

**Universidade de São Paulo**  
**Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas**  
**Departamento de Lingüística**

## **TESE DE DOUTORADO**

**A Semântica e a Pragmática na Compreensão  
das oposições *Present Perfect x Past Simple*  
do Inglês e *Pretérito Perfecto x Pretérito  
Indefinido* do Espanhol**

**Tese de Doutorado na  
Área de Pós-Graduação em  
Semiótica e Lingüística Geral  
Departamento de Lingüística**

**Aluna:  
Maria Cristina Micelli Fonseca**

**Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neide Maia González**

**São Paulo, SP  
Novembro/2006**

## **Agradecimentos**

... às minhas filhas e ao meu marido.

... à minha orientadora, Neide González, pela sua paciência e apoio incondicional.

... à CAPES, pelo financiamento do meu doutorado.

... to Juana Licerias, a wonderful human being, whose level of work commitment and willing support have confirmed she is someone to be looked up to.

... a Esmeralda Negrão, pelas sugestões pertinentes.

... ao Ronald Beline, que me cedeu uma cópia da sua tese, de valor inestimável para explicar parte das interpretações dos informantes.

... to Roumyana Slabakova whose generosity has provided me with her thesis as well as all her articles.

... to Rafael Salaberry for having sent his articles to me promptly.

## Resumo

### **A Semântica e a Pragmática na compreensão das oposições *Present Perfect x Past Simple* do inglês e *Pretérito Perfecto x Pretérito Indefinido* do espanhol**

Nesta tese observa-se o papel que a semântica e a pragmática desempenham, na gramática inicial (*early grammar*) da interlíngua de falantes de português, na compreensão de textos em inglês e em espanhol nos quais se relatam eventos passados e se empregam as oposições *Present Perfect x Past Simple* e *Pretérito Perfecto x Pretérito Indefinido*. Assumimos (MICHAELLIS, 1998) que um dos valores mais fortes das formas compostas dessas duas línguas é o resultativo e que como o português, na maioria das vezes, expressa o resultado de outros modos, o aprendiz vê naquelas apenas uma maneira de expressar ações passadas. Em função disso, ao analisar a estrutura da língua estrangeira, acaba atribuindo aos tempos compostos de ambas os valores aspectuais das perífrases [TER+Particípio] e [ESTAR+Gerúndio] do português, que em muitos casos não coincide com os valores das formas perifrásticas das línguas que estão aprendendo. Enquanto as perífrases da língua estrangeira têm o aspecto perfectivo resultativo, as do português têm valor imperfectivo continuativo. Tal fato, que afeta a compreensão do texto, não é percebido pelos aprendizes. Estes analisam primeiramente a sintaxe da língua-alvo (*top-down procedure*, Liceras, 2003a) uma vez que não têm acesso aos traços que desencadeiam a fixação de parâmetros para a realização do *bottom-up*. O padrão de atribuição dos valores das perífrases da L1 para a L2 aparece nas interlínguas do espanhol e do inglês, apontando para um mesmo processo, independente de a língua-alvo ser mais ou menos próxima do português. Testes com análise de variância comprovam que se trata de um mesmo processo para as duas línguas, que começa a partir da reestruturação da L1, sugerindo que a aquisição dessa é regida pelos princípios da GU, mas que a marcação de parâmetros não acontecerá como na L1, mas se dará via reestruturação de porções da L1. Os valores semânticos utilizados na interlíngua, nesse estágio, também são os da L1, o que aponta que, assim como acontece com a fonologia, a criança nasce com sensibilidade para acessar qualquer valor semântico, mas existe um período crítico que faz com que a aquisição da L2 ocorra por reestruturação não apenas sintática mas também semântica dos valores da L1. A pragmática, por sua vez, será acessada, após a semântica, como uma sintonia fina do sentido.

Palavras-chave: Aquisição de segunda língua, *Present Perfect*, *Pretérito Perfecto*, Pragmática, Semântica.

## Abstract

### ***Semantics and Pragmatics in the English Present Perfect x Past Simple and the Spanish Pretérito Perfecto x Pretérito Indefinido Comprehension***

*In this thesis, the roles of Semantics and Pragmatics in text comprehension tasks have been investigated in Portuguese speakers interlanguage early grammar. The texts in both English and Spanish had past events told employing Present Perfect x Past Simple and Pretérito Perfecto x Pretérito Indefinido pairings. We have adopted (Michaellis, 1998) that the English periphrasis has as its most salient meaning the resultative reading and have applied it to the Spanish periphrasis as well. Portuguese, on the other hand, expresses resultative meaning in different ways most of the times leading students to see in the Present Perfect and Pretérito Perfecto structures the past event meaning alone. Consequently, when analyzing the foreign language structures, learners end up assigning them the aspectual values which belong to the Portuguese [TER+Participle] and [ESTAR+Gerund] periphrases, despite their not sharing the same aspectual values most of the time, because the English and Spanish forms express the perfective and resultative aspect, while the Portuguese periphrasis indicates the imperfective and durative aspect. This mismatch affects text comprehension, but is not perceived by the students. Learners first analyze the target language structure (topdown procedure, Licerias, 2003a), once they cannot have access to the features which trigger the parameter setting, precluding a bottom-up procedure. The same pattern of value assignment from the L1 periphrasis to both L2 is noticeable in both English and Spanish interlanguages. Analysis of Variance tests have proven that both interlanguages undergo the same process, which starts from L1 restructuring. This fact suggests that adult L2 learner will make use of UG principles, but will not set parameters the way children do, L2 will grow by restructuring portions of L1. The semantic values applied in both English and Spanish interlanguages at this stage, are L1's as well, allowing a comparison to the phonology acquisition. Children are born sensitive to any semantic value, but due to a critical period for semantics, adult L2 learners will acquire L2 semantic values by restructuring not only the syntax of L1 but also its semantic values. Learners will have access to pragmatics, after semantics, as a fine-tuned meaning.*

**Key-words:**Second Language Acquisition, Present Perfect, Pretérito Perfecto, Semantics, Pragmatics.

# Índice

<b><u>TABELA DE ABREVIACÕES USADAS NESSA TESE</u></b>	<b>10</b>
<b><u>TABELA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS</u></b>	<b>11</b>
<b><u>USADOS NESSA TESE</u></b>	<b>11</b>
<b><u>INTRODUÇÃO</u></b>	<b>13</b>
<b><u>DELIMITANDO OS OBJETIVOS</u></b>	<b>14</b>
<b>PERGUNTAS DE PESQUISA E HIPÓTESES</b>	<b>16</b>
<b>ORGANIZANDO O TRABALHO</b>	<b>18</b>
<b><u>CAPÍTULO 1</u></b>	<b>19</b>
<b><u>1. AS GRAMÁTICAS</u></b>	<b>19</b>
<b>1.1. AS GRAMÁTICAS DAS LÍNGUAS-ALVO</b>	<b>19</b>
1.1.1. INTRODUÇÃO	19
1.1.2. AS NOÇÕES DE TEMPO E ASPECTO VERBAL	20
1.1.2.1. Tempo Verbal	20
1.1.2.2. O Aspecto Verbal	23
1.1.2.2.1 A Perfectividade e a Imperfectividade	25
1.1.2.2.2. <i>Aktionsart</i> ou Classes Aspectuais	28
1.1.3. O PERFEITO	29
1.1.4. AS GRAMÁTICAS DO INGLÊS E DO ESPANHOL	33
1.1.4.1. Os Valores Semânticos do <i>Pretérito Perfecto</i> do Espanhol	42
1.1.4.1.1. Valor de Passado Continuativo-Resultativo no Presente	42

1.1.4.1.2. Valor de <i>Antepresente</i>	43
1.1.2.1.3. Valor de Pasado Enfatizador	43
1.1.4.3. Os Valores Semânticos do <i>Present Perfect</i> do Inglês	44
1.1.4.3.1. Perfeito de Resultado	44
1.1.4.3.2. Perfeito Experiencial	44
1.1.4.3.3. Perfeito de Passado Recente	45
1.1.4.3.4. O Perfeito de Situação que Persiste	45
1.1.4.4.1. Perfeito com valor de Estado	47
1.1.4.4.2.. Perfeito com valor de Evento Indefinido	47
1.1.4.4.3. Perfeito com valor de Hábito	47
1.1.5. O PERFEITO NO ESPANHOL E NO INGLÊS	48
1.1.5. O CONTRASTE ENTRE <i>PRESENT PERFECT/PRETÉRITO PERFECTO</i> E <i>SIMPLE PAST/INDEFINIDO</i>	49
1.1.5.1. <i>Present Perfect</i> versus <i>Past Simple</i>	50
1.1.5.2. O Uso de Marcadores Temporais nos Tempos do Inglês	51
1.1.5.3. Pretérito Perfecto versus Pretérito Indefinido	58
1.1.5.4. O Uso de Marcadores Temporais no <i>Pretérito Perfecto</i>	60
1.1.6. As oposições <i>Present Perfect</i> vs <i>Past Simple</i> e <i>Pretérito Perfecto</i> vs. <i>Pretérito Indefinido</i> Revisitadas.	63
<b>1.2. A GRAMÁTICA DA LÍNGUA MATERNA</b>	<b>67</b>
1.2.1. O PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES NO PORTUGUÊS	67
1.2.2. A PERÍFRASE VERBAL [TER+PARTÍCIPIO]	71
1.2.3. A EXPRESSÃO DE RESULTADO EM PORTUGUÊS	76
<b><u>CAPÍTULO 2</u></b>	<b><u>82</u></b>
<b><u>O EXPERIMENTO</u></b>	<b><u>82</u></b>
<b>2.1. INDAGAÇÕES DA PESQUISA</b>	<b>82</b>
<b>2.2. PARTICIPANTES</b>	<b>82</b>

2.2.1. CRITÉRIOS USADOS NA DEFINIÇÃO DE GRUPOS	82
2.2.1.1. Testes do Curso <i>English on Campus</i>	83
2.2.1.2. Testes do Curso de Bacharelado em Espanhol do Departamento de Letras Modernas da FFLCH/USP	84
<b>2.3. METODOLOGIA</b>	<b>84</b>
2.2.1. OS TESTES	84
2.2.2. CRITÉRIOS ADOTADOS NA ELABORAÇÃO DOS TESTES PARA A COLETA DE DADOS EMPÍRICOS	89
2.2.2.1. Testes de Inglês	89
2.2.2.2. Testes de Espanhol	93
2.2.2.3. A Análise dos Dados	95
<b>2.3. RESULTADOS</b>	<b>96</b>
2.4.1. OS RESULTADOS DOS TESTES DO INGLÊS	100
2.4.1.1. Aprendizes do Inglês sem Instrução	100
2.4.1.2. Aprendizes do Inglês com Instrução	107
2.4.2. OS RESULTADOS DOS TESTES DO ESPANHOL	111
2.4.2.1. Aprendizes do Espanhol Sem Instrução	111
2.4.2.2. Aprendizes do Espanhol com Instrução	116
<b><u>CAPÍTULO 3</u></b>	<b><u>122</u></b>
<b><u>3. OS ESTUDOS DE AQUISIÇÃO</u></b>	<b><u>122</u></b>
<b>3.1. A GRAMÁTICA UNIVERSAL E A FACULDADE DA LINGUAGEM</b>	<b>123</b>
3.1.1. A AQUISIÇÃO DO SENTIDO	125
<b>3.2. OS ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>	<b>128</b>
3.2.1. GU E A AQUISIÇÃO DE L2	131
3.2.1.1. Hipótese da Diferença Fundamental (Bley-Vroman , 1983, 1989)	133
3.2.1.2. Reestruturação (Liceras, 1996, 1998, 2002)	135
3.2.1.3. Full Transfer/Full Access (Schwartz, 1995, 1996, 1998)	141

3.2.1.4 Variabilidade Morfológica e a Interface Morfologia-Sintaxe	142
3.2.1.5. Os Efeitos da Instrução	145
<b>3.3. OS ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DO TEMPO E DO ASPECTO</b>	<b>146</b>
3.3.2.1. Slabakova (2002, 2003, 2006)	148
3.3.2.2. Pérez-Leroux, Majlanova e Sánchez-Naranjo (2002)	152
3.3.2.3. Outros Estudos dos Tempos Verbais em L2	153
<b><u>4. DISCUSSÃO DOS DADOS</u></b>	<b>154</b>
<b>4.1. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b>	<b>154</b>
<b>4.2. IDENTIFICAÇÃO DO ASPECTO DURATIVO</b>	<b>154</b>
4.2.1. OS DADOS DO INGLÊS	154
4.2.1.1. Grupo Sem instrução	154
4.2.1.1.1. As Questões de Alternativa com Justificativa	159
4.2.1.1.2. As Questões de Compreensão de Texto	161
4.2.1.1.3. As Questões de Tradução	164
4.2.1.1.4. As Questões Indagando sobre a troca dos Tempos	170
4.2.1.2. Grupo com Instrução	176
4.2.1.2.1. As Questões de Alternativa com Justificativa	176
4.2.1.2.2. As Questões de Compreensão de Texto	178
4.2.1.2.3. As Questões com Tradução	180
4.2.2. OS DADOS DO ESPANHOL	183
4.2.2.1. Grupo Sem Instrução	183
4.2.2.2.1. As Questões com Alternativa	183
4.2.2.2.2. As Questões de Compreensão de Texto	187
4.2.2.2.3. As Questões de Tradução	189
4.2.2.2.4. As Questões Indagando sobre a troca dos Tempos	192
4.2.2.2. Grupo com Instrução	194
4.2.2.2.1. As Questões de Alternativa com Justificativa	194
4.2.2.2.2. As Questões de Compreensão de Texto	196



4.2.1.2.3. As Questões de Tradução	197
4.2.2.1.4. As Questões Indagando sobre a troca dos Tempos	198
<b><u>CAPÍTULO 5</u></b>	<b><u>201</u></b>
<b><u>5.1 IMPLICAÇÕES E CONCLUSÕES</u></b>	<b><u>201</u></b>
<b>5.1.1. ELEMENTOS PRESENTES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO</b>	<b>201</b>
5.1.2. OS EFEITOS DA INSTRUÇÃO	201
4.2.2.1. O Silêncio: Respostas em Branco	205
4.2.2.2. O Processo	206
4.3.1. AS INTERFACES SINTAXE-SEMÂNTICA-PRAGMÁTICA	207
<b>5.1. CHECAGEM DE HIPÓTESES</b>	<b>209</b>
<b>5.2. TESE</b>	<b>214</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>218</b>
<b>BIBLIOGRAFIA DE APOIO</b>	<b>223</b>
<b><u>ANEXO I</u></b>	<b><u>227</u></b>
<b><u>TEXTO DO TESTE EM INGLÊS</u></b>	<b><u>227</u></b>
<b><u>ANEXO II</u></b>	<b><u>228</u></b>
<b><u>TEXTO DO TESTE DE ESPANHOL</u></b>	<b><u>228</u></b>
<b><u>ANEXO III</u></b>	<b><u>229</u></b>
<b><u>AMOSTRA DE TESTES RECOLHIDOS</u></b>	<b><u>229</u></b>

## **Tabela de Abreviações Usadas nessa Tese**

PP - *Present Perfect*

PS - *Past Simple*

PF - *Pretérito Perfecto*

PI - *Pretérito Indefinido*

TP - [TER+Particípio]

SG - [SER+Gerúndio]

IL - Interlíngua

L1 - língua materna

L2 - língua estrangeira

SI - grupo de inglês sem instrução pragmática

CI - grupo de inglês com instrução pragmática

SE - grupo de espanhol sem instrução pragmática

CE - grupo de espanhol com instrução pragmática

## Tabela de Quadros, Gráficos e Tabelas

### Usados nessa Tese

Tabela 1	Respostas dos Informantes do Inglês sem Instrução	101
Tabela 2	APRENDIZES DE INGLÊS SEM INSTRUÇÃO Resultado dos Testes com Informantes do Inglês Antes da Instrução	104
Tabela 3	Percentual de Respostas para as Questões Com <i>Past Simple</i>	107
Tabela 4	Respostas dos Informantes do Inglês com Instrução	108
Tabela 5	Resultado dos Testes de Inglês com Informantes Após Instrução	110
Tabela 6	Respostas dos Informantes do Espanhol sem Instrução	112
Tabela 7	Resultado dos Testes com Informantes antes da Instrução	116
Tabela 8	Respostas dos Infomantes do Espanhol com Instrução	117
Tabela 9	Resultado dos Testes de Espanhol Após Instrução	118
Tabela 10	Comparação das Porcentagens de Respostas entre os Grupos de Inglês e Espanhol	211
Gráfico 1	COMPARAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO DE <i>PAST SIMPLE</i> entre os Aprendizes com e sem Instrução	110
Gráfico 2	COMPARAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO DE <i>PRESENT PERFECT</i> entre os Aprendizes sem e com Instrução	111
Gráfico 3	PERCENTUAL DE RESPOSTAS CHECANDO O VALOR DO <i>Pretérito Perfecto</i>	119
Gráfico 4	PRODUÇÃO DE <i>PRETÉRITO PERFECTO</i> DOS GRUPOS com e sem Instrução	121
Gráfico 5	Comparação das Porcentagens de Respostas entre os Grupos de Inglês e Espanhol	211
Quadro 1	Marcadores para <i>Present Perfect</i> e para <i>Past Simple</i>	53
Quadro 2	Classificação Aspectual do Pretérito Perfeito Composto do Português	74
Quadro 3	Teste Realizado com os dois Grupos de Aprendizes do Inglês	90

Quadro 4	Teste Realizado com os dois grupos de aprendizes do Espanhol	93
Quadro 5	Letras com as quais as Respostas Foram Classificadas	97
Quadro 6	Siglas Adotadas para identificação dos Informantes	99
Quadro 7	Exemplo de Variabilidade de Intuições	156
Quadro 8	Comparação entre os Grupos de Inglês e Espanhol dos Valores Atribuídos ao Pretérito Perfeito Simples do Português	206

## Introdução

A presente tese é uma continuação da pesquisa iniciada no mestrado, nela tratamos de aprofundar os resultados que apareceram naquele trabalho. Para tanto apresentamos uma descrição possível do início da interlíngua do inglês e do espanhol de falantes do português do Brasil, no que tange à aquisição<sup>1</sup> do tempo e do aspecto verbal, especificamente dos tempos *Present Perfect* e *Simple Past* do inglês e do *Pretérito Perfecto* e *Pretérito Indefinido*<sup>2</sup> do espanhol. O nosso interesse específico é conhecer como o aprendiz atribui valores semânticos e pragmáticos aos tempos acima.

Outra contribuição feita por este trabalho é a forma de investigação da interlíngua dos aprendizes. A maioria dos estudos em aquisição ao menos os feitos no Brasil, inclusive o nosso de mestrado, tem trabalhado com dados de produção. Slabakova (2002), comentando trabalhos de compreensão em primeira língua, adverte que os resultados têm mostrado que crianças não distinguem o valor do perfeito e do imperfeito no italiano, apesar de essas formas aparecerem nas suas produções. Ela acrescenta que os estudiosos de língua materna atribuem tais ocorrências à falta de conhecimento pragmático nas crianças. Baseada nessas pesquisas, ela convida os estudiosos de aquisição de segunda língua a investigar se essa particularidade aparece na aquisição de língua estrangeira, uma vez que alunos adultos já têm a pragmática totalmente desenvolvida.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho vamos usar o binômio aquisição/aprendizagem para nos referirmos ao processo focalizado, já que se trata de aprendizagem em situação de ensino formal o que, no entanto, não implica que não ocorra aquisição. Quanto a língua estrangeira e L2, serão usados indistintamente, ainda que reconheçamos que, muitas vezes, se usa L2 para situações de aquisição em ambiente natural.

<sup>2</sup> Estamos adotando a nomenclatura de ***Pretérito Indefinido/Pretérito Perfecto*** por entendermos ser a mais difundida. Temos consciência de que há outros modos de designar estas formas verbais, entre eles a oposição *Perfecto Simple* e *Perfecto Compuesto*, sem falar da nomenclatura especial de Andrés Bello (*pretérito* e *antepresente*).

Em virtude desse convite, pareceu-nos que seria cientificamente instigante observar a interlíngua dos alunos, desta vez a partir de dados de compreensão e não de produção, a fim de poder observar, também, se há discrepância ou se há confirmação dos valores encontrados nos dados do mestrado.

## **Delimitando os objetivos**

A partir do que acabamos de dizer, o objetivo geral deste trabalho é contribuir para uma compreensão de como se dá a compreensão desses tempos verbais no início da interlíngua, tanto do inglês quanto do espanhol, dos adultos falantes do português. Ao mesmo tempo, esperamos também contribuir, na medida do possível, para a ampliação dos estudos de aquisição de segunda língua dentro do modelo gerativista de aquisição de línguas. Nesse sentido, trazendo mais dados para a já clássica discussão do acesso ou não nesse processo à Gramática Universal.

O trabalho que ora apresentamos iniciou-se no mestrado, quando nos dedicamos a encontrar, também na interlíngua do espanhol e do inglês de adultos falantes do português do Brasil, o processo de transferência. Naquela oportunidade, foi constatado que havia transferência na interlíngua do inglês, ao passo que na do espanhol, ela não era tão clara, fato que parecia contrariar todas as expectativas. Observamos, naquela oportunidade, também, que o contorno cognitivo, o contexto, teve um papel importante na construção de sentenças semelhantes às da língua-alvo na interlíngua do inglês. Muitas questões, no entanto, ficaram sem resposta.

Além da experiência do mestrado, numa fase posterior, novas leituras apontaram novos caminhos, como foi o caso da constituição de um *corpus* baseado na compreensão dos aprendizes, com o propósito de compreender essa questão de forma mais satisfatória. A partir disso, os objetivos desta tese são:

A) observar se há o aparecimento do fenômeno transferência, tanto na interlíngua do inglês quanto do espanhol, a partir de testes de compreensão, e como este se caracteriza, nesse estágio da interlíngua, em relação ao surgimento dos tempos verbais acima mencionados;

B) verificar se a transferência constatada na interlíngua do espanhol e do inglês é da mesma natureza ou de natureza diferente;

C) verificar se há ocorrências que aparecem tanto na interlíngua do espanhol quanto na do inglês, observadas a partir de testes de compreensão, e se estas caracterizam um processo natural e geral da aquisição, uma característica das interlínguas, ou se se trata de processos particulares da aquisição de cada uma delas; e,

D) verificar se a instrução explícita a respeito dos valores das formas apresentadas tem algum efeito - positivo ou negativo - no processo em curso.

Vale a pena ressaltar que o espanhol é uma língua aparentemente - e, num certo sentido - efetivamente próxima ao português. Essa possível proximidade leva muitas vezes a se supor que a transferência entre o português e o espanhol seja maior que entre o português e o inglês. Dados do mestrado, contudo, não comprovaram essa hipótese. Naquela oportunidade, como mencionamos acima, mostramos que, pelo contrário, a transferência aparecia claramente nos dados da interlíngua do inglês e não tão claramente na do espanhol, ao menos para aquele momento da interlíngua.

Outra questão a ser levantada neste momento é que as duas formas de pretéritos estudadas aqui para cada língua estrangeira - doravante oposição, devido aos seus pontos de vista diferentes, apesar de ambas referirem-se igualmente a eventos passados na maioria dos seus usos - não encontram perfeita equivalência semântica no paradigma verbal do português, uma vez que a perífrase [TER+Particípio] acumula, na maioria dos casos, outros valores no português, como descreveremos mais adiante. O português, por sua vez, vai utilizar outros recursos para exprimir os valores previstos e possíveis na maioria

dos usos dos tempos compostos aqui contemplados: *Pretérito Perfecto* e *Pretérito Indefinido* do espanhol e *Present Perfect* e *Past Simple* do inglês. O nosso interesse é, então, investigar que valores os aprendizes atribuem a esses tempos e se percebem que há uma distinção entre o tempo simples e o composto de cada par de cada uma das línguas. Dentro dessa perspectiva, também queremos observar até que ponto o contexto, a pragmática, propicia a descoberta de um novo valor semântico.

## **Perguntas de Pesquisa e Hipóteses**

A motivação deste trabalho é, portanto, investigar de que forma as oposições aqui estudadas surgem na interlíngua dos aprendizes, tanto no espanhol quanto no inglês, e que valores semânticos os aprendizes atribuem a essas formas verbais.

A partir dos resultados obtidos no mestrado, somados à atualização da pesquisa sobre a aquisição de língua estrangeira, e especificamente no que concerne à aquisição do tempo e do aspecto, decidimos que deveríamos aprofundar a pesquisa do aparecimento dos tempos *Present Perfect/Past Simple* e *Pretérito Perfecto/Indefinido*. Nossas perguntas de pesquisa são as seguintes:

1) A Gramática Universal é acessível ainda no processo de aquisição de língua estrangeira; se o é, de que forma?

2) A interlíngua é um caminho que se percorre sempre na direção da língua-alvo com base na Gramática Universal, ainda acessível, ou ela é parte da gramática da L1?

3) A aquisição dos tempos *Pretérito Perfecto* do espanhol e *Present Perfect* do inglês por falantes do português do Brasil compartilham a mesmas características, ou seja, a aprendizagem de um tempo verbal novo, ou melhor, a aprendizagem de uma nova forma de expressar um determinado valor temporal é igual para as duas línguas?



4) Vários autores (MICHAELIS, 1998, e SMITH, 1997), olhando a partir da gramática, atribuem à pragmática um papel significativo na composição do valor semântico dos tempos compostos, em distinção ao tempo simples, como veremos detalhadamente na descrição das línguas. A partir disso perguntamo-nos que papel desempenharia a apresentação mais explícita aos alunos (instrução pragmática) do valor semântico dos tempos compostos. Até que ponto essa instrução deverá facilitar o processo de aquisição, tanto para efeitos de compreensão quanto de uso?

### **Hipóteses**

1) A aquisição de língua estrangeira é um processo regido por uma GU madura ou uma L-I crescida, a L1, de onde o aprendiz reconstruirá a sua interlíngua;

2) A aquisição de tempo verbal não é um problema apenas de morfologia, existe um valor semântico que deve ser mapeado da sintaxe para a semântica, cuja interface se dará primeiramente com os valores da L1;

3) Embora o valor semântico das perífrases do espanhol e do inglês tenham uma interface com a pragmática, como afirmam os gramáticos, essa interface só poderá acontecer depois do valor semântico ter sido reestruturado, ou seja, após a aquisição dos valores semânticos virá o refinamento com a interface com a pragmática.

4) A aquisição dos valores semânticos em L2 sugere que há um período crítico para semântica, assim como o há para a fonologia. Embora o ser humano nasça com sensibilidade para acessar qualquer valor semântico, após o período crítico, a aquisição da L2 ocorrerá não somente através da reestruturação sintática, mas também semântica, a partir dos valores da L1.

## Organizando o Trabalho

Para dar início à nossa empreitada de investigar a interlíngua dos aprendizes, faremos uma descrição dos termos que vamos adotar ao longo do trabalho.

Estamos assumindo, com Liceras (1998:61), que o termo interlíngua foi cunhado por Selinker em 1967. Para ele, o ser humano podia aprender línguas segundas porque era equipado com uma estrutura psicológica latente. Essa visão vai contra a visão de que existe um ouvinte-falante ideal de língua não nativa, tal como existe, para Chomsky, esse falante/ouvinte ideal para língua materna. Para Liceras, que trabalha na linha de princípios e parâmetros, a melhor opção seria falar de uma língua não-nativa. Essa tem características específicas, como ter duas opções de parâmetros permanentemente em aberto, o que ela chama de permeabilidade, algo que não se deve apenas à falta de *input*, deve-se também ao fato de que adultos não são sensíveis aos traços que desencadeiam os parâmetros.

Contudo, como esse termo já se tornou conhecido dentro dos estudos de aquisição como sendo o termo que designa a língua estrangeira em desenvolvimento, usaremos o termo interlíngua, feita a ressalva de que ela está adaptada aos moldes chomskianos de entender o seu processo de aquisição.

Outro conceito que será amplamente usado é pragmática. Estamos partindo da idéia de que pragmática é o estudo do uso da língua na comunicação, particularmente as relações entre as elocuições e o contexto e as situações em que essas são usadas.

# CAPÍTULO 1

## 1. As Gramáticas

### 1.1. As Gramáticas das Línguas-Alvo

#### 1.1.1. Introdução

Ao estudarmos a aquisição, nos deparamos forçosamente com uma realidade descrita por Slobin e Bocaz (1989,17 apud MICHAELIS (1998,1): *Languages differ in their verbalized orientation to experience*<sup>3</sup> o que implica seguramente a forma como o falante vê e recorta o mundo, como salientam os autores acima: *a speaker's native grammar will influence what aspects of situations that speaker attends to*<sup>4</sup>. A descrição das línguas auxilia o pesquisador de aquisição de língua estrangeira a conhecer profundamente as questões gramaticais em destaque no estudo do desenvolvimento da interlíngua de seus aprendizes e, da mesma forma, ajuda no conhecimento da própria língua materna dos alunos, de sua forma, sentido e uso, que aparecem também no desenvolvimento da interlíngua, como veremos a seguir.

Dentre essas habilidades que as línguas conferem aos seus falantes está a forma como ele caracteriza, descreve e situa um evento acontecido no passado. Como explica Michaelis (1998): *Talking about processes, states and occurrences is such a mundane aspect of discourse that one can forget that the language does*

---

<sup>3</sup> As línguas diferem na sua orientação verbalizada das experiências.

<sup>4</sup> A gramática nativa de um falante influenciará nas situações nas quais ele prestará atenção..

*not give an unmediated picture of reality, but instead imposes a particular conceptual framework upon the domain of eventualities*<sup>5</sup>.

Mesmo sendo o nosso foco a aquisição de língua estrangeira e o desenvolvimento da interlíngua, vamos dedicar um capítulo para discutir a forma como o inglês, o espanhol e o português expressam fatos ocorridos no passado, focando especificamente nas controvérsias que o tratamento dos tempos *Present Perfect/Simple Past* do inglês e *Pretérito Perfecto/Indefinido* do espanhol apresentam, para depois sugerir outras formas de abordar estas questões. Além das línguas estrangeiras, discutiremos brevemente algumas formas e valores do português do Brasil que aparecem nas justificativas dos aprendizes que reunimos em nosso corpus, a fim de investigar o papel da língua materna na interlíngua de aprendizes.

Vamos começar apresentando de forma sucinta os conceitos gramaticais que norteiam os tempos aqui estudados.

## **1.1.2. As Noções de Tempo e Aspecto Verbal**

### **1.1.2.1. Tempo Verbal**

Estamos assumindo neste trabalho que tempo verbal (*tense*) é uma expressão gramaticalizada de localização no tempo (Comrie, 1985:9). Essa expressão que aparece marcada na língua distingue o momento da fala, que será geralmente presente, do momento anterior à fala: o passado, e do momento posterior à fala: o futuro. No momento da enunciação, o sujeito instaura um presente e automaticamente o passado e o futuro. Esta divisão gerada pela língua em funcionamento parece ser verdadeira para todas as línguas, noção de extremo

---

<sup>5</sup> Falar sobre processos, estados e ocorrências é um aspecto tão corriqueiro do discurso, que se pode esquecer que a língua não dá uma figura não-mediada da realidade, mas, antes, impõe uma estrutura conceitual particular sobre o domínio dos acontecimentos.

valor para quem pretende analisar a interlíngua de aprendizes ou ensinar uma língua estrangeira. Vejamos o que afirma Benveniste (1969, p. 76):

...o único tempo inerente à língua é o presente axial do discurso, e este presente é implícito. Ele determina duas outras referências temporais (...) o que não é mais presente e o que vai sê-lo. Estas duas referências não se relacionam ao tempo, mas às visões sobre o tempo, projetadas para trás e para frente a partir do ponto presente. Esta parece ser a experiência fundamental do tempo, de que todas as línguas dão testemunho à sua maneira. Ela informa os sistemas temporais concretos e notadamente a organização dos diferentes sistemas verbais.

Fiorin (1996, p.142) acrescenta que o agora é gerado pelo ato de linguagem, assim como a anterioridade vs. posterioridade. Desta forma, todos os tempos estão intrinsecamente relacionados à enunciação. O momento que indica a concomitância entre a narração e o narrado permanece ao longo do discurso e, por isso, é um olhar do narrador sobre o transcurso. As não-coincidências: anterioridade do acontecimento em relação ao discurso e sua posterioridade, isto é, o que está por vir, são pontos de vista para trás e para frente em relação ao eixo ordenador do tempo, que parte sempre do momento da enunciação.

Esta divisão do tempo verbal (*tense*) não é igual ao tempo cronológico. Benveniste (1989: 75) mostra que uma coisa é situar um acontecimento no tempo cronológico e outra inseri-lo no tempo da língua, ou seja, as línguas organizam o tempo de forma diferente, nem sempre coincidentes entre elas.

Além da anterioridade e da posterioridade de um evento, Reinchbach (1947) acrescenta que existe o tempo de referência (R). Para ele, o tempo da ação (E) não precisa ser coincidente com o tempo da referência. Essa distinção possibilita ao narrador dirigir a atenção do ouvinte a um tempo de referência que não precisa ser o momento em que o evento ocorre, ocorreu ou ocorrerá.

A combinação dos tempos de evento presente, passado e futuro com os tempos de referência presente, passado e futuro faz surgir tempos de evento coincidentes que divergem no tempo de referência, como é o caso dos tempos estudados aqui. As oposições *Present Perfect/Simple Past* e *Pretérito Perfecto/Indefinido* são coincidentes no que tange ao tempo do evento – passado

– mas diferem no que tange ao tempo de referência, pois enquanto os tempos simples têm, ao menos em termos gerais, o tempo de referência coincidente com o tempo do evento, os tempos compostos têm o tempo de referência coincidente com o presente, o momento da enunciação.

A noção de referência, dentro da divisão concomitância e não-concomitância, oferece uma grande gama de tempos verbais. A escolha dessa referência dentro de presente, passado e futuro leva à escolha de um ponto de vista, ou seja, se um evento ocorreu no passado, o como esse evento vai ser narrado depende do ponto de vista do falante, narrador dos fatos. Isto significa que, no caso dos pretéritos aqui estudados, o evento está terminado nos dois tempos simples. Os tempos compostos têm, na maioria dos seus usos, aspecto perfectivo, evento acabado também, no entanto, pode haver uma leitura que engloba o momento da enunciação, que veremos mais detalhadamente quando formos descrever os tempos em questão. A escolha de um ou outro tempo depende de como o narrador vê a referência: ou presente, coincidindo com o momento de enunciação, ou passado, coincidindo com o momento em que o evento ocorreu.

Michaelis (1998) defende que a noção de referência introduz a questão pragmática da língua em uso no estudo do tempo, pois para a autora, embora Reichenbach não tenha descrito essa noção como tal, leitores de Reichenbach têm interpretado, nos últimos tempos, que a referência é a condição pragmática sob a qual expressões temporais são lidas e julgadas, não só pela gramaticalidade mas também pela funcionalidade, ou seja, se determinadas sentenças podem aparecer naquele contexto ou não. Segundo Partee (1984, apud MICHAELIS, 1998: 30), a referência é a parte necessária do contexto para se interpretar sentenças marcadas com tempo.

### 1.1.2.2. O Aspecto Verbal

Para falar de aspecto verbal, partiremos da definição simples oferecida por Comrie (1985: 3), na qual ele declara que *aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation*<sup>6</sup>. Em outras palavras, enquanto o tempo (*tense*) se ocupa da localização de um evento no tempo, o aspecto trata da constituição interna desse evento, independentemente do tempo (*tense*). Dentro dessa linha, o aspecto pode ser perfectivo quando um evento é visto por inteiro, como acabado, ou imperfectivo quando o evento é visto como inacabado.

Enquanto o tempo é marcado pelo momento da enunciação, instaurando um presente que automaticamente cria um passado e um futuro, o aspecto vai depender do ponto de vista do falante que narra uma situação. Nessa linha, Smith (1997) afirma que o aspecto é flexível, pois ele vai mudar dependendo de como o narrador descreve as situações que concorrem entre si formando um texto.

A partir dessa visão, afirma Michaelis (1998), pode-se dizer que o aspecto é um produto da maneira como as pessoas, como produtoras e processadoras de texto, entendem uma determinada situação e não um reflexo das propriedades que uma situação tem no mundo. Sendo o aspecto flexível e dependente do ponto de vista do narrador, podemos dizer que o narrador impõe sobre o ouvinte esse ponto de vista, que pode ser renovado a cada nova fala.

