma vez, percebemos que não se pode generalizar o fato que neste nível de proficiência todos os aprendizes já dominam a estrutura “invertida” do SN em LI. O erro indica que há alunos que ainda aplicam as regras da LP na interpretação de sentenças em LI. Provavelmente como Vainikka e Young-Scholten (1998) e Schwartz (1998) afirmam, nesse caso houve uma transferência negativa da LP (N+Adj) para a LI (Adj+N), ou seja, os aprendizes, no início do processo da aquisição, tendem a utilizar a transferência da sua língua materna para a L2.

Foi interessante observar a provável estratégia de uma aluna que, na tentativa de localizar o núcleo do SN na sentença, sublinhou todo o SN, com o provável objetivo de identificar o nome/núcleo da frase. Aparentemente esta estratégia foi eficaz, pois a aluna em questão, foi uma das poucas que traduziu corretamente a sentença.

O tipo de erro encontrado na sentença 2 indica que alguns alunos têm dificuldade em localizar o núcleo do SN. Por esse motivo, provavelmente procederam a traduções como:

- a) *Não há momento como o dia dos namorados para comer muito chocolate.*
- b) *Não há momento como o dia dos namorados para imergir no chocolate.*
- c) *Não há momento como o dia dos namorados para mergulhar no chocolate.*

Na verdade, traduções como essas se aproximam de imagens metafóricas que não prejudicam o sentido global da frase. Porém os estudantes podem ter optado por esse tipo de tradução, omitindo o item “experiência”, devido à influência da LP, cuja orientação é para a esquerda, ou seja, núcleo + complemento.

Outro fator relevante que pode ter induzido os alunos a interpretações incorretas é a falta de saliência morfossintática do inglês, como conceitua Tostes (2007, p. 84). O fato de que a LI é menos transparente morfológicamente do que a LP, dificulta a identificação das classes de palavras como adjetivo ou substantivo. De acordo com a autora, o aluno brasileiro se ressentia da falta da clareza morfológica existente em sua língua materna na compreensão de enunciados em LI.

A sentença 3 não apresenta margem de erros significativa, embora três adjetivos (*brave young refugee*) estejam pré-modificando o nome (*woman*). A razão para o alto índice de acertos na interpretação dessa frase talvez esteja no fato de que um SN formado por uma seqüência de adjetivos dispostos em ordem linear<sup>51</sup>, seja mais fácil de ser processado do que SNs cujos elementos caracterizam-se de forma hierárquica ou têm um “sabor” de originalidade, como nas palavras de Quirk *et al.* (1990, p. 1336), caso da sentença 7: ...comes with a **get-rich-quick schema**.

A dificuldade em compreender a sentença 4 provavelmente origine-se no fato analisado por Pinker (2002, p. 183) de que as palavras em inglês, às vezes,

---

<sup>51</sup> Conforme Alexiadou *et al.* (2007, p. 319) são “paralelos”.

“engolem” frases inteiras, dificultando o processamento dos nossos alunos. Assim, a sentença: ***A 12-year-old soon-to-be eighth-grader Tery Ordway...*** tornou-se mais sintética do que sua equivalente oração relativa: *A 12-year-old who was about to be an eight-grader...*