Temos, até então, segundo Michaelis, que o narrador pode se referir a uma situação usando o aspecto perfectivo, ponto de vista externo à situação, ou imperfectivo, ponto de vista interno do evento. Essas duas formas podem aparecer na morfologia do verbo ou não. O fato de elas não serem abertas não significa que o valor aspectual não exista na língua, pois esta encontrará outras formas de marcá-lo. Ainda segundo Michaelis (1998:11), enquanto a categoria aspectual é universal e inata, o valor de cada par forma-significado é ao mesmo tempo particular de cada língua e altamente específico: *it is an inventory of conventional form-meaning pairings characterized by constraints upon grammar, interpretation*

---

<sup>6</sup> Aspectos são os diferentes modos de ver a constituição temporal interna de uma situação.

*and use*<sup>7</sup>. Ou seja, segundo a autora, cada construção aspectual tem limites de ordem semântica, pragmático-discursiva e gramatical. Sabemos portanto, que, embora o espanhol e o português tenham formas coincidentes de marcação aberta da forma perfectiva e imperfectiva no passado, os valores e usos não são sempre iguais. Isso ilustra o que comenta Michaelis, o par convencional forma-significado tem valor semântico específico para cada língua, variando de acordo com o uso. Entre as línguas, como veremos, embora as formas se assemelhem, os pares forma-significado têm áreas de significado comuns, mas há diferenças de valor e uso.

O que nos interessa aqui é entender que, embora haja semelhança estrutural nas línguas, o valor semântico pode ser diferente e as interpretações acontecem por imposição não da estrutura da língua apenas, mas da língua em funcionamento, de valores atribuídos no uso da língua.

Outra proposta de definição do aspecto vem de Smith (1997:1-2), que propõe que *the aspectual meaning of a sentence is a composite of the information from the components of viewpoint and situation type*.<sup>8</sup> A autora esclarece que o significado aspectual de uma sentença envolve dois tipos de informação: a perspectiva de como a situação é apresentada, para a diferença *perfecto vs. imperfecto*, que ela chama de ponto de vista aspectual e os tipos de situação de que falaremos adiante.

Castilho (2002:85) apresenta uma definição de aspecto proposta por Jakobson (1957: 34-35, apud CASTILHO, 2002:85):

*Aspect characterizes the narrated event itself without involving its participants and without reference to the speech event, [...] aspects quantify the narrated event. Tense characterizes the narrated event with reference to the speech event. Thus the preterit informs us that narrated event is anterior to the speech event.*<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> É um inventário de pares forma-significado convencionais caracterizado à restrições impostas pela gramática, pela interpretação e pelo uso.

<sup>8</sup> O significado aspectual de uma sentença é um composto das informações dos componentes do ponto de vista e do tipo de situação.

<sup>9</sup> O aspecto caracteriza o evento narrado em si mesmo sem envolver seus participantes e sem referência à enunciação, [...] o aspecto quantifica o evento narrado. O tempo caracteriza o evento



Ainda Castilho (2002:84), tomando o estudo do aspecto pelo seu lado histórico, revela que as formas de definir o aspecto remontam a três momentos distintos e que é necessário “fundamentar-se nessas três fases para descrever as opções do falante ao codificar o aspecto”. Essas fases são as seguintes:

A) a “fase léxico-semântica”, momento em que se identificam e classificam as classes semânticas aspectuais do radical do verbo;

B) a “fase semântico-sintática”, também conhecida como composicional. Neste momento encara-se o aspecto como uma propriedade da predicação, ou seja, ele é resultado da combinação do verbo com suas flexões e auxiliares e também com seus argumentos e adjuntos adverbiais;

C) a “fase discursiva”, quando se investiga o papel do discurso que favorece a emergência dos aspectos.

Nesse sentido, para Castilho (2002), assim como para Smith (1998), o aspecto é o resultado da composicionalidade semântica do verbo, enquanto item lexical, interagindo com a flexão de tempo ou com o auxiliar, no caso das perífrases, e com os argumentos do verbo, sejam eles externos ou internos.

#### **1.1.2.2.1 A Perfectividade e a Imperfectividade**

Castilho (2002) distingue o perfectivo do imperfectivo definindo-os como a face qualitativa do aspecto; e refere-se aos aspectos iterativo e semelfactivo como a face quantitativa do aspecto. Ele adianta que o aspecto imperfectivo apresenta, na maioria dos casos, uma predicação dinâmica que pode se apresentar em três fases: inicial, em curso ou final. Já o perfectivo, por sua vez, apresenta a predicação como completa, sem menção a fases. Este pode dividir-se ainda em

---

narrado em relação ao evento da fala. Portanto, o pretérito nos informa que um evento narrado é anterior ao evento da fala.

pontual ou resultativo. Os tempos que tratamos aqui são classificados como perfectivos, como veremos adiante.

À guisa de exemplo para explicar a perfectividade e imperfectividade, poderíamos tomar o pretérito perfeito e o imperfeito do português, perfectivo e imperfectivo respectivamente. O espanhol também marca a perfectividade e a imperfectividade na morfologia do verbo, *Indefinido* e *Imperfecto*. Tanto o par do português quanto do espanhol tem forma estrutural semelhante: ambos têm a morfologia aspectual aberta. O valor semântico do par forma-significado do espanhol é muitas vezes semelhante ao do português, havendo, todavia, variações no uso, como podemos observar nos exemplos que se seguem:

(1.1) Comi uma maçã.

(1.2) Comia uma maçã.

E, ainda, nos tempos *Pretérito Indefinido* e *Imperfecto* do espanhol.

(1.3) Comí una manzana.

(1.4) Comía una manzana.

Já com o inglês não teríamos os pares perfeitos, uma vez que essa língua não tem a morfologia do imperfectivo aberta no verbo principal, como o português e o espanhol. O inglês marca somente o tempo (*tense*) *preterite* no *Past Simple*, mas o imperfeito é inexistente na morfologia verbal. Poderíamos usar o *Past Progressive*, que embora tenha a forma diferente, tem sentido análogo em alguns usos, se comparado ao português, como, por exemplo, para servir de pano de fundo nas narrativas (MICHAELIS 1998:59)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> A autora afirma que *imperfective predications are used to provide information which helps the reader to understand why things happened as they did or to anticipate what might happen next*. (as predicções imperfectivas são usadas para fornecer informações que ajudam o leitor a entender por que as coisas aconteceram dessa forma ou para antecipar o que poderá acontecer depois.)

Vale ressaltar, no entanto, que para Michaelis, o aspecto progressivo e o perfeito são vistos como operadores na língua inglesa, uma vez que eles não funcionam abertos na morfologia verbal, e sim como operadores, tais como os modais (ex.: *will, should, would, etc*) dentro de uma predicação, indo agregados à sentença e não ao verbo principal e marcando também as posições de interrogação e negação de uma sentença.

(1.5) *I ate an apple.*

(1.6) *I was eating an apple.*

Observa-se que os tempos imperfectivos não oferecem a informação relativa a se o evento foi completado ou não, ficando como um estado em suspenso. Já o perfectivo apresenta o evento como acabado.

Ainda falando dos aspectos perfectivo e imperfectivo, temos o trabalho proposto por Smith (1997:61). A autora engloba essas duas categorias no que ela chama de “ponto de vista aspectual<sup>11</sup>”. Para ela, o ponto de vista aspectual é como a lente de uma câmera, tornando os objetos visíveis para os receptores, ou melhor, tornando as situações narradas visíveis em uma sentença.

Para Smith, os vários tipos de ponto de vista aspectuais são categorias da Gramática Universal, embora sejam realizados de formas diferentes em línguas individuais. Ela reconhece três tipos de aspectos: o perfectivo, o imperfectivo e o neutro. Todos eles têm significado semântico nas línguas em que aparecem e são complementados por significados pragmáticos. Para Smith (1997:62) a interpretação pragmática é uma contribuição essencial na interpretação do ponto de vista aspectual, afirmando que:

---

<sup>11</sup> *Viewpoint Aspect*

*I distinguish the semantic and pragmatic levels of interpretation: I posit, explicit, positive meanings at the semantic level, and the traditional notions of contrastive meaning and inference at the pragmatic level.*<sup>12</sup>

O que nos interessa, em suma, da questão perfectivo *versus* a imperfectivo é perceber que elas se apresentam na estrutura da língua de formas diferentes, com valores semânticos diferentes. Além disso, mesmo quando as línguas apresentam morfologia verbal análoga, o valor semântico e o uso poderão ser diferentes. Em suma, o aspecto, mesmo sendo um universal e inato, materializa-se nas línguas de formas diferentes, tanto em estrutura quanto em valores.

Como veremos mais adiante, a questão do que é visível em uma sentença, o ponto de vista aspectual, é particular das línguas e, juntamente com a semelhança estrutural das línguas, tem valores semânticos e usos diferentes. Essas questões todas se manifestam no estudo da aquisição do *Pretérito Perfecto vs. Indefinido* e do *Present Perfect vs. Past Simple* por falantes do português do Brasil, uma vez que o português tem perífrases que se assemelham aos tempos compostos das duas línguas estrangeiras aqui estudadas, mas com valores semânticos e noções aspectuais diferentes. No caso do espanhol pode haver coincidência em pelo menos um dos valores do *Pretérito Perfecto*, mas com vários outros isso não ocorre.

#### **1.1.2.2.2. Aktionsart ou Classes Aspectuais**

Além do ponto de vista aspectual, Smith (1997) aponta que, como o aspecto é de natureza composta, existe nele outro componente: o aspecto de situação (*Aktionsart*). Este é expresso pelo verbo e seus argumentos. Esta proposta está baseada no trabalho de Verkuyl (1972, 1989, 1993). Ele mostra que a alteração do quantificador do objeto direto do predicado pode emigrar a classe

---

<sup>12</sup> Eu distingo os níveis semântico e pragmático de interpretação: eu postulo a existência de significados explícitos no nível semântico, e as noções tradicionais de significado contrastivo e inferência no nível pragmático.

aspectual do predicado como um todo de uma classe para outra. Segundo ele, o aspecto é uma ação combinada de fatores, não de uma propriedade do significado do verbo *per se*, como nos exemplos abaixo:

(1.7) Claire ate an apple (aspecto terminativo).

(1.8) Claire ate apples. (aspecto durativo).

Ilari (1997:51) mostra que não apenas o objeto direto, mas também a ocorrência de auxiliares, pode afetar a classe aspectual:

A interpretação final resulta da ação combinada de vários fatores, que são a *Aktionsart* do verbo, os morfemas temporais, a presença de adjuntos de um tipo específico e, possivelmente, a ocorrência de auxiliares.

O autor mostra como a troca dos morfemas temporais pode alterar a interpretação final de uma sentença nos exemplos abaixo:

(1.9) Crises sucessivas têm deixado esta firma à beira da falência.

(1.10) Crises sucessivas deixaram esta firma à beira da falência.

Enquanto a sentença 1.9 tem aspecto reiterativo, a sentença 1.10 tem aspecto resultativo. Tais ocorrências serão melhor exploradas mais adiante, quando falarmos da expressão do resultado no português do Brasil.

### **1.1.3. O Perfeito**

Até agora falamos do conceito de aspecto como a constituição interna de um evento. Agora falaremos de um outro tipo de aspecto: o Perfeito. Ele informa um evento perfectivo, ou seja, acabado, no entanto, vai além, relaciona o presente com o passado, liga um evento passado com um estado presente.

Falando do perfeito, Comrie (1985: 52) explica que *the perfect is rather different from the aspects, since it tells us nothing directly about the situation in itself, but rather relates some state to a preceding situation*<sup>13</sup>. Dessa forma, o perfeito relaciona um evento passado ao momento da enunciação, anunciando uma relevância presente de um evento passado. Comrie aponta como aspecto o que Reinchbach (1947) chama de tempo (*tense*), o primeiro chama de relevância presente o que o segundo vê como referência presente. Nessa linha, informa Comrie (1985: 52), muitos autores questionam considerar os tempos perfeitos como aspecto. No entanto, consideraremos os tempos compostos estudados neste trabalho como pertencentes à classe do aspecto, devido aos efeitos de sentido que criam ao relacionarem um evento passado ao momento de enunciação.

Para Smith (1997), o Perfeito tem geralmente as seguintes características: ele apresenta quase sempre uma situação que precede a sua enunciação, ou seja, o momento de referência coincide com o momento da enunciação e não com o momento o evento. Sua construção tem geralmente como resultante um valor estativo, e é na maioria dos casos perfectiva, acabada.

O inglês e o espanhol admitem um perfeito presente, cujo estudo faz parte do foco deste trabalho.

Smith (1997:107), falando do Perfeito Presente em geral das línguas, informa que as sentenças abaixo focam o estado obtido no presente, fruto de uma ocorrência acontecida no passado, *they present a state of affairs which results from the prior situation*<sup>14</sup>, ou ainda, a situação é anterior ao momento da enunciação, mas conceitualmente relacionada a ela:

(1.11) *They have built a summerhouse.*

Eles construíram uma casa de verão.

---

<sup>13</sup> O Perfeito é muito diferente dos aspectos, uma vez que não nos diz nada diretamente sobre a situação *per se*, mas antes relaciona um estado a um evento precedente.

<sup>14</sup> (...) elas apresentam uma situação em um momento particular, que resulta da situação anterior.

(1.12) *Han construido el palacio*<sup>15</sup>.

O palácio foi construído.

Smith (1997) ainda acrescenta que:

*These sentences focus on a state that obtains in the present, a state due to the occurrence of the situations mentioned. There is neither a requirement nor an implication that the final states of the situation themselves continue. I return to this point directly. The viewpoint of these sentences is perfective and therefore closed, that is, the situations are presented with initial and final endpoints*<sup>16</sup>.

Vale a pena mencionar, neste momento, que embora o exposto acima seja verdadeiro para a maioria dos casos dos perfeitos presente, existem exceções, como aquelas exibidas por sentenças com marcadores de tempo que vão incluir o momento da enunciação, tais como *since, for, all his life*, etc. para o inglês, e *todavía, toda vida, etc.* para o espanhol. Tal observação é feita pela própria Smith, afirmando que sentenças com locuções *since* e *for* são estativas e admitem uma interpretação aberta (SMITH, 1997:188).

Neste trabalho, optamos por trabalhar com o que Gutiérrez Araus (1995:23) chama de uso clássico do perfeito: o que importa na realidade é o resultado presente de um evento passado. Tal escolha se sustenta no fato de ser este o valor semântico que mais suscita problemas durante a aquisição, tanto do inglês quanto do espanhol. Sendo assim, casos que admitem uma interpretação iterativa ou durativa não serão contemplados aqui, embora saibamos que existem nas gramáticas e na língua corrente, pois esses valores se assemelham ao valor da

---

<sup>15</sup> Sentença fornecida por Gutiérrez Araus (1995:23) para exemplificar o *Pretérito Perfecto* com valor resultativo.

<sup>16</sup> As sentenças acima focalizam um estado que se obtém no presente, um estado devido à ocorrência das situações mencionadas. Não há uma exigência nem uma implicação que o estado final de uma situação continue. Eu retomo a este ponto diretamente. O ponto de vista destas sentenças é perfectivo e portanto fechado, isto é, as situações são apresentadas com pontos inicial e final.

perífrase [Ter+Particípio] do português, preferimos nos dedicar aos casos em que não há coincidências entre as duas línguas.

Dessa forma, o ponto de vista aspectual abarca não somente as construções perfectivas e imperfectivas, mas também as construções com o perfeito, ou seja, são situações perfectivas, cuja referência a uma situação passada é sempre posterior à situação. No caso dos tempos aqui estudados, o *Present Perfect* e o *Pretérito Perfecto* têm a referência concomitante ao momento de enunciação, a referência presente.

Ainda falando das idiossincrasias do perfeito, gostaríamos de mostrar a grande sensibilidade do *Present Perfect*, doravante PP. Segundo Michaelis (1998), a troca de um artigo pode inviabilizar a gramaticalidade das sentenças abaixo:

(1.13) *She has had an accident before.*

Ela (já) sofreu um acidente antes.

(1.14) \**She has had the accident before.*

Ela sofreu o acidente antes.

A autora mostra que o fato de definirmos o acidente por meio do artigo definido *the* torna impossível a repetibilidade do acidente. Ao passo que o uso do artigo indefinido *an*, torna possível que alguém tenha tido outros acidentes, que não são obviamente os mesmos.

Outros estudiosos também têm se dedicado a estudar os sentidos obtidos com o *Present Perfect*, como é o caso de Smith (1998), ela acredita que sentenças com o *Present Perfect* dão ao seu sujeito uma propriedade que resulta da sua participação na situação. Sendo assim, sentenças como a 1.15 são gramaticalmente aceitáveis, mas são pragmaticamente inapropriadas, uma vez que o sujeito não está mais vivo no momento de referência.



(1.15) *Eisntein has lived in Princeton.*

Eisntein morou em Princeton.

Quando essa sentença foi proferida, Eisntein já estava morto, o que torna impossível ao sintagma nominal na posição sujeito receber a propriedade de participante, segundo a explicação oferecida por Smith (1997:109) justificando, assim, o motivo de ela ser pragmaticamente inaceitável, mas gramatical.

Já Michaelis (1998), considera essa sentença não só gramatical, mas pragmaticamente aceitável. Para ela, a sentença acima é estranha, uma vez que Einstein já morreu, e portanto, não é capaz mais de visitar Princeton. Contudo, explica a autora, se pensamos nas pessoas famosas que visitaram Princeton, a sentença é aceitável, ou seja, se mudamos o foco da sentença, ela passa a ser aceitável.

#### **1.1.4. As Gramáticas do Inglês e do Espanhol**

Em consonância com o que foi exposto acima, os tempos compostos que vamos estudar, por oposição aos simples, do inglês e do espanhol têm em comum o fato de terem, na maioria de seus usos, um componente de tempo *tense* (a situação antecede o momento da enunciação), e um componente de aspecto (a referência coincide com o momento da enunciação). Existe uma constituição temporal interna da situação, não somente de evento acabado, mas a relação do passado com o presente, do evento passado com o estado presente.

Como vimos anteriormente, o *Present Perfect* e o *Pretérito Perfecto* têm em comum que são construções do perfeito. Eles apresentam um momento de evento anterior ao momento de enunciação, e o momento de referência concomitante com o momento da enunciação. Os tempos simples, por outro lado, apresentam também um momento de evento anterior ao momento da enunciação, mas tem o momento de referência concomitante ao evento. Sendo assim, tanto o tempo

composto do espanhol, quanto o do inglês narram uma situação passada que tem uma referência presente. Essa referência presente é vista como uma consequência presente da situação passada. Aplicando o termo utilizado por Smith (1997) ao falar das construções do perfeito, podemos dizer que essa consequência presente é um resultado da situação passada, e essa resultante de uma situação passada é geralmente um estado.

Smith (1997) fala do perfeito em geral. Vejamos o que dizem Rojo e Veiga (1999: 2941) sobre o *Pretérito Perfecto*. Para eles, o *Pretérito Perfecto*...

*(...)no significa acción simplemente ocurrida fuera del ámbito de nuestro presente, sino en relación directa con este.(...) En este valor no se trata tanto de que la acción sea inmediatamente anterior al punto cero desde donde se mide el tiempo, sino más bien de que existe en ese punto un **resultado** o consecuencia suya.<sup>17</sup>*

Para falar das diferenças e semelhanças da oposição *Pretérito Perfecto*, doravante, PF, e do *Pretérito Indefinido*, doravante, PI, Rojo e Veiga afirmam:

*Semejanzas: ambos indican una relación de anterioridad respecto del momento del habla, ambos indican acciones perfectas, terminadas antes del momento del habla.<sup>18</sup>*

*(...)*

*Diferencias: la forma simple indica la mera anterioridad respecto del momento del habla, del cual se separa constituyendo un ámbito propio en el pasado, distinto de la actualidad del hablante. La forma compuesta, en cambio, indica anterioridad dentro del ámbito del presente, perteneciendo por tanto a la actualidad del hablante.<sup>19</sup>*

---

<sup>17</sup> (...) não significa ação simplesmente ocorrida fora do âmbito do nosso presente, mas sim em relação direta com este.(...) neste valor não se trata tanto que a ação seja imediatamente anterior ao ponto zero de onde se mede o tempo, mas sim que existe nesse ponto um resultado ou consequência sua.

<sup>18</sup> Semelhanças: ambos indicam uma relação de anterioridade com respeito ao momento da fala, ambos indicam ação perfectivas, terminadas antes do momento da fala.

<sup>19</sup> diferenças: a forma simples indica a mera anterioridade com respeito ao momento da fala, da qual se separa, constituindo um âmbito próprio do passado, diferente da atualidade do falante. A forma composta, ao contrário, indica anterioridade dentro do âmbito do presente, pertencendo portanto a atualidade do falante.

Os autores ainda acrescentam que o presente no tempo composto pode compreender um momento, um dia, uma semana, um ano, um século, porque o que importa é que o falante sinta as situações como psicologicamente mais perto dele no momento da enunciação.

Passemos, agora, para o que Michaelis (1998:12) diz sobre a oposição *Present Perfect*, doravante PP, e o *Past Simple*, doravante, PS. Ela inicia citando Jespersen (1931, apud MICHAELIS, 1998:10):

*The perfect ... is itself a kind of present tense, and serves to connect the present time with the past. This is done in two ways: first, the perfect is a retrospective present, which looks upon the present state as a result of what has happened before in the past; and second the perfect is an inclusive present, which speaks of a state that is continued from the past into the present time*<sup>20</sup>.

Ela continua afirmando que a natureza de Juno<sup>21</sup> do *Present Perfect* se reflete na sua composição formal: uma perífrase que consiste de um auxiliar *to have* no tempo presente, seguido de outro verbo no particípio. A situação narrada nesse tempo indica uma ocorrência acabada ou perfectiva graças ao particípio, e um estado presente representado pelo auxiliar no presente (MICHAELIS, 1998:10).

Ainda citando Herweg (1998) Michaelis diz que de acordo com este autor, a construção do perfeito presente denota um estado resultante da culminância de um evento, sendo assim, conclui Michaelis, o *Present Perfect* é uma predicação de estado e funciona diferentemente da predicação de passado expressa pelo *Past Simple*.

---

<sup>20</sup> O perfeito ... é por si próprio um tipo de tempo presente, e serve para ligar o tempo presente com o passado. Isto é feito de dois modos: primeiro o perfeito é um presente retrospectivo, que olha para o estado presente como um resultado do que aconteceu anteriormente no passado; e em segundo o perfeito é um presente inclusivo, que fala de um estado que vem do passado para o tempo presente.

<sup>21</sup> Juno era o deus dos portões e portas. Ele era representado por uma figura com duas faces olhando em direções opostas. Seu nome é o radical da palavra inglesa "January" que significa janeiro (o mes que "olha" para os dois anos, o que passou e o novo ano) (www.on.br-mitologia, 24/07/2005).

A autora acrescenta que a diferença entre os tempos é pragmático-discursiva, porque seus sentidos *per se* se sobrepõem (MICHAELIS, 1998, Bardovi-HARLIG, 1999). Michaelis ilustra dizendo que tanto é pragmático-semântica a diferença, que em muitos usos, embora a sentença seja gramaticalmente correta, ela não é aceita naquele uso, ou melhor, há uma diferença de sentido que só se explica naquele contexto.

Michaelis continua mostrando que existem áreas semânticas de sobreposição entre o PS e o PP, pois ambos servem para falar de situações acabadas no passado. A única de forma de desfazer o nó<sup>22</sup> que se forma para explicar a diferença entre *I went* e *I have gone* é optarmos por um modelo que presuma que todas as línguas tenham uma categoria conceitual de evento e estado, mesmo que não apareçam na morfologia do verbo, mas que existam mecanismos gramaticais que possibilitem ao falante se expressar optando por uma forma ou outra, ou seja, apresentando uma determinada situação ou como evento (tempo simples) ou como estado (tempo composto).

A autora dá seguimento a sua proposta dizendo que:

*(...) this resultant-state implication distinguishes the Present Perfect from the past tense (...) The resultant-state implication is pragmatic in that it incorporates a contextual variable. The variable ranges over times at which the resultant state could hold; the time of speaking anchors the variable. The resultant-state implication therefore represents a semantic-pragmatic condition upon the Present Perfect<sup>23</sup>.*

Dentro dessa visão de que o tempo composto refere-se a um estado resultante no presente, não importa se o evento foi contínuo ou reiterado, o que importa é que no momento da enunciação vale o estado resultante deste evento/estado acabado. Michaelis (1998) distingue três tipos de sentidos

---

<sup>22</sup> No original *to disentangle*.

<sup>23</sup> Esta implicação estado-resultante distingue o *Present Perfect* do *Simple Past* (...) A implicação estado-resultante é pragmática no sentido que incorpora uma variável contextual. A variável estende-se no tempo enquanto o estado resultante puder ser sustentado; o momento da fala ancora a variável. A implicação estado-resultante, portanto, representa uma condição semântico-pragmática sobre o *Present Perfect*.

veiculados pelo *Present Perfect*, embora alerte que esses valores são ambíguos e geralmente só se esclarecem dentro do discurso, sendo, portanto, mais da ordem da pragmática do que da semântica:

Valor existencial:

(1.16) *Have you ever eaten vatapá?*

Já comeu vatapá?

Valor resultativo:

(1.17) *I have met someone.*

Eu estou saindo com outra pessoa.

Valor continuativo:

(1.18) *The phone has been busy for an hour.*

O telefone está ocupado há uma hora.

Podemos observar que a ponderação de Michaelis é deveras pertinente, pois, embora existam vários nomes dados aos possíveis usos do *Present Perfect*, todos eles, de fato, referem-se a estados. Como no exemplo existencial, o que vale naquele momento é que existe uma experiência pela qual já se passou, que é um estado. O mesmo vale para o uso continuativo, existe um estado resultante no momento da enunciação. A diferença deste uso é que o evento ou estado não é perfectivo, ou seja, não é visto como acabado, ele ainda ocorre no momento da enunciação. Estes usos são, geralmente, acompanhados por sintagmas adverbiais introduzidos por *since* ou *for*, e ainda acompanhados por palavras como *life: all my life, througout my life, etc.*

Sendo assim, o tempo simples refere-se a um ponto ou intervalo no passado que pode ser identificado pelo interlocutor, sendo, portanto, potencialmente anafórico. Já o tempo composto é muito mais dêitico do que anafórico, porque seu tempo de referência não pode ser ancorado a nenhum

período de tempo contextualmente acessível. Além disso, por ser dêitico, recebe influência não só do tempo, mas de lugar e pessoa. Desta forma, não importa somente o tempo de referência, mas quando se fala, quem fala e onde fala.

A partir do exposto acima, mostrando que tanto o espanhol quanto o inglês vêm nos seus tempos compostos uma semelhança com o tempo simples, e que a diferença entre o tempo simples e o composto, também nas duas línguas, está no resultado presente, na conseqüência presente que aparece nos tempos compostos, propomos analisar, neste trabalho, as construções das duas línguas à luz da explicação oferecida por Michaelis. Apresentamos, então, como proposta, olhar para a distinção PP/PS e PF/PI como predicções de evento ou de estado, sendo o *Past Simple* e o *Pretérito Indefinido* predicções de evento, e o *Present Perfect* e o *Pretérito Perfecto* predicções de estado, ou melhor, olhar para os tempos compostos do inglês e do espanhol como tendo um estado resultante que os distingue dos tempos simples, apenas evento.

Embora a área de intersecção entre as duas línguas, no que tange à descrição dos tempos simples e compostos seja grande, haverá peculiaridades de cada uma, que exploraremos a seguir.

Antes de analisarmos mais profundamente os tempos à luz da proposta de Michaelis (1998), vamos dar a conhecer o que outros autores têm a dizer sobre o sentido e o uso dos tempos aqui estudados. Em seguida voltaremos aos usos e seus valores semânticos, tanto do espanhol quanto do inglês, para, então, examiná-los com os critérios da proposta de estado-resultante.

Como mencionamos nos objetivos, o que buscamos é poder tornar visível o que diferencia as sentenças abaixo, que são parte de um diálogo apresentado na unidade 1 do livro didático *Ven 2*. Elas são um exemplo do que ocorre nos demais manuais de espanhol.

(1.19) A: *Pues hablas muy bien el español. ¿Dónde lo has aprendido?*

A: Você fala espanhol muito bem. Onde você o aprendeu?

(1.20) B: *Aquí en España. Hace varios años que vengo de vacaciones y además **he hecho** algunos cursillos en Inglaterra.*

B: Aqui na Espanha. Faz vários anos que venho de férias e além disso, fiz alguns cursos na Inglaterra.

Buscamos explicar o que de fato torna a sentença B acima diferente da abaixo:

(1.21) B: *...además **hice** algunos cursillos.*  
além disso, fiz alguns cursos.

A sentença (1.21) não explicaria o porquê de ter um espanhol tão bom, uma vez que a escolha do tempo simples apenas indica que ele fez alguns cursos de espanhol, sem fazer a ligação com o presente momento, ou seja, que o fato de ter estudado no passado traz uma consequência, um estado presente: falar bem espanhol.

Ou, no caso do inglês, apontamos outro exemplo que também sempre aparece nos gramáticas dedicadas aos cursos de idiomas e manuais de língua:

(1.22) *I have lost my key.*  
Eu perdi a chave.

(1.23) *I lost my key.*  
Eu perdi a chave.

Como aponta Michaelis (1997), em termos de tempo (*tense*), as duas sentenças acima se equivalem pois falam de um evento passado, acabado, há uma sobreposição de sentido. As duas sentenças nos dizem que a chave foi perdida. Contudo, apenas a sentença (1.22) diz que a chave continua perdida.

Essa escolha é feita pelo narrador, que seleciona uma interpretação aspectual de uma situação dada em consonância com o ponto de vista que ele escolhe para falar daquela situação, em um momento dado, dentro do discurso. Isso explicaria por que escolher a forma composta para responder à pergunta do diálogo em espanhol. A escolha de um ponto de vista aspectual não é um reflexo das propriedades que as situações têm no mundo, mas a maneira como as pessoas, sendo produtoras e processadoras de textos, olham para as situações.

A maioria das gramáticas dedicadas ao ensino de língua estrangeira e manuais para ensino de língua, tanto do inglês quanto do espanhol, apontam que os tempos compostos significam um evento que começa no passado e vem até o presente. Em oposição, diz-se dos tempos simples, o *Past Simple* do inglês e o *Indefinido* do espanhol, que são usados para referir um evento que acabou no passado. A questão da consequência presente da situação descrita pelos tempos compostos não é explorada, ou pelo menos raramente o é, ou ainda, as explicações dadas não são suficientemente elucidativas. Um estudo mais minucioso desses tempos, no entanto, aponta que essas afirmações são, na verdade, insustentáveis, pois tanto os tempos simples quanto os compostos podem assumir múltiplos sentidos.

Esses conceitos se perpetuaram e, embora os estudos gramaticais sejam atualmente diversificados e científicos, eles raramente chegam às gramáticas dedicadas ao ensino de língua e nem tampouco aos manuais de ensino de língua estrangeira do inglês e do espanhol. Estes continuam repetindo as mesmas coisas, como se não houvesse mais nada a dizer.

É nessa linha que encontramos grande parte dos livros com os quais os alunos e professores estudam. Vemos que a maioria das gramáticas e dos manuais de inglês e espanhol apresenta equívocos e generalizações imprecisas ao relatarem os valores e os usos dos tempos, principalmente dos tempos compostos, o *Present Perfect* do inglês e o *Pretérito Perfecto* do espanhol. Fonseca (2005) mostra como três manuais de ensino do inglês atualmente no mercado induzem o aluno a entender que o tempo composto do inglês equivale à



perífrase do português brasileiro [Ter + Particípio]. A perífrase do inglês, como mostra Fonseca (2001), pode assumir diversos valores, sendo o primeiro uso e o principal diferente de [Ter + Particípio] do português. Os tempos simples, por sua vez, carecem também do mesmo cuidado, contudo, como seus valores se aproximam, na maioria dos usos, dos valores e usos do perfeito simples do português do Brasil, essa carência não oferece tantos problemas como a dos tempos compostos.

Em se tratando de aquisição, o aprendiz sempre esbarra na diferença de sentido entre os tempos estudados aqui, tanto no inglês quanto no espanhol. Como vimos no exemplo dado, a diferença entre *hice* e *he hecho* não é somente semântica, ela é semântico-pragmática. Michaelis (1998:12), falando do inglês (o que podemos usar para o espanhol), explica que muitas vezes o erro não é da ordem gramatical, mas que existe uma limitação funcional que distingue o tempo simples do composto. Uma vez que existem duas estruturas gramaticais diferentes cujos valores semânticos se sobrepõem, é necessário uma oposição discursivo-pragmática que diferencie uma forma da outra, uma vez que as duas são usadas correntemente nas duas línguas.

Além disso, Michaelis (1998:12) acrescenta que o *Past Simple* (e estendemos isso ao *Pretérito indefinido* do espanhol) é potencialmente anafórico, evocando quase sempre períodos de tempo mencionados anteriormente ou disponíveis contextualmente, geralmente referindo-se a um intervalo de tempo identificável na mente dos interlocutores. O *Present Perfect* e o *Pretérito Perfecto*, por outro lado, têm como referência mais valores dêiticos do que anafóricos, uma vez que não se ancoram em um fato passado, mas no resultado desse evento no momento da enunciação.

É dentro desta visão de que o PP/PC evocam não o evento, mas o resultado dele, que Michaelis propõe para o inglês - e estamos estendendo aqui também para o espanhol -, que embora haja três valores básicos diferentes dados a esses tempos, todos acabam tendo como ponto comum o resultado final, o estado final conseqüente de um evento passado.

Baseada nessa premissa, para efeito do que vamos estudar aqui em aquisição, assumiremos que as duas formas são importantes para o aluno, independentemente das questões regionais de uso, tanto do inglês quanto do espanhol. Como praticamente todas as variedades utilizam os dois tempos correntemente, com maior ou menor frequência, e com usos quiçá diferentes, faz-se necessário chegar a distinguir esses dois tempos em cada língua, como apresentamos aqui. Para tanto, defendemos que o aprendiz deve aprender a localizar a questão resultativa marcada nos tempos compostos das duas línguas aqui estudadas, pois julgamos que os demais valores semânticos que esses tempos podem assumir são desdobramentos desse estado resultativo.

#### **1.1.4.1. Os Valores Semânticos do *Pretérito Perfecto* do Espanhol**

Segundo Gutiérrez Araus (1995:21~) o *Pretérito Perfecto* apresenta dois valores principais:

A) o de *pasado continuativo-resultativo* no presente;

B) o de *antepresente*; e,

C) *Valor de Pasado Enfatizador*

##### **1.1.4.1.1. Valor de Passado Continuativo-Resultativo no Presente**

O passado de resultado do espanhol é usado com o valor de passado acabado, mas cujo resultado ou conseqüência desse evento passado são sentidos no momento da enunciação.

(1.24) *Han reconstruido el palacio.*

Resultado: está reconstruído.

Construíram o palácio.

(1.25) *...además he hecho algunos cursillos (de español) en Inglaterra.*

Resultado: falo espanhol.

... além disso, fiz uns cursos (de espanhol) na Inglaterra.

#### **1.1.4.1.2. Valor de Antepresente<sup>24</sup>**

O *Pretérito Perfecto* é empregado com valor de *antepresente* quando se faz referência a um tempo passado cuja distância cronológica não é o fator determinante, e sim para indicar a perspectiva atual do fato, marcado pelo falante mediante o uso do marcador *este año*.

(1.26) *Este año no he ido al cine.*

Este ano ainda não fui ao cinema.

#### **1.1.2.1.3. Valor de Pasado Enfatizador**

Esta característica do *Pretérito Perfecto* é, segundo Gutiérrez Araus (1995), específica do espanhol da América, quando o falante quer dar maior ênfase a um evento que se concluiu no passado e que constitui um ponto culminante de uma cadeia de fatos, ou ênfase a um elemento:

---

<sup>24</sup> Este termo foi cunhado por Andrés Bello em sua *Gramática de la lengua castellana*. Santiago. Universidad de Chile, 1883.

(1.27) *Inesperadamente apareció un hombre frente a la casa, se acercó a la puerta, llamó al timbre y, al salir Isabel, ¿sabes lo que ha dicho?*

Inesperadamente apareceu um homem na frente da casa, se aproximou da porta, chamou e quando Isabel saiu, sabe o que ele disse?