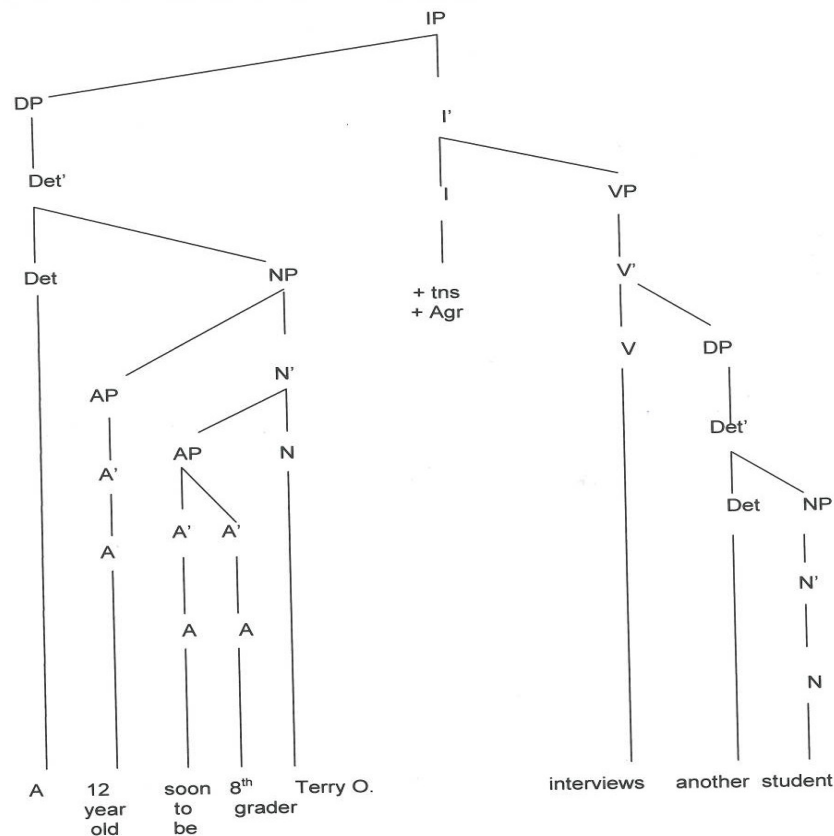
A essa característica dos *clusters* de exprimir os enunciados de forma resumida e econômica aliada ao fato de que são grupos nominais originais muito usados coloquialmente, típicos do inglês, como afirma Quirk *et al.* (1990, p. 1336), constitui fonte de erros para aprendizes brasileiros.

Por esse motivo, encontramos para a sentença traduções como:

a) *Um garoto de 12 anos da oitava série...*

Na sentença acima houve alunos que omitiram a idéia de futuro expressa pela presença do advérbio *soon*. Com essa omissão, traduziram a frase como se o jovem já estivesse cursando a 8ª série, alterando dessa forma o significado da sentença.

Se analisarmos a estrutura profunda da sentença 4 em LI (*A 12-year-old soon-to-be eighth-grader Tery Ordway interviews another student.*) constataremos as regras de formação do SN nessa língua com os *clusters* desempenhando a função adjetiva. A interpretação da representação arbórea da sentença nos permite visualizar as relações entre os itens lexicais no sintagma como também princípio que o inglês é uma língua de “orientação para a direita”.



A sentença 7 não foi traduzida por dois alunos, sendo que um deles escreveu que não tinha entendido. Novamente, conforme Pinker (2002, p.183) a característica de sintetizar uma idéia, típico da LI, faz com que os alunos brasileiros não saibam como proceder com tal tipo de enunciado, pois são sintagmas marcados na LI que constituem mais trabalho de processamento por parte do aprendiz. Alguns alunos traduziram corretamente a frase das seguintes formas:

- a)... com um rápido esquema de enriquecimento
- b)... esquema de fique rico rapidamente

*Clusters* recentemente criados por serem originais e coloquiais (...comes with a *get-rich-quick schema*) tornam-se expressões marcadas para aprendizes brasileiros como afirma Kellerman (1988). Os aspectos de originalidade ou de irregularidade, que são característicos de alguns *clusters*, podem ter sido o motivo pelo qual dois alunos não procederam à tradução.

A sentença 9, assim como o exemplo referido da sentença 1, confirma a análise de Tostes (2004, p. 224) de que *clusters* longos tornam-se “pesados” o que acaba sendo fonte de erros, pelo menos de traduções que omitem algum item lexical. Por esse motivo, encontramos o “apagamento” de elementos em *Broadway’s newest blockbuster musical hit*, traduzida como:

- a)... *o mais novo musical da Broadway* (omitiu-se *blockbuster*)
- b)... *o novo hit da Broadway* (omitiu-se *newest, blockbuster, musical*)

Na última sentença verificamos igualmente a omissão de elementos da frase em LI o que, na verdade, não compromete o entendimento da mesma, mas deixa de exprimir a idéia exata da sentença original. É o que indica a tradução de 1 abaixo onde o aluno deixou de traduzir o adjetivo *sensation*.

Outro tipo de erro encontrado na sentença 10 foi a tradução incorreta do gerúndio (*Grammy-winning*). Essa forma nominal parece ter gerado a interpretação do aspecto progressivo em: *vencedendo o Grammy*. O aluno parece ter internalizado que as formas gerúndio estão relacionadas somente à noção de transitoriedade, típica de alguns verbos, o que resulta no erro da frase 2.