#### **1.1.4.3. Os Valores Semânticos do *Present Perfect* do Inglês**

Para o inglês, os autores diferentes atribuem uma variedade grande de rótulos para os diversos valores semânticos que o tempo composto pode assumir. Vamos nos restringir, neste trabalho, aos valores apresentados por Comrie (1976:56) e Quirk et alii (1997) por entendermos que eles abarcam satisfatoriamente os principais valores de uso do PP.

Para Comrie (1976:56), o *Present Perfect* apresenta quatro valores diferentes.

##### **1.1.4.3.1. Perfeito de Resultado**

Neste uso do PP enfatiza-se o estado presente como resultado de um evento passado, sendo essa a manifestação mais clara de relevância presente de uma situação passada.

(1.28) *I have lost my key.*

Eu perdi a chave

##### **1.1.4.3.2. Perfeito Experiencial**

Este uso indica que um dado evento ocorreu pelo menos uma vez no passado. O nome experiencial é dado porque o tempo da proposição engloba toda a vida do sujeito.

(1.29) *I have been to England.*

Eu estive na Inglaterra.

#### **1.1.4.3.3. Perfeito de Passado Recente**

Comrie (1976:60) aponta que embora o nome faça crer que este uso refere-se somente a um evento ocorrido recentemente, na verdade, este uso implica uma relevância presente de um fato passado que não precisa necessariamente ser recente.

(1.30) *They have won the game.*

Eles ganharam o jogo.

#### **1.1.4.3.4. O Perfeito de Situação que Persiste**

Além dos usos acima descritos, o valor semântico do perfeito pode ser, mais que um evento passado com consequência presente, um estado presente, o evento pode incluir o momento presente. Isso acontece quando usamos marcadores temporais como *for, since, throughout, etc.* É o que Comrie (1976:60) chama de Perfeito de situação que persiste. Nesses casos o evento ocorreu no passado e continua ocorrendo, há reiteração.

(1.31) *I have lived in São Paulo since I was born.*

Eu moro em São Paulo desde que nasci.

(1.32) *She has worked for an airliner for 10 years.*

Ela trabalha para uma empresa aérea há dez anos.

Quirk et alii (1997) apresentam uma outra divisão dos valores do *Present Perfect* que veremos abaixo. Os autores declaram que há uma sobreposição de sentido entre o *Simple Past* e o *Present Perfect* :

*(...) the present perfective differs from the simple past in relating past event/state to a present time orientation. Thus in situations (which are not unusual) where either the present perfective or the simple past can be appropriately used, it is generally felt that they are not interchangeable, but that the present perfective relates the action more directly to the present time.*<sup>25</sup>

Eles nos oferecem os exemplos abaixo:

(1.33) Where did you put my purse?

Onde você colocou minha bolsa?

(1.34) Where have you put my purse?

Onde você colocou minha bolsa?

O propósito das perguntas é encontrar a bolsa, no entanto, a pergunta (1.33) o falante parece pedir ao interlocutor que se lembre de um evento passado; ao passo que na sentença (1.34) o falante concentra sua pergunta no paradeiro da bolsa, ou seja, a pergunta (1.34) significa: onde está minha bolsa? e a (1.33): onde você pôs minha bolsa? Não sendo mais o lugar onde a bolsa está no momento da enunciação o foco da pergunta.

Quirk et alii (1997:192) apresentam a seguinte divisão:

---

<sup>25</sup> O *Present Perfect* difere do *Past Simple* ao relacionar um evento/estado passado a uma orientação presente. Portanto, em situações (que não são incomuns) onde tanto o *Present Perfect* ou o *Simple Past* podem ser apropriadamente usados, geralmente, é melhor que eles não sejam trocados, porque o *Present Perfect* relaciona o evento mais diretamente ao tempo presente.

#### **1.1.4.4.1. Perfeito com valor de Estado**

Os autores afirmam, que deixando de lado as equivalências, existe no perfeito do inglês um valor de estado: um evento ou um estado que vem do passado até o presente. Eles dão os exemplos abaixo:

(1.35) The house has been empty for ages, but now it has been sold.

A casa está vazia há anos, mas agora foi vendida.

(1.36) Have you known my sister for long?

Faz tempo que você conhece a minha irmã?

#### **1.1.4.4.2.. Perfeito com valor de Evento Indefinido**

Os autores afirmam que corresponde a um evento passado, mas é diferente do passado simples porque é mais indefinido do que definido:

(1.37) Have you been to Florence?

Já estive em Florença?

(1.38) All our children have had measles.

Todos nossos filhos tiveram catapora.

#### **1.1.4.4.3. Perfeito com valor de Hábito**

Este uso do perfeito, afirmam os autores, corresponde a um hábito no passado, um evento recorrente, que começou no passado e continua até o presente. Este valor semântico é assegurado pelos sintagmas preposicionais iniciados por *since* e *for*:

(1.39) The journal has been published every month since 1850.

O jornal tem sido publicado todo mês desde 1850.

O jornal vem sendo publicado todo mês desde 1850.

### **1.1.5. O Perfeito no Espanhol e no Inglês**

Como vimos acima, o uso dos tempos perfeitos nas duas línguas se assemelha, isso porque por se tratar de perfeito, o que interessa é o foco do narrador no momento da enunciação. Se este escolhe olhar para o resultado do evento passado no momento da enunciação, as duas línguas aqui estudadas oferecem a opção de se escolher um tempo verbal que exprima essa carga semântica de conseqüência presente. Se observarmos atentamente, como salienta Michaelis (1998), na verdade, embora nas duas línguas se tenham dado rótulos diferentes para cada uso do perfeito, todos eles, no fundo, são primeiramente perfeito estado-resultativo, para diferenciarem-se do perfeito que marca a predicação de evento, pois o que interessa no momento da enunciação é que existe um estado presente, conseqüência de um evento passado. Ou como coloca Michaelis (1998), o que diferencia o *Present Perfect* do *Simple Past* é o primeiro é uma predicação estado-resultativa e o segundo, uma predicação de evento. A partir dessa divisão, os possíveis efeitos de sentido que os tempos compostos das duas línguas comportam, devido ao caráter composicional do aspecto, farão surgir os demais valores decorrentes.

Neste trabalho, como já dissemos, para efeito de aquisição, acompanhando a argumentação de Michaelis (1998) sobre o uso do perfeito, vamos nos concentrar no estudo do PP/PF sendo utilizados com valor estado resultativo, em oposição aos tempos simples acima mencionados. Reconhecemos que esses tempos podem apresentar outros usos e outros valores, que por uma questão de tempo e foco não serão contemplados neste trabalho, como por exemplo, o valor de situação que persiste. E, também, porque julgamos que, para fins de aquisição,



se o aprendiz perceber o valor estado-resultativo do tempo, a ligação passado-presente, entenderá os demais usos decorrentes desse.

Esclarecemos, também, que trabalharemos os tempos do inglês juntamente com os do espanhol, uma vez que no recorte que propomos acima, os dois tempos em muito se parecem. As maiores diferenças entre os dois tempos reside no fato de que o *Pretérito Perfecto* aceita alguns marcadores temporais de passado e o *Present Perfect* não, o que discutiremos mais adiante. Além disso, nossa pesquisa bibliográfica revelou que existe disponível um número superior de estudos sobre os tempos aqui focalizados para a língua inglesa, o que nos permitirá emprestar ferramentas para observar os tempos do espanhol, sempre que for pertinente.

#### **1.1.5. O Contraste entre *Present Perfect/Pretérito Perfecto* e *Simple Past/Indefinido***

O objetivo deste tópico é discutir como se faz a distinção entre as sentenças abaixo, que é a motivação desta tese:

(1.40) *Maria has lived in Canada.*

Maria morou no Canadá.

(1.41) *Maria lived in Canada.*

Maria morou no Canadá.

(1.42) *María ha vivido en Canadá.*

Maria morou no Canadá.

(1.43) *Maria vivió en Canadá.*

Maria morou no Canadá.

### 1.1.5.1. *Present Perfect versus Past Simple*

McCoard (1978, apud MICHAELIS, 1998: 109), tentando distinguir semanticamente o tempo simples do composto, propõe que o PP evoca um “agora estendido”, uma vez que localiza um evento que ocorreu em um intervalo que inclui o presente e uma parte do passado. Este tipo de explicação pode induzir a erro, uma vez que possibilita a interpretação de que um determinado evento começou no passado e se estende ao presente. Significaria dizer que nos exemplos acima 1.40 e 1.42 Maria morou e continua morando no momento da enunciação, opondo-se às sentenças 1.41 e 1.43, na quais Maria morou, e não mora mais no Canadá.

Este presente de que fala McCoard não trata de um evento que ainda ocorre no momento, mas sim uma de consequência do evento passado, que é vista pelo narrador no momento da enunciação.

Michaelis (1998) faz uma observação importante para distinguir o tempo simples do composto. Partindo da divisão aspectual de Atividades e Estados, ela diz que o tempo composto começa como Atividade e acaba como Estado, ou seja, no momento da enunciação, o evento é acabado, o que resta é o estado resultante, que leva o falante a optar por essa forma em detrimento da forma simples, essa sim, abarcando somente o evento passado, somente a Atividade. Ainda segundo a autora, o que faz a distinção semântica do tempo simples e do composto é que a implicação estado-resultante que é gerada no tempo composto acaba por revelar um sentido semântico-pragmático para esse tempo. Michaelis cita um trabalho de aquisição de primeira língua apresentado por Slobin (1994, apud MICHAELIS, 1998), apontando que crianças aprendendo inglês usam a forma simples e composta uma pela outra, até que percebam a diferença pragmática que distingue o valor semântico de cada uma das duas.

Já na aquisição do espanhol como primeira língua, Fernández Martinez (1994) aponta que o *Pretérito Perfecto* aparece de forma espetacular em doze lexemas diferentes. A autora acrescenta que o primeiro tempo a aparecer é o

presente, seguido pelas perífrases de futuro e do *Pretérito Perfecto*. Ainda segundo a autora, a criança observada o utiliza tanto para fatos que acabam de ocorrer quanto em uma situação de narrativa em que conta uma história. Não há menção de quando aparece o *Pretérito Indefinido* e se sobreposição.

Alarcos (1980), analisando essa questão por outro lado, enfatiza a perfectividade tanto do PF, *Pretérito Perfecto*, quanto a do PI, *Pretérito Indefinido*, o que se aplica aos tempos do inglês também. Contudo, Alarcos (1980: 20) não vê a diferença entre os tempos simples e os compostos como uma diferença aspectual, como o faz Michaelis (1998), mas sim temporal, como no trecho abaixo (ALARCOS, 1980:20):

*La distinción es puramente temporal, considerando el 'tiempo' no sólo como una circunstancia objetiva, sino también como un contenido de conciencia (...) y subjetivo.*<sup>26</sup>

#### 1.1.5.2. O Uso de Marcadores Temporais nos Tempos do Inglês

De uma forma geral, o *Present Perfect* não admite advérbios ou locuções adverbiais de tempo que especifiquem um ponto no passado, como por exemplo: *last week, yesterday, a few minutes ago*, por ser um tempo que foca no momento da enunciação e não no momento do evento. O uso de tais advérbios obrigará o uso do tempo simples, como no exemplo abaixo:

(1.44) *He left a few minutes ago.*

Ele partiu há uns poucos minutos atrás.

---

<sup>26</sup> A distinção é puramente temporal, considerando o tempo não somente como uma circunstância objetiva, mas também como um conteúdo de consciência (...) e subjetivo.

O *Present Perfect* aceitará advérbios de tempo que não marquem os limites da situação, como: *so far, lately, until now*, etc. Existem, contudo, advérbios e locuções adverbiais que acompanham o *Past Simple* e o *Present Perfect*, como: *in the past, often, never, ever, already, always*, etc.

No entanto, estas distinções não são pacíficas devido à ambigüidade do Perfeito. Dowty (1979:343) estabelece que, embora os advérbios tenham papel importante na explicação do significado do *Present Perfect*, será o contexto que esclarecerá o verdadeiro sentido de sentenças naturalmente ambíguas, como o exemplo abaixo, fornecido por ele:

(1.45) *John has lived in Boston for 10 years.*

John mora em Boston há 10 anos.

Como alerta Fonseca (2001:52), para Dowty, a sentença acima, fora de um contexto específico, significa que John mora em Boston há dez anos, este seria o significado natural da sentença. Todavia, seria possível depreender dela que um ex-habitante de Boston, embora não mais morando na cidade mencionada, se sinta emocionalmente ligado a ela. A tradução, então, seria que John morou em Boston por 10 anos. O evento não mais ocorre, embora no enunciado esteja presente o sintagma preposicional [*for*+quantidade de tempo].

Michaellis (1998) também aborda a questão do uso de marcadores temporais com os tempos estudados. Ela afirma que o PP não admite advérbios que marquem um ponto definido como na sentença abaixo:

(1.46) *\*Dad has retired in 1970.*

Papai se aposentou em 1970.

Estes marcadores, como *last year, yesterday, two weeks ago*, aparecem com o tempo simples, que tende a ver a situação passada sem um estado resultativo presente. O PP tem potencial para locuções adverbiais que marquem

atividades que possam ser cíclicas ou repetíveis. A seguir, apresentamos um quadro elaborado por Michaelis (1998:164), adaptado para os fins deste trabalho:

**Quadro 1: Marcadores para *Present Perfect* e para *Past Simple***

	Perfeito de Resultado	Perfeito de Situação que Continua	<i>Past Simple</i>
Advérbios dêiticos que marcam um ponto no passado (ex.: <i>yesterday</i> )	Não	Não	Sim
Advérbios que marcam um ponto definido no passado (ex.: <i>in 1970</i> )	Não	Não	Sim
Advérbios que marcam um estado presente (ex.: <i>now</i> )	Sim	Sim	Não
Advérbios que marcam uma situação que começou no passado e se repete até o momento da enunciação (ex.: <i>since</i> )	Não	Sim	Não
Advérbios que marcam a duração (ex.: locuções com <i>for</i> )	Não	Sim	Sim

Como o PP envolve a questão aspectual que tem a característica de ser de natureza composta, como foi mencionado no item 1.3., a escolha do verbo e de seus argumentos pode modificar o sentido de uma sentença e, assim, permitir o uso de locuções adverbiais geralmente incompatíveis com a natureza básica do perfeito, que é a situação passada com um estado resultante no presente. Vejamos os exemplos abaixo:

(1.47) *Mary has lived in Boston since 1998.*

Mary mora em Boston desde 1998.

(1.48) *\*John has died since 1998.*

\*John morreu desde 1998.

Afirmar que todas as sentenças no PP admitem as locuções iniciadas por *since* não seria a totalidade da verdade, uma vez que a escolha do verbo *to die* (morrer) torna a sentença agramatical. Enquanto *to live* (viver) é um evento repetível, já não acontece o mesmo com *to die* (morrer). Voltamos aqui a encontrar outro ponto de sensibilidade do perfeito. O valor semântico de continuidade com verbos de *accomplishment* e *achievement* constroem sentenças não aceitáveis como as que se segue:

(1.49) \**He had bought his car for two years*

Ele comprou o carro dele por dois anos.

(1.50) \**He has broken his leg since 2005.*

Ele quebrou a perna desde 2005.

Da mesma forma, dêiticos como *in the Summer* (no verão), *in January* (em janeiro), etc. podem estar indicando situações que se repetem, como:

(1.51) \**Julia has traveled to Europe in December.*

Julia viajou para a Europa em Dezembro.

Se imaginarmos que se trata do último mês de dezembro, a sentença será agramatical, no entanto, salienta Michaelis (1998:225), podemos estar nos referindo a situações que se repetem, ou seja, já viajou para Europa em dezembro anteriormente:

(1.52) *Julia has traveled to Europe in December (before).*

Julia viajou para a Europa em Dezembro (antes).

Nesse caso, não se trata de marcar o evento em um ponto no passado, mas de informar que aquele evento já aconteceu anteriormente uma ou mais vezes, tendo como resultado presente a experiência de tal fato, ou seja, o foco não está no tempo, mas no resultado dela.

Michaellis (198:178) aponta que o advérbio *already* é tido como um advérbio tipicamente de categorias aspectuais devido ao seu sentido: semanticamente ele significa que um evento aconteceu anteriormente ao momento da enunciação, como no exemplo abaixo:

(1.53) *She has already left.*

Ela já saiu.

No entanto, isso não significa que ele deva sempre aparecer em predicados que façam uso do PP. A própria Michaellis apresenta os seguintes exemplos:

(1.54) *I have already eaten.*

Eu já comi.

(1.55) *I already ate.*

Eu já comi.

Segundo a autora, não existe nenhuma diferença de sentido entre essas duas sentenças. Lee, et alii (1985:194) apontam que no inglês americano existe uma preferência pelo *Past Simple*, geralmente acompanhado de advérbios, como *already, yet, just, etc.* Michaellis (1998) também registra essa preferência, esclarecendo que se trata de uso predominante na oralidade. Podemos inferir daí a possibilidade de que o uso do PS deve-se ao fato de que o advérbio já faz a marcação aspectual, já relaciona o evento passado com o momento da

enunciação, como no exemplo acima e nos exemplos fornecidos por Leech et alii (1996):

(1.56) *I just come back.*

Acabei de voltar.

(1.57) *You told me already.*

Você já me contou.

Caminhando nesse sentido, Michaelis (1998:226) acrescenta um exemplo semelhante ao de Leech et alii, Ela afirma que o *Past Simple*, em alguns de seus usos, não só perde a ligação com o momento em que o evento ocorreu, como também parece evocar uma referência de tempo dêitica, referindo-se ao conhecimento do ouvinte de que o falante não tem interesse em algo:

(1.58) *I already told you. I'm not interested.*

Eu já te disse. Não estou interessada.

O interessante é que, nos exemplos fornecidos, aparecem marcadores que geralmente acompanham o PP, o que nos possibilita levantar a hipótese acima.

Biber et alii (1999:463), em um livro dedicado à descrição da gramática a partir de dados colhidos em *corpora* de textos com vários registros diferentes (conversação, jornal, acadêmico, etc), apontam também que os americanos usam o *Past Simple* onde os ingleses usariam o *Present Perfect*, e acrescentam exemplos encontrados no corpus, todos com marcadores:

(1.59) A: *Hey, did you read this yet?*

A: Você já leu isso?

(1.60) B: *No, not yet, I didn't. I didn't get a chance.* (AmE Conversation)



B: Não, ainda não. Ainda não deu.

(1.61) *We already gave him a down payment.* (AmE Conversation)

Nós já lhe pagamos a entrada.

Os autores acrescentam que:

*Nevertheless, this difference of usage does not seriously affect the frequencies in conversation. It remains a mystery why the marked difference of frequency shows up mainly in news. It might be relevant that American newspaper are renowned for a space-saving drive towards stylistic economy, and that the simple past usually requires one less word than the perfect.<sup>27</sup>*

O marcador *ever*, no entanto, parece mudar o sentido da sentença, se usado com o *Present Perfect* ou com o *Past Simple*. Michaelis (1998:224) afirma que a sentença 1.63 refere-se ao tempo de amizade entre a pessoa quem a pergunta é endereçada e Karla, ao passo que a sentença 1.62 diz respeito a um tempo limitado, anterior ao momento da enunciação da pergunta.

(1.62) *Did Karla ever call you?*

A Karla já lhe telefonou?

(1.63) *Has Karla ever called you?*

A Karla já lhe telefonou?

A autora explica que como o tempo simples geralmente se refere a um fato específico, a referência de tempo do exemplo (1.62) é menor do que no exemplo (1.63), cujo tempo tem uma abrangência muito maior.

---

<sup>27</sup> Contudo, a diferença de uso não afeta seriamente as frequências na conversação. Permanece o mistério de por que uma diferença tão clara aparece principalmente nos noticiários. É relevante dizer que os jornais americanos são famosos pelo grande esforço para economizar espaço por meio da economia no estilo, e que o *Simple Past* geralmente requer uma palavra a menos que o *Present Perfect*.

O mesmo se pode dizer da sentença (1.41). Para se perguntar sobre algo que ainda está ocorrendo, como se um filme, uma exposição, uma peça foi vista, o inglês americano prefere usar o *Past Simple* acompanhado de *yet* na oralidade. Para se perguntar sobre algo cuja referência de tempo seja maior, como se perguntássemos se leram *Dom Casmurro*, se viram o “E o Vento Levou”, se comeram alguma iguaria, etc., o tempo de verbo escolhido, independente da variante, é o *Present Perfect*.

(1.64) *Did you see Brokeback Mountain yet?*

Você já viu “O Segredo de Brokeback Mountain”?

(1.65) *\*Did you see Gone with the Wind yet?*

Você já assistiu “O Vento Levou”?

(1.66) *Have you (ever) seen Gone with the Wind?*

Você já assistiu “O Vento Levou”?

(1.67) *Have you (ever) eaten snails?*

Você já comeu escargot?

### **1.1.5.3. Pretérito Perfecto versus Pretérito Indefinido**

Como bem lembra Alarcos (1980: 30), o que nos interessa é entender os valores assumidos do *Pretérito Perfecto* sem marcadores, contrapondo-os ao tempo simples.

O aspecto do evento, seja iterativo, perfectivo, etc., não se altera, mudando-se um tempo pelo outro. O evento *leer un libro*, nos exemplos abaixo, expressa

tanto com o PF quanto com o PI, não apresenta mudanças de aspecto. As sentenças (1.45) e (1.46) são perfectivas. A diferença reside no ponto de vista do falante.

(1.68) *Leí un libro.*

Li um livro.

(1.69) *He leído un libro.*

Li um livro.

O autor acrescenta que mesmo os advérbios não são garantia de que somente um tempo, no caso do exemplo abaixo, o *Pretérito Perfecto*, pode acompanhá-lo. Esta característica do espanhol de poder colocar marcadores que, por exemplo, em inglês só acompanhariam o tempo simples, mostra a força do tempo composto de ter um valor estado-resultativo. O foco do exemplo (1.70), fornecido por Alarcos, não é o tempo marcado (esta tarde), mas sim o resultado dela: havia poucas pessoas:

(1.70) *Esta tarde ha venido poca gente.*

Vieram poucas pessoas esta tarde.

Alarcos explica que esta sentença 1.71 seria gramatical se proferida pelo porteiro de um museu. Podemos depreender que o foco do falante não é, na verdade, o tempo, mas sim o fato de poucas pessoas terem comparecido. A sentença seria equivalente a:

(1.71) *Esta tarde pocas personas vieram.*

Vieram poucas pessoas esta tarde.

Da mesma forma, no diálogo a seguir:

(1.72) A: *Es verdad que ayer ibas tú conduciendo un coche?*

A: É verdade que ontem você estava dirigindo um carro?

(1.73)B: *Ya te lo han dicho?*

B: Já te contaram?

O autor explica que o primeiro interlocutor situou o evento no passado, expresso pelo advérbio *ayer*, e por isso empregou o PI. Já o segundo interlocutor não se refere à ação *conducir un coche*, que aconteceu no dia anterior, mas sim ao fato de que já a haviam contado, já era sabido. A sentença (1.73) equivaleria a “Você já sabe?/Já te contaram?” em português.

Assim como Alarcos, Michaelis (1998) também defende que é a escolha do falante que faz com que o tempo simples ou o composto seja empregado; esse ponto de vista ou foco é tão importante, que pode até violar a gramática. Michaelis afirma que muitas vezes a sentença é gramatical, ou seja, sua estrutura é correta, mas ela é funcionalmente incorreta porque existe uma imperfeição da ordem da semântica e da pragmática.

Michaelis afirma, ainda, que os tempos compostos das duas línguas têm uma característica impar: são capazes de expressar duas mensagens ao mesmo tempo, o fato passado e o estado presente.

#### **1.1.5.4. O Uso de Marcadores Temporais no *Pretérito Perfecto***

O uso de marcadores temporais com o perfeito é uma questão deveras delicada, uma vez que, como esse tempo não se refere propriamente ao passado, e sim ao momento da enunciação, teoricamente ele não aceita marcadores que

situem o evento em um ponto fixo no passado (Matte Bon, 1998, Tomo I). Para esses casos, existe o *Pretérito Indefinido*.

Comrie (1976:54) ressalta que o *Pretérito Perfecto* aceita marcadores de passado como o da sentença abaixo, o que o *Present Perfect* não aceitaria no seu uso mais habitual, apenas se fosse seguido de *all my life, this year*. A sentença do inglês seria gramatical, também, se proferida no dia em que o falante levantou-se às cinco:

(1.74 ) *Me he levantado a las cinco.*

Me levantei às cinco.

(1.75) *I have woken up at seven.(all my life)*

Me levantei às cinco. (toda a minha vida)

Observa-se que, no exemplo fornecido por Comrie, o marcador temporal não encerra os limites do evento, uma vez que o foco está no estado presente e não no evento passado. Isso quer dizer que o narrador poderia estar se referindo ao fato de estar cansado como resultado de ter se levantado às cinco.

A explicação para a gramaticalidade desta sentença reforça a argumentação de Michaelis (1998), discutida acima, de que os valores do perfeito são pragmático-semânticos e pragmático-discursivos. Para Michaelis (1998,12), essa sentença seria gramaticalmente correta e funcionalmente limitada.

Alarcos (1980) alerta que o PF pode manifestar-se também como um tempo de natureza aspectual durativa, ou seja, alude não somente a um evento que aconteceu no passado e tem um resultado no presente, mas também pode referir-se a ações contínuas ou cíclicas. Este valor do tempo composto, assim como o *Present Perfect* de situação que persiste. Contudo, o nosso foco é exatamente os usos cujo valor semântico é perfectivo e resultativo.

Alarcos (1890:24) explica que se emprega o PF com os advérbios ou locuções adverbiais que indiquem que o evento começou em um período de

tempo que inclui o momento presente de quem fala, são eles: *hoy, ahora, estos días, esta semana, esta tarde, esta mañana, este mes, el año en curso, esta temporada, hogaño, todavía no, en mi vida, durante el siglo presente, etc.* O autor oferece os exemplos abaixo:

(1.76) *La leña que has acarreado hogaño está muy verde.*

A lenha que você trouxe desta vez está muito verde.

(1.77) *Esta tarde, ... aparte de la...crítica que ha hecho del partido..., ha tomado una posición...*

Esta tarde...apesar da ... crítica que fez ao partido..., tomou uma posição...

O autor salienta que, com advérbios como *esta mañana* e *antes*, pode-se empregar o PI, ou seja, quando as expressões temporais citadas se opõem a *esta tarde, ahora, etc.*

(1.78) *Antes no hice reparo..., pero ahora ...*

Antes não fiz reparos..., ma agora...

(1.79) *Antes he escrito a H.*

Antes escrevi a H.

O Pretérito Indefinido, por outro lado, se emprega com os advérbios e locuções adverbiais que indicam que o evento aconteceu em um momento que não inclui o momento presente; são eles: *ayer, anoche, el mes pasado, aquel día, un día, hace años, entonces, cuando, etc.*

(1.80) *Hace pocos días le expliqué a ella lo que ocurrió.*

Faz dois dias que expliquei a ela o que aconteceu.

(1.81) *Cuando fuiste ayer al pueblo.*

Quando você foi ao povoado ontem.

Alarcos acrescenta que os complementos temporais que indicam duração ou repetição são empregados com a forma simples e a composta:

(1.82) *Siempre ha sido muy dada a la leyenda.*

Sempre foi muito dada a contar histórias.

(1.83) *Siempre lo dije.*

Sempre disse isso.

Vale a pena observar, como o valor durativo/reiterativo não serve com o [TER+Particípio].

#### **1.1.6. As oposições *Present Perfect vs Past Simple* e *Pretérito Perfecto vs. Pretérito Indefinido* Revisitadas.**

Como vimos nas descrições acima, no que concerne à diferença básica entre os tempos aqui estudados, o *Present Perfect* e o *Pretérito Perfecto* têm a sua escolha feita a partir do foco do narrador. Essa eleição se deve, então, à ênfase maior que o narrador quer dar no momento da enunciação ao estado-resultante do evento acabado em um determinado momento anterior à enunciação. Essa ênfase é compatível com o discurso do falante, mais do que com os próprios marcadores muitas vezes, como vimos. Na escolha de ponto de vista, concorrem vários fatores pragmáticos, tais como quem fala, o que se fala, e para quem se fala. Apresentaremos abaixo trechos de textos autênticos extraídos

de blogs, filmes, jornais e revistas disponíveis no mercado, para podermos avaliar como esses tempos se comportam em uso fora da gramática.

(1.84) Attack of the zombie lady

*I am fatigue girl. For the past two weeks, Ben **has woken up at 3 most nights and stayed awake until 5**. He's not unhappy ... but I stay awake and usually fall back to sleep sometime just before I have to get up. **I've become one of those walking zombie people**, the kind that I curse when I'm trying to get somewhere and they're sitting in their cars at green lights not moving ... If you see me on Tuesday with my head on my drool-covered desk, cover me with a blanket and let me sleep for a week, preferably with pay.*

---

Observemos que, no texto acima, a autora narra o motivo de ela estar sem dormir nas últimas noites. Ela se autodenomina um zumbi e explica que seu filho acordou<sup>28</sup> às 3 da manhã e ficou acordado até às 5 durante as duas últimas semanas. O “acordar” e o “ficar acordado” descrevem um evento iterativo e perfectivo, ou seja, repetiu-se no passado mas já está acabada. Como a maioria do texto está no presente, ela narra o motivo do seu cansaço usando o PP ao invés de usar o PS. A autora intitula o texto *Zombie Lady* (Garota Zumbi), e inicia o texto dizendo que é uma garota cansada, *fatigue girl*. A partir desse ponto de vista ou foco, ela narra como se sente e para contar uma situação passada que levou a esse estado presente, resultado de não ter dormido, ela emprega o PP. A expressão *I've become one of those walking zombie people*<sup>29</sup>, reitera o *fatigue gir*” e o título. A autora expressa, nessa sentença, que é uma pessoa que anda como um zumbi. Se perguntássemos por que ela elegeu o PP e não o PS, poderíamos

---

<sup>28</sup> Devido à iteratividade, o português admitiria o uso do pretérito perfeito composto, tem acordado, para dar ênfase a quantificação da ação no passado (Castilho, 2002). Além disso, a ação ainda está transcorrendo, vindo marcada pelo sintagma adverbial *for the past two weeks*.

<sup>29</sup> Tornei-me uma dessas pessoas que andam como zumbis.



perceber que eles são coerentes com o foco que ela escolheu para dar ao texto. Provavelmente, a autora não tem consciência da sua escolha, mas ela é coerente com o resto do texto e cria os efeitos de sentido por ela pretendidos.

O personagem de Julia Roberts no filme “A Noiva em Fuga”, chega no confessionário e diz:

(1.85) *Father, I have sinned.*

Padre, eu pequei.

Embora “eu pequei” seja o que um falante do português falaria, o sentido desse pretérito perfeito é:

Padre, sou pecadora.

E, assim, justifica o fato de estar dentro de um confessionário. Nesse caso, o resultado dos pecados passados é o estado presente: ser pecador.

Esses pecados passados ficam claros em um trecho do filme “O Crime do Padre Amaro<sup>30</sup>”, ilustrando os usos dos pretéritos *Pretérito Indefinido* e *Pretérito Perfecto* do espanhol. Apresentamos a cena em que o padre se confessa para o padre Amaro:

(1.86) *Confieso que he pecado. He mentido. He pecado de soberbia. Abusé de la confianza de gentes que me abrieron su casa. Como Herodes, corté cabezas de inocentes. Ofendí a Dios. He pecado de lujuria. Forniqué con una virgen que era una niña.*

---

<sup>30</sup> Título original; *El Crimen del Padre Amaro*. Prod. França, Espanha, Argentina e México, 2002. Baseado no romance de Eça de Queiróz que tem o mesmo nome.

Confesso que pequei, Menti. Cometi o pecado da soberba. Abusei da confiança de pessoas que me abriram suas casas. Como Herodes, cortei cabeças de inocentes. Ofendi a Deus. Cometi o pecado da luxúria. Forniquei com uma virgem que ainda era uma criança.

O desafio de explicar por que o padre alterna os usos de um tempo e de outro no mesmo momento da enunciação se resolve se percebemos que as ações ditas em *Pretérito Indefinido* funcionam como a lista de pecados confessos (e acabados) no passado, já as ações narradas em *Pretérito Perfecto* referem-se ao estado presente, resultado dos pecados passados, assim como se referem à totalidade dos pecados cometidos ao longo desse período da sua vida de sacerdote. Dessa forma, teríamos o verbo “pecar”, porque todas as ações foram pecados, e o verbo “mentir”, porque, afinal, o padre vivia uma mentira. Temos, então, como foco a confissão, que é o momento em que as ações passadas levam a um estado presente que justificam a própria confissão, embora tenha usado uma forma verbal de pretérito para tal.

Como no exemplo do inglês, o que o falante quer dizer é:

(1.87) Sou pecador. Sou um mentiroso.

Embora tenha usado uma forma verbal de pretérito para tal, a fim de dar o efeito de sentido pretendido pelo narrador, um estado-resultante, ou como diz Ilari (1997), que veremos a seguir, um passado com efeito de totalização.

Ainda seria passível de argumentação o motivo de não se ter traduzido o *Pretérito Perfecto* pela perífrase [Ter+Particípio] no português. Para tanto já contraargumentamos: o que é contado no *Pretérito Perfecto*, o narrador vê como um estado-resultante no presente, ele é um pecador/ele é um mentiroso. Isso tem um efeito de sentido na própria história, ou seja, o padre é o maior dos pecadores e o maior dos mentirosos. O que ele narra no *Pretérito Perfecto* é o resultado do que ele narra no *Indefinido*.

O que se depreende desta análise é que, embora exista um peso forte da pragmática que interage com a semântica, justificando as escolhas, a construção de sentido nesses tempos nasce da relação da estrutura sintática com o valor semântico gerado pelas próprias possibilidades que os tempos aqui oferecem. Assim, a lista de pecados estaria em tempo simples porque se trata, como dizem as gramáticas, de ação acabada, foi reiterativa ou durativa no passado, no momento da enunciação ela é vista como acabada. Já as ações que relacionam o passado com o presente, os pecados cometidos no passado apresentam um estado-resultativo: o estado de pecador de mentiroso o falante. Estes eventos são narrados no tempo composto, e apresentam o efeito totalizador como descreve Ilari (1998).

## **1.2. A Gramática da Língua Materna**

### **1.2.1. O Pretérito Perfeito Simples no Português**

Como apontamos na descrição dos tempos *Present Perfect* e *Past Simple* do inglês e do *Pretérito Perfecto* e *Pretérito Indefinido* do espanhol, nosso objetivo é mostrar a diferença existente entre esses tempos. No que tange o português, retomando as sentenças apresentadas anteriormente, sabemos que tanto a 1.88 quanto a 1.89 ou a 1.90 ou a 1.91 significam em português, respectivamente:

(1.88) I have lost my key.  
Eu perdi a chave.

e

(1.89) I lost my key.  
Eu perdi a chave.

(1.90) A: *Pues hablas muy bien el español. Dónde lo has aprendido?*

Pois você fala muito bem espanhol. Onde você o aprendeu?

(1.91) B: *Aquí en España. Hace varios años que vengo de*

*vacaciones y además he hecho algunos cursillos en Inglaterra.*

Aqui na Espanha. Faz muito tempo que venho de férias e além disso, fiz alguns cursos na Inglaterra.

Os eventos focalizados nas sentenças acima seriam construídos com o Pretérito Perfeito Simple no português. Este tempo, de acordo com Fiorin (1996:153), acumula duas funções: anterioridade em relação a um momento de referência presente e concomitância em relação a um momento de referência pretérito. Tendo em vista o que foi abordado, tanto para o inglês quanto para o espanhol, temos, então, também, dois pretéritos perfeitos no português, o que Fiorin (1996) chama de Pretérito Perfeito 1 e 2: um que se refere à ação acabada e outro que se refere ao momento de relevância presente.

Travaglia (1981:134) afirma que o Pretérito Perfeito marca o aspecto perfectivo, indicando que o evento está terminado. Retomando Fiorin (1996), diríamos que tanto o Pretérito Perfeito 1 quanto o 2 referem-se a ações acabadas, aspecto perfectivo, sendo que o Pretérito Perfeito 2 indica uma consequência presente, ligando o fato passado ao momento da enunciação.

O pretérito perfeito do português aceita marcadores de passado ou de presente, ainda que esses influenciem o significado de cada um deles.

(1.92) Ele quebrou a perna.

(1.93) Ele quebrou a perna ontem.

(1.94) Ele quebrou a perna hoje.

Mesmo quando o passado engloba o momento presente, fazemos uso do Pretérito Perfeito:

(1.95) Já comeu barbatana de tubarão?

(1.96) As exportações cresceram muito nesta década.

Observa-se como o efeito totalizador do pretérito perfeito fica interrompido pelo marcador “nesta década”. Se mudamos o tempo para a perífrase [TER+Particípio], obtemos:

(1.97) As exportações têm crescido muito nesta década.

A diferença de sentido entre a 1.96 e a 1.97, é o Pretérito Perfeito dá um efeito de totalização (Ilari, 1997), ao passo, que a perífrase [TER+Particípio] marca o aspecto imperfectivo/durativo. Em outras palavras, a 1.96 implica que as exportações pararam de crescer, talvez porque a década acabou. Já na 1.97, a ação ainda se desenrola e a década não acabou.

Contudo, a opção de troca do tempo simples pelo composto do português não admitiria a construção abaixo, mesmo tratando-se de passado que engloba presente. Sem o advérbio “já”, a sentença seria gramatical, mas perderia a idéia de uma vez na vida.

(1.98) \*Você já tem comido barbatana de tubarão?

(1.99) Você tem comido barbatana de tubarão?

Em narrativas, utiliza-se no português o pretérito perfeito, mesmo que seja para narrar um fato passado que ainda é verdade no presente:

(1.100) Ela tomou chá com torradas no café da manhã a vida toda.

O fato de o evento continuar verdade no momento da enunciação não obriga os falantes do PB a utilizarem outro tempo verbal. O mesmo vale para o fato de o estado-resultativo ainda perdurar no momento da enunciação:

(1.101) Perdi minha chave. Como entro em casa?

A sentença acima é gramatical e funcionalmente perfeita, seja ela proferida com a chave ainda perdida ou com ela já achada.

(1.102) Perdi minha chave e só encontrei no dia seguinte.

O Pretérito Perfeito do português não se comporta como os tempos simples da línguas aqui estudadas. Como aponta Fonseca (2001:69):

Como vemos, em português o pretérito Perfeito engloba o tempo simples e o composto do espanhol e do inglês. O Pretérito Perfeito do indicativo do português não faz, portanto, distinção entre um evento acabado e outra que continua no momento da enunciação. Não distingue se ela tem relevância presente ou é estado-resultativa. O português vai valer-se de outros recursos e outras perífrases para expressar esses valores e, muitas vezes, utiliza-se o Presente Simples do indicativo nas proposições onde em inglês e em espanhol usaríamos o perfeito.

### 1.2.2. A Perífrase Verbal [Ter+Particípio]

Como aponta Fonseca (2001:70), as gramáticas tradicionais incluem as perífrases com “Ter” e “Haver” nos tempos verbais, denominando, assim, “tenho feito” como Pretérito Perfeito Composto.

Ilari (1997), no entanto, questiona até que ponto essa construção é perífrase ou tempo composto. Segundo o autor, para se reconhecer se se trata de tempo composto ou perífrase basta observar como o auxiliar “Ter” influencia de maneira sistemática a interpretação temporal das sentenças nas quais aparece, como expressões do tipo “tenho dito”, que ainda conservam seu valor de anterioridade em casos muito restritos, para expressar um fato que acabou de ocorrer (Ilari, 1997 e Fiorin, 1996).

Costa (1997), também estudando o aspecto no português, chama a perífrase de Pretérito Perfeito Composto, lembrando que esta denominação remonta ao português antigo, quando o particípio ainda concordava em número com o complemento, como as sentenças 1.103. 1.104., 1.105, 1.106 e 1.107 abaixo. A autora apresenta três usos diferentes para esse tempo:

- A. assume reiteração;
- B. assume eventualmente valor de continuidade;
- C. assume valor de repetição ou continuidade, começando no passado, incluindo o presente e, eventualmente, ultrapassando-o<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Conforme aponta Fonseca (2001:71), a forma composta do português exprime a reiteração e a repetição (Costa, 1997). Contudo, creio que esta forma composta do português, atualmente, sem marcador, significa passado recente. Observemos:

Tenho trabalhado até tarde.  
vs.

Os exemplos fornecidos por Costa (1997) aparecem a seguir:

(1.103)Tenho esses assuntos estudados.

(1.104)Nestes últimos anos, tenho tido muito sucesso.

(1.105)Você tem levado seu filho ao parque?

(1.106)Você sabe que eu tenho mantido o regime até hoje.

(1.107)Tenho feito feira semanalmente.

Travaglia (1981:186) afirma que a perífrase [Ter+Particípio] no presente do indicativo marca o imperfectivo, o não acabado e o iterativo. Por influência do verbo principal, podemos ter o durativo e o cursivo no lugar do iterativo. O autor apresenta os exemplos abaixo:

(1.108) Meu irmão tem mandado notícias. (imperfectivo, iterativo, não-acabado).

(1.109) Tenho amado você desde que te conheci. (imperfectivo, cursivo, durativo, não-acabado).

---

Tenho trabalhado até tarde toda a minha vida.

Tenho dormido cedo.

vs.

Tenho dormido cedo há três anos.

O primeiro exemplo significa que venho trabalhando, ando trabalhando até tarde, e o segundo, venho dormindo, ando dormindo cedo. Somente com o acréscimo de marcadores temporais específicos como toda a minha vida, e há três anos, conseguimos marcar um tempo pretérito mais longo, que englobe mais que o valor implícito nos últimos tempos.



(1.110) O paciente tem respirado bem. (imperfectivo, durativo, não-acabado).

Castilho (2002:106), por sua vez, aponta que o Pretérito Perfeito Composto expressa a iteração nos exemplos abaixo:

(1.111) Tenho saído sim...assim em termos.

(1.112) Tenho ido ao teatro.

(1.113) Tenho ouvido dizer que (...) aquele programa é abaixo da crítica.

O autor reforça que a iteratividade representa uma quantificação do perfectivo ou do imperfectivo, podendo haver, então, um iterativo perfectivo e outro imperfectivo.

Travaglia (1980) lembra que o tempo marca o imperfectivo e o não-acabado, a questão da cursividade e da duração ficam por conta do léxico. “Amar” e “respirar”, por sua vez, não aceitam iteratividade ou repetição. Como salienta o autor, acrescentando que o cursivo tende a ser expresso por verbos que não aceitam descontinuidade, como os verbos de sentimentos, verbos como “viver”, “respirar”, etc. Com os verbos de estado, por sua vez, devido ao seu valor durativo, fica enfraquecida a iteratividade também. Com verbos que indicam um evento que não se repete para o mesmo ser, como “nascer” e “morrer”, por exemplo, a sentença pode ficar inaceitável, como mostra o autor:

(1.114) Tem nascido um filhote.

Mas se o sujeito é alterado em número, vai para o plural, a sentença fica aceitável:

(1.115) Têm nascido muitos filhotes ultimamente.

Beline (2005:30), classifica o pretérito perfeito composto conforme o abaixo:

### Quadro 2: Classificação Aspectual do Pretérito Perfeito Composto do Português

Critério qualitativo	Imperfectivo	(1.116) João tem trabalhado pela modernização da área.
	Perfectivo	(1.117) Acuda-me, senhor! Aliás, estou perdido e Henriqueta imolada! A mãe tem decidido que receba o Pancrário.
Critério quantitativo	Iterativo	(1.118) João tem viajado de carro.

No entanto, para a sentença 1.117 Beline adverte que o exemplo foi extraído de Boléo 1936<sup>32</sup> (Castilho, A. apud Beline, 2005), escrito em 1925 em Coimbra, e cuja intenção é indicar que o uso da perífrase [Ter+Particípio] com valor perfectivo é antigo e raro na atualidade. Naquele tempo, afirma Beline (2005:50-51), a perífrase podia expressar o aspecto perfectivo resultativo, acrescentado que:

(...) a forma simples do pretérito era também usada, indicando que o passado composto guarda(va) alguma especialidade em relação ao perfeito simples: codifica(va) o resultado de uma ação ou evento passado, em vez de “apenas” localizar o evento no passado (...) bem diferente do uso contemporâneo da perífrase.

Atualmente, o valor da perífrase no português falado do Brasil, é de progressão do passado para o presente, de modo contínuo (durativo) ou de modo intermitente (iterativo). Além disso, aponta o autor (BELINE, 2005:175), a perífrase [Estar + gerúndio] também veicula o mesmo valor da perífrase [Ter + Particípio] em algum de seus usos:

---

<sup>32</sup> A. Feliciano de Castilho, *As Sabichonas*. “Versão Libérrima” das *Femmes Savantes* de Molière. Coimbra, 1925, acto IV, sec. 7)

(...) as duas formas perifrásticas são funcionalmente equivalentes, quando o aspecto verbal a ser composto na sentença é caracterizado pela extensão de um evento ou de um estado de coisas do passado até o presente.

Dessa forma, as sentenças abaixo são funcionalmente equivalentes:

(1.119) Tenho trabalhado nisso.

(1.120) Estou trabalhando nisso.

E

(1.121) Estou trabalhando nisso (ultimamente).

(1.122) Estou trabalhando nisso (agora).

Beline alerta, no entanto, que a perífrase [Estar+Gerúndio] pode também ter a interpretação de atividade que está em curso no presente exato de sua enunciação. O que atualiza esse valor aspectual são outras informações dispersas na sentença, devido ao caráter composicional do aspecto.

Como podemos observar, as perífrases [Ter+Particípio] e [Estar + Gerúndio], no português contemporâneo, têm, na maioria das vezes, valores e usos bem distintos do *Present Perfect* e do *Pretérito Perfecto*, a despeito da similaridade da construção sintática. Sendo que os valores que encerram o PP e o PF equivalem ao português antigo, como salientou Beline acima. Enquanto as perífrases do português marcam o aspecto imperfectivo, que o evento ou estado avança no presente, o *Present Perfect* e o *Pretérito Perfecto*, - excetuando-se alguns usos que englobam o momento da enunciação -, na maioria dos usos apresentam aspecto perfectivo durativo. Por ser o aspecto uma categoria composicional, muitas vezes haverá indicação que o evento foi repetido várias

vezes, houve iteração. Contudo, no momento da enunciação, o evento é visto como acabado, o que permanece até o presente é a consequência ou o resultado deste evento ou estado. Sendo esta a razão que nos leva a eleger a posição defendida por Michaelis (1998) que distingue os tempos simples dos compostos do inglês e do espanhol como predicação de evento para os tempos simples e, estado-resultativo para os compostos.

Passamos, agora, no item seguinte, a apresentar como o português do Brasil contemporâneo expressa resultado, uma vez que a perífrase [Ter+Particípio] não veicula mais esse valor.

### 1.2.3. A Expressão de Resultado em Português

Como vimos, tanto o inglês quanto o espanhol utilizam-se de um tempo pretérito, perfectivo, para indicar uma consequência presente, um resultado presente de um evento passado: *he hecho algunos cursillos*, por isso fala bem espanhol e perdeu a chave, em consequência não a tem no momento que enuncia a sentença em inglês em questão.

(1.123) *Hace varios años que vengo de vacaciones y además **he hecho** algunos cursillos en Inglaterra.*

Faz muito tempo que venho de férias e além disso fiz alguns cursos na Inglaterra.

(1.124) *I have lost the key.*

Eu perdi a chave.

Em português, no entanto, as sentenças (1.117) e (1.118) diluem essa idéia de estado resultativo no presente, de consequência presente. A sentença do espanhol é proferida usando o *Pretérito Perfecto*, porque indica uma consequência

presente de um evento passado. Já em português, muito provavelmente, para indicar causa, o falante usaria outra construção, uma vez que o pretérito perfeito simples não é associado à expressão de resultado, o valor semântico de resultado presente de ação passada não aparece nas gramáticas.

Contudo, num estudo mais minucioso do pretérito perfeito simples do português à luz do que enfatiza Ilari (1997:10), “nem sempre é fácil separar os valores autenticamente ‘temporais’ das expressões lingüísticas de seus valores aspectuais e modais”, poderíamos pensar em sentenças como essas no português:

(1.125.) Venha ver o que você fez.

Travaglia (1981:48) argumenta que o português apresenta duas formas de expressar a resultatividade, também chamada de permancividade, o que ele chama de resultatividade 1 e 2. O autor afirma que a resultatividade 1 indica um estado resultante de uma situação dinâmica que se concluiu. O nome permancividade é uma alusão ao fato de permanecer um estado em consequência do término de um evento, apontando como uma coisa foi adquirida. Ele dá como exemplos:

(1.126) Tenho a lição estudada<sup>33</sup>. (significando que estudou a lição no passado e agora ela está estudada).

(1.127) O jantar está preparado. (significando que preparei o jantar e agora ele está pronto)

O autor diferencia a resultatividade 1 da 2, afirmando que na 2 a situação se concluiu com o atingimento de um ponto terminal:

---

<sup>33</sup> O espanhol possui esta construção: *Tengo leídos 10 libros de la bibliografía.*

(1.128) Os funcionários varreram o salão. (significando que o salão está limpo)

(1.129) Teresa apagou a luz. (significando que agora está escuro)

Podemos observar que nos exemplos (1.122) e (1.123) apontados acima aparece o pretérito perfeito simples indicando um resultado presente. Nos demais exemplos de Travaglia, embora ele utilize as perífrases [Ter + Particípio] e [Estar + Particípio], o autor as parafraseia utilizando o pretérito perfeito simples, indicando que eles têm o mesmo valor semântico.

Castilho (2002:104) aponta que o perfectivo resultativo em português ocorre nas predicções estático-dinâmicas, associando um evento a um estado. Esta ação foi necessariamente tomada no passado e o estado presente é decorrente dessa ação. O autor afirma que as perífrases de particípio habitualmente codificam o resultativo. “Estar” aparece com 59% dos casos, “ter” com 32%, e os demais 9% estão divididos entre “continuar”, “andar” e “ficar”. Ele cita como exemplos:

(1.130) As provas estão corrigidas.

(1.131) A gente tem uma série de dados levantados.

(1.132) Ficou resolvido que não sairíamos de casa.

Castilho acrescenta que [Ter+Particípio] recupera a história do pretérito perfeito composto português, como se pode ver pela concordância do particípio passado, enquanto “ter” continua verbo pleno. Para ele, o traço de concordância é igualmente crucial para a interpretação resultativa em (1.132).

Segundo o autor, [Estar+particípio] também expressa resultatividade, principalmente na língua coloquial, como nos exemplos abaixo:

(1.133) Falou, tá falado.

(1.134) Combinou, tá combinado.

Podemos dizer, então, que o português do Brasil apresenta o pretérito perfeito de resultado, embora prefira indicar resultado através da perífrase [Estar + Particípio], como também aponta Neves (2000:64):

(1.135) O problema dos homens está resolvido.

(1.136) O Supremo falou, está falado.

Ilari (1997:51), a propósito da reiteração, aponta que:

Apesar de uma forte aparência superficial, as sentenças abaixo diferem na interpretação pelo fato de que em 1.137 a firma em questão corre várias vezes o risco de falência, ao passo que em 1.138 o perigo de falência se manifesta uma vez só, como consequência de uma escalada e de um efeito de totalização que inexistem em 1.137.

(...)

A oposição entre essas duas interpretações não pode ser explicada pelas características lexicais do verbo ou de qualquer outra expressão, que são exatamente as mesmas: deve resultar do contexto sintático.”

(1.137) Crises sucessivas têm deixado esta firma à beira da falência.

(1.138) Crises sucessivas deixaram esta firma à beira da falência.

O que Ilari chama de “efeito de totalização”, parece-nos assemelhar-se ao estado-resultativo que Michaelis (1998) e Castilho (2002) apontam. A sagaz

comparação do autor serve para nos mostrar como o tempo perfeito e a perífrase [Ter + Particípio] constroem sentenças de sentido parecido, mas não iguais. Como bem observa o autor, a diferença reside na estrutura sintática, mais diretamente no tempo do verbo usado. Enquanto a perífrase marca o aspecto [+durativo] e imperfectivo, o tempo simples marca o perfectivo e resultativo, totalizador, como chama Ilari.

Embora o português claramente tenha outras formas de indicar resultado, não se pode dizer que não existam formas corriqueiras com esse valor resultativo. Peguemos o diálogo abaixo, que usamos quase que diariamente:

(1.139) A: Venha ver o que você **fez**.

(1.140) B: O que foi que eu **fiz**?

(1.141) B: Não fui eu quem **fez** isso.

Podemos observar que os verbos em negrito, embora estejam todos no pretérito perfeito simples, não aludem somente a um evento no passado, e sim realça-se uma conseqüência dela no presente. Uma indicação clara da ênfase no momento da enunciação é o dêitico “isso” e a perífrase “Venha ver” indicando algo que pode ser visto no presente, que ainda existe, que perdura.

O diálogo acima, dado a falantes nativos do espanhol e do inglês para que o traduzissem, produziu as seguintes versões<sup>34</sup>:

(1.142) *¡Ven a ver lo que has hecho!*

(1.143) *¿Qué es lo que he hecho? Yo no he hecho eso.*

---

<sup>34</sup> Como mencionamos anteriormente, estamos focando no valor resultativo do *Pretérito Perfecto* como sendo o mesmo para a Espanha e a América Latina. No entanto, embora existam outros valores regionais, não vamos nos ater nessas diferenças nesse trabalho pelos motivos já expostos.



E

(1.144) *Come see what you have done!*

(1.145) *What have I done? I haven't done this.*

Como se pode observar, o português contemporâneo do Brasil utiliza também o pretérito perfeito simples para veicular o valor de resultado presente de um evento ou estado passado. Contudo, esse valor não é o mais usual e nem parece estar descrito suficientemente nas gramáticas. Como veremos a seguir, o fato de a interlíngua apresentar estruturas da língua materna, nos faz, mesmo estudando línguas estrangeiras, voltar aos valores da L1. Novamente, precisamos de estudos como o de Beline (2005), que esclarecem os valores e os usos correntes do português do Brasil, para dar conta de explicar as construções que vão aparecer na L2.

## Capítulo 2

### O Experimento

#### 2.1. Indagações da Pesquisa

A fim de testar as hipóteses apresentadas no início do trabalho elaboramos testes cuja metodologia explicamos abaixo.

#### 2.2. Participantes

##### 2.2.1. Critérios usados na Definição de Grupos

Como descrito quando da descrição dos objetivos, como pretendemos descrever o surgimento das oposições *Present Perfect* e *Past Simple* e *Pretérito Perfecto* e *Pretérito Indefinido*, teríamos que trabalhar com a fase inicial da interlíngua, o que é conhecido na literatura como *early grammar*. A fim de conseguirmos trabalhar com o mesmo nível de interlíngua, a gramática inicial da interlíngua, foi decidido que trabalharíamos com o curso extracurricular *English on Campus* para o inglês e o Curso de Bacharelado em Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas para o espanhol.

Tal critério tem em vista dirimir as diferenças existentes nos cursos de Letras Espanhol e Inglês. O curso de inglês da FFLCH costuma receber alunos que já não se encontram mais nesse nível de conhecimento, diferentemente do curso de espanhol, ao qual, até o momento da pesquisa, os alunos chegam, na sua grande maioria, sem conhecimentos dessa língua. Por esse motivo, optamos por usar o *English on Campus* para a coleta dos dados do inglês, mesmo tratando-se de um curso de natureza diferente da do de Espanhol.

Para cada língua, dois grupos foram pesquisados, sendo que apenas um desses dois grupos recebeu instrução sobre o tema pesquisado. Essa constituiu-se em uma explicação gramatical e pragmática do uso das oposições aqui estudadas. Nessa aula deu-se ênfase à questão da consequência presente, que para nós é o ponto principal da diferença da oposição *Present Perfect vs Past Simple* e *Pretérito Perfecto vs Pretérito Indefinido*, como discutido no capítulo sobre a gramática das línguas. Para tanto, a pesquisadora compareceu duas vezes à aula do grupo que recebeu enfoque pragmático: uma vez para dar aula e outra para aplicar o teste. No outro grupo, sua presença se fez necessária apenas uma vez.

Outro critério que foi observado no grupo que não recebeu instrução foi a realização da coleta de dados antes da aula introdutória sobre o tempo composto pelo próprio professor do grupo.

A opção da aula tinha como fundamento assegurar que fosse dado um enfoque semântico e pragmático às oposições, para depois observar se os alunos se baseavam nisso para responder as perguntas que lhes eram feitas no teste.

A elaboração da pesquisa considerou que a coleta de dados com grupos nativos seria desnecessária, uma vez que trabalharíamos com grupos de aprendizes no início da interlíngua e, cujas *early grammars* seriam, sabidamente, bastante diferentes das respostas dos nativos, não havendo, portanto, necessidade desse controle. Ou seja, nosso enfoque não é o da análise de erros feita a partir das formas e valores vigentes nas duas línguas estudadas, mas sim observar como aparecem essas formas na produção estrangeira, que valores lhes serão atribuídos e por que isso ocorre desse modo.

### **2.2.1.1. Testes do Curso *English on Campus***

Os testes foram aplicados em duas turmas dos cursos extracurriculares *English on Campus* do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. As turmas escolhidas pelo critério de não terem sido expostas formalmente ao *Present Perfect* cursavam o Básico III. Este é o quarto semestre de 48 horas cada.

Como os testes foram dados em dias escolhidos pelo professor da turma, sem aviso prévio aos grupos, houve uma discrepância no número de alunos que assistiram à aula e responderam o teste.

Foram recolhidos 16 testes do grupo sem instrução, sendo que 1 foi anulado por estar em branco e 6 testes do grupo com instrução.

#### **2.2.1.2. Testes do Curso de Bacharelado em Espanhol do Departamento de Letras Modernas da FFLCH/USP**

Os testes foram aplicados em duas turmas do curso de Letras/Espanhol, especificamente os que cursavam Língua Espanhola II e, já haviam tido aproximadamente 70 horas de língua no primeiro semestre. Novamente, o critério desse nível se deve ao fato de esses alunos não terem sido formalmente apresentados às oposições dos pretéritos.

Novamente, os testes foram dados em dias escolhidos pelo professor da turma, sem aviso prévio aos grupos, o que ocasionou uma discrepância no número de alunos que assistiram à aula e responderam os testes.

Foram recolhidos 13 testes do grupo sem instrução, sendo que 1 foi anulado por estar em branco e 14 testes do grupo com instrução.

### **2.3. Metodologia**

#### **2.2.1. Os Testes**

A partir das experiências colhidas durante o mestrado, das leituras feitas já durante o doutorado, especialmente do artigo da Slabakova (2002) que narra trabalhos que envolvem a diferença aspectual entre dois verbos no passado,

começam a tomar forma os testes que seriam aplicados no doutorado. Slabakova menciona uma pesquisa feita por van Hout e Hollebrandse (2001, apud Slabakova, 2002) e Wagner (1998, apud Slabakova, 2002) com crianças italianas de 3 anos, pesquisa essa que apontava que em teste de compreensão, embora exista a produção dos tempos perfeito e imperfeito na fala das crianças, elas não fazem distinção entre os dois tempos. Avrutin (1999), estudando o desenvolvimento da fala infantil, também aponta que crianças de 3 anos têm o desenvolvimento pragmático ainda não desenvolvido. Este surgirá na idade entre 5 e 6 anos. Nesse momento, Slabakova (2002:185-6) desafia os pesquisadores a investigarem tais ocorrências na aquisição de L2:

*Van Hout and Hollebrandse's (2001) and Wagner's (1998) research findings suggest that even children who produce adult-like aspectual morphology may have non-adult aspectual interpretations... in other words, going beyond production data into comprehension experiments and, especially, incorporating insights from theoretical research on aspectual semantics and pragmatics should be good ways to account for these puzzling results...Research on the second language acquisition of aspectual interpretive properties is just beginning, but it has the potential of contributing meaningfully to the child language debate, and especially the effect of pragmatics in aspect acquisition, since adult L2 learners' pragmatic competence should be fully developed and is arguably universal...The effect of a learners native language on his or her acquisition of aspectual properties in a second language has been curiously neglected so far... If POA is a language universal, then it should be manifest in production and comprehension of properties that are not transferred from the mother tongue<sup>35</sup>.*

---

<sup>35</sup> As pesquisas de van Hout e Hollenbrandse assim como as de Wagner sugerem que até crianças que produzem morfologia aspectual como a de um adulto podem ter interpretações diferentes das de um adulto ... em outras palavras, ir além dos dados de produção em direção a experimentos de compreensão, e especialmente, incorporar insights da pesquisa teórica sobre a semântica aspectual e a pragmática devem ser boas formas de explicar esse resultado surpreendente ... a pesquisa de segunda língua sobre a interpretação das propriedades aspectuais está apenas começando, mas tem potencial para contribuir significativamente no debate da linguagem infantil e especialmente no efeito da pragmática na aquisição do aspecto, uma vez que a competência pragmática do adulto deve estar totalmente desenvolvida e ser supostamente universal... O efeito da língua materna de um aprendiz na aquisição das propriedades aspectuais da L2 tem sido negligenciado até aqui ... se POA [Primazia do Aspecto] é um universal lingüístico, então ele deve aparecer tanto na produção quanto na compreensão das propriedades que não são transferidas da língua materna.

À luz do exposto acima, elaboramos um modelo de teste de compreensão de texto, cujo objetivo era poder observar quais eram as intuições que guiavam os aprendizes na escolha dos tempos a partir dos valores que eles atribuísem às oposições *Present Perfect/Past Simple* do inglês e *Pretérito Perfecto/Pretérito Indefinido* do espanhol. Dessa forma, foram desenvolvidos dois testes, um para cada idioma, visando verificar como o aprendiz usava o texto e o contexto, ou seja, o entorno cognitivo, para responder as perguntas sobre o texto. Tal critério teve como objetivo detectar como os aprendizes atribuem valores às oposições aqui estudadas.

A fim de tentar mostrar aos alunos o papel da pragmática na atribuição de valor semântico, postulamos que se fosse explicitado ao aprendiz essa conseqüência presente na aula introdutória sobre os tempos compostos, ou seja, se fosse enfatizada a questão do foco no resultado presente em cada turma de cada língua, seria possível fazer com que eles percebessem o valor semântico dos tempos compostos em oposição ao simples, ou ainda, em oposição ao valor da perífrase [TER + Particípio] no português. Dessa forma, haveria dois grupos, tanto do inglês quanto do espanhol, um receberia a instrução pragmática e deveria apresentar uma mudança de comportamento no desenvolvimento da IL rumo à língua-alvo nesse particular e, ao outro grupo, não seria feita essa focalização, a fim de funcionar como grupo de controle quanto a esse particular.

Cada um dos testes para cada língua (vide anexos) foi elaborado da seguinte forma:

- um texto retirado de cada jornal: *El Pais* para o espanhol, e *New York Times* para o inglês.
- um teste de compreensão a partir do texto para cada língua.

Como mencionamos acima, a escolha da constituição de um *corpus* que levasse em conta a compreensão teve como motivação o trabalho de Slabakova (2002). Os trabalhos de compreensão elaborados por Slabakova apresentam

pares de sentenças às quais o aprendiz deve atribuir um número de 1 a 5, sendo 1 correspondente a “jamais falaria isso” e 5 relativo a “sentença julgada perfeita”.

Esse tipo de teste nos pareceu deixar de fora o papel do contexto na interpretação das sentenças. Conforme alusão anterior, os dados do mestrado sugeriam que o contorno cognitivo desempenhava um papel na construção do valor semântico dos tempos verbais. Em consequência disso, pensamos em pedir aos alunos que, a partir de um texto original tirado da mídia, explicassem que valores atribuiriam aos tempos estudados. Para tanto foram escolhidos, para as duas línguas, textos cujos assuntos fossem conhecidos pelos aprendizes. Ao invés de julgar sentenças, criamos um questionário que contemplou quatro tipos de perguntas:

A) fechadas, com alternativas (questões 1 e 2);

B) abertas, com compreensão de texto *per se* (questões 3 e 4);

C) tradução ao português (questões 5 a 8); e,

D) comparação de emprego do tempo composto com o simples, isto é, foi pedido que o aluno respondesse se haveria mudança de sentido se fossem trocados os tempos dos verbos de sentenças retiradas do texto, que já haviam aparecido em outras perguntas (questões 9, 10 e 11).

Por meio dos testes, pretendíamos analisar como os eventos apresentados no texto influenciavam os valores semânticos atribuídos aos tempos verbais, ou melhor, se a partir do contexto, que era conhecido, os aprendizes eram capazes de inferir o significado do tempo verbal. Valendo-nos das noções de consequência presente e evento passado, construímos questões que tentavam avaliar as intuições dos alunos, ou seja, quais influências recebem as respostas que os alunos colocam no papel e até que ponto o contexto, conhecido pelos alunos,

poderia levá-los a intuir o valor dos tempos compostos, tempos esses que apesar de terem uma estrutura semelhante à perífrase [TER+Particípio] do português, não têm, ao mesmo tempo, os mesmos valores dessa perífrase. Dessa forma, tentamos encontrar um modo de captar, ainda que minimamente, as intuições dos alunos.

Nos testes, as perguntas pediam aos aprendizes que justificassem suas respostas, o que provou ser uma ferramenta mais importante que a própria resposta para acompanhar a intuição dos alunos, tal como mostraremos posteriormente.

Para checar quais são as motivações que levam os aprendizes a escolher um tempo e não outro, as perguntas 9, 10 e 11 envolviam não somente checagem de interpretação de fatos, como também como os fatos eram interpretados a partir dos tempos em destaque neste trabalho. Dessa forma, essas três últimas perguntas dos dois testes envolveram a questão semântica da diferença de valores entre os tempos simples e os compostos. Os alunos deveriam explicitamente responder se haveria diferença na troca do tempo simples pelo composto ou do composto pelo simples em alguns enunciados, sendo que esses três enunciados já haviam sido usados nos testes em outras perguntas. Assim, seria possível checar se as repostas eram coerentes entre si ou não. Em caso afirmativo de alternância de hipóteses, respostas diferentes deveriam indicar o que ocasiona essa variabilidade de intuições (Liceras, 1996, 2002).

As quatro questões de tradução tinham como objetivo poder melhor avaliar o papel da língua materna no processo de interpretação do texto e, conseqüentemente, na diferenciação dos valores semânticos das oposições. Ademais, os aprendizes foram indagados sobre os valores dos tempos simples das duas línguas em duas questões.



## **2.2.2. Critérios Adotados na Elaboração dos Testes para a Coleta de dados Empíricos**

### **2.2.2.1. Testes de Inglês**

O texto do inglês em que as perguntas foram baseadas (vide anexo) falava sobre a cirurgia plástica e de como ela tem influência no conceito de beleza. A partir daí, o autor falava de como as atrizes se parecem entre si como resultado de passarem todas pela cirurgia plástica, entre outros fatores. Tal tema teve como motivação a entrega do “Oscar”, que acabava de ter acontecido. Foi essa a motivação que nos levou a escolher tal texto, uma vez que acreditamos que os nossos alunos estão familiarizados com tal evento e conhecem também as atrizes, além do fato de que a cirurgia plástica tem mostrado uma tendência à popularização também entre os brasileiros.

Esse panorama nos pareceu satisfatório como entorno cognitivo, ou seja, serviria de contexto para o aparecimento da diferenciação dos valores semânticos dos tempos compostos em oposição aos simples. Nossas premissas basearam-se em que, uma vez conhecido o assunto, os aprendizes poderiam depreender com maior facilidade o valor dos tempos. Além disso, uma vez que a informação é conhecida, deveria ficar mais evidente que recursos da língua estrangeira o aprendiz utiliza para veicular as idéias já conhecidas.

Como informamos anteriormente, o texto foi retirado do jornal *New York Times*, e foi adaptado para poder servir ao nosso propósito. Como se tratavam de alunos iniciantes e nosso objetivo era que eles não tivessem maiores dificuldades com o vocabulário para poderem se concentrar nos tempos verbais, optamos, então, pela troca de algumas palavras por outras que eles já deveriam conhecer, além da colocação de um glossário que deveria dirimir qualquer outra dificuldade (Anexo I). A adaptação contou, ainda, com o corte de algumas partes, pois o texto

original era muito longo e sua leitura e interpretação poderia exigir um tempo maior que o da aula que ocuparíamos.

No quadro abaixo apresentamos as perguntas do teste de interpretação da língua inglesa. Embora elas apareçam juntas nesse quadro, o aprendiz, na verdade, recebeu cada pergunta em uma folha separada e, cada folha era entregue após a anterior ter sido respondida e entregue.

### QUADRO 3: TESTE REALIZADO COM OS DOIS GRUPOS DE APRENDIZES DO INGLÊS

<p>1. No trecho abaixo, quando você acha que a ação acontece?</p> <p>a. ( ) presente b. ( ) passado c. ( ) ambos d. ( ) existe uma consequência do passado no presente</p> <p><i>Cosmetics enhancements have become so common.</i> Os avanços dos cosméticos tornaram-se tão comuns.</p> <p>2. No trecho abaixo, quando você acha que a ação acontece?</p> <p>a. ( ) presente b. ( ) passado c. ( ) ambos d. ( ) existe uma consequência do passado no presente</p> <p><i>Top female stars who have had a lot of work done start looking like one another on magazine covers...</i> As atrizes que fizeram muitas plásticas começam a parecer umas com as outras nas capas de revistas...</p>
---

3. O trecho abaixo comenta a mudança no conceito de beleza. De acordo com o autor, essa mudança ocorreu ou está ocorrendo? Aparece no texto alguma conseqüência desta mudança?

*...or the concept of beauty has changed.*

... ou o conceito de beleza mudou.

Em que palavras do texto você se baseia para dar essa resposta? São partes do texto em que você se baseia ou em conhecimentos prévios?

4. No texto, o autor acredita que o trabalho enorme das mulheres tem como resultado que elas acabam parecendo umas com as outras. De acordo com o texto, quando isso aconteceu? É uma ação passada, presente, ou uma ação passada com conseqüências no presente?

*Top female stars who have had a lot of work done start looking like one another on magazine covers...*

As atrizes que fizeram muitas plásticas começam a parecer umas com as outras nas capas de revistas...

Em que palavras do texto você se baseia para dar essa resposta? São partes do texto em que você se baseia ou em conhecimentos prévios?

5. Traduza a parte grifada abaixo ao português.

*Women have become so fixated on not losing the freshness of youth, they've forgotten there are infinite ways to be beautiful.*

As mulheres tornaram-se tão obstinadas em não perder o frescor da juventude, que elas se esqueceram que há modos infinitos de ser bonita.

6. Traduza a sentença abaixo ao português.

*...they've forgotten there are infinite ways to be beautiful.*

...que elas se esqueceram que há modos infinitos de ser bonita.

7. Traduza a parte grifada abaixo ao português.

*The Wall Street Journal reported that Medicis Pharmaceutical, the maker of Restylane, an anti-wrinkle skin filler, has decided to offer a rewards program "to encourage injections every six months" since Pfizer's success with Viagra "value cards", which offer repeat costumers discounts.*

O Jornal Wall Street publicou que a Medicis Pharmaceutical, o fabricante de Restylane, o preenchedor de pele anti-rugas, decidiu oferecer um programa de prêmios “para encorajar injeções a cada seis meses” desde o sucesso da Pfizer com o “value cards” do Viagra, que oferece descontos a clientes que retornam.

8. Traduza a sentença abaixo ao português

*You never saw Katherine Hepburn and Ava Gardner showing up in the same dress...*

Você nunca viu a Katherine Hepburn e a Ava Gardner aparecendo com o mesmo vestido...

9. Na parte grifada abaixo, você acha que haveria mudança de sentido se “*has decided*” fosse mudada para “*decided*”? Sim ou não?

*The Wall Street Journal reported that Medicis Pharmaceutical, the maker of Restylane, an anti-wrinkle skin filler, has decided to offer a rewards program “to encourage injections every six months” since Pfizer’s success with Viagra “value cards”, which offer repeat costumers discounts.*

O Jornal Wall Street publicou que a Medicis Pharmaceutical, o fabricante de Restylane, o preenchedor de pele anti-rugas, decidiu oferecer um programa de prêmios “para encorajar injeções a cada seis meses” desde o sucesso da Pfizer com o “value cards” do Viagra, que oferece descontos a clientes que retornam.

10. Na parte grifada abaixo, você acha que haveria mudança de sentido se “*changed*” fosse mudada para “*has changed*” Sim ou não?

*...or the concept of beauty has changed.*

...o conceito de beleza mudou.

11. Na parte grifada abaixo, você acha que haveria mudança de sentido se “*seen*” fosse mudada para “*has seen*”? Sim ou não?

*You never saw Katherine Hepburn and Ava Gardner showing up in the same dress...*

Você nunca viu Katherine Hepburn e Ava Gardner aparecendo com o mesmo vestido.