- a)... *Célia Cruz a vencedora cubana do Grammy ...*
- b)... *vencendo o Grammy, a sensação cubana Célia Cruz*

Como podemos observar pelo desempenho dos alunos que se submeteram à pesquisa é possível assumir os postulados propostos pela PP como a noção de princípios universais e variações paramétricas entre a LI e a LP. Na verdade, as pesquisas de autores como Kellerman (1988), Vainikka e Young-Scholten (1998), Pinker (2002), Callou e Serra (2003a e 2003b), Tostes (2004 e 2007) e Alexiadou *et al.* (2007) foram fundamentais para análise e interpretação dos resultados desta pesquisa pois forneceram o suporte teórico para que a mesma fosse realizada.

## CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo estudar as estruturas *clusters* e os processos de parametrização da classe dos adjetivos em LI e LP. Outro propósito deste trabalho foi verificar se aprendizes brasileiros de inglês têm dificuldade em interpretar grupos nominais *clusters* e se ocorre transferência das regras da língua portuguesa para a inglesa no que concerne a formações *clusters*, mediante uma pesquisa exemplificatória.

Nosso ponto de partida foram as discussões acerca da aquisição da linguagem, seguidas de um panorama das principais correntes teóricas que tentam explicar como ela ocorre. Nessa etapa do trabalho, abordamos a Teoria Gerativa de Chomsky e nos detivemos em discutir a GU e sua importância para aquisição de uma segunda língua. Apresentamos, nesse momento, as diferentes posições de diversos pesquisadores no que se refere ao acesso à GU para a aquisição de uma L2.

Da mesma forma que os pesquisadores Haegeman (1988), White e Juffs (1998), Lillo-Martin (1998), Epstein (1998), Flynn (1998) e outros, acreditamos que estudantes de uma L2 têm acesso total à Gramática Universal, assim como ocorre com o processo de aquisição da língua materna. Afirmar a acessibilidade total à GU na aquisição de uma L2 implica aceitar que os universais lingüísticos estão operantes na mente/cérebro dos aprendizes, ainda que haja muita variação entre as línguas.

Como modelo teórico, a PP foi fundamental pelas explicações e esclarecimentos fornecidos a respeito das variações interlingüísticas, que é o foco deste trabalho. Dentre as variações existentes entre as línguas inglesa e portuguesa, elegemos as diferenças na ordenação dos itens lexicais no sintagma nominal nas referidas.

Enquanto o português organiza os elementos no SN como: (Det+N+Adj), ou seja, o núcleo encontra-se à direita do adjetivo; o inglês segue outra regra na qual o

núcleo encontra-se no início do SN: (Det+Adj+N). Tais diferenças na ordem padrão dos elementos lexicais constituem fonte de grande dificuldade para aprendizes brasileiros de inglês, o que gera interpretações errôneas e construções sintáticas mal-formadas, pois grupos nominais em inglês, que contrariam o parâmetro internalizado na L1 constituem uma estrutura bastante marcada para aprendizes brasileiros de LI.

Inicialmente nossa apresentação sobre o tema centrou-se nas discussões acerca da adjetivação nas línguas portuguesa e inglesa e, posteriormente, abordamos a questão das formações *cluster*. Devido às características sintáticas intrínsecas a esses grupos nominais na língua inglesa prevíamos a dificuldade natural de alunos brasileiros em processar tais construções.

Acreditávamos que o insucesso no processamento de formações *clusters* por parte dos aprendizes brasileiros torna-se maior à medida que o SN é formado por vários elementos lexicais. Nossa pesquisa mostrou que SNs constituídos por apenas um elemento em função adjetiva são mais fáceis de serem compreendidos do que sintagmas “pesados” organizados com vários itens lexicais, especialmente quando esses itens lexicais são de diferentes categorias gramaticais como substantivos, verbos, verbos modais, advérbios e numerais.

Com o objetivo de testar as hipóteses que nortearam este trabalho, aplicamos um instrumento de tradução de sentenças para verificar o desempenho de alunos brasileiros de nível intermediário de inglês quanto ao processamento de frases constituídas por construções *clusters*.