### 2.2.2.2. Testes de Espanhol

O texto do Espanhol abordava a questão do atentado de 11 de setembro na cidade de Nova York. Da mesma forma que o texto do inglês, como esta data se aproximava, havia muitos comentários sobre o assunto na mídia, o que o tornava apropriado, no momento em que o teste foi aplicado, para ampliar o entorno cognitivo. Da mesma forma, tratava-se de um fato passado com inúmeras conseqüências presentes, assunto que os nossos alunos brasileiros, mesmo não diretamente envolvidos, conheciam o suficiente para poder inferir a diferença dos valores semânticos que envolvem o *Indefinido* e o *Pretérito Perfecto*.

O teste do espanhol não exigiu adaptações, como o do inglês, apenas uma palavra teve seu sentido informado.

Abaixo apresentamos as questões que formaram o teste de compreensão para o grupo do espanhol, que seguiu os mesmos critérios sequencial do inglês.

#### QUADRO 4: TESTE REALIZADO COM OS DOIS GRUPOS DE APRENDIZES DO ESPANHOL

- |  |
|--|
| <p>1. Qualquer que seja sua resposta, para todas as perguntas, explique por que interpreta dessa forma e em que partes do texto você se apóia para interpretar dessa maneira.</p> <p>No trecho abaixo, os verbos sublinhados referem-se?</p> <p>a. ( ) ao presente.<br/>b. ( ) ao passado.<br/>c. ( ) a ambos.<br/>d. ( ) a uma conseqüência do passado no presente.</p> <p><i>La propia invasión <u>ha dado</u> alas a este terrorismo global que se nutre de guerras y <u>ha alimentado</u> el intento de enfrentar Occidente y el mundo musulmán en un conflicto de civilizaciones.</i></p> <p>2. No trecho abaixo, os verbos sublinhados referem-se?</p> <p>a. ( ) ao presente.<br/>b. ( ) ao passado.<br/>c. ( ) a ambos.<br/>d. ( ) a uma conseqüência do passado no presente.</p> |
|--|

*Pese los indudables esfuerzos realizados, los informes de la propia ONU han venido a confirmar que la lucha contra este terrorismo no ha dado frutos suficientes.*

3. O trecho abaixo faz referência a uma simpatia e solidariedade européia pelos E.U.A.. Estes sentimentos ainda perduram? Justifique com palavras do texto. Em que palavras do texto você se apóia para dar sua resposta?

*El 11-S despertó una ola de simpatía y solidaridad europea hacia Estados Unidos, que Bush no supo aprovechar, sino que despreció.*

4. No trecho, o autor acredita que a ONU ainda continua enfraquecida? Em que palavras do texto você se apóia para dar essa resposta?

5. Traduza o fragmento sublinhado ao português:

*Tiene un componente ideológica e incluso emocional que no se debilitará mientras siga sin visos de solución el conflicto entre israelíes y palestinos - que la Administración Bush ha dejado pudrir - y prosiga la guerra en Irak.*

6. Traduza o fragmento sublinhado ao português:

*Durante todo el verano de 2001, como advirtió el entonces director de la CIA George Tenet, las alertas 'parpadearon en rojo'.*  
*parpadear en rojo: piscar em vermelho (tradução literal)*

7. Traduza o fragmento sublinhado ao português:

*Si el 11-S ha tenido un efecto devastador, no ha sido sólo por la acción terrorista de Bin Laden.*

8. Traduza o fragmento abaixo ao português:

*El propio Clinton, para el que Bin Laden y Al Qaeda fueron una preocupación primordial en sus dos mandatos, ha venido a reconocer que fue un error no mencionarla [la preocupación] por su nombre ni subrayar su carácter letal.*

9. Nas sentenças abaixo, a troca do tempo simples pelo composto mudaria o sentido da frase? Se sim, explique o novo sentido, se não, coloque o sentido inalterado.

*Si el 11-S ha tenido un efecto devastador, no ha sido sólo por la acción terrorista de Bin Laden.*

10. Nas sentenças abaixo, a troca do tempo simples pelo composto mudaria o sentido da frase? Se sim, explique o novo sentido, se não, coloque o sentido inalterado.

*Durante todo el verano de 2001, como advirtió el entonces director de la CIA George Tenet, las alertas ‘parpadearon en rojo’*

11. Nas sentenças abaixo, a troca do tempo simples pelo composto mudaria o sentido da frase? Se sim, explique o novo sentido, se não, coloque o sentido inalterado.

*El propio Clinton, para el que Bin Laden y Al Qaeda fueron una preocupación primordial en sus dos mandatos, ha venido a reconocer que fue un error no mencionarla [la preocupación] por su nombre ni subrayar su carácter letal.*

### 2.2.2.3. A Análise dos Dados

A análise dos dados aborda questões tanto de forma quantitativa como qualitativa. A escolha de uma abordagem quantitativa se apóia no objetivo de verificar se o processo observado para cada grupo de cada língua pode ser interpretado como um processo geral de aprendizagem de língua, ou se se trata de um processo particular de cada língua. Como o nosso trabalho conta com grupos pequenos, é necessário se valer de outros instrumentos, como a estatística, a fim de investigar que abrangência pode ser dada aos resultados encontrados.

A fim de atingir essa meta, elegemos um estudo estatístico de variância (ANOVA - *Analysis of Variance*), que responde com segurança se os dados dos grupos do espanhol e do inglês, com e sem instrução, correspondem ao mesmo processo ou não. Como não é conhecida a distribuição dos dados, foi escolhido o Teste Kruskalwallis. Esse teste compara duas amostras, independentemente da curva formada por esses dados.

Os dados foram, também, abordados de forma qualitativa, com o objetivo de perceber qual o processo cognitivo subjacente que leva os alunos às respostas encontradas. O estudo qualitativo permite a verificação das intuições linearmente. Como nove das onze questões eram abertas, a forma como os informantes justificam suas respostas é mais elucidativa, na maioria das vezes, do que a própria resposta dada. Da mesma forma, como havia sentenças que se repetiam, foi possível verificar que as repostas mudam, sugerindo que há várias intuições e hipóteses concorrendo na formulação da resposta dada, inclusive de um mesmo aprendiz.

Por meio da verificação qualitativa, é possível refletir sobre os dados, tanto tendo por base informante *ves* respostas quanto perguntas *vs* respostas dadas a cada pergunta.

### **2.3. Resultados**

Voltando ao que foi dito anteriormente sobre a elaboração dos testes, colocamos perguntas abertas, com justificativa, ou mesmo duas com alternativas, mas com justificativa, para podermos perceber as intuições dos aprendizes, que muitas vezes, como se verá, assinalam uma alternativa e, depois, a justificam de forma incoerente, do ponto de vista da língua-alvo, mas reveladora do ponto de vista da interlíngua, pois manifesta-se aí o peso da língua materna.

O teste que tinha como objetivo principal observar qual o papel que o entorno cognitivo tem na inferência de sentido dos tempos da oposição acabou revelando, também, através das justificativas, a que pontos os aprendizes lançam seus olhares quando interpretando um texto em língua estrangeira.

A fim de interpretar as respostas juntamente com as justificativas, foram criados nove tipos de categorias de respostas. Essas foram classificadas de forma diferente, mesmo quando respondidas da mesma forma, pois levou-se em consideração a argumentação oferecida pelo aprendiz àquela pergunta, assim como as demais repostas. Ao contrário dos testes que atribuem certo *versus*



errado às respostas, tentamos analisar cada questão individualmente e, também, à luz das demais, visando, assim, não apenas a corrigir os testes, mas a observar o desenvolvimento de um processo. Apresentamos, abaixo, as nove letras atribuídas às respostas dos aprendizes. Essa atribuição levou em consideração o argumento preponderante em caso de o aluno fornecer mais de um.

**QUADRO 5: LETRAS COM AS QUAIS AS RESPOSTAS FORAM CLASSIFICADAS**

(A)	<p>presente:</p> <p>corresponde ao tempo presente, ou seja, o aluno ou explica ou usa ou ainda traduz a sentença em questão por um verbo no presente do indicativo para justificar uma ou várias questões.</p>
(B)	<p>evento passado com concomitância de referência passada:</p> <p>corresponde ao tempo passado, ou seja, o aluno ou explica ou usa ou ainda traduz uma sentença em questão por um verbo no pretérito perfeito com valor semântico de predicação de evento.</p>
(B*)	<p>não há diferença de valor semântico entre os tempos da oposição:</p> <p>corresponde ao uso do pretérito perfeito com valor semântico de evento ao invés de predicação de estado, quando o aprendiz identifica que não há diferença de sentido entre o uso do <i>Present Perfect</i> e do <i>Past Simple</i> ou entre o <i>Pretérito Perfecto</i> e o <i>Pretérito Indefinido</i>. Esta letra foi atribuída nas questões 9, 10 e 11, quando o aprendiz explicitamente diz que não há diferença entre os tempos, e na questão 1 e 2, quando o informante indica a alternativa (c,) que corresponde ao passado e argumenta coerentemente com a escolha da alternativa, não colocando os aspectos reiterativo e continuativo.</p>
(C)	<p>presente e passado:</p> <p>corresponde a ambos, ao tempo passado e presente, isto é, quando o aprendiz justifica dizendo que os tempos compostos que estudamos</p>

	se referem ao presente e ao passado, sem distinção de evento passado com consequência presente.
(D)	aspecto perfectivo/resultativo corresponde à consequência presente, ao resultado presente de um evento passado, acabado. Esta resposta engloba exatamente o significado semântico inserido tanto no <i>Present Perfect</i> quanto no <i>Pretérito Perfecto</i> .
(E)	aspecto imperfectivo/durativo: corresponde aos valores resultativo e continuativo do português do Brasil. Esta letra foi usada toda vez que o aprendiz embasou sua resposta na estrutura correspondente do português, podendo ser tanto a perífrase [TER + Particípio] ou, como aponta Belline (2005), a locução [ESTAR + Gerúndio], cujo valor semântico se sobrepõe.
(F)	silêncio: corresponde às respostas em branco, ou respostas que não se pode atribuir valor por falta de clareza.
(G)	porções de outra interlíngua: corresponde às respostas que se baseiam em outra língua estrangeira. Esse fato foi encontrado somente nos dados do espanhol, quando o aluno explica o valor semântico do <i>Pretérito Perfecto</i> pelo <i>Present Perfect</i> , dois tempos cujas estruturas se assemelham: [HABER + Particípio] e [HAVE + Particípio}.
(H)	corresponde à resposta semelhante à língua-alvo naquela pergunta, mas que é seguida de uma série de respostas que privilegiam o aspecto reiterativo ou durativo devido à influência da L1 ou a outra língua estrangeira, do mesmo informante, em outras perguntas semelhantes no mesmo teste.

É interessante esclarecer que a atribuição de (B\*) ou (H) foi muitas vezes muito difícil, pois é uma diferença que nem sempre aparece claramente, uma vez

que se trata da mesma resposta em português: o perfeito. É necessário ir buscar nas argumentações a justificativa de uma ou outra resposta, que é o que termina por apontar a intuição do aluno. No entanto, como há uma oscilação muito grande nas respostas de alguns informantes, torna-se quase impossível afirmar com certeza se ele está vendo naquela construção o aspecto perfectivo do pretérito perfeito de evento, ou o aspecto reiterativo, continuativo. Ou ainda, se ele é capaz de, em alguns momentos, perceber o aspecto resultativo que também aparece no Pretérito Perfeito do português. Estas questões serão amplamente discutidas no capítulo destinado à interpretação dos dados.

As duas questões em que se apresentavam alternativas muitas vezes tiveram seu resultado final diferente do assinalado pelo aprendiz. Isso porque, como era pedido que os alunos justificassem suas respostas, muitas vezes, embora o aluno tenha marcado a resposta (d), que corresponde à consequência presente de uma ação passada, foi considerada outra alternativa, de acordo com a justificativa dada. Isto quer dizer que, muitas vezes, na justificativa, observava-se que o aprendiz referia-se à reiteração do português, ou à duração, e via uma consequência nessa repetição. Muitas vezes os aprendizes deixam claro que a ação está ainda em andamento, que não acabou, o que remete à definição da reiteração do português, como vimos no capítulo sobre a gramática.

Cada grupo de informantes foi identificado por uma sigla composta por duas letras. A letra (S) indica “sem instrução” e a letra (C) “com instrução”. A letra (E) identifica os grupos de espanhol e a letra (I) os do inglês. Os números identificam o informante *per se* naquele grupo.

#### **QUADRO 6: SIGLAS ADOADAS PARA IDENTIFICAÇÃO DOS INFORMANTES**

SI	grupo de alunos do inglês sem informação pragmática.
CI	grupo de alunos do inglês com informação pragmática.
SE	grupo de alunos do espanhol sem informação pragmática.
CE	grupo de alunos do espanhol com informação pragmática.

Em consonância com o que é apresentado nos trabalhos de aquisição de segunda língua fora do Brasil, a resposta só será dada como semelhante à língua-alvo se ela se mantiver consistente em 80% do teste.

Os quadros que aparecem mais adiante mostram como foi a distribuição das respostas, tanto do inglês quanto do espanhol, para grupos com e sem instrução. Estas podem ser comparadas com as perguntas a fim de se observar qual foi o padrão de respostas do ponto de vista qualitativo.

A Tabela 1, na próxima página, refere-se aos alunos de inglês do grupo sem pragmática. Nela consta as siglas com as quais os informantes foram identificados, assim como o número das questões e, os resultados aferidos.

## **2.4.1. Os Resultados dos Testes do Inglês**

### **2.4.1.1. Aprendizes do Inglês sem Instrução**

Nos 15 testes contabilizados, houve uma esmagadora tendência, (50%) a atribuir o valor da perífrase do português do Brasil [TER+Particípio] à perífrase [Have + Particípio] do inglês, como aparece na Tabela 1.

Justificativas como as abaixo sustentam nossa opção de classificar as respostas como valores iguais ao da perífrase do português do Brasil:

SI-11	Vem se tornando cada vez mais comuns.
SI-08	Caminhos para serem belas.
SI-14	O conceito de mudança “está mudando, está ocorrendo.”

Além da perífrase [TER+Particípio], aparecem também outras formas do português de expressar reiteração ou continuidade. Destacamos a perífrase [Estar+Gerúndio] que também apareceu, muitas vezes, na produção em inglês do mestrado, como a construção [TO BE + Verbo+ing], e reaparece agora nas interpretações. E foi, desta vez elucidada, graças ao brilhante e oportuno trabalho



de Beline (2005), pelo qual entender qual a origem dessas estruturas. O autor mostra a mudança em andamento no português do Brasil, que passa a expressar, também, através da perífrase [ESTAR+gerúndio], o aspecto reiterativo e continuativo, sendo quase sempre equivalente à perífrase [TER+Particípio].

Em segundo lugar, aparecem as respostas que privilegiam o tempo presente, (18%), ou seja, os aprendizes vêm no verbo *to have*, aqui auxiliar, o tempo presente das conseqüências presentes, resultado de um evento passado. O próprio valor semântico que o Presente do Indicativo pode apresentar no português, como sendo uma situação começada e não acabada (TRAVAGLIA:1985), acaba se encaixando perfeitamente na interlíngua dos aprendizes que não conhecem o particípio dos verbos da perífrase ou têm um vocabulário mais restrito. Além disso, os aprendizes informam que a abordagem do texto, embora narrado no passado, é presente mas isso não os ajuda a ver a relação conseqüência presente e evento passado que O *Present Perfect* apresenta, como os exemplos abaixo:

SI-16	...apesar do texto falar em retorno, a abordagem é presente.
SI-12	...especificamente na palavra <i>have</i> .
SI-06	Parece que é um fato que se intensifica no presente.

A interpretação do tipo “especificamente na palavra *have*” nos leva a imaginar que o aprendiz não conhece o particípio que o segue, como *become* ou *seen*, o que o levará a imaginar que se trata do verbo *to have* mais um substantivo, dando origem a um número alto de respostas que atribuem apenas o valor de presente à perífrase.

Respostas similares à língua-alvo, mas que não são consistentes com as demais respostas, ocorrem na proporção de 19%. Relembrando que, como já mencionado, só foram consideradas como respostas semelhantes à língua-alvo se presentes em 80% ou mais do teste do informante. Exemplificamos esta

ocorrência através da resposta oferecida pelo informante SI-8. Na questão (1), o aluno assinala a resposta (d), que seria a similar à língua-alvo, e depois justifica como mostramos abaixo:

SI-08	...a cirurgia plástica tem se tornado comum ( <i>have become</i> ), demonstrando a relação entre uma consequência do passado no presente.
-------	---

---

Temos, ainda, alunos que respondem uma determinada questão de forma semelhante à língua estrangeira, usando o pretérito perfeito e, na questão seguinte, desvelam a língua-materna subjacente. O próprio aprendiz SI-08 coloca na sentença abaixo que o verbo *to change* se refere a um evento acabado (“esta mudança ocorreu”).

SI-08	... <i>the concept of beauty has changed.</i>
-------	---

---

No entanto, já havia dito que *have become* se refere a “ter se tornado”, na questão 1 e na 6 e reitera isso colocando que a sentença abaixo *have become* equivale a “ter se tornado”:

Q6	<i>Women have become so fixated on not losing the freshness of youth...</i>
SI-08	as mulheres têm se tornado obsessivas em não perder o frescor da juventude

Nestes casos, embora a resposta “a mudança ocorreu” seja a mais adequada, ela foi considerada como não semelhante ao português. A motivação para tanto é que encontramos na resposta de cada pergunta um fragmento do pensamento do aluno, cujo conhecimento global se tem, ainda que parcialmente, no conjunto de todas as questões.

Temos ainda o informante SI-07, que coloca duas repostas diferentes para a mesma sentença do inglês. Ele responde a questão 3 e a 6 de formas diferentes:

Q3	<i>...they've forgotten there are infinite ways to be beautiful.</i>
SI-07	Eles se <b>esqueceram</b> que há infinitos meios para serem bonitas. (Q 6)
SI-07	As pessoas <b>têm esquecido</b> que existem vários caminhos para tornarem-se bela, bonita.

Percebe-se aqui como fica difícil encontrar uma letra única para interpretar o valor que o aprendiz vê no *Present Perfect*. Optamos, então, nesses casos, por atribuir o valor do aspecto reiterativo e continuativo do português, mesmo tendo colocado uma resposta adequada para aquela pergunta, devido ao conjunto das respostas (letra H).

Abaixo aparece a Tabela 2 com a porcentagem de respostas por questão.

**TABELA 2: APRENDIZES DE INGLÊS SEM INSTRUÇÃO**

**RESULTADO DOS TESTES COM INFORMANTES DO INGLÊS ANTES DA INSTRUÇÃO**

	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 9	Questão 10	Questão 11	Total %
Resp. A	40%	33%	0%	20%	40%	20%	0%	7%	0%	18%
Resp. B*	0%	7%	0%	0%	0%	0%	13%	7%	13%	4%
Resp. C	13%	13%	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	4%
Resp. D	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Resp. E	7%	0%	60%	47%	47%	53%	80%	80%	67%	49%
Resp. F	0%	0%	0%	0%	7%	13%	7%	7%	20%	6%
Resp. G	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Resp. H	40%	47%	33%	27%	7%	13%	0%	0%	0%	19%

6% das respostas apareceram em branco. As perguntas que receberam o maior número de respostas em branco foram a 8 e a 11 que correspondem à



mesma sentença: *You never saw Katherine Hepburn and Ava Gardner showing up in the same dress...*

Uma possível causa seria o não reconhecimento dos nomes próprios que se referem às duas atrizes já falecidas. Poderia ser também não conhecer a forma irregular de passado e particípio que o verbo *to see* apresenta. Como será discutido no capítulo 4, tal ocorrência sugere ser algo da ordem do reconhecimento do léxico que impede a ativação da estrutura.

O uso do Perfeito do Indicativo do português também foi avaliado como não fazendo distinção entre os tempos simples e compostos das línguas estrangeiras em questão. Assim, se nas questões 1 e 2 ou 9, 10 e 11, o aluno responde “ambos”, ou diz que não há distinção entre o *Present Perfect* e o *Simple Past*, ou seja, que ambos têm valor de aspecto perfectivo e a troca não provoca mudança de sentido no texto, foi atribuída a letra (B\*). Um exemplo de justificativa é:

Q9	<i>The Wall Street Journal reported that Medicis Pharmaceutical, the maker of Restylane, an anti-wrinkle skin filler, <u>has decided to offer a rewards program “to encourage injections every six months”</u></i>
SI-13	Eu teria entendido da mesma forma, baseado no texto e em meus conhecimentos prévios.

O interessante dessa resposta é que, embora ela apareça mais nas questões 9, 10 e 11, que perguntam se haveria diferença de sentido na troca de um tempo pelo outro, nenhum aprendiz respondeu que não haveria mudança nas três questões. Geralmente, essa resposta é dada a uma ou duas das três questões, ou seja, deve haver algo da ordem do léxico que interfere no tempo verbal, como veremos no capítulo seguinte.

Alguns informantes (4%) afirmam que o *Present Perfect* tem valor semântico de passado e presente:

Q4	<i>Top female stars who have had a lot of work done start looking like one another on magazine covers...</i>
SI-04	É uma ação passada e presente...”

Para as perguntas que indagavam sobre o *Past Simple*, houve um grande número de respostas semelhantes à língua-alvo, 67% para a questão 7 e 87% para a questão 8. Contudo, também apareceram respostas usando o presente simples: de 15 informantes, 3 colocaram verbos no presente (10%). Podemos avaliar esse uso do presente em português como sendo a tradução não do tempo verbal como aparece em inglês, mas de um estilo próprio de um gênero, ou seja, a forma como uma notícia de jornal pode ser abordada. Nota-se, também, que o sufixo *-ed* do inglês, que marca o passado, parece não ter efeito sobre todos os alunos desse nível. O não reconhecimento da morfologia impede a análise morfossintática. As possíveis causas são: o não conhecimento do verbo *report*, que embora tenha radical latino, como no português *e*, até obteve algumas produções como “reportou”, não se encaixa perfeitamente, pois “reportar” acumula outros sentidos no português e foi trocado, então, por outros verbos como “dizer”, “publicar”, “noticiar”, “trazer”, entre outros. Observa-se como o uso de uma palavra, que não seja do vocabulário do aprendiz, juntamente com um sufixo que já deveria ser conhecido, impede-o de analisar morfologicamente esta palavra, ele não percebe que se trata de um verbo, mesmo que esse venha com *-ed*.

Na figura abaixo, apresentamos a Tabela 3 que apresenta o comportamento das respostas que contém os verbos no *Past Simple*.

**TABELA 3: PERCENTUAL DE RESPOSTAS PARA AS  
QUESTÕES COM *PAST SIMPLE***

	Questão 7	Questão 8	TOTAL 100%
Resp.A	20%	0%	10%
Resp.B	67%	87%	77%
Resp.B*	0%	0%	0%
Resp.C	0%	0%	0%
Resp.D	0%	0%	0%
Resp.E	0%	0%	0%
Resp.F	13%	13%	13%
Resp.G	0%	0%	0%
Resp.H	0%	0%	0%

#### **2.4.1.2. Aprendizes do Inglês com Instrução**

A apresentação formal ao *Present Perfect* não significou uma grande mudança do quadro geral da interpretação dos alunos, como se observa na Tabela 4 na próxima página.

Houve um aumento de respostas cuja solução atribui o valor de [TER+Particípio] e [ESTAR+Particípio] ao *Present Perfect* do inglês: de 50% das respostas no grupo sem instrução, para 56% no grupo com instrução. Os dados nos levam a crer que o fato de a aula com ênfase na pragmática ter realçado a questão da consequência presente como fator de diferenciação do tempo simples, fez com que os aprendizes encontrassem a consequência presente nos aspectos reiterativo e continuativo das perífrases do português na perífrase do inglês.

O número de respostas em branco mais que dobrou: de 6% para 17%. O aumento acontece nas questões 9, 10 e 11, questões em que se pedia aos aprendizes que comparassem os tempos, *Present Perfect versus Past Simple*. Dos 6 aprendizes que responderam ao questionário, 2 deixaram as 3 questões acima sem responder. Acreditamos que os alunos que deixaram em branco não conseguem realmente enxergar a diferença entre os tempos, ou melhor, sabem que o que vêem na língua-alvo não se assemelha à língua materna, mas não



conseguem perceber o novo sentido presente na língua-alvo. Tal constatação é intimidativa e frustrante para o aluno, principalmente para o aprendiz que já começou a aprender inglês várias vezes e se vê sempre impotente frente a esse tempo, gerando declarações como:

CI-06 | Trauma com *Present Perfect*.

---

Observamos que, também, cresce o número de respostas semelhantes à língua-alvo, no que tange à interpretação do *Past Simple*, dos cerca de 74% dos aprendizes sem instrução, chega-se a 100% de compreensão com o grupo que recebeu instrução. Vale a pena lembrar que a instrução focaliza o *Present Perfect* em oposição ao *Simple Past*, mas a ênfase é dada ao tempo composto e ao português, uma vez que a tradução das oposições vai gerar a mesma construção no português do Brasil, o perfeito simples, nos casos aqui estudados, como já mencionamos no capítulo dedicado à gramática.

O número de interpretações cuja resposta se assemelha à língua-alvo, mas cujo conjunto de respostas desabilita essa resposta semelhante à língua-alvo, cai, neste grupo, de 19% para 7%. Assim como decresce também o número de aprendizes que atribuem o valor de presente ao *Present Perfect*: de 18% para 13%. As respostas, possivelmente, migraram ou para o valor semelhante à perífrase do português, ou para as respostas em branco: o silêncio.

Da mesma forma, cresce o número de respostas que atribuem ao *Present Perfect* o valor de passado e presente, de 4% para 6%. A informante CI-05 e a CI-03, após assinalar a alternativa “ambos” (presente e passado) para a questão 1 (*Cosmetics enhancements have become so common.*) afirma que:

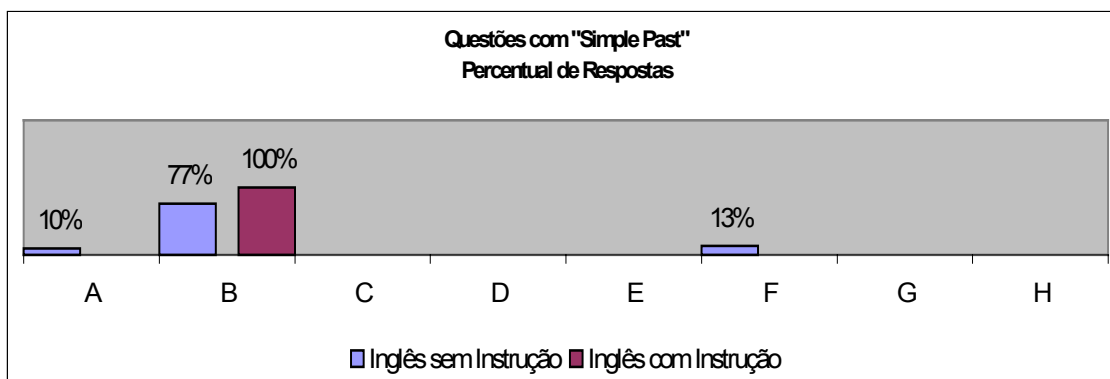
CI-05	As cirurgias plásticas não eram muito freqüentes no passado, mas nos dias de hoje (presente) estão cada vez mais freqüentes
CI-03	As cirurgias plásticas são comuns no presente, mas também eram comuns num passado recente, cujo tempo não foi mencionado

**TABELA 5: RESULTADO DOS TESTES DE INGLÊS COM INFORMANTES APÓS INSTRUÇÃO**

	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10	Questão 11	Total %l
Resp. A	0%	17%	0%	67%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	13%
Resp B*	0%	17%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
Resp C	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%
Resp D	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Resp E	17%	33%	100%	17%	50%	100%	0%	0%	50%	67%	67%	56%
Resp F	0%	0%	0%	17%	17%	0%	0%	0%	50%	33%	33%	17%
Resp G	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Resp H	33%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	7%

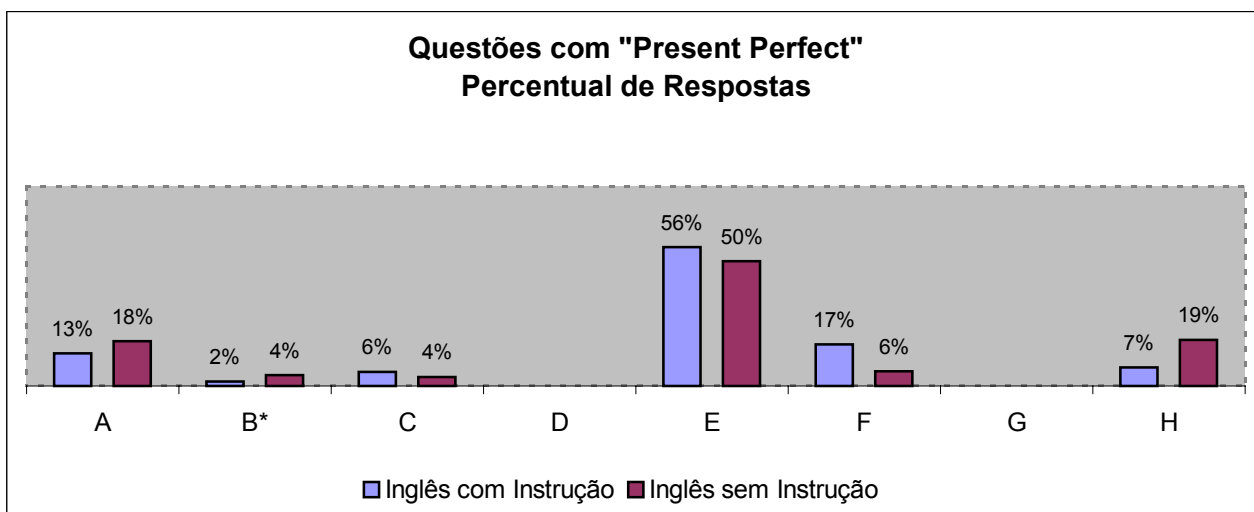
O gráfico 1, abaixo, compara as produções de *Past Simple* dos grupos de inglês com e sem instrução.

**GRÁFICO 1: COMPARAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO DE PAST SIMPLE ENTRE OS APRENDIZES COM E SEM INSTRUÇÃO.**



O gráfico 2, abaixo, compara as produções em *Present Perfect* dos grupos de inglês com e sem instrução.

**GRÁFICO 2: COMPARAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO DE *PRESENT PERFECT* ENTRE OS APRENDIZES SEM E COM INSTRUÇÃO.**



## 2.4.2. Os Resultados dos Testes do Espanhol

### 2.4.2.1. Aprendizes do Espanhol Sem Instrução

Nos 12 testes contabilizados, houve, a exemplo do inglês, uma esmagadora tendência a considerar o valor das perífrases do português [TER+Particípio] e [ESTAR+Gerúndio] como o tempo composto do espanhol: *Pretérito Perfecto*. O índice desse tipo de resposta é de 53%, como se pode observar na Tabela 6, na próxima página.





Justificativas como as abaixo sustentam nossa opção de classificar as respostas como valores iguais à perífrase do português do Brasil, à semelhança do inglês:

SE-03	... algo do passado, mas que ainda gera conseqüência, como se fosse uma ação prolongada <sup>36</sup> .
SE-04	podemos interpretar as respectivas partes por “tem dado” e “tem alimentado”.

Observa-se, também, que houve um grande número de aprendizes (24%) que colocou respostas semelhantes à língua-alvo em parte do teste, mas de forma não consistente, não atingindo os 80%, como mencionado anteriormente. Eles observam que vêem a conseqüência do passado no presente, mas em um evento imperfectivo, e não perfectivo. Como exemplo, colocaremos a resposta da questão (1) pelo informante (SE-01). Ele assinala a alternativa (d), o que é aceitável do ponto de vista da língua-alvo, contudo, argumenta o seguinte:

SE-01	O tempo verbal utilizado nos verbos sublinhados é o <i>Pretérito Perfecto</i> , que sugere uma ação feita no passado, porém não acabada, que continua influenciando o presente.
-------	---

A argumentação do informante acima mostra que a conseqüência que é vista é depreendida do valor semântico da perífrase [Ter+Particípio] do português.

Aparece, no caso do espanhol, (1%) de aprendizes cujas justificativas de uso vêm acompanhadas por regras que costumam aparecer nos manuais de língua inglesa, ou seja, o aprendiz reconhece a semelhança na estrutura das duas línguas. No entanto, como o aprendiz deve ter um nível de interlíngua que ainda

---

<sup>36</sup> A idéia de ação prolongada é um argumento que está muito presente nos materiais didáticos, tanto de inglês quanto de espanhol, e embora seja um grupo sem instrução, isso não garante que o aprendiz não tenha entrado em contato com esse termo de outras formas e aqui apenas repita o que já leu/ouviu em outro lugar.

não propiciou a aquisição do *Present Perfect*, as respostas e as justificativas não são nem semelhantes à língua inglesa nem à língua espanhola:

(QE1) *La propia invasión ha dado alas a este terrorismo global que se nutre de guerras y ha alimentado el intento de enfrentar Occidente y el mundo musulmán en un conflicto de civilizaciones.*

SE-07 | Os verbos sublinhados estão no presente contínuo.

---

A justificativa do aprendiz foi buscar lá no *Present Continuous* do inglês, forma que não existe tal qual no português, a explicação da perífrase [ESTAR+Gerúndio] do português. Isso demonstra que é o valor da perífrase portuguesa que ele atribui ao *Present Continuous*, o que também foge do valor do espanhol.

O número de respostas de aprendizes que enxergam apenas o presente foi em número menor que as do inglês, apenas (6%). Exemplificamos com a argumentação oferecida pelo informante (SE-08), que assinalou a alternativa (a), “presente” para a questão (2) e completou :

SE-08 | Eles confirmam que não tiveram resultados. E a luta está no presente, no agora.

---

Houve um número maior de respostas (5%) que atribuem o mesmo valor às oposições, semelhante ao perfeito simples do português. O informante (SI-07) coloca que não há diferença de sentido para a questão (10) e argumenta:

SE-07 | O sentido teria o mesmo efeito que é de advertir.

---

Assim como no inglês, aparecem nas questões 9, 10 e 11 respostas que afirmam que haveria mudança de sentido, caso fosse mudado o tempo do verbo, para algumas questões e não para todas. Ainda mais surpreendente é que, na mesma questão, o aprendiz aponta que alguns verbos alteram o sentido mudando

o tempo e outros não. Vejamos a argumentação do informante (SE-12) para a questão (11) que indaga se a troca dos tempos dos verbos (simples x composto) alteraria o sentido:

(QE 11) *El propio Clinton, para el que Bin Laden y Al Qaeda fueron una preocupación primordial en sus dos mandatos, ha venido a reconocer que fue un error no mencionarla [la preocupación] por su nombre ni subrayar su carácter letal.*

SE-07 | *Si, el cambio del tiempo, por ejemplo en el primer caso, cambiaría el sentido de la frase...La idea que pasa al lector es que hasta el presente ellos son preocupaciones de los mandatos, pero Clinton no es más presidente.*

*En el segundo caso, el cambio se puede hacer sin cambio del sentido... 'reconoció' puede ser usado pues la acción que él hizo fue hecha en el pasado como puede tener continuación en el presente.*

*El tercer verbo también puede ser cambiado, es una cuestión de gusto del autor del texto.*

---

Aparece um número menor de respostas em branco, se comparados estes resultados aos do inglês: cerca de 8%.

Os testes que tratavam do *Indefinido* tiveram 100% de respostas semelhantes à língua-alvo. Isso demonstra que os aprendizes não têm dificuldades de perceber o valor do perfeito simples do português no *Preterito Indefinido*. De uma certa perspectiva teórica se veria aqui um caso de transferência positiva.

O Tabela 7 abaixo apresenta a porcentagem de respostas por pergunta do grupo de espanhol sem instrução.

**TABELA 7: RESULTADO DOS TESTES COM INFORMANTES ANTES DA INSTRUÇÃO**

	Questão 1	Questão 2	Questão 4	Questão 5	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10	Questão 11	Total %I
Resp. A	8%	25%	0%	0%	0%	0%	8%	0%	8%	5%
Resp. B	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	18%
Resp. B*	8%	8%	0%	0%	0%	0%	8%	17%	0%	4%
Resp. C	0%	17%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
Resp. D	0%	0%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
Resp. E	50%	33%	17%	92%	58%	33%	50%	58%	83%	43%
Resp. F	0%	0%	17%	0%	0%	8%	25%	25%	8%	8%
Resp. G	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
Resp. H	25%	17%	58%	8%	42%	58%	8%	0%	0%	0%

#### **2.4.2.2. Aprendizes do Espanhol com Instrução**

Como aconteceu com os grupos do inglês, o fato de ter recebido instrução não afeta dramaticamente os resultados, pelo contrário, como podemos observar na Tabela 8, há o mesmo comportamento, assim como as argumentações que acompanham as respostas.



Novamente, o número de respostas que atribuem ao *Pretérito Perfecto* o valor das perífrases do português [TER+Particípio] e [ESTAR+Gerúndio] chega aos 49%, com um decréscimo de 4% em relação ao grupo sem instrução.

Esse pequeno decréscimo acaba se distribuindo nas demais respostas. Algumas sobem, como o presente, que vai de 5% a 6%. Os alunos que atribuem o mesmo valor ao *Pretérito Indefinido* e o *Pretérito Perfecto* também sobe 1%.

A Tabela 9 abaixo mostra a porcentagem de respostas por pergunta no grupo de espanhol com instrução.

**TABELA 9: RESULTADO DOS TESTES DE ESPANHOL APÓS INSTRUÇÃO**

	Questão 1	Questão 2	Questão 4	Questão 5	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10	Questão 11	Total %
Resp. A	14%	36%	0%	0%	0%	7%	0%	0%	0%	7%
Resp. B*	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14%	14%	7%	5%
Resp. C	7%	36%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%
Resp. D	7%	0%	7%	7%	0%	7%	7%	7%	0%	6%
Resp. E	43%	14%	79%	64%	0%	14%	43%	79%	64%	49%
Resp. F	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Resp. G	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	21%	2%
Resp. H	29%	14%	14%	29%	0%	71%	36%	0%	7%	25%

Novamente, nesse grupo, aparecem, nas questões 9, 10 e 11, respostas que indicam que alguns verbos podem ter seu tempo alterado sem mudar o sentido, enquanto outros não. O informante (CE-07) responde a questão (11) como segue:

CE-07	Na primeira forma <i> fueron </i> , haveria modificação de sentido pois a forma <i> han sido </i> indicaria continuidade, o que não é verdadeiro pois Clinton já não é mais presidente dos Estados Unidos, já a forma <i> ha venido a reconocer </i> , e ser substituída por <i> reconoció </i> sem que seja alterado. No entanto, <i> fue </i> se for alterado por <i> ha sido </i> indicaria que perdura até o momento, mudando o sentido.
-------	--

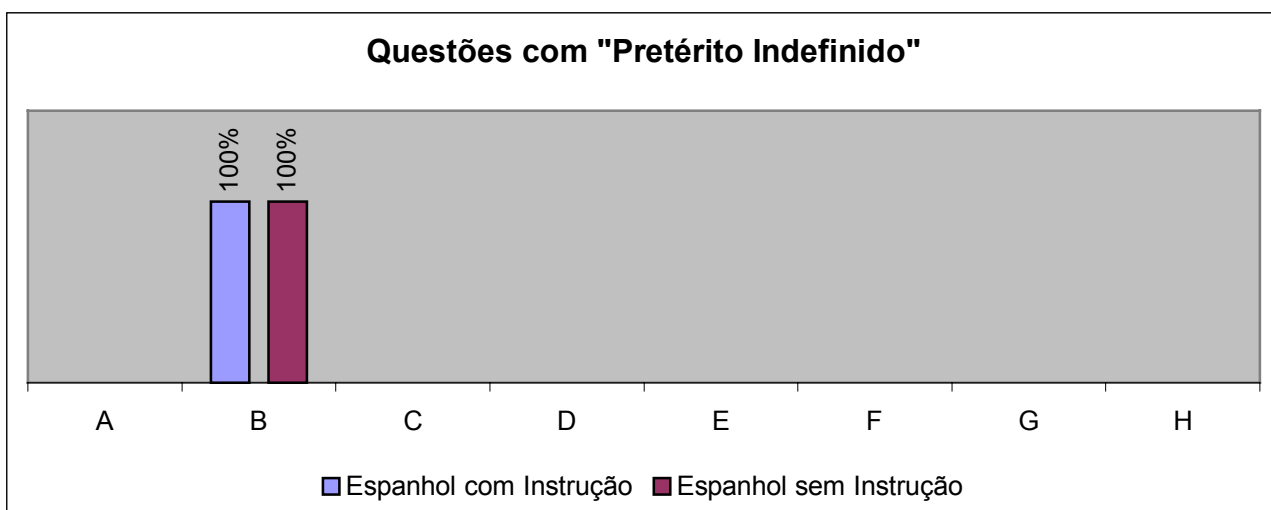
Nesse grupo, aparecem 5% de respostas iguais à língua-alvo. Todas elas do mesmo informante, que atingiu os 80% para poder ser considerado como tendo adquirido o valor das oposições.

As respostas em branco caem de 8% no teste sem instrução, para nenhuma no teste com instrução.

O gráfico 3, abaixo, mostra a comparação das produções com *Pretérito Perfecto* nos grupos de espanhol com e sem instrução.

Diferentemente dos grupos de inglês, os grupos de espanhol com e sem pragmática apresentam o mesmo percentual de repostas semelhantes à língua-alvo nas perguntas que checam o valor semântico do *Pretérito Indefinido*., como se pode observar no gráfico abaixo.

**GRÁFICO 3: PERCENTUAL DE RESPOSTAS CHECANDO O VALOR DO  
*PRETÉRITO PERFECTO*.**



Também cresce o número de aprendizes, de 2% para 6%, que vêem na forma composta o valor de presente e passado. Este crescimento se dá porque

muitos dos aprendizes vêm na locução *han venido* a referência passada e em *a confirmar* a referência ao presente:

CE-09 | *Han venido* refere-se ao passado, *a confirmar* refere-se ao presente.

Dobra o número de argumentações do uso do *Pretérito Perfecto* através das regras do uso do *Present Perfect*. O informante (CE-04) apresenta expressões como “passado recente x passado mais longínquo” para explicar o uso dos tempos simples e composto na questão (11). Esse informante foi o único que obteve mais de 80% de respostas semelhantes à língua-alvo. Suas justificativas remetem às explicações clássicas contida tanto nos manuais quanto nas sínteses gramaticais, tanto do espanhol quanto do inglês.

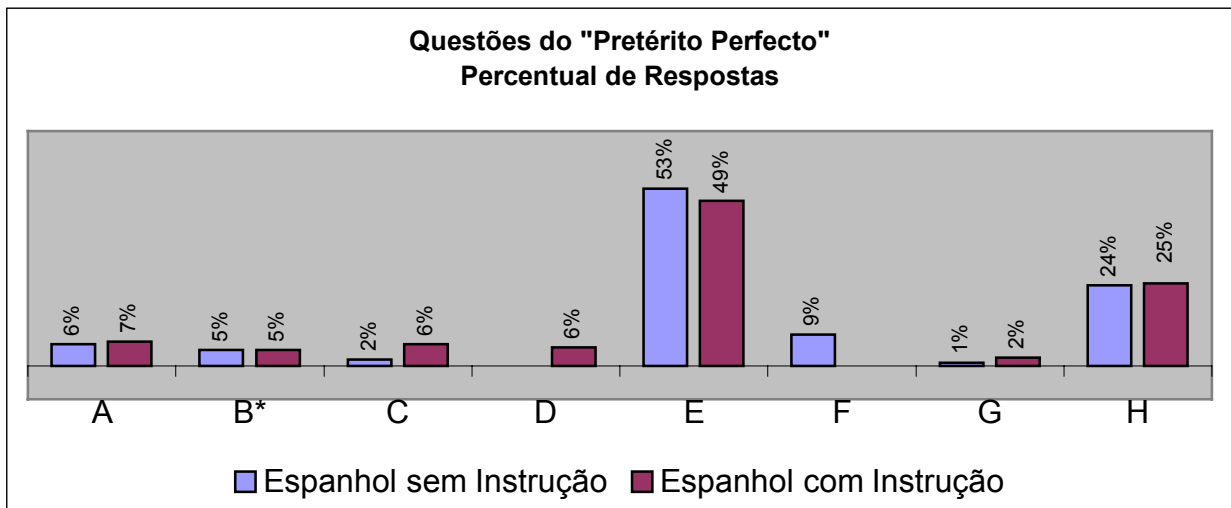
CE-04 | *...el pasado simple indica algo que terminó, mientras el pasado compuesto indica un pasado que tiene reflejos en el presente. En el segundo ejemplo, el pasado compuesto es un pasado más reciente y, si fuera cambiado por el simple sería un pasado más lejos.*

Após a instrução cresce o número de aprendizes que se utilizam da interlíngua do inglês para atribuir valor à perífrase do espanhol, de 1% no grupo sem instrução, para 2% no grupo com instrução.

O gráfico 4, abaixo, mostra a produção de *Pretéritos Perfectos* nos grupos com e sem instrução.



**GRÁFICO 4: PRODUÇÃO DE *PRETÉRITO PERFECTO* DOS GRUPOS COM E SEM INSTRUÇÃO**



Como pode ser visto, as respostas dos alunos dos grupos de inglês e espanhol, com e sem instrução, em muito se assemelham, nos indicando que este padrão de respostas estabelece um processo de aquisição de línguas, independente de ser língua aparentemente próxima do português ou não.

No capítulo destinado à discussão dos dados, observaremos que intuições regem essas respostas para chegarmos a uma conclusão final do que marca a aquisição de língua estrangeira.

## Capítulo 3

### 3. Os Estudos de Aquisição

A fim de podermos analisar os dados apresentados no capítulo anterior, elencamos abaixo os estudos de aquisição de segunda língua que julgamos mais elucidativos na tentativa de explicar como língua estrangeira os nossos informantes interpretam os tempos *Present Perfect/Past Simple* e *Pretérito Perfecto/Pretérito Indefinido*.

Descreveremos brevemente como, desde o início dos estudos de aquisição de língua estrangeira, pesquisadores vêm se debatendo para encontrar uma forma de entender o papel da língua materna. Em seguida passamos, também rapidamente, para os estudos da aquisição do tempo, e especificamente do aspecto na L2<sup>37</sup>.

Adiantamos que a literatura relacionada ao estudo da aquisição do aspecto em L2 é bastante vasta no que tange no estudo do aspecto no seu sentido amplo, geralmente ligado a telicidade. Convém destacar que, no nosso caso específico, estudamos a aquisição de dois tempos pretéritos, em duas línguas diferentes, inglês e espanhol, por falantes do português. Sobre o tema em questão existem poucos trabalhos, e que seus resultados nos interessam em parte, como veremos no decorrer deste capítulo.

O objeto da nossa pesquisa foi estudar que percepção têm os alunos dos valores dos tempos *Past Simple/Present Perfect* do inglês e *Pretérito Indefinido/Pretérito Perfecto* do espanhol em suas interlínguas, sendo todos falantes do português. Tal interesse advém do fato de o português do Brasil

---

<sup>37</sup> Neste trabalho vamos assumir que língua estrangeira e L2 são sinônimos, uma vez que não é o foco do nosso trabalho discutir essa questão. Usamos L2 por uma questão de praticidade, no entanto, enfatizamos que, no nosso caso específico, estamos tratando de aquisição de língua estrangeira, que poderá também ser referida como L2.

veicular o valor semântico do *Present Perfect* e do *Pretérito Perfecto* por meio de outro tempo e de outras perífrases, apesar de o português ter a mesma perífrase, mas com valor semântico diferente ou pelo menos que recobre apenas uma parte os valores dessas formas nas línguas estudadas. É quase possível dizer que não há esse tempo verbal específico no paradigma do português, ou seja, nossa língua não dispõe de uma morfologia que se refira, ao mesmo tempo, ao evento passado e ao seu estado-resultante presente. O português expressa o valor resultativo de outras formas, como o próprio Pretérito Perfeito e outras perífrases. Tratando do surgimento de tempos que não existem na língua materna dos aprendizes, existem estudos sobre a aquisição do imperfeito do espanhol e do francês por falantes do inglês, que também não tem esse tempo no paradigma verbal.

### **3.1. A Gramática Universal e a Faculdade da Linguagem**

Chomsky (2002:210) explica que alguns elementos do cérebro de uma pessoa são dedicados à linguagem, o que ele chama de faculdade da linguagem. Nela há dois componentes: um sistema cognitivo, que armazena informação de alguma maneira, e sistemas de desempenho, que fazem uso dessa informação para articulação e percepção e para falar sobre o mundo. A faculdade da linguagem tem, assim, um sistema receptivo de *input* e um sistema de produção de *output*. Esses termos, no entanto, não são entendidos a partir do que Fodor (1983) entende como modularidade. Como esclarece Chomsky (2002:211), “o sistema cognitivo da faculdade da linguagem é acessado por esses sistemas mas distinto deles”.

A faculdade da linguagem tem um estado inicial ( $S_0$ ) fixado pela dotação genética, este é modificado em resposta à experiência lingüística, e passa a ser chamado de língua-I, pois reflete a gramática da língua à qual a pessoa foi exposta.

Chomsky (1995:167) propõe, então, que a língua é parte do mundo natural.

Sobre a língua-I, o autor, conclui que:

*One component of the language faculty is a generative procedure (an I-Language) that generates structural descriptions (SDs), each a complex of properties, including those commonly called “semantic” and “phonetic”. These SDs are the expressions of the language. The theory of a particular language is its grammar. The theory of languages and the expressions they generate is Universal Grammar (UG); UG is a theory of the initial state  $S_0$  of the relevant component of the language faculty. We can distinguish the language from the conceptual system and a system of pragmatic competence.*<sup>38</sup>

Dentro dessa linha, Chomsky propõe que a criança tem um dispositivo para a aquisição da linguagem (DAL) que é ativado a partir do *input* a que está exposto, ou seja, a exposição à língua dá origem a uma seleção de regras que é a gramática da língua em que a criança está inserida. As regras inatas que não são selecionadas, pois não se aplicam àquela língua, se tornam, portanto, inativas e desaparecem. Há interpretações diferentes pelas quais essas regras jamais desapareceriam.

Diz-se, então, que a Gramática Universal, que é inata, contém todas as regras de todas as línguas, por isso a dotação genética. A exposição às línguas fará com que algumas regras sejam ativadas e outras não, dando origem às línguas naturais.

Estas regras, que formam a GU, estão divididas em um sistema fixo de princípios, que são leis invariantes, e um conjunto finito de valores, os parâmetros, leis cujos valores variam entre as línguas. Chomsky (1986:146) explica que a GU consiste de vários subsistemas de princípios, tendo a estrutura modular de qualquer sistema cognitivo. Muitos desses princípios são associados a parâmetros que devem ser fixados por evidências simples, porque é o que está disponível para a criança. Os princípios se aplicam da mesma forma em todas as línguas. Já os parâmetros são marcados em cada língua, dando origem tanto à mudança

---

<sup>38</sup> Um componente da faculdade da linguagem é um procedimento criativo (uma língua-I) que gera descrições estruturais (SDs), cada uma um complexo de propriedades, incluindo aqueles comumente chamados de “semântica” e “fonética”. Estas SDs são expressões da língua. A teoria de uma língua particular é a sua gramática. A teoria de línguas e as expressões que elas geram é a Gramática Universal (GU). A GU é uma teoria do estado inicial  $S_0$  do componente relevante da faculdade da linguagem. Nós podemos distinguir a língua do sistema conceitual e um sistema de competência pragmática.

lingüística quanto à diferença existente entre as línguas. Chomsky (1995:170) ressalta que a noção de construção gramatical é, então, eliminada e, com ela, as construções particulares como o sintagma verbal, as relativas e as passivas, que passam a ser artefatos taxonômicos, coleções de fenômenos explicados através da interação dos princípios da Gramática Universal, marcados através dos parâmetros.

Neste modelo, o trabalho da criança será marcar, a partir do *input* que recebe, os valores dos parâmetros da sua língua. Essa explicação justificaria o porquê de a criança aprender a língua tão rapidamente.

Neste modelo, a Gramática Universal é comparada a uma caixa de ferramentas, com a qual a criança nasce. Isso quer dizer que a criança pode fazer uso das ferramentas que forem necessárias para marcar a língua a que está exposta, mas pode deixar de fixar parâmetros, pois não é obrigada a usar todas as ferramentas da caixa para montar uma língua.

A questão a ressaltar é saber se na aquisição da L2 essas ferramentas ainda estão disponíveis, ou se foram usadas na montagem da L1 e não estão mais disponíveis. Ainda segundo Chomsky (2002), o sistema cognitivo da linguagem, por ser um sistema de desempenho, é altamente sensível ao estado inicial e, certamente, o estado inicial da língua estrangeira é diferente do da língua materna, pois já existe uma língua (a língua-l), o que implicaria, em princípio, um desenvolvimento diferente do da L1.

### **3.1.1. A Aquisição do Sentido**

A aquisição de uma língua estrangeira vai além da montagem de uma sentença, engloba, também, depreender os valores semânticos associados às palavras. Especificamente no nosso caso, os valores associados aos tempos verbais: a morfologia de tempo e aspecto. Nesse caso, temos dois momentos na aquisição: entender as nuances encerradas pelos tempos verbais e como eles se

diferenciam um do outro, a compreensão, e a capacidade de usar apropriadamente um tempo ou outro.

Entre os trabalhos publicados sobre a aquisição de tempo verbal em primeira língua, retomamos aqui os estudos que focalizam as oposições, como as feitas por van Hout and Hollenbrandse (2001) e Wagner (1998) (ambos apud SLABAKOVA 2002a), que já foram mencionados no capítulo 1. Esses estudos apontam que crianças produzem morfologia aspectual como a do adulto, mas podem apresentar interpretação diferente da de um adulto. Esses estudos apontam também que, em testes de compreensão, um grupo de crianças italianas com três anos de idade não faz a distinção entre o *Passato Prossimo* e o *Imperfeto* no italiano, embora as duas formas apareçam na produção de crianças italianas antes da idade de três anos.

Em consonância com o trabalho acima, Avrutin (1999, apud SLABAKOVA, 2002a), estudando o desenvolvimento da linguagem em crianças sugere que tal discrepância pode residir na falta de conhecimento pragmático na criança. Este não existe em crianças de três anos, indo aparecer por volta dos 6 anos.

Esses estudos vêm corroborar os estudos de gramática, como vimos no capítulo 1, que apontam que a pragmática tem um papel importante na atribuição de significado, na interface sintaxe-semântica.

Sabendo que a questão do tempo e o aspecto, à qual nos dedicamos nesta tese, tem o seu sentido como uma resultante composta pelo aspecto lexical do verbo, os morfemas temporais, os verbos auxiliares e mais adjuntos que aparecem no predicado (a *aktionsart* do verbo), sendo essas todas partes do dicionário mental, podemos imaginar que o sentido de uma sentença comece a nascer dessa composição, sem nos determos na pragmática nesse momento.

Estudando semântica, Jackendoff (2002:123) propõe que ela é um sistema gerativo definido como a organização dos pensamentos que a língua pode expressar. Ele acrescenta que a semântica não é derivada da sintaxe, é um sistema gerativo independente mas conectado à sintaxe através de uma interface.

A semântica provê uma evidência concreta que dê apoio<sup>39</sup> aos pensamentos que a língua expressa, e a sintaxe e a fonologia são os meios pelos quais os pensamentos são convertidos em expressões.

Para ele, portanto, a semântica lingüística é o estudo da interface entre a forma conceitual e a forma lingüística. É o estudo da parte dos nossos pensamentos que podem ser expressos ou evocados pela língua.

Esses pensamentos estão estruturados em termos de uma organização cognitiva e são chamados de estruturas conceituais. Para Jackendoff, a estrutura conceitual não é parte da língua *per se*, mas do pensamento, ou melhor, é o meio para o pensamento ser expresso.

Ainda para o autor, a GU é a estrutura arquitetônica dos componentes de interface que permite que as estruturas conceituais sejam expressas em estruturas sintáticas e fonológicas. Sendo assim, ela é inata, pois a possibilidade de aprender lhe parece muito difícil.

Para falar da formação do sentido, Jackendoff (2002:131) propõe que o item lexical é uma pequena regra de interface com três componentes: um pedaço de sintaxe, um pedaço de semântica e um pedaço de fonologia. Para ele, a morfologia flexional faz parte do *lexicon*/dicionário mental. Sintaxe, Semântica e Fonologia são módulos da gramática e são gerativos, uma vez que podem gerar uma estrutura por composição, unificando unidades dedicadas ao nível particular. O autor acrescenta que o sentido é uma estrutura combinatória e não apenas uma leitura da sintaxe.

Para Jackendoff (2002:417) o sentido é gerado no item lexical através das interfaces, e esses itens lexicais se recombinaem no que ele chama de *phrasal semantics* (sentido de uma sentença, sentido combinatório das palavras de uma sentença). Essa propriedade está disponível em todas as línguas do mundo (...). E continua:

---

<sup>39</sup> *Instantiate* no original em inglês.

*(...) languages differ in their syntactic strategies for expressing phrasal semantics; but the organization of what is to be expressed seems universal. The elements of the descriptive, referential and information structures tiers seem the same across languages, and the principles of combinations ... seem universally available (...) the possibility of learning any of this would seem severely limited by the poverty of the stimulus. Thus I find it plausible that the basic architecture of conceptual structure is innate.*<sup>40</sup>

O autor conclui, então, que é a interface sintaxe-semântica que detém a maior parte da variação de sentido em uma língua. Enquanto o conteúdo do significado é o mesmo através das estruturas conceituais, formas lingüísticas diferentes mapeiam diferentes grupos naturais de sentidos.

As noções de sentido sendo gerado a partir da interface do item lexical com a fonologia e a sintaxe, além, do sentido de uma sentença ser a combinação dos sentidos dos seus itens nos remete ao estudos de *aktionsart*.

Quanto à relação entre a semântica e a pragmática, ela é vista de forma diferente por Chomsky (1975) e Jackendoff (2002). Enquanto Chomsky defende que, na formação do sentido, a semântica vem primeiro do que a pragmática, havendo uma interface entre as duas, Jackendoff, por sua vez, acredita que não há tal interface, estando a interface entre a conceitualização e a forma lingüística, e sendo a estrutura conceitual universal e inata; ou seja, para Jackendoff (2003:293), não há um nível “estritamente lingüístico do sentido” intervindo entre a forma lingüística e os conceitos. As implicações das duas visões serão discutidas à luz do nosso *corpus*.

### **3.2. Os estudos de Aquisição de Língua Estrangeira**

---

<sup>40</sup> (...) as línguas diferem nas estratégias sintáticas para expressar um sintagma semântico; mas a organização do que é para ser expresso parece universal. Os elementos das camadas estruturais descritiva, referencial e informacional parecem os mesmos através das línguas, e os princípios de combinação ... parecem universalmente disponíveis (...) a possibilidade de aprender qualquer de uma delas pareceria muito limitada devido a pobreza de *input*. Portanto, eu acho que seja plausível que a arquitetura básica de uma estrutura conceitual seja inata.



Os estudos de aquisição de L2 começaram na década de 50. Uma das questões teóricas mais discutidas é o papel da língua materna. Chamada em um primeiro momento de transferência e por outros de influência da língua materna na língua estrangeira, vista ora como estratégia ora como um processo, ou entendida muitas vezes como um problema ou um benefício, a língua materna sempre esteve presente nos dados dos que se propuseram a estudar a aquisição de L2. Isso não significa que haja consenso entre as diversas linhas teóricas que abordam esse fenômeno. A bem da verdade, nesse quase meio século de estudos, os posicionamentos foram distintos e muitas vezes antagônicos, como resume Fonseca (2001:13).

Nos estudos da Análise Contrastiva, que eram diretamente associados à didática de ensino das línguas, a transferência aparecia como algo a ser eliminado. Essa corrente visava a facilitar o ensino de línguas apontando elementos que, em princípio, representariam problemas para o aprendiz.

No início da década de 60, a constatação de que as diferenças entre as línguas não significavam automaticamente dificuldade de aprender e, por outro lado, que as similaridades não garantiam a facilidade de aprender uma língua estrangeira, fez com que fossem abandonados os estudos da transferência, então denominada interferência, quando seu resultado era negativo.

Na década de 70, Selinker (1972, apud GONZÁLEZ, 1994) retoma os estudos da transferência. Com o avanço das ciências cognitivas, reiniciou-se o estudo da transferência, desta vez com rigor maior, sendo ele um dos primeiros a fazer estudos experimentais, com controles estatísticos, dos fenômenos previstos pelas análises contrastivas, e foi nesses estudos que ele chegou às perguntas, ainda válidas hoje: O que pode ser ou é efetivamente transferido? Como efetivamente ocorre a transferência? Que tipos de transferência lingüística ocorrem?

Já na década de 80, Corder (1983:25) aponta que o conhecimento da língua materna é um elemento cognitivo que intervém no processo de aquisição de L2 e, como tal, é razoável esperar que afete o desenvolvimento do processo de aquisição. O autor propõe:

*If anything which can be appropriately called transfer occurs, it is from the mental structure which is the implicit knowledge of the mother tongue to the separate and independently developing knowledge of the target language. The evidence for such a process of transfer is presumably the persistent occurrence of incorrect mother-tongue-like features in the learner's performance...*<sup>41</sup>

Na década de 80, Schachter (1983:98) defende que a transferência não é um processo, mas sim uma restrição imposta pela L1 na formulação de hipóteses. Para ela, a língua materna e as demais línguas estrangeiras adquiridas podem tanto facilitar quanto restringir o desenvolvimento da interlíngua, que, na visão da autora, evolui através da testagem de hipóteses na L2.

Na década de 90, a transferência ainda era foco de investigadores da aquisição de L2. Nessa época surgiram três modelos interpretativos a partir do modelo gerativista de aquisição. Eles tentavam delimitar que partes da L1 são transferidas para L2.

O trabalho de Vainikka e Young-Scholten (apud SCHWARTZ,1994:295) estudando a aquisição do alemão por turcos constatou que os aprendizes turcos não só transferem o sintagma verbal final do turco ao se expressarem em alemão como também assumem valores de parâmetros que não são nem da L1 nem da L2. Elas sugerem que, na fase inicial da interlíngua, os aprendizes turcos de alemão produzem apenas *minimal trees* (teoria X-barra).

Segundo as pesquisadoras acima, o desenvolvimento da estrutura frasal da interlíngua, doravante IL, segue um padrão já constatado na L1. Os aprendizes partem de projeções lexicais simples e em seguida situam uma projeção funcional subespecificada, para finalmente especificarem as características das projeções funcionais. Tal constatação implica dizer que tanto o início da IL quanto da L1 são baseados em árvores mínimas marcadas a partir do *input* e dos princípios da GU.

---

<sup>41</sup> Se alguma coisa que pode ser chamada apropriadamente de transferência ocorre, ela é da estrutura mental, que é o conhecimento implícito da língua materna para o desenvolvimento separado e independente do conhecimento da língua-alvo. A evidência de tal processo de transferência é presumivelmente a ocorrência persistente de características da língua materna que aparecem na performance do aprendiz...

Eubank (1994) tenta explicar a opcionalidade existente na inversão do sujeito-verbo na fase intermediária do desenvolvimento da IL. Tendo estudado a aquisição também do alemão por falantes do italiano e do espanhol, o autor observou que as inversões predominam até um determinado momento, depois elas se tornam intermitentes: ora aparecem ora não, até que em um determinado momento os aprendizes descobrem que ela é obrigatória.

Segundo o autor, fato semelhante acontece na aquisição da L1, as informações geradas no léxico, como concordância e tempo verbal, são aprendidas e não transferidas no estado inicial. Porém, as projeções funcionais e lexicais são transferidas da L1, assim como as características do núcleo destas projeções.

Ainda focalizando o papel da língua materna, Schwartz (1994,1995,1996,1998), estudando o início da IL, concluiu que o início da L2 é a L1, como veremos com mais detalhe adiante. Podemos, então, observar que o ponto máximo de transferência seria o início da IL.

Os estudos de transferência, que dominaram os primeiros 20 anos de pesquisas sobre a aquisição de língua estrangeira, parecem indicar que ela deva exercer algum papel na aquisição de uma L2, e a nossa pesquisa corrobora esse fato.

### **3.2.1. GU e a Aquisição de L2**

Como vimos no item 1.1, a proposta de haver uma gramática universal (GU), que seria responsável pela maneira regular e rápida como a criança aprende a língua materna levou, obviamente, inúmeros estudiosos de L2 a pesquisar se uma segunda língua, inclusive quando língua estrangeira, quando aprendida, também tem acesso à GU.

Enquanto os estudos da década de 90 procuravam checar se havia reparametrização na aquisição de uma segunda língua, os primeiros cinco anos

do século XXI têm assistido a uma nova empreitada: estudar se a IL é restringida pela GU ou se a L2 tem acesso à GU. Muitos trabalhos que lidam com diversas facetas da gramática das interlínguas têm sido publicados, atestando ou contestado o acesso à GU. No nosso caso específico, interessam-nos os estudos do tempo e do aspecto, que discutiremos adiante.

Os estudos que tentam comprovar o acesso à GU, em sua maioria, trabalham com grupos de aprendizes considerados avançados, em testes de proficiência, e tentam comprovar tal acesso testando a aquisição de propriedades abstratas da língua que surgem na IL. Segundo Lydia White (2003: 22), essas propriedades não poderiam ter sido induzidas somente pelo *input* oferecido pela L2, nem pela transferência de “*surface properties*<sup>42</sup>” da L1. Isto significa, segundo a autora, que o aprendiz adquire um conhecimento lingüístico que foi ativado a partir de outro conhecimento lingüístico. A autora ainda acrescenta que o *input* sozinho, embora importante, não é suficiente para explicar o surgimento de tais propriedades na IL.

Os trabalhos que procuram mostrar que a gramática da IL é regida pela GU argumentam que ela apresenta características de uma língua natural. Isto significa que as características que surgem ao longo do desenvolvimento da IL às vezes são muito diferentes das características da aquisição da primeira língua, como a colocação do artigo em discordância de gênero com o substantivo que o segue, obtendo-se produções como “o menina”. Mas outras vezes não, apresentando características comuns, como a generalização, materializando-se em erros como a colocação do sufixo que indica passado nos verbos regulares em inglês, também nos irregulares, como a forma \**goed* do inglês, que deveria ser *went* para o verbo *to go*. O aprendiz aplicou a regra de passado de verbos regulares para os verbos irregulares. Além disso, o desenvolvimento da IL mostra-se um processo com um número reduzido de possibilidades e com regularidades, o que indica que são regidas por uma Gramática Universal, defende Lydia White (2003).

---

<sup>42</sup> propriedades superficiais.

O estudo da aquisição a partir da Gramática Universal até agora pôde constatar que na IL a grande dificuldade reside nas categorias funcionais, das quais tempo e aspecto, objeto deste trabalho, fazem parte. Por conta dessas dificuldades, muitos autores vão defender que não há reparametrização, e, portanto, a IL não é regida pela GU (CLASHSEN e HONG, 1995, apud WHITE, 2004: 101), entre outros.

### **3.2.1.1. Hipótese da Diferença Fundamental (Bley-Vroman , 1983, 1989)**

Entre os vários autores que rejeitam o acesso à GU na aquisição de língua estrangeira, nos moldes da língua materna, incluindo a reparametrização, destacaremos o trabalho desenvolvido por Bley-Vroman (1989). O autor aponta que, na aprendizagem da L2, o aprendiz orienta-se pelas propriedades superficiais da língua, tomando inconscientemente como guia as similaridades e diferenças das diversas formas lingüísticas, o que ele chama de *pattern matching*<sup>43</sup>.

Para o autor, o papel da língua materna na aquisição da L2, se dá através da expectativa de que o aprendiz tem que a língua estrangeira terá uma sintaxe, uma semântica, e um *lexicon* que dá a conhecer as partes do discurso. Da mesma forma, uma morfologia que mostrará como modificar as formas das palavras e, uma fonologia que proverá um número finito de sons. A partir dessa observação, Bley-Vroman aponta que o adulto sabe muito mais sobre língua do que a criança equipada com a GU no início da aprendizagem. Este conhecimento levará o aprendiz a imaginar que certas características da L2 serão universais, a partir da experiência com a língua materna. Dessa forma, ele terá de examinar a língua estrangeira e separar o que se assemelha à sua língua e o que não, acredita o autor. Para este propósito, alunos diferentes podem abordar a tarefa de formas diversas, sendo que nem todos terão a mesma gramática e nem todos terão o mesmo grau de sucesso nessa empreitada.

---

<sup>43</sup> modelos que se encaixam.

Bley-Vroman (1989) acrescenta que, enquanto a aquisição da primeira língua se dá pela via da Gramática Universal, a aquisição de segunda língua se dá pela via da L1 (*pattern matching*) e, pela via do sistema geral de resolução de problemas. Ele argumenta que estudos têm demonstrado que o que se vê na aquisição de uma L2 por adultos é uma variação enorme de graus de sucesso e que a aprendizagem não é garantida. Frente às evidências, ele afirma que a GU não funciona na aquisição da L2 da mesma forma que funciona para a L1 e que, certamente, não provê os mesmos resultados. Para o autor, a IL deve ser estudada a partir da sistemática da IL e não a partir da sistemática da língua-alvo, o que ele chama de “Falácia da Comparação<sup>44</sup>”.

Essa diferença é o que Bley-Vroman (1989:53) chama de a “Hipótese da Diferença Fundamental<sup>45</sup>” entre a aquisição de L1 e L2, explicando que elas são de naturezas, tanto cognitiva quanto lingüística, totalmente diversas, pois os procedimentos de domínio específico da aprendizagem que operam na aquisição da L1 na criança, além da GU, são substituídos pela língua materna e por sistemas de resolução de problemas gerais, que faz parte do estágio de operações formais defendido por Piaget (1958 apud BLEY-VROMAN, 1989: 53).

Bley-Vroman (1989:54) explica que tal assunção se baseia no fato de que a capacidade é bastante poderosa e tem como característica utilizar instrução e reforço, além de ser mais produtiva quando existe um objetivo. Ademais, se utiliza de formação de hipóteses e analogias para avançar. Apesar da eficiência desse sistema cognitivo humano, ele é limitado quando se trata de aprender línguas.

Ainda defendendo que GU parou de funcionar nos adultos, sendo substituída pela resolução de problemas e pelo conhecimento da L1, Bley-Vroman apresenta uma hipótese postulada por Felix (1985, apud BLEY-VROMAN, 1989:61). Este autor supõe que o desenvolvimento da habilidade geral de lidar com sistemas formais abstratos entra em funcionamento na puberdade e acaba competindo com o sistema de aquisição da linguagem, ainda em funcionamento. A

---

<sup>44</sup> *Comparative Fallacy* no original.

<sup>45</sup> *Fundamental Difference Hypothesis*.

dificuldade da aquisição de uma L2 nos adultos adviria dessa competição dos sistemas cognitivos.

Bley-Vroman critica tal hipótese, advogando que o declínio da GU acontece após a puberdade e é um deterioramento da GU, independente do desenvolvimento dos sistemas cognitivos formais, que começa no início da adolescência. Em outras palavras, na puberdade a GU começa deixar de funcionar e é substituída pelos sistemas formais de cognição.

Em resumo, Bley-Vroman postula que um sistema não-nativo pode, por exemplo, ser heterogêneo na escolha de estratégias para atingir objetivos comunicativos. A L1 seria, por sua vez, apenas a experiência lingüística sobre a qual os aprendizes formulam suas hipóteses e analogias. E, finalmente, que a faculdade da linguagem, ou seja, a GU, não está mais disponível nos adultos.

### **3.2.1.2. Reestruturação (Liceras, 1996, 1998, 2002)**

Liceras (1996:32), revendo as hipóteses de Bley-Vroman (1989), argumenta que a IL não pode ser considerada uma Língua-I do Modelo Chomskiano porque o estado inicial é diferente, houve uma modificação, já existe uma gramática neste módulo funcional, que aparentemente não cresce como o fez quando da aquisição da L1. A autora afirma que concorda com Bley-Vroman no que tange à diferença de processos de aquisição entre a primeira língua e uma língua estrangeira e admite que há diferenças entre os dois processos em termos de estado inicial e em termos de procedimentos (Liceras 1988, 71).

As diferenças começam, segundo Liceras (1998:71), porque a interlíngua, embora seja uma língua natural, construída a partir de representações de domínio específico, não é uma língua-I *because it is not built on the basis of primary domain-specific representations*<sup>46</sup> (Liceras, 1998:74).

---

<sup>46</sup> “(...) porque ela não é construída com base em representações primárias de domínio específico.”