Os resultados obtidos através da pesquisa nos possibilitaram concluir que falantes do português aplicam parâmetros de sua língua materna para processar as sentenças em inglês, o que acaba gerando erros de interpretação e produção de sentenças mal-formadas ou agramaticais. O fato que o SN na língua portuguesa tem como ordem canônica N+Adj causa dificuldades a estudantes brasileiros de inglês que aplicam princípios da L1 para a solução de problemas de compreensão na L2. Como esses princípios não se aplicam à organização do SN em inglês, que prevê a colocação do núcleo como o último elemento do SN, isso faz com que essa generalização por parte do aprendiz, dificulte a compreensão de sintagmas nominais em inglês. Por conseguinte, o aluno brasileiro aplica a “orientação para a esquerda” na decodificação de sintagmas nominais com o tipo de erro encontrado: *o duplo dígito chinês para:... double-digit Chinese growth...*



Outra observação que merece destaque diz respeito ao “peso” dos *clusters* no SN. *Clusters* mais “pesados”, ou seja, constituídos por três ou mais elementos exigem mais trabalho de processamento por parte do aluno. Esse fato poderá acarretar uma grande quantidade de erros, desde níveis básicos até níveis avançados de proficiência. Em contrapartida, SNs mais “leves”, ou seja, formados com apenas dois elementos: Adj+N, ainda que apresentem inversão da ordem padrão em LP, apresentam menos dificuldade para os alunos. A maior dificuldade dos informantes da pesquisa foi processar sintagmas nominais constituídos por vários *clusters* como nas sentenças abaixo<sup>52</sup>:

1) *The analysts started wondering if the era of double-digit Chinese growth may be coming to a close.*

4) *A 12-year-old soon-to-be eighth-grader Tery Ordway interviews another student for the Balona high-school summer.*

7) *It seems they are on the right path, until X-Ray, a buddy from Camp Green Lake, comes with a get-rich-quick schema.*

10) *This new musical about the life of Grammy-winning Cuban sensation Celia Cruz will embark on a tour of the USA and Latin America.*

Vale enfatizar também a transparência morfológica dos adjetivos em LP, em contraste com a inexistência de “pistas” morfológicas na LI, que poderiam servir como auxílio para a identificação da mudança de função do adjetivo para substantivo e vice-versa. No entanto, cumpre lembrar que o português também apresenta substantivos modificadores que teoricamente seriam de difícil identificação como pertencentes à classe dos adjetivos, por exemplo: *homem bomba*, *CD pirata* e *homem família*. Na língua inglesa a falta das “pistas” morfológicas dificulta a compreensão dos *clusters*. Em sentenças como a exemplificada abaixo, alguns informantes consideraram *chocolate* o núcleo do SN, provavelmente por tratar-se de um substantivo em português. No entanto, a língua inglesa admite a formação Nome

---

<sup>52</sup> A numeração é correspondente aos números da pesquisa.

+ Nome, na qual o primeiro substantivo desempenha a função de adjetivo. Cumpre destacar que essa é uma particularidade do inglês, língua na qual elementos lexicais de diferentes categorias gramaticais podem desempenhar a função de adjetivo, dependendo de sua localização no SN.

Provavelmente à medida que o aprendiz avança rumo à proficiência na língua inglesa diminui a complexidade do processamento dos *clusters*. Dessa forma, o grau de marcação e, portanto, a complexidade do processamento cognitivo dessas estruturas é inversamente proporcional ao nível de fluência na LI.

Assim como as pesquisadoras Callou e Serra (2003a e 2003b), Tostes (2004 e 2007), Alexiadou *et al.* (2007) e tantos outros, acreditamos que a Gramática Gerativa através da TPP oferece o suporte teórico necessário para que profissionais que estudam a aquisição e aprendizagem da língua inglesa, bem como todos aqueles que se interessam por esse idioma, tenham uma compreensão maior dos processos que envolvem a organização do SN nessa língua, o que poderá colaborar também para que outros estudos sejam feitos.

Na verdade, o presente trabalho não pretendeu ser um estudo exaustivo, muito menos definitivo sobre a adjetivação em LP e LI e formas nominais *cluster*, mas teve a finalidade de apresentar reflexões sobre esse assunto para serem aprofundadas *a posteriori*.