Para Liceras a aquisição de uma língua não-primária não tem a L1 como estado inicial *per se*, mas sim a GU madura, o que está relacionado à L1 mas, como adverte a autora, pode ser um sistema mais abstrato. Liceras argumenta que o estado inicial das propriedades universais não pode ser igual ao estado final, à língua do adulto.

Ao citar o modelo oferecido por Epstein, Flynn e Martohardjono (1996), que apresentam a GU como ainda constante e acessível na aquisição de L2, Liceras argumenta que não há como saber se o surgimento de uma determinada construção se deve à GU, o estado inicial proposto por Chomsky, ou se é a L1 que é a responsável. Liceras (1986) ainda questiona se essa GU disponível no adulto poderia selecionar parâmetros e disparar gatilhos que determinassem uma L2 que fosse também uma língua-l pela via de procedimentos de aprendizado de domínio específico. Ainda segundo Liceras, é impossível determinar se os adultos, na verdade, acessam os princípios da GU ou os princípios de uma língua-l.

Devido à dificuldade exposta acima, Liceras prefere chamar o estado inicial da L2, agora uma representação mental crescida, como experiência lingüística prévia.

A autora avança, discutindo que, mesmo assumindo que os princípios “crescidos”<sup>47</sup> da GU estão ativos como os correlatos, em forma embrionária, a marcação de parâmetros pode não estar acessível aos adultos porque esta está relacionada ao *lexicon* da GU, que por ser um sub-módulo da GU, está sujeito à maturação.

Liceras (2003a) defende, então, que os aprendizes de língua estrangeira fazem uso de princípios da GU, mas que não há marcação de parâmetros do modo como há quando da aquisição da L1, uma vez que a GU dos adultos não é sensível aos traços que desencadeiam a marcação de parâmetros na criança. A autora sustenta sua hipótese dizendo que a evidência dessa falta de sensibilidade vem do fato de a aquisição da primeira língua da criança ser marcada pelo

---

<sup>47</sup> as aspas pertencem a Liceras (1998) que usa “grown”.



*bootstrapping* fonológico, que são os gatilhos para traços sintáticos, como por exemplo, o gênero no espanhol como L1.

Sendo assim, a autora ressalta que temos de ser cautelosos quando analisamos dados de aquisição, pois dizer que as gramáticas das línguas estrangeiras são regidas pela GU não quer dizer que os processos são similares e que a língua materna não tenha um papel na aquisição da L2. Ela ainda acrescenta um argumento dado por Epstein, Flynn e Martohardjono (1996, apud LICERAS, 2003a), que a presença de uma dada construção na L1 e na L2 não significa que exista a mesma representação subjacente para as duas. Esta premissa é a base da Hipótese Fundamental da Aquisição<sup>48</sup>. Tal hipótese postula que:

*UG constrain(ing) L2 knowledge growth does not entail identical development trajectories for L2 and first language (L1) acquisition; nor does it preclude a role for L1”* (Epstein, Flynn e Martohardjono (1996:747, apud LICERAS, 2003a).<sup>49</sup>

Assim, sendo a gramática da L2 regida pela GU, esta não deverá violar nenhum princípio da GU, em qualquer estágio do desenvolvimento.

Ainda partindo da premissa de que não há marcação de parâmetros na L2 da mesma forma como há na L1, mas que esta gramática não-nativa é regida pela GU como a L1, a gramática da L2 apresenta especificidades que a diferenciam da gramática da L1. Nesta linha, Liceras retoma Bley-Vroman para dizer que:

*The problem is Bley-Vroman’s assertion that if only general problem-solving systems operate over L1 in the adult foreign language learning, the outcome would be something like Esperanto. Based on our belief that a non-native grammar is not the equivalent of an Esperanto-like grammar, we have attempted to provide an alternative to Bley-Vroman’s model.*<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Tradução de *Fundamental Acquisition Hypothesis*, FAH, no original em inglês.

<sup>49</sup> O fato de o crescimento do conhecimento da L2 ser regido pela GU não implica trajetórias idênticas para aquisição da L1 e L2; da mesma forma que não impede um papel para a L1.

<sup>50</sup> O problema é a asserção de Bley-Vroman de que somente sistemas gerais de resolução de problemas operam sobre a L1 na aprendizagem de uma língua estrangeira por adultos, o produto final seria algo como o Esperanto. Baseados em nossa crença que uma gramática não-nativa não é equivalente a uma gramática tipo Esperanto, nós tentamos oferecer um modelo alternativo ao de Bley-Vroman.

A partir dessas premissas, Liceras apresenta sua proposta interpretativa do processo de aquisição de L1 e L2:

#### **Aquisição de Primeira Língua**

- UG = Estado Inicial
- Procedimentos de Aprendizagem de Domínio Específico

#### **Aquisição de Língua Não-Primária**

- Experiência Lingüística Prévia: UG = estado maduro; L1, outras L2s
- Procedimentos Secundários de Aprendizagem de Domínio Específico

Liceras (1996:33; 1998:75;2003a)

Em suma, Liceras assume que as ILs são línguas naturais porque se realizam via representações mentais, cujo ponto de partida são os princípios e categorias estabelecidas a partir da experiência lingüística prévia. Dessa forma, o modelo de aquisição de L2 proposto pela autora tem em comum com Bley-Vroman (1989) apenas que a IL seja marcada pela língua materna.

Além disso ela estabelece que os aprendizes de L2 terão intuições sobre a IL. Intuições essas que serão diferentes da L1 porque foram construídas em um nível secundário, sem os desencadeadores<sup>51</sup> que aparecem na aquisição de L1. Como os parâmetros da L2 não foram ainda reestruturados, eles oscilam entre a L1 e as demais experiências lingüísticas prévias do aluno. Liceras (1998) chama essa oscilação de intuições de variabilidade de intuições.

Para Liceras (1998, 2003a), a aquisição de L1 se dá pela via da parametrização, já a aquisição da L2 se dá através de procedimentos secundários de aprendizagem de domínio específico para dar conta da relação estabelecida

---

<sup>51</sup> *Triggers* .

entre o estado inicial da L2, uma GU madura, e o *input* dos dados. Para Liceras, a GU madura está modularizada e muito mais explícita do que o sistema de *input*. Este procedimento de aprendizagem típico de L2 resultará em uma reestruturação local de porções de língua, ou unidades específicas das representações lingüísticas, como resultado da experiência lingüística prévia. Isto significa que o aprendiz aprenderá cada opção do parâmetro de forma isolada de outras porções. Esta re-estruturação da L1 resultaria em uma gramática regida pela GU, mas não uma língua-l (sistema nativo que resulta da fixação de parâmetros).

Liceras (2002), discutindo ainda as diferenças entre a aquisição da L1 e da L2 em termos do estado inicial e do *ultimate attainment*<sup>52</sup>, aponta que a discussão se faz sobre qual é o papel dos desencadeadores lingüísticos na aquisição da língua, uma vez que eles constituem um construto importante dentro da teoria de aprendizagem na gerativa. A autora retoma, que como a GU já está madura no estado inicial da L2, ela dará origem a uma língua natural, mas não a uma Língua -l, uma vez que a ativação dos traços<sup>53</sup> não ocorrerá como na L1. Isto porque existe um grau de sofisticação e de especialização fonoprosódicas no início da L2 que não existem na L1, além de um processador de língua maduro.

Como estes dois componentes não estarão sensíveis aos desencadeadores lingüísticos, não haverá fixação de parâmetros como houve na L1. A autora defende que a relação de um parâmetro e suas várias propriedades não dependerá dos traços da língua-alvo, mas de unidades superficiais maiores que serão locais (construção por construção). Acessando unidades mais complexas (palavras ou sentenças), ao invés de ter uma estrutura fonoprosódica que desencadeie os traços, a aquisição de segunda língua leva a uma reestruturação e não à reparametrização.

Liceras (2003b) propõe, então, que os adultos aprendem língua estrangeira a partir do processamento de unidades maiores, que caracterizam sua faculdade

---

<sup>52</sup> estágio final da aquisição de L2.

<sup>53</sup> features.

de linguagem madura e os impossibilita de capturar os valores abstratos dos desencadeadores lingüísticos. Conseqüentemente, os adultos têm um aprendizado local da L2, em oposição à parametrização e uma competência que não será nativa, assim como uma L2 que não será uma língua-l. Liceras chama esse processo de “top-down”, uma vez que é o contrário do processo da criança, “bottom-up”. A criança parte da dissecação de unidades de língua menores, que as fazem sensíveis aos desencadeadores lingüísticos e se materializarão em forma de traços abstratos.

Além da questão da habilidade de ativar o inventário de traços que está disponível na criança e não no adulto, impedindo, assim, que haja reparametrização, existem outras diferenças (Liceras: 2003b), como o refinamento e especialização das capacidades pela qual passa a GU durante o processo de aquisição de primeira língua. Liceras dá o seguinte exemplo: a criança nasce com potencial para aprender qualquer língua e este potencial começa a desaparecer antes do final do primeiro ano de vida. Ademais, explica a autora, estudos recentes têm apontado que a gramática da criança apresenta estruturas truncadas, ao passo que a dos adultos não. As razões possíveis são: a maturação, dada por Rizzi (1994, apud LICERAS, 2003a) e o *superavit* pragmático sustentado por Hyams em oposição ao *déficit* pragmático encontrado na criança. Segundo Hyams (1996, apud LICERAS, 2003a), as crianças fazem uso de mecanismos pragmáticos para compensar a falta dos sintáticos. Tal procedimento não acontece com os adultos.

Como vimos até agora, a autora defende que existe uma GU restringindo a gramática não-nativa do aprendiz. Em seu trabalho de 1996 (Liceras, 1996:93), contudo, a autora propõe que existem outros fatores além da GU, estes também cognitivos, que interagem na formação dessa gramática da IL. Isto significa, que a performance dos alunos, tanto a produção quanto a interpretação, recebe a interferência dos mecanismos de resolução de problemas, ou seja, a resposta do aluno é variada quanto a uma determinada asserção porque, além da GU, existe este mecanismo, o de resolução de problemas, que interage, sendo este o

responsável pela aprendizagem de outras disciplinas, como história ou matemática.

Em resumo, os adultos, quando aprendem língua estrangeira, realizam análises conscientes entre as línguas que conhecem e essa análise se manifesta tanto na produção quanto na interpretação, juntamente com as manifestações regidas pela GU.

### **3.2.1.3. Full Transfer/Full Access (Schwartz, 1995, 1996, 1998)**

Schwartz (1995), pesquisando a aquisição de língua estrangeira a partir do modelo gerativista de Princípios e Parâmetros e da noção de Gramática Universal, postula que o início da L2 é a L1. Ao estudar a IL de um turco aprendendo alemão, ela informa que os seus dados apóiam a linha sugerida por Lydia White (1989), definindo que o estado inicial da L2 é a L1 (com exceção das matrizes fonológicas e itens lexicais e morfológicos). Seu modelo defende que o desenvolvimento da IL é restringido pela GU e será reestruturado através da análise do *input* feita pelo aprendiz.

Schwartz argumenta que os efeitos da língua-alvo são sentidos na IL de diversos aprendizes cujas línguas maternas são diferentes, ou seja, não há uma uniformidade total no início da L2. Ela acrescenta que a uniformidade é parcial, uma vez que a aquisição da L2 não implica somente uma total transferência, mas também acesso pleno à GU.

Para Schwartz, a aquisição de L2 é determinada pelo *input*, pelo aparato fornecido pela GU e por questões de aprendibilidade<sup>54</sup>. A hipótese de Schwartz assume que a gramática da IL será reestruturada em resposta à propriedades da do *input* da L2, interagindo com a GU. Segundo a autora, é possível que as

---

<sup>54</sup> Bonnie Schwartz emprega o termo *learnability*, que traduzimos por aprendibilidade, isto é, variações no estilo de aprender. Segundo Pankhust et alii (1988:1-2), a aprendibilidade é “...a base para o desenvolvimento de uma teoria sobre como se desenvolve o conhecimento gramatical na mente de um aprendiz de segunda língua.”

gramáticas de aprendizes cujas L1 são diferentes convirjam nas propriedades relevantes da língua -alvo.

Nesse processo de convergência, defende a autora, podem aparecer estruturas que não pertençam nem à L1 nem à L2, o que corrobora a tese defendida por Bley-Vroman (1989) de que se deve evitar a comparação da IL com a L2. A IL em desenvolvimento pode conter estruturas de uma terceira língua, ou seja, existe a possibilidade de que os aprendizes cheguem a parâmetros que não sejam nem da L1 nem da L2, mas de uma língua natural restringida pela GU.

Lydia White (2004:142) aponta que o caso mais célebre relatado de uma característica de outra língua, não sendo nem L1 nem L2, foi a pesquisa feita por Finer e Broselow (1986) na qual estudaram os reflexivos do inglês sendo aprendidos por coreanos. Nela foi constatado que, em um determinado momento da IL, os reflexivos produzidos pelos alunos não se comportavam nem como os do inglês nem como os do coreano, mas sim como os da língua russa.

White (2004:68) adverte que dentro do *Full Transfer/Full Access* advoga-se que a IL tem acesso total à GU, no entanto, a gramática final igual à da L2 não é garantida porque as propriedades da L1 e de outras interlínguas podem levar à uma análise do *input* diferente da que fez o falante nativo da L2.

Dentro, ainda, de *Full Transfer/Full Access*, White (2003:68) adverte que, embora a hipótese preveja a reestruturação da IL, estudos recentes têm apontado que o input da L2 pode ter efeitos na gramática da L1 também.

#### **3.2.1.4 Variabilidade Morfológica e a Interface Morfologia-Sintaxe**

Existem muitos trabalhos mostrando que há uma variabilidade grande na produção de flexão verbal e nominal associada a itens lexicais (tempo, aspecto, auxiliares, gênero, determinantes, etc.). As pesquisas ressaltam que tal morfologia, que surge na IL, pode ser opcional ou presente, quando aparece, no entanto, pode não estar sendo usada apropriadamente.

Lydia White (2003:179) ressalta que trabalhos recentes que investigam esse fenômeno a partir do ponto de vista da GU, relacionando-os como categorias funcionais, continuam observando o mesmo fenômeno, ou seja, uso inconsistente de morfologia flexional. A autora acrescenta:

*While the fact of variation is uncontroversial, there is relatively little agreement as to what it implies, in particular whether it indicates major impairment to the interlanguage grammar or whether it is indicative of something else, and, if so, what. Theories that assume full access to UG might seem to imply that L2 acquisition should be comparatively quick and error free, and successful in all respects, including morphology. Since perfect mastery of the L2 is clearly not inevitable, with L2 learner exhibiting continuing problems in the morphological domain, some researchers have taken L2 learners' difficulties with inflectional morphology as evidence against the operation of UG in L2 acquisition<sup>55</sup>.*

Frente a essa dificuldade, existem atualmente duas perspectivas diferentes que tentam explicar a inconsistência na produção e compreensão da morfologia flexiva em L2: uma sugere que haverá sintaxe antes da morfologia. A outra proposta postula que haverá morfologia antes da sintaxe.

Dentre os defensores da morfologia antes da sintaxe, destacamos os trabalhos de Vainikka e Young-Scholten (1994,1996). As autoras defendem que a morfologia aberta não aparece na gramática inicial e que as categorias funcionais não estão projetadas. Elas alegam que a morfologia vai desencadear a aquisição das projeções funcionais.

Dentre os trabalhos que defendem a sintaxe antes da morfologia, destacamos Haznedar e Schwartz (1997) e Lardiere (2000), entre outros. Esses trabalhos têm em comum o ponto crucial que é checar se os traços

---

<sup>55</sup> Enquanto o fato de haver variação é incontroverso, há relativamente pouco consenso no que se refere ao que isso implica, em particular se isso é indicativo de uma grande debilitação da gramática da interlíngua ou se indica outra coisa, e, se sim, o quê. As teorias que assumem acesso total à GU devem inferir que a aquisição da L2 é comparativamente mais rápida e livre de erros, e bem sucedida em todos os sentidos, incluindo a morfologia. Uma vez que a domínio perfeito da L2 não é claramente inevitável, com os aprendizes de L2 apresentando problemas contínuos no domínio da morfologia, alguns pesquisadores pegaram os problemas de morfologia flexiva dos aprendizes como evidências contra a operação da GU na aquisição da L2.

morfossintáticos estão representados na gramática da IL dos aprendizes junto com suas conseqüências sintáticas.

De um outro ponto de vista, White (2003:190) fala que, para se conhecer as implicações da variabilidade morfológica, é necessário distinguir entre as formas morfosintáticas abstratas e as com representação na superfície. Lardiere (2000) e Schwartz (1991) entre outros autores, mostram que os traços abstratos, tais como tempo e concordância são realizados ou produzidos morfológicamente. Deve-se lembrar que não há correspondência um a um entre a representação subjacente e a forma superficial. Enquanto as línguas compartilham propriedades abstratas, elas diferem na forma pela qual essas propriedades são materializadas. White (2003: 170) adianta: não há nada na GU que especifique que o morfema *-ed* signifique passado ou que *-s* seja marca de terceira pessoa; na verdade, acrescenta ela, não há nada na GU que dite que os traços abstratos devem ter algum tipo de manifestação aberta.

Kornfilt (1997) e Underhill (1976) (apud WHITE, 2003:190) defendem que parte dessa inconsistência vem das propriedades da L1 que se manifestam na realização da morfologia da L2.

Lardiere (2000:121, apud WHITE, 2003:194) faz um comentário interessante :

*The most coherent explanation for the L2 data is that ... learners already have knowledge of functional categories and features via prior language knowledge...; the problem lies in figuring out how (and whether) to spell out morphologically the categories they already represent syntactically, i.e. the mapping problem.*<sup>56</sup>

Hyams (1994:45) também comenta o fato de os aprendizes de L1 apresentarem uma morfologia não indica que eles saibam o seu sentido. Falando especificamente de tempo verbal, a autora esclarece:

---

<sup>56</sup> A explicação mais coerente para os dados de L2 é que ... os aprendizes já têm conhecimento das categorias funcionais e traços via o conhecimento linguístico anterior (...); o problema recai em descobrir como (e se) produzir morfológicamente as categorias que eles já representam sintaticamente, i.e., o problema de mapear.



*The premise that missing functional items = missing functional categories is difficult to maintain given the fact that children have syntactic operations involving functional categories at the point which they fail to reliably produce functional elements. A simpler explanation for missing lexical items is just that the lexical items are missing, essentially because they have properties which make them difficult to learn, for example, lack of referentiality or meaning, etc.*<sup>57</sup>

Também falando das categoriais funcionais e dos itens lexicais, Herschensohn (2000, apud WHITE, 2003:194) explica que morfologia deve ser aprendida, ou seja, devem ser gradualmente adicionadas ao dicionário mental - *lexicon* -, assim como as palavras. Nesse caso, acrescenta White (2003), os problemas na produção da morfologia devem ser temporários.

Os trabalhos aqui elencados mostram que existe realmente uma questão a ser resolvida em relação à variedade na produção da morfologia e esperamos que os nossos dados possam lançar alguma luz a essa questão.

#### 3.2.1.5. Os Efeitos da Instrução

A literatura sobre a ineficácia do *input* explícito em sala de aula para a modificação de um parâmetro não é surpreendente, afirma White (2004:171) porque a instrução explícita fornece informação sobre a língua ao invés de fornecer dados lingüísticos que contenham estímulos relevantes.

Relatando uma experiência com colocação de advérbios, White (2003) salienta que um grupo de alunos recebeu instrução sobre as possíveis posições de advérbios no inglês. Os alunos aprenderam que a posição SVAO (sujeito - verbo - advérbio - objeto) não é possível em inglês. Após evidência negativa, eles foram testados e a produção mostrava generalizações aparentemente feitas a partir da estrutura superficial da sentença. Após um ano sem assistir aula sobre a

---

<sup>57</sup> A premissa de que os itens funcionais que faltam sejam iguais às categorias funcionais faltantes é difícil de manter dado o fato de que a criança tem operações sintáticas que envolvem categorias funcionais até o ponto onde elas falham na produção confiável de elementos funcionais. Uma explicação simples para a omissão de itens lexicais é apenas que os itens lexicais estão faltando, essencialmente porque eles têm propriedades que os fazem difícil de ser aprendido, como por exemplo, falta de referencial ou significado, etc.

posição do advérbio, o mesmo grupo foi testado novamente. O resultado mostrou que suas produções haviam voltado ao que eram antes da intervenção em sala de aula.

Ainda falando da ineficiência da instrução, focalizando especificamente o papel do entorno cognitivo, White (2003:64) relata o estudo de falantes do inglês aprendendo antecedentes de longa distância no chinês. Nesse estudo, trabalhando com interpretação, os estudantes intermediários se valiam das propriedades da anáfora da L1, embora a interpretação de longa distância fosse favorecida pragmaticamente. Nesse estudo específico, White alerta que os aprendizes produzem sentenças nem sempre erradas, mas confusas ou inapropriadas, usando o antecedente local ao invés do de longa distância. Quando interpretando reflexivos de longa distância, ocorre o mesmo fenômeno: prevalecem interpretações confusas ou inadequadas.

### **3.3. Os Estudos de Aquisição do Tempo e do Aspecto**

Atualmente, existem vários estudos que tentam explicar o aparecimento e o desenvolvimento do tempo e do aspecto na língua estrangeira, a partir de diversos aparatos teóricos.

Neste trabalho, vamos ressaltar os estudos que focam o aparecimento do tempo e do aspecto verbal de tempos que não encontram equivalentes perfeitos na língua materna do aprendiz. Há diversos pesquisadores debruçados hoje sobre a questão do aparecimento do imperfeito do espanhol na IL de falantes do inglês, uma vez que o inglês não apresenta tal morfologia e alguns valores semânticos possíveis do imperfeito do espanhol são construídos de outra forma no inglês.

Segundo R. W. Andersen e Y. Shirai (1996:529), trabalhos com alunos de L1 e L2 têm apontado freqüentemente que, nos estágios iniciais da aquisição da morfologia verbal, os marcadores de tempo e aspecto, respectivamente, vão aparecer seletivamente, de acordo com o aspecto inerente ao léxico, a partir da classificação proposta por Vendler (1967). Os autores exemplificam apontando

que crianças que aprendem inglês como L1 usam os marcadores de passado para verbos de *accomplishment*<sup>58</sup> e *achievement*<sup>59</sup> com muito mais frequência que com verbos de atividade e de estado (Vendler: 1967). Os mesmos sujeitos usam a forma progressiva do inglês (-ing), com os verbos de atividade, com mais frequência que com verbos de *accomplishment* e *achievement*. Este fenômeno que limita os marcadores de tempo e aspecto a uma classe de verbos restrita, de acordo com o aspecto inerente do verbo, é conhecido como Primazia do Aspecto.

Nos estudos de aquisição de L2 por adultos, muitos pesquisadores também têm encontrado a marca do gerúndio do inglês (-ing) com verbos de estado, atividade, *accomplishment* e *achievement*. Tais ocorrências foram verificadas tanto em aprendizes que receberam ensino formal da língua estrangeira quanto naqueles que tiveram uma exposição natural a ela.

Os autores ainda ressaltam que, embora estudos importantes tenham apresentado o quadro exposto acima, o estudo da Primazia do Aspecto (POA) na L2 por adultos provoca controvérsias, uma vez que não há consenso. A emergência de uma determinada morfologia e suas características aspectuais nos predicados, levou Álbum (1995) a afirmar que o perfeito do espanhol aparece primeiramente em todos os tipos de verbos, menos nos de *achievement*. Já Bergström, observou que aprendizes do francês marcam mais os predicados de *accomplishment* do que os demais. Tal discórdia levou Salaberry (1999, 2000) a postular que os aprendizes usam primeiramente a morfologia do *Pretérito Indefinido*, sendo esse, então, o *default* para marcação de passado na língua estrangeira. Para ele, os aprendizes marcam tempo e não aspecto ao utilizarem a morfologia do *Pretérito Indefinido*.

Outro ponto de contenda é o aparecimento da forma progressiva em verbos estativos do inglês que não aparecem na L1.

---

<sup>58</sup> *Accomplishment verbs*, também chamados em português de verbos de realização, são verbos que envolvem um processo em andamento, culminando no seu fim, que é inerente, após o qual a ação não pode continuar. Exemplos: correr uma milha, viajar de X a Y, ler um livro, etc.

<sup>59</sup> *Achievement verbs*, chamados em português de verbos de evento transitório, são verbos que culminam em um final que lhes é inerente. Diferem dos verbos de *accomplishment* porque o processo que leva ao final da ação é instantâneo. Exemplos: morrer, chegar, encontrar uma chave, etc.

Fonseca (2001) aponta que, nos seus dados, os aprendizes mostraram uma preferência pela forma progressiva do *Present Perfect*, [*to have + been + verb-ing*]. A motivação é de difícil decisão, como veremos no capítulo dedicado à análise dos dados, pois existe a incidência de transferência e POA.

Entre os muitos autores que têm trabalhado com a oposição perfeito *versus* o imperfeito do espanhol, alguns se dedicam a estudar o surgimento e desenvolvimento da morfologia e da semântica do imperfeito em oposição ao perfeito, no início e na fase intermediária da IL do espanhol, como é o caso de Salaberry (1999).

Outros autores também têm se dedicado ao estudo da oposição em estudantes avançados, tidos como quase nativos. É o caso de Slabakova (1999), da qual veremos os trabalhos que julgamos mais relevantes, a seguir.

#### **3.3.2.1. Slabakova (2002, 2003, 2006)**

Roumyana Slabakova tem se dedicado ao estudo do tempo e do aspecto desde sua tese de doutoramento, em 1999, que versou sobre o parâmetro do aspecto em L2 em falantes do búlgaro aprendendo inglês. Desde então, a pesquisadora tem demonstrado uma enorme capacidade de trabalho com inúmeros artigos publicados anualmente, podendo ser considerada atualmente uma das vozes mais importantes na área de aquisição de segunda língua.

Desde a sua tese de doutoramento, trabalhando à luz da teoria gerativista, ela vem apresentando pesquisas que apontam que os aprendizes começam a IL com os valores paramétricos da L1 e reparametrizam ao longo do seu desenvolvimento rumo à L2. Ela conclui que, embora as produções dos alunos sejam bem diferentes das dos nativos nos níveis iniciais e intermediários da IL, à medida que os aprendizes avançam seus estudos, começam a apresentar produções semelhantes à língua-alvo.

Suas conclusões em muito impactaram a comunidade científica, pois ela não só lançou mais evidências a favor a teoria de Bonnie Schwartz (1994,1995,1996,1998), como também acendeu a discussão sobre o acesso à GU pela L2 e à reparametrização.

Nos últimos anos, Slabakova tem pesquisado também a aquisição do *Pretérito Indefinido x Pretérito Imperfecto* do espanhol por falantes do inglês, juntamente com Silvina Montrul. Trabalhando com adultos aprendendo língua estrangeira, em nível avançado, cuja IL se encontra em *ultimate attainment* em relação à língua-alvo, ela tem tentado provar que alunos avançados não só adquirem a morfologia aberta do espanhol para os dois tempos, em oposição ao inglês, como também adquirem as interpretações semânticas pertinentes aos dois tempos e suas coerções. Ela argumenta que, uma vez adquirida a morfologia, a semântica acompanha.

Seus resultados, até agora, têm apontado que o desenvolvimento da IL revela uma forte evolução da distinção perfeito x imperfeito, no entanto, a IL dos alunos avançados ainda não é exatamente igual à dos nativos. Em seu trabalho de 2002, junto com Silvina Montrul, ela indica que, com raríssimas exceções, os alunos avançados adquiriram a morfologia e a distinção semântica entre os dois tempos estudados. Ela afirma, também, que as características formais associadas ao parâmetro do aspecto são adquiridas na L2 e que o conhecimento morfológico precede o semântico, no que diz respeito à questão aspectual. Isso significa que os alunos usarão um tempo pelo outro até adquirirem a distinção semântica. Além disso, ela adverte que o conhecimento do contraste semântico se desenvolve gradualmente, ou seja, existem estágios que devem ser respeitados.

No que tange às classes aspectuais dos verbos, a autora ressalta que os alunos aprenderam as implicações morfossintáticas e semânticas ligadas ao parâmetro do aspecto com todas as classes de verbos, à exceção das sentenças com predicados de *achievement*, que são aceitos no imperfeito pelos nativos do espanhol, mas não pelos alunos, embora isso exista na própria língua materna, aqui o inglês. Slabakova comenta que, embora os nativos tenham acesso à

coerção aspectual (DESWART, 1998 apud SLABAKOVA, 1999: 36)<sup>60</sup> na própria língua materna, eles apresentam problemas para aprender o mesmo na língua estrangeira.

O termo “coerção aspectual”, cunhado por deSwart, propõe que é através de um processo de reinterpretação pragmática que o valor semântico de um predicado é alterado, sem que haja marcação morfológica aberta para essa mudança de valor. Essa reinterpretação garantida pelo contexto permite que não haja uma disputa das características semânticas em um predicado. Sendo assim, a coerção altera o valor semântico do predicado, provocando uma mudança de valor no predicado, portanto, transformando um *achievement* em *accomplishment*, por exemplo.

Ainda segundo deSwart, o aspecto gramatical é um dos tipos de operador aspectual e acrescentamos aqui o aspecto verbal. Estes estudos sugerem que o conhecimento semântico é antecedido pelo sintático, mas que o conhecimento semântico necessita muitas vezes da competência pragmática para definir o sentido.

À luz do que expõe deSwart, Slabakova (1999) explica que, embora a coerção exista em determinados momentos tanto no inglês quanto no espanhol, os falantes não-nativos não devem ter a habilidade pragmática de alterar uma

---

<sup>60</sup> Pérez-Leroux (2003: 230) explica que a coerção aspectual é responsável pela interpretação da sentença abaixo:

A luz piscou até o amanhecer.

Enquanto “a luz piscou” é responsável por uma interpretação única e pontual. A locução adverbial “até o amanhecer” também não remete necessariamente à noção de iteratividade, como em:

Ele dormiu até o amanhecer.

Mas a combinação desses argumentos e subargumentos leva a uma interpretação iterativa, pois introduz o sentido de “repetidamente”. Assim, o operador da coerção é responsável pela interpretação final da sentença.

DeSwart define coerção como:

*Typically, coercion is triggered if there is a conflict between the aspectual character of the eventuality description and the aspectual constraints of some other element in the context. The felicity of an aspectual reinterpretation is strongly dependent on linguistic context and knowledge of the world.*

Tradução livre: Geralmente, a coerção é acionada se há um conflito entre o caráter aspectual da descrição de uma ação e restrições aspectuais de algum outro elemento no contexto. A aceitação de uma sentença depende fortemente do contexto lingüístico e do conhecimento de mundo.

interpretação à luz da informação pragmática, que geraria um novo valor semântico. Os aprendizes de L2 parecem apresentar problemas na interação entre as informações gramaticais, lexicais e discursivo-pragmáticas.

Ela ainda adverte que tal fato não significa que os aprendizes não têm acesso ao parâmetro do aspecto, mas sim que a coerção pragmática deve ser periférica à competência restringida pela GU.

Em outro trabalho, também estudando o *Pretérito Indefinido* e o *Pretérito Imperfeito* do espanhol, Slabakova (2002) explora se há discrepância entre sintaxe e semântica na interpretação dos tempos acima mencionados. Estudando a interpretação de alunos avançados, a autora observa se a interpretação pode estar ligada à utilização do conhecimento pragmático ou, mais especificamente, se pode estar na integração do conhecimento temporal do discurso na geração de significado.

Na linha dos estudos do Programa Minimalista (Chomsky, 1995), que ressaltam a importância das interfaces, a autora adota uma abordagem modular, a partir do fato de que derivações sintáticas podem ser dirigidas pela necessidade de satisfazer certas condições de interface. A partir desse modelo, ela propõe que as características gramaticais são checadas na sintaxe e as distinções pragmáticas são calculadas na interface entre sintaxe e discurso. Slabakova (2002:2) acrescenta que tal interface, que já provou ser geralmente problemática em crianças aprendendo o uso correto de sua primeira língua, prova-se igualmente difícil na aquisição de L2.

Após testar várias coerções pragmáticas em alunos avançados, ela conclui que embora os alunos cheguem a um nível bem alto de proficiência na IL, alguns processos de coerção pragmática não são adquiridos com sucesso. Nesse sentido, ela admite que os dados levam-na a postular tentativamente que a aquisição da pragmática da L2 é dissociada da aquisição da gramática da L2 (2002:23).

Slabakova (2002:4) conclui que existem valores semânticos que são contextualmente específicos, obrigando que haja uma interação entre a

informação lexical, a gramatical e a discursivo-pragmática, mas que essa interação nem sempre está disponível na segunda língua.

A dificuldade que os aprendizes tem para adquirir os valores das oposições perfeito e imperfeito do espanhol, levou Slabakova a procurar outras formas de explicar essa não reparametrização. Em 2006 ela escreve um artigo que questiona se há um período crítico para a semântica, devido à dificuldade enfrentada pelos alunos.

Nesse artigo, ela afirma que a sintaxe não oferece dificuldade para os alunos. Os desafios ficam na interface sintaxe-semântica, quando os aprendizes tem que mapear que formas se ligam a que significados na língua-alvo, uma vez que não há uma correspondência uma a uma na interface sintaxe-semântica.

### **3.3.2.2. Pérez-Leroux, Majlanova e Sánchez-Naranjo (2002)**

Pérez-Leroux, Majlanova e Sánchez-Naranjo estudam o surgimento das oposições *Pretérito Indefinido/Pretérito Imperfecto* do espanhol como L2 em aprendizes que têm inglês como L1. Elas basearam-se no trabalho de Giorgi e Pianesi (1997), que estabelecem que a estrutura morfológica verbal está ligada às interpretações de tempo. Tal afirmação foi expressa em um esforço de explicar por que algumas línguas precisam de um auxiliar para expressar o que outras fazem com formas sintéticas (PÉREZ-LEROUX et alli, 2003). Sob esta abordagem, explicam as autoras, a semântica de um tempo de uma língua particular está relacionada à presença ou ausência de morfologia aberta. Se tal afirmação é correta, aprender a morfossintaxe deveria acionar a aquisição da semântica.

As autoras concluem que seus dados não apontam a ligação entre o aparecimento da morfologia e a distinção semântica. Embora os aprendizes utilizem as duas morfologias perfeitamente, a distinção semântica não é consistente. O quadro que se apresenta, acrescentam, é que os aprendizes se saem bem com uma seleção semântica simples, mas onde existe coerção



aspectual devido à característica composicional do aspecto, seja pelo significado das partes seja por imposição do contexto, as produções são desiguais.

### 3.3.2.3. Outros Estudos dos Tempos Verbais em L2

O autor uruguaio Rafael Salaberry (2002) estuda o desenvolvimento da morfologia verbal de passado, em especial a distinção semântica entre o *Pretérito Indefinido* e o *Pretérito Imperfecto* do espanhol como segunda língua, em alunos que tem inglês como L1.

Analisando narrativas orais de alunos de diferentes níveis de IL, o autor pesquisou o papel da semântica lexical (Dowty:1986) na seleção da morfologia de passado.

Salaberry conclui que o uso da morfologia de passado *Indefinido/Imperfecto* é independente do efeito do aspecto lexical nos estágios iniciais da IL. Ele acrescenta que foram encontradas evidências em seus dados que corroboram essa hipótese.

Ele explica que no início da IL os alunos usam tanto o tempo presente quanto o tempo passado para expressar um evento passado, mesmo as oposições *Indefinido/Imperfecto* tendo sido ensinadas. Depois assumem o valor da morfologia do *Indefinido* como *default*. Depois dos estágios iniciais, pode-se afirmar, segundo o autor, que há uma correlação entre a morfologia temporal e o aspecto lexical, sendo o mais evidente o grau de associação entre os verbos atéticos e o *Imperfecto*.

Também Bardovi-Harlig (2001) estuda a emergência do *Present Perfect* na IL de adultos, aprendizes de inglês como L2, conforme aponta Fonseca (2001). Os estudos da autora apontam que, devido à sobreposição semântica que este tempo apresenta com o *Past Simple* e com o *Present Simple*, sua aquisição se caracteriza por um processo mais de reestruturação que de incorporação.

Em sua pesquisa na produção dos pretéritos, a autora encontrou primeiramente a produção do *Past Simple*, seguida pelo *Present Perfect*.