## REFERÊNCIAS

AITCHISON, Jean. All Paths Lead to the Mental Lexicon. In: FLYNN, Suzanne e O'NEIL, Wayne (ed.). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 1988. p. 346-361.

ALEXIADOU, Artemis *et al.* *Noun Phrases in the Generative Perspective. Studies in Generative Grammar*. Berlin: Walter de Gruyter, Gm bH & Co. KG, 2007.

BASÍLIO, Margarida. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1995.

BBC. Disponível em:<[www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/learnit/](http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/learnit/)>.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CALLOU, Dinah e SERRA, Carolina. A Variação na Ordem dos Adjetivos nos Últimos Quatro Séculos. In: ABRAÇADO, Jussara e RONCARATI, Cláudia (Org.). *Português Brasileiro: Contato Lingüístico, Heterogeneidade e História*. Rio de Janeiro: 7LETRAS, 2003a, v. 1. p. 24-32.

\_\_\_\_ *et al.* *A Interface Fonologia e Sintaxe: prosódia e posição do adjetivo*. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 273-281, dez., 2003b.

CELCE-MURCIA, Marianne e LARSEN-FREEMAN, Diane. *The Grammar Book: an ESL/EFL Teacher's Course*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

CLASHEN, Harald e MUYSKEN, Pieter. The Availability of Universal Grammar to Adult and Child Learners: A Study of the Acquisition of German Word Order. *Second Language Research*, n. 2, p. 93-119, 1986. In: FLYNN, S. *et al.* (eds.). *The Generative Study of Second Language Acquisition*. New Jersey, USA: Lawrence Earlbaum Associates, Inc. 1998.

\_\_\_\_. Parameterized Grammatical Theory and Language Acquisition: A Study of Verb Placement and Inflection by Children and Adults. In: FLYNN, Suzanne e O'NEIL, Wayne. *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 1988. p. 47-75.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic Structures*. The Hague/Paris: Mouton, 1957.

\_\_\_\_. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

\_\_\_\_\_. *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books, 1975.

\_\_\_\_\_. *Lectures on Government and Binding*. The Pisa Lectures. Foris Publications. Dordrecht, 1981.

CONTERATTO, Gabriela B. H. *Predicação Secundária: Uma Contribuição da Lingüística ao Processamento Computacional da linguagem*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

COOK, Vivian J. *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell Publisher, 1996.

CUNHA, Celso e CINTRA, Luís Filipe. *Nova gramática do Português Contemporâneo*. 3 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DUARTE, Maria Eugênia L. Do Pronome Nulo ao Pronome Pleno: a Trajetória do Sujeito no Português Brasileiro. In: ROBERTS, Ian e KATO, Mary A. (Org.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, SP: UNICAMP, 1993. p. 107-128.

\_\_\_\_\_. *A perda do princípio "evite pronome" no português brasileiro*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

DULAY, Heidi e BURT, Marina. You can't learn without goofing. In: RICHARDS, J. R. (ed.). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 1974.

EPSTEIN, Samuel D. *et al.* The Strong continuity Hypothesis: Some Evidence Concerning Functional Categories in Adult L2 Acquisition. In: FLYNN, S. *et al.* (eds.). *The Generative Study of Second Language Acquisition*. New Jersey, USA: Lawrence Earlbaum Associates, Inc. 1998. p. 61-77.

EUBANK, Lynn. Optionality and the initial state in the L2 development. In: Hoekstra e Schwartz (eds.). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1994. p. 369-388.

FLYNN, Suzanne e O'NEIL, Wayne. *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. MA, USA, Kluwer Academic Publishers, 1988.

\_\_\_\_\_. *et al.* *The Generative Study of Second Language Acquisition*. New Jersey, USA: Lawrence Earlbaum Associates, Inc. 1998.

FROMKIN, Victoria *et al.* *An Introduction to Language*. MA, USA: Thomson Wadsworth, 2002.

FREGE, Gottlob. *Lógica e Filosofia da Linguagem*. Tradução e edição de Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix, 1978.

GASS, Susan M. e SELINKER, Larry (eds.). *Second Language Acquisition: an Introductory Course*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum, 2001.

HAEGEMAN, Liliane. The Categorical Status of Modals and L2 Acquisition. In: FLYNN, Suzanne *et al.* (eds.). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. MA, USA, Kluwer Academic Publishers, 1988. p. 252-276.

ILARI, Rodolfo. *Semântica*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. *Lingüística Românica*. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. *O Português da Gente: a Língua que Estudamos, a Língua que Falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

KAYNE, Richard. *Connectedness and Binary Branching*. Foris, Dordrecht, 1984.

KATO, Mary A. *A Evolução da Noção de Parâmetros*. DELTA, v. 18, n. 2 São Paulo: EDUC, 2002. In: CHOMSKY, Kioto Lectures, ms, 1987.

\_\_\_\_\_. Mary A. *Sintaxe e Aquisição na Teoria dos Princípios e Parâmetros*. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 57-73, dez., 1995.

\_\_\_\_\_ e TARALLO Fernando. Restrictive VS Syntax in Brazilian Portuguese: its correlation with invisible clitics and visible subjects. Comunicação no The 34 Georgetown Roundtable in Language and Linguistics, 1998. In: BERLINCK, Rosane *et al.* *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. MUSSALIM, Fernanda e BENTES. Anna Christina C. (org.), v. 1, 3 ed., São Paulo: Cortez, 2003.

KELLERMAN, Eric. Now you see it, now you don't. In: GASS e SELINKER (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1983. In: *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. FLYNN, Suzanne e O'NEIL, Wayne. MA, USA, Kluwer Academic Publishers, 1988. p. 384-403.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English, 1982.

KLEIN, Wolfgang. *Second Language Acquisition*. Cambridge (UK): Cambridge University, 1986.

LAKOFF, George. *Adverbs and Modal Operators*. Bloomington (IN): I. U. Linguistics Club, 1973.

LAPA, Manuel R. *Estilística da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

LEMLE, Miriam. *Análise Sintática: Teoria Geral e Descrição do Português*. São Paulo: Ática, 1984.

LENNEBERG, Eric H. *The Biological Foundation of Language*. New York: John Wiley & Sons, 1967.

LI, Xiaoli. Adult L2 Accessibility to UG: An Issue Revisited. In: FLYNN, Suzanne *et al.* (eds.). *The Generative Study of Second Language Acquisition*. New Jersey, USA: Lawrence Earlbaum Associates, Inc. 1998. p. 89-110.

LIGHTBOWN, Patsy e SPADA, Nina. *How Languages are Learned*. 2<sup>nd</sup> edition Oxford University Press, 1999.

LILLO-MARTIN, Diane C. The Acquisition of English by Deaf Signers: Is Universal Grammar Involved? In: FLYNN, Suzanne *et al.* (eds.). *The Generative Study of Second Language Acquisition*. New Jersey, USA: Lawrence Earlbaum Associates, Inc. 1998. p. 131-149.

LOBATO, Lúcia. *Sintaxe Gerativa do Português: da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

MIOTO, Carlos. *A Gramática Gerativa e a Aquisição da Linguagem*. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 75-81, dez., 1995.

\_\_\_\_ *et al.* *Manual de Sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2007.

NAME, Maria Cristina C. *Bootstrapping Sintático: O Papel da Ordem Estrutural na Aquisição de Nomes e Adjetivos*. Letras de Hoje, v. 42, n. 1, p 53-63, mar. 2005.

OSGOOD, Charles E. The similarity paradox in human learning: a resolution. *Psychology Review*, n. 56, p. 132-43, 1949.

PERINI, Mário A. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 2006.

PINKER, Steven. *O Instinto da Linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

QUIRK, Randolph *et al.* *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Great Britain, England & USA, New York: Longman, 1990.

RAPOSO, Eduardo P. *Teoria da Gramática: A Faculdade da Linguagem*. Lisboa, Portugal: Caminho, 1992.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 33 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

ROJO, Roxane H. R. *O Uso do Adjetivo como Medida de Maturidade Lingüística*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). São Paulo: PUCSP, 1981.

SCHACHTER, Jacquelyn. *On the Issues of Completeness in Second Language Acquisition*. Paper presented at the Boston University Conference on Language Development, Boston, 1988.

SCHLATTER, Margarete. *Transferência de Estratégia de Processamento do Português para o Inglês na Compreensão de Enunciados*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Porto Alegre: PUCRS, 1987.

SCHWARTZ, Bonnie. *On Two Hypotheses of "Transfer" in L2A: Minimal Tree and Absolute L1 Influence*. In: FLYNN, Suzanne *et al.* (eds.). *The Generative Study of Second Language Acquisition*. New Jersey, USA: Lawrence Earlbaum Associates, Inc. 1998. p. 35-59.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *IRAL*, n. 10, v. 3, p. 209-231, 1972.

SILVA, Ana Márcia M. *As Vozes Verbais sob a Perspectiva da Teoria da Regência e Ligação: uma análise dos manuais de ensino da língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Porto Alegre: PUCRS, 2006.

SKINNER, Burrhus F. *Verbal Behavior*. New York, N. Y.: Appleton-Century-Crofts, 1957.

TOSTES, Simone C. A compreensão dos Grupos Nominais em Inglês como LE. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 4, n. 1, 2004.

\_\_\_\_\_. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 52, p. 80-90, jul., 2007.

VAINIKKA, Anne e YOUNG-SCHOLTEN, Martha. The Initial State in the L2 Acquisition of Phrase Structure. In: FLYNN, Suzanne *et al.* (eds.). *The Generative Study of Second Language Acquisition* New Jersey, USA: Lawrence Earlbaum Associates, Inc. 1998. p. 17-34.

WHITE, Lydia e JUFFS, Alan. Constraints on Wh-Movement in Two Different Contexts of Nonnative Language Acquisition: Competence and Processing. In: FLYNN, Suzanne *et al.* (eds.). *The Generative Study of Second Language Acquisition*. New Jersey, USA: Lawrence Earlbaum Associates, Inc. 1998. p.111-129.

WERTHEIMER, Ana Maria C. S. *Sobre a natureza problemática das expressões idiomáticas: aspectos lingüísticos e psicolingüísticos*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Porto Alegre: PUCRS, 1998.

WIKIPEDIA. Disponível em: <[www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)>.

ZANESCO, Liane M. *A Influência de Atividades de Versão Escrita no Aumento da Consciência Lingüística no Processo Ensino/Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Porto Alegre: PUCRS, 2001.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA

1. The analysts started wondering if the era of double-digit Chinese growth may be coming to a close.

2. There's no time like Valentine's day for a full-immersion chocolate experience.

3. The book *The Far Side of the Moon* is a historical fiction about a very brave young refugee woman in California of the 1870s.

4. A 12-year-old soon-to-be eighth-grader Tery Ordway interviews another student for the Balona high-school summer.

5. It's a characteristic you're supposed to have if you're going to be a first-class secret agent.

6. My story was picked out of 22 nominees for a 10-minute play competition, where 10 were selected.

7. It seems they are on the right path, until X-Ray, a buddy from Camp Green Lake, comes with a get-rich-quick schema.

8. What follows is the interview with the two Chicago writers.

9. *Mama Mia* is considered Broadway's newest blockbuster musical hit.

10. This new musical about the life of Grammy-winning Cuban sensation Celia Cruz will embark on a tour of the USA and Latin America.



## APÊNDICE B - PRÉ-TESTE

1 - The analysts started wondering if the era of double-digit Chinese growth may be coming to a close.

2 - Every American who has a friend abroad has heard some story about the humiliation of entering the USA.

3 - For the first time in years, the Iraqi capital is showing signs of life. It's an opportunity the government cannot afford to miss.

4 - There's no time like Valentine's day for a full-immersion chocolate experience.

5 - The book *The Far Side of the Moon* is a historical fiction about a very brave young refugee woman in California of the 1870s.

6 - Located on the Rhine river, this German center of commerce and culture is both green and modern.

7 - A 12-year-old soon-to-be eighth-grader Tery Ordway interviews another student for the Balona high-school summer.

8 - A group of smart firms are starting to employ older workers who want- and need- to labor longer.

9 - It's a characteristic you're supposed to have if you're going to be a first-class secret agent.

10 - My story was picked out of 22 nominees for a 10-minute play competition, where 10 were selected.

11 - It seems they are on the right path, until X-Ray, a buddy from Camp Green Lake, comes with a get-rich-quick schema.