## 4. Discussão dos Dados

### 4.1. Interpretação dos Dados

Tal como foi definido no início, o objetivo deste trabalho é interpretar e entender os valores que os aprendizes atribuem aos tempos *Present Perfect* e *Pretérito Perfecto*, vistos aqui em oposição aos tempos simples das duas línguas, o *Past Simple* e o *Pretérito Indefinido*, respectivamente. Para diferenciar e destacar as respostas fornecidas pelos aprendizes, elas poderão aparecer em cores diferentes, sendo que essa não apresentam nenhum significado especial .

### 4.2. Identificação do Aspecto Durativo<sup>61</sup>

#### 4.2.1. Os Dados do Inglês

##### 4.2.1.1. Grupo Sem instrução

Como apontado no capítulo 2, houve uma grande tendência de atribuir o valor da perífrase do português [TER+Particípio], doravante TP, ao tempo composto do inglês em ambos os grupos, com instrução (56%) e sem instrução (49%). Como mencionamos na ocasião, o aprendiz parece enxergar o aspecto durativo que pertence à perífrase do português no *Present Perfect* do inglês.

Dentro do valor semântico de um evento que começa no passado e se prolonga até o presente, apareceu também a perífrase [ESTAR+Gerúndio],

---

<sup>61</sup> Estamos admitindo com Ilari (1997:66) e Paiva Boleo (1936, apud Ilari, 1997), que o valor durativo da perífrase [TER+Particípio] é mais fundamental que seu valor reiterativo. Os autores afirmam que, logicamente, não pode ser negado seu valor reiterativo, mas que a escolha da interpretação durativa ou reiterativa da perífrase resulta em grande parte da *Aktionsart* do predicado que se aplica.

doravante EG. Como também foi mencionado no capítulo 2, esta perífrase que vem tomando o lugar da perífrase [TER+Particípio] no português contemporâneo, apareceu com frequência, tanto nas traduções quanto nas justificativas.

Outra perífrase que aparece com frequência nas justificativas e, em algumas respostas, como a do informante SI-1, é a perífrase [VIR+Gerúndio], que, segundo Travaglia (1985), marca os aspectos imperfectivo e durativo. Estes valores coincidem com os valores das outras duas perífrases do português que aparecem nos testes.

Q6		SI-14		<i>...they've forgotten there are infinite ways to be beautiful.</i>		... elas vêm se esquecendo que há...
----	--	-------	--	--	--	--------------------------------------

Uma outra marca na interpretação dos informantes foi a variação de respostas entre os testes, assim como a colocação de uma resposta aceitável do ponto de vista da língua-alvo em uma questão do teste, seguida por uma outra resposta, em outra questão, aparentemente contraditória. Essa contradição indica, ao nosso ver, na verdade, que, o que está subjacente é a língua materna.

Esse fenômeno de apresentar uma variedade de intuições foi cunhado por Licerias (1996) e pode ser observado nas respostas do informante SI-08. Vejamos no quadro abaixo como o informante SI-08 vai mudando tanto a justificativa quanto as respostas.

**QUADRO 7: EXEMPLO DE VARIABILIDADE DE INTUIÇÕES**

<b>Resposta</b>		<b>Justificativa</b>
<i>Cosmetics enhancements have become so common.</i>		
Q1	SI-08	conseqüência do passado no presente
		porque o aspecto ocorrido no <b>tempo anterior</b> é que induz a <b>ação presente</b> , pois o trecho infere a idéia de <b>progressão</b> (...) a cirurgia plástica <b>tem se tornado</b> comum (have become), demonstrando a relação entre uma <b>conseqüência do passado no presente</b> .
<i>Top female stars who have had a lot of work done start looking like one another on magazine covers...</i>		
Q2	SI-08	conseqüência do passado no presente
<i>...or the concept of beauty has changed.</i>		
Q3	SI-08	
		Essa <b>mudança ocorreu</b> . Mulheres <b>tornam-se</b> obcecadas em não perder o frescor da juventude.
<i>Top female stars who have had a lot of work done start looking like one another on magazine covers...</i>		
Q4	SI-08	Ação presente.
<i>Women have become so fixated on not losing the freshness of youth, they've forgotten there are infinite ways to be beautiful.</i>		
Q5	SI-08	
		As mulheres <b>têm se tornado</b> obsessivas em não perder o frescor da juventude. Elas <b>estão esquecendo</b> a existência de uma infinidade de caminhos para serem belas.
<i>...they've forgotten there are infinite ways to be beautiful.</i>		
Q6	SI-08	
		Elas <b>têm esquecido</b> que existe uma infinidade de caminhos para serem belas.
<i>The Wall Street Journal reported that Medicis Pharmaceutical, the maker of Restylane, an anti-wrinkle skin filler, has decided to offer a rewards program "to encourage injections every six months" since Pfizer's success with Viagra "value cards", which offer repeat costumers discounts.</i>		
Q9	SI-08	Há mudança de sentido na troca de tempo simples pelo composto.
		<i>has decided</i> : uma ação passada continuando no presente. <i>decided</i> : uma ação passada
<i>...or the concept of beauty has changed.</i>		
Q10	SI-08	Há mudança de sentido na troca de tempo simples pelo composto.
		<i>changed</i> : mudou - ação concluída. <i>has changed</i> :

*You never saw Katherine Hepburn and Ava Gardner showing up in the same dress...*

Q11	SI-08	Há mudança de sentido na troca de tempo simples pelo composto.	
-----	-------	--	--

Pode-se observar por meio deste quadro que a resposta do aprendiz encontra incoerências. Na questão 1 ele assinala a resposta adequada, no entanto, sua justificativa demonstra que o que ele vê são dois tempos: um passado e um presente. Todavia, o que ele vê como consequência do passado no presente trata-se do aspecto durativo. A imperfectividade assinalada pela tradução por “ter se tornado” evidencia que o aluno não enxerga a consequência presente de um evento passado, evento esse que já se encerrou, típico de um tempo perfectivo cuja marca é o aspecto resultativo: o *Present Perfect*.

A segunda pergunta é assinalada da mesma forma, contudo, não aparece justificativa. Nesses casos, embora a resposta fosse adequada, ela é vista como sendo inconsistente, ou seja, porque na questão 4, quando a mesma sentença é repetida, ele responde que se trata de uma ação presente e não passada, ou através do Pretérito Perfeito. Além disso, como veremos a seguir, pelo menos no *corpus* colhido, os alunos tendem a ver a perífrase [TER+particípio] ou a [ESTAR+gerúndio] como tempo presente.

No entanto, Belini (2005) faz a ressalva de que, embora a perífrase [ESTAR+gerúndio] pareça focalizar mais o presente, tendo sido até nomeada de Presente Composto e, a perífrase [TER+Particípio] pareça focalizar mais o passado, pois já foi chamada de Passado Composto, ambas expressam algo que se estende do passado para o presente.

Com vistas na globalidade das respostas e seus significados, a questão 2 foi avaliada como sendo inconsistente com as demais respostas do teste, embora a resposta estivesse adequada. De acordo com Slabakova (2002), existe uma orientação de apenas aceitar como tendo ocorrido a aquisição se houver um número maior que 80% de acertos em um teste.

Seguindo-se a adiante no teste, observa-se que a questão 3 foi respondida adequadamente, pois diz que a mudança ocorreu. No entanto, traduz *have changed* por “tornam-se”. Segundo Travaglia (1981:129), o Presente do Indicativo no português expressa o aspecto cursivo em descrições simultâneas e principalmente na linguagem escrita. Na linguagem oral, esclarece Travaglia, os falantes preferem a perífrase [ESTAR+Gerúndio]. Ambos os casos descrevem eventos não-acabados ou começados. Ou seja, o aprendiz enxerga o mesmo aspecto: imperfectivo/durativo.

Já na questão 10, o aluno afirma que *changed* é ação concluída e a forma composta é deixada em branco. Contudo, explicou na questão 9, que a diferença entre *has decided* e *decided* reside no fato de que, enquanto o tempo composto exprime a ação passada que continua no presente, a forma simples, por outro lado, trata de uma ação passada.

Refletindo a partir desse ponto, analisamos a questão 10 como inconsistente, pois avaliamos que, independentemente das justificativas que poderia haver, o que está na interpretação do aluno é o valor da língua materna, que aparece nas demais questões.

Como discutiremos melhor mais adiante, as respostas em branco indicam um silêncio revelador, pois ele sempre acontece no final do teste, como se o aprendiz fosse percebendo as inconsistências e acabasse sem ter como argumentar mais.

Outro ponto a ser discutido é a questão 3 e 5. Enquanto na 3 temos “tornam-se”, na 5 temos “têm se tornado”. Embora sejam duas formas, ambas apresentam o valor aspectual semelhante: imperfectivo/durativo.

A questão 10 também propicia uma discussão em relação ao aspecto lexical do verbo “decidir”. O aprendiz afirma que se trata de evento passado continuando no presente. Todavia, o verbo “decidir” nessa sentença é usado com sentido de quem chega a um resultado, tomou uma resolução. Nesse caso, não caberia a perífrase [ESTAR+gerúndio], pois é impossível quebrar esta tomada de resolução em pequenos pedaços (aspecto reiterativo) ou imaginá-la como um

contínuo (aspecto durativo). A expressão verbal *to decide* é vista como *achievement*, pois corresponde exatamente ao não-durativo.

#### 4.2.1.1.1. As Questões de Alternativa com Justificativa

No quadro abaixo, mostramos como os alunos assinalam a alternativa “presente” nas questões 1 e 2 e justificam suas escolhas dizendo tratar-se de um presente que vem do passado. Além disso, reiteramos aqui que, apesar da observação de Beline (2005) acima, as duas perífrases do português têm o mesmo valor na atualidade, os alunos focalizam o presente, como afirma o informante SI-16: “(...) apesar do texto falar em retorno, a abordagem é no **presente**.” Uma hipótese a ser considerada é que o informante SI-16 veja nessa conseqüência presente de um evento passado o foco do texto.

Esta leitura é confirmada pela interlíngua do aluno, que vê na semelhança da estrutura da perífrase do português e do inglês o mesmo aspecto durativo. Nessa linha de pensamento, não faz diferença responder “presente” ou “ambos”, ou ainda a resposta adequada do ponto de vista do valor da perífrase do inglês: “conseqüência do passado no presente”, uma vez que essa conseqüência faz parte de um evento que ainda está processo, e não acabado, que seria o caso da perífrase do inglês.

Isso explicaria por que a questão 1 (Q1) recebeu a alternativa “presente”, enquanto a questão 2 (Q2) recebeu “conseqüência do passado no presente”.

Q1. *Cosmetics enhancements **have become** so common.*

Q2. *Top female stars who **have had a lot of work done** start looking like one*

*another on magazine covers...*

Q1	SI-06	presente		(...) fato que se <b>intensifica no presente</b> .
Q2	SI-06	presente		Atitude que <b>ganhou mais importância no presente</b> .
Q1	SI-07	presente		Vemos isso <b>todos os dias</b> .
Q2	SI-07	presente		O texto deixa explícito que a confusão <b>tem ocorrido</b> muito, principalmente porque todas <b>estão ficando</b> muito iguais.
Q1	SI-13	presente		Algo que <b>vem crescendo</b> nas últimas décadas.
Q2	SI-13	presente		A frase dá idéia de uma <b>mudança de paradigma</b> .
Q1	SI-16	presente		(...) apesar do texto falar em retorno, a abordagem é no <b>presente</b> .
Q2	SI-16	conseqüência do passado no presente		Elas <b>começaram e permanecem fazendo mudanças</b> e acabam ficando todas iguais.

Quando observamos abaixo as respostas dos testes dos informantes que responderam apenas “conseqüência do passado no presente”, tanto para a questão 1 quanto para a 2, podemos notar que as justificativas têm o mesmo conteúdo: a perífrase [VIR+Gerúndio] que, segundo Travaglia (1985), tem o valor semântico de duração.

Q1	SI-08	conseqüência do passado no presente		o trecho infere a idéia de progressão (...) de que a cirurgia plástica <b>tem se tornado comum</b> , demonstrando a relação entre uma <b>conseqüência do passado no presente</b> .
Q2	SI-08	conseqüência do passado no presente		
Q1	SI-11	conseqüência do passado no presente		<b>Vem se tornando</b> cada vez mais comuns.
Q2	SI-11	conseqüência do passado no presente		
Q1	SI-14	conseqüência do passado no presente		<b>Vem tornando-se</b> comum <b>(passado e presente)</b> .
Q2	SI-14	conseqüência do passado no presente		



#### 4.2.1.1.2. As Questões de Compreensão de Texto

As questões 3 e 4, abaixo, fazem perguntas diretas sobre a compreensão do texto, tendo em vista as oposições em destaque neste trabalho. As perguntas indagam sobre como os aprendizes enxergam duas conseqüências apresentadas pelo texto: a mudança do conceito de beleza e o resultado das cirurgias plásticas.

3. O trecho abaixo comenta a mudança no conceito de beleza. De acordo com o autor, essa mudança ocorreu ou está ocorrendo? Aparece no texto alguma conseqüência desta mudança?

*...or the concept of beauty has changed.*

... ou o conceito de beleza mudou.

Em que palavras do texto você se baseia para dar essa resposta? São partes do texto em que você se baseia ou em conhecimentos prévios?

4. No texto, o autor acredita que o trabalho enorme das mulheres tem como resultado que elas acabam parecendo umas com as outras. De acordo com o texto, quando isso aconteceu? É uma ação passada, presente, ou uma ação passada com conseqüências no presente?

*Top female stars who have had a lot of work done start looking like one another on magazine covers...*

As atrizes que fizeram muitas plásticas começam a parecer umas com as outras nas capas de revistas...

Em que palavras do texto você se baseia para dar essa resposta? São partes do texto em que você se baseia ou em conhecimentos prévios?

Abaixo classificamos as questões 3 e 4, juntamente com a questão 2. Uma vez que ela avalia a mesma sentença do texto.

A sentença com *have change* teve 10 respostas com o aspecto imperfectivo/durativo e 5 inconsistentes. O aspecto imperfectivo/durativo significa que o aprendiz colocou as perífrases [TER+particípio] ou [ESTAR+gerúndio]. Já inconsistente significa que o aprendiz respondeu com uma resposta aceitável do ponto de vista da interpretação da língua-alvo, em relação à sua língua materna,

mas que, no entanto, diverge da forma como ele a justifica, revelando que o que está subjacente à sua interpretação é a língua materna. Esta ocorrência pode ser exemplificada através do informante SI-01.

Já a questão 4 teve respostas mais variadas, 7 (Es), 3 (As), 4 (H) e 1 (C), conforme quadro acima. Mas como já foi explicado anteriormente, não há diferença na interlíngua do aprendiz, marcada pela L1, entre evento passado com conseqüência presente (E), ou passado e presente (C), ou ainda só presente (A). Todos são marcados pelo aspecto durativo, com especial atenção para o foco no presente que os alunos atribuem a esta passagem do passado para o presente ao responderem “presente”.

Vale à pena chamar a atenção da resposta do informante SI-01 à questão 4. Ele chega bem perto do sentido da perífrase do inglês na justificativa, contudo, na questão 2, que avalia a mesma sentença, observamos que ele marca o presente. Na questão 1, ele afirma que o texto:

Q1	SI-01	descreve a evolução do uso de cosméticos e outras intervenções ao longo do tempo. Descreve o que acontece hoje comparado com o passado ( <i>in the last decade</i> ) e ainda arrisca um futuro ( <i>in the future</i> ).
----	-------	--

Q3	SI-01	Está ocorrendo	O texto chega a brincar com as conseqüências desta mudança.
Q4	SI-01	passado com conseqüência no presente	No trecho fala como <b>foi evoluindo até se parecerem</b> e depois fala da <b>dificuldade presente</b> da diferenciação.
Q2	SI-01	presente	associação de idéias, os tempos verbais e o que acontece hoje
Q3	SI-06	De acordo com o autor a mudança <b>está ocorrendo</b> e a <b>conseqüência</b> é que as pessoas ficam todas parecidas, não há originalidade.	<b>presente e passado</b>
Q4	SI-06	É uma ação presente.	<b>have joined; have had</b>
Q2	SI-06	presente	O trecho fala de uma atitude que ganhou mais importância <b>no</b>

			presente
Q3	SI-14	Está ocorrendo; <i>has changed</i> ; está mudando	
Q4	SI-14	Elas <b>estão tendo</b> um enorme trabalho para terem uma melhor aparência.	
Q2	SI-14	uma <b>conseqüência do passado no presente</b>	
Q3	SI-08	Esta mudança <b>ocorreu</b> .	A conseqüência da mudança é que as mulheres que <b>se tornam</b> obcecadas em não perder o frescor da juventude.
Q4	SI-08	<b>Ação presente.</b>	
Q2	SI-08	existe uma conseqüência do passado no presente	

Na questão 4, volta a aparecer a idéia da “conseqüência presente” (E), 3 de 15 informantes colocaram que se referia ao presente. Desta vez, o verbo “tornar-se” também aparece no Presente do Indicativo. A tentativa de explicar essa aparente incoerência entre uma “mudança que ocorreu” e “tornam-se” faz nos retomar a gramática do português.

Novamente lançamos mão da explicação de Travaglia (1981:129), sobre o Presente do Indicativo no português. Segundo este, ele expressa o aspecto cursivo em descrições simultâneas e principalmente na linguagem escrita. Na linguagem oral, esclarece Travaglia, os falantes preferem a perífrase [ESTAR+Gerúndio]. Ambos os casos descrevem eventos não-acabados ou começados. Uma possível explicação é que o aprendiz se refere à mudança como já ocorrida: o passado; já a conseqüência aparece como presente.

Vemos, então, que responder “presente” não é muito diferente de responder “ambos” (presente e passado) pois estão vendo evento passado e conseqüência presente separados pela “evolução”: aspecto durativo, como o informante SI-01 explica dividindo o que é passado do que é presente: “houve uma evolução (passado) seguida (depois) pela dificuldade da diferenciação, esta sim, presente.”

Contudo, a idéia da imperfectividade está presente. Esta idéia está ligada à estrutura do português, que se assemelha à do inglês. O passado aqui é visto

como quando o evento começou e não de uma forma totalizadora e resultativa como o *Present Perfect*.

O informante SI-06 demonstra claramente, na questão 3, como a visão de consequência presente não está ligada a um resultado de um evento passado e acabado (perfectivo). A consequência presente é vista como resultado de uma ação que começou no passado e não acabou (imperfectivo), por isso aparecem as respostas “presente” e “passado”.

Como foi apresentado no capítulo 1, sobre a gramática, a diferença de valor semântico entre a perífrase do português [TER+particípio] e o Pretérito Perfeito Simples, é descrita por Ilari (1997), que vê o Perfeito expressando o valor de totalização, ou seja de resultado. Já a perífrase [TER+particípio] expressa a reiteração e a duração.

Dessa forma, avaliamos a resposta do aluno como tendo o início do evento descrito na forma perifrástica do português, o passado, e sendo o foco o presente, quando o evento ainda transcorre. Tal escolha baseia-se no global das respostas e nas possibilidades que o português apresenta.

#### 4.2.1.1.3. As Questões de Tradução

As questões 5, 6, 7 e 8 pediram aos alunos que traduzissem quatro sentenças extraídas do texto para compreensão. Duas sentenças continham verbos no *Present Perfect* (PP) e duas, verbos no *Past Simple* (PS).

5. Traduza a parte grifada abaixo ao português.

Women have become so fixated on not losing the freshness of youth, they've forgotten there are infinite ways to be beautiful.

As mulheres tornaram-se tão obstinadas em não perder o frescor da juventude, que elas se esqueceram que há modos infinitos de ser bonita.

6. Traduza a sentença abaixo ao português.

*...they've forgotten there are infinite ways to be beautiful.*

...que elas se esqueceram que há modos infinitos de ser bonita.

7. Traduza a parte grifada abaixo ao português.

*The Wall Street Journal reported that Medicis Pharmaceutical, the maker of Restylane, an anti-wrinkle skin filler, has decided to offer a rewards program “to encourage injections every six months” since Pfizer’s success with Viagra “value cards”, which offer repeat costumers discounts.*

O Jornal Wall Street publicou que a Medicis Pharmaceutical, o fabricante de Restylane, o preenchedor de pele anti-rugas, decidiu oferecer um programa de prêmios “para encorajar injeções a cada seis meses” desde o sucesso da Pfizer com o “value cards” do Viagra, que oferece descontos a clientes que retornam.

8. Traduza a sentença abaixo ao português

*You never saw Katherine Hepburn and Ava Gardner showing up in the same dress...*

Você nunca viu a Katherine Hepburn e a Ava Gardner aparecendo com o mesmo vestido...

Os resultados das questões 5 e 6, que trabalhavam com o PP, mostram que há 7 respostas usando a perífrase do português TP ou EG, respostas (E), 3 usando o Presente do Indicativo, respostas (A), e 4 usando uma forma equivalente à língua-alvo, respostas (H).

Como já foi visto anteriormente, o uso do Presente do Indicativo tem o valor de EG e TP nesses usos. Contudo, existem dois fenômenos acontecendo nessa

questão. O primeiro é o que leva os alunos a escolher o verbo *to have* e o segundo o que os leva a escolher “tornam”.

Para o primeiro fenômeno, houve 3 casos apresentados no quadro abaixo. Pode-se observar que o informante tem uma dificuldade geral de traduzir a sentença. Tal fato nos leva a fazer a hipótese de que o aprendiz escolhe o Presente do Indicativo do verbo *to have* pela falta de conhecimento do que significa o verbo *to become*. Eles acabam se baseando somente no auxiliar e adaptam o vocabulário.

Q5	SI-01	Mulheres não <b>têm</b> o costume de aproveitar o frescor da juventude.
Q5	SI-13	As mulheres <b>têm</b> (atualmente) uma fixação por manter o frescor da juventude.
Q5	SI-10	As mulheres <b>têm</b> que ser firme par não perceber a frescura da juventude (...)

No quadro abaixo, podemos observar como o informante muda de opinião sobre uma questão. Ele traduz *have forgotten* ora por “esqueceram” ora por “têm esquecido”. Se analisado pela estrutura, veremos dois tempos, mas se visto pelo valor do aspecto, veremos um valor único: o valor aspectual do português.

Partindo da premissa de que ele se baseia na estrutura da língua materna para decifrar a língua-alvo, é curioso imaginar o que o leva a optar ora pelo TP/EG e ora pelo Presente do Indicativo, nos casos de “tornam”.

Também no quadro abaixo podemos observar que, apesar da variabilidade de intuições, os aprendizes foram consistentes ao atribuírem o valor de presente ao verbo *to become*.

Q5	SI-05	As mulheres <b>estão</b> tão fixadas que não perdem o frescor da juventude. Elas <b>esqueceram</b> que existem infinitos caminhos para ser bonitas.	<i>have become</i> <i>have forgotten</i>
Q6	SI-05	Eles <b>têm esquecido</b> que existem infinitas formas para a beleza deles.	<i>have forgotten</i>
Q1	SI-05	<b>presente</b>	<i>have become</i>

Q2	SI-05	conseqüência do passado no presente	<i>have had a lot of work done</i>
Q5	SI-16	Mulheres <b>tornam-se</b> tão fixadas a não perder o fresco e juventude.	<i>have become</i>
Q6	SI-16	Elas <b>têm esquecido</b> que existem infinitos caminhos para ser bonitas.	<i>have forgotten</i>
Q1	SI-16	<b>presente</b>	<i>have become</i>
Q2	SI-16	conseqüência do passado no presente	<i>have had a lot of work done</i>

Uma hipótese do que leva o aluno a usar presente ao invés de passado é que ele desconhece o significado do verbo *to become* e, se baseia no auxiliar *have* que está no presente, como mencionado acima. Soma-se a este fato, que o valor do Presente do Indicativo do português se encaixa perfeitamente na interpretação que o aprendiz deu ao texto. Outra hipótese a ser considerada é a própria classificação aspectual do verbo *to become* (*accomplishment*) que influencia no valor durativo do aspecto. Da mesma forma que a escolha do verbo “ter” pelo informante SI-13, compartilha com o verbo *to become* a característica de ser também [+ durativo]. Além disso, os alunos já colocaram: a abordagem é presente.

Observemos, agora, as respostas do informante SI-03 e SI-13, abaixo. Enquanto SI-03 responde as questões 3 e 4 com presente, responde a 1 como conseqüência do passado no presente. O informante SI-13, por sua vez, responde as questões 5 e 6 de formas diferentes: a 5 com presente e a 6 com passado. No entanto, as questões 1 e 2 são respondidas com presente, embora a justificativa seja a conseqüência presente de um evento passado, ela é vista de forma perfectiva, ainda em andamento (mudança), ao contrário do valor semântico da construção do inglês que os alunos interpretam.

A interpretação dos dados nos parece indicar que o contexto, aqui o texto, é interpretado pelo aprendiz por meio dos valores semânticos da língua-1, comparando a sintaxe da L1 e da L2. Desta forma, ele é capaz de enxergar um evento passado e uma conseqüência presente analisando a perífrase da L2 e atribuindo-lhes os valores da L1. Contudo, não consegue enxergá-los de forma

acabada, perfectiva, que seriam os valores da L2. O aprendiz enxerga um evento que se iniciou no passado e que não terminou. As conseqüências presentes existem, mas como resultado de um evento ainda em progresso, exatamente o aspecto durativo e imperfectivo. Dessa forma pode-se notar que, nesta fase da interlíngua, o aprendiz não é capaz de perceber a sutileza de como a língua estrangeira compara esses mesmos eventos e suas conseqüências. O texto não é suficiente para fazê-lo perceber este matiz presente no tempo em questão.

Q5	SI-03	Mulheres <b>tornam-se</b> fixadas em não perder o frescor da juventude.	<i>have become</i>
Q6	SI-03	Elas <b>não esquecem</b> que existem infinitos caminhos para beleza.	<i>have forgotten</i>
Q1	SI-03	conseqüência do passado no presente	<i>have become</i>
Q2	SI-03	conseqüência do passado no presente	<i>have had a lot work done</i>
Q5	SI-13	As mulheres <b>têm</b> (atualmente) uma fixação por manter o frescor da juventude.	<i>have become</i>
Q6	SI-13	Elas se <b>esqueceram</b> que há uma infinidade de caminhos/meios de serem belas.	<i>have forgotten</i>
Q1	SI-13	presente (algo que vem crescendo)	<i>have become</i>
Q2	SI-13	presente (nova mudança de paradigma)	<i>have had a lot work done</i>

Depreende-se destes dados que a variabilidade de intuições dos informantes tem basicamente como causa o fato de eles estarem reestruturando porções de língua, ao projetarem na suas interlínguas do inglês a estrutura do *Present Perfect* com o valor das estruturas das perífrases [TER + Participípio], ou [ESTAR+Gerúndio], para encontrar o sentido das sentenças grifadas. Suas justificativas demonstram que, induzidos pelos eventos passados descritos no texto e suas conseqüências presentes, eles acabam depreendendo o aspecto durativo/reiterativo das perífrases do português, ao invés de observarem o valor resultativo do *Present Perfect*. Os alunos não são capazes de enxergar a relação de resultado entre o evento passado e a conseqüência presente como o faz a língua inglesa, embora ela seja clara no texto. A relação evento passado e



conseqüência presente é vista de forma imperfectiva, ao invés de perfectiva, como o faz o português do Brasil.

Isso parece confirmar o que Slabakova (2006) afirma:

*The learning challenge lies at the syntax-semantics interface. Learners have to figure out what forms are mapped on what meanings in the target language, since there is no one-to-one correspondence at the syntax-semantics.*<sup>62</sup>

As perguntas 7 e 8 testavam a compreensão do *Past Simple*, que é um tempo verbal que os alunos supostamente já conheciam ou ao qual já haviam sido formalmente apresentados. A questão 7 teve 10 de 15 respostas semelhantes à esperada, 3 no Presente do Indicativo e 2 em branco. Já a questão 8 teve 13 produções no perfeito simples e 2 em branco.

A inserção de duas sentenças com o tempo verbal *Past Simple* visava checar se os alunos compreenderiam este tempo, que equivale ao *Pretérito Perfeito* simples do português na acepção número 2 de Fiorin (1996): concomitância em relação a um momento de referência pretérito.

Essa tarefa deveria ser mais fácil para os alunos, pois o *Past Simple* tem o valor e uso semelhante ao Pretérito Perfeito Simples do português.

As respostas dos informantes mostram que esse estágio da suas interlínguas ainda apresenta imperfeições com essa de forma de passado do inglês.

Como mencionado no capítulo anterior, uma interpretação possível da falha em identificar a morfologia *-ed* como marca do *Simple Past* é devido ao não reconhecimento do léxico. Isto significa que o aprendiz não é capaz de quebrar a morfologia de passado do verbo. O aluno precisa entender o valor das principais palavras para tentar inferir o sentido do verbo e assim perceber a marca de passado. A questão 7 falava de remédios e laboratórios e 3 aprendizes colocaram

---

<sup>62</sup> O desafio do aprendizado fica na interface da sintaxe-semântica. Os aprendizes têm que descobrir que formas são associadas a que sentidos na língua-alvo, uma vez que não há correspondência uma a uma na interface sintaxe-semântica.

a forma de Presente do Indicativo. Outra possibilidade seria a tradução não da forma verbal, mas do estilo, usado pelo português ao abordar um fato jornalístico. Tal fato é possível pois o nome do jornal indicava o gênero.

7. Traduza a parte grifada abaixo ao português.

*The Wall Street Journal reported that Medicis Pharmaceutical, the maker of Restylane, an anti-wrinkle skin filler, has decided to offer a rewards program “to encourage injections every six months” since Pfizer’s success with Viagra “value cards”, which offer repeat costumers discounts.*

O Jornal Wall Street publicou que a Medicis Pharmaceutical, o fabricante de Restylane, o preenchedor de pele anti-rugas, decidiu oferecer um programa de prêmios “para encorajar injeções a cada seis meses” desde o sucesso da Pfizer com o “value cards” do Viagra, que oferece descontos a clientes que retornam.

8. Traduza a sentença abaixo ao português

*You never saw Katherine Hepburn and Ava Gardner showing up in the same dress...*

Você nunca viu a Katherine Hepburn e a Ava Gardner aparecendo com o mesmo vestido...

#### **4.2.1.1.4. As Questões Indagando sobre a troca dos Tempos**

As questões 9, 10 e 11 pediam aos alunos que respondessem se haveria mudança de sentido caso a forma composta fosse trocada pela simples ou vive-

versa. Nosso objetivo era observar que valores apareciam nas mesmas sentenças já testadas nos teste anteriores.

9. Na parte grifada abaixo, você acha que haveria mudança de sentido se “*has decided*” fosse mudada para “*decided*”? Sim ou não?

*The Wall Street Journal reported that Medicis Pharmaceutical, the maker of Restylane, an anti-wrinkle skin filler, has decided to offer a rewards program “to encourage injections every six months” since Pfizer’s success with Viagra “value cards”, which offer repeat costumers discounts.*

O Jornal Wall Street publicou que a Medicis Pharmaceutical, o fabricante de Restylane, o preenchedor de pele anti-rugas, decidiu oferecer um programa de prêmios “para encorajar injeções a cada seis meses” desde o sucesso da Pfizer com o “value cards” do Viagra, que oferece descontos a clientes que retornam.

10. Na parte grifada abaixo, você acha que haveria mudança de sentido se “*changed*” fosse mudada para “*has changed*”? Sim ou não?

*...or the concept of beauty has changed.*

...o conceito de beleza mudou.

11. Na parte grifada abaixo, você acha que haveria mudança de sentido se “*seen*” fosse mudada para “*has seen*”? Sim ou não?

*You never saw Katherine Hepburn and Ava Gardner showing up in the same dress...*

Você nunca viu Katherine Hepburn e Ava Gardner aparecendo com o mesmo vestido.

O resultado mostrou que os alunos foram contundentes ao responder que o valor do *Present Perfect* equivale às perífrases do português TP e EG. Dos 15 informantes do grupo sem instrução, 12 na questão 9, 12 na questão 10 e 9 na questão 11, responderam que a mudança de sentido seria entre um tempo que se refere ao evento concluído (o *Past Simple*) e o outro, cujo evento se estende até o presente (o *Present Perfect*).

Q9	SI-16	Se mudar de <i>has decided</i> para <i>decided</i> seria como uma conclusão.
Q9	SI-08	<i>has decided</i> = uma ação passada continuada no presente
Q9	SI-02	Sim. <i>Decided</i> tem conotação de ponto final.

Contudo, o fato interessante das 3 perguntas é que os aprendizes muitas vezes respondem que haveria diferença na mudança de sentido na troca do tempo simples para o composto ou vice-versa em uma questão e, na questão seguinte, afirmam que não haveria diferença.

Q9	SI-10	Eu penso que não haveria mudança de sentido.
Q10	SI-10	Sim, porque algumas pessoas (...) é que tentaram e estão tentando mudar o conceito de beleza.
Q11	SI-10	Não mudaria o sentido.
Q9	SI-12	Não mudaria o sentido (...) a palavra <i>decided</i> define o tempo e ação dentro do contexto.
Q10	SI-12	Haveria mudança de sentido.
Q11	SI-12	Sim.
Q9	SI-04	Sim, pois foi num passado distante.
Q10	SI-04	Sim, pois o autor não quer passar a idéia de passado distante.
Q11	SI-04	Não.
Q9	SI-13	Não, eu teria entendido da mesma forma.
Q10	SI-13	Não, continuaria a entender o texto da mesma forma.
Q11	SI-13	(...) Sim. Para mim <i>saw</i> é definitivamente no passado e <i>has seen</i> me soa como algo entre o passado e presente. Não saberia explicar isso gramaticalmente.

Seria difícil explicar tal fato pelo papel do aspecto ligado ao léxico, uma vez que *to decide*, *to change* e *to see* não compartilham os mesmos traços nem em português nem em inglês.

Os verbos *to change* e *to decide* têm o maior número (12) de respostas que afirmam que o tempo composto se refere a um evento iniciado no passado e que continua no presente, tendo ao mesmo tempo 2 e 1 respostas, respectivamente, que afirmam que não há diferença entre os tempos. O verbo *to see*, por sua vez, tem 3 respostas afirmando que não haveria diferença entre o tempo simples e o composto.

Outra forma de explicar essa variabilidade maior no verbo *to see* é mostrar que a sentença onde ele aparece é marcada pelo nome de duas atrizes já falecidas. O informante SI-09 coloca essa restrição pragmática dessa forma:

SI-09	Na minha opinião é mais indicado usar <i>saw</i> no passado, pois as duas atrizes já são falecidas. Elas eram únicas, cada uma no seu gênero e realmente nunca apareceram usando a mesma roupa.
-------	---

Essa percepção do contexto e do texto também aparece na justificativa de SI-01, que afirma que:

SI-01	Sim, pois fala de personagens que já morreram, por isso você nunca viu. Elas não têm mais ação no contínuo do presente.
-------	---

Aparentemente, o que leva esses dois informantes a fazer a restrição não parece ser a percepção de que as duas atrizes já morreram e por isso não poderiam receber a atribuição dada pelo verbo, conforme explica Smith (1997). Mas sim que, por estarem mortas, não é possível continuar a vê-las (ação não contínua no presente). Se postularmos que isso ocorre porque a ação não continua no presente, ou seja é [-durativa], então, podemos argumentar que o aprendiz teve acesso à sintaxe da sua língua, seguida pela semântica, de onde ele obteve os valores +/-durativo e, por fim, da pragmática da sua língua, ou seja, o que ele vê pragmaticamente é ligado à língua materna.

Salaberry (1999), de um outro ponto de vista teórico, explica que os falantes de uma língua são treinados a observar os fatos a partir das diferenças aspectuais que suas línguas maternas oferecem. A dificuldade, como já colocou Slabakova (2006), é fazê-los mapear os novos sentidos contidos na sintaxe.

Nesse sentido, Jackendoff (2002:282), ao explicar que as línguas diferem nas suas semânticas porque gramaticalizam distinções gramaticais diferentes, além de terem padrões de lexicalização diferentes, já indica os problemas que advirão dessa semântica diferente. Jackendoff (2002) ainda acrescenta que o

sentido é uma estrutura combinatória, unificando unidades dedicadas a um nível particular, ou seja, uma pequena regra de interface com três componentes: um pedaço de sintaxe, um pedaço de semântica e um pedaço de fonologia.

Se o sentido da língua é composto por três partes (Sintaxe, Semântica e Fonologia), com certeza, o sentido que os aprendizes atribuem ao *Present Perfect*, não é o dele, mas sim do seu correlato estrutural no português. Como estamos trabalhando com teste de compreensão, deixemos de lado a fonologia e, analisemos o significado atribuído pelos aprendizes. O valor semântico atribuído ao PP foi [+durativo] na maioria das respostas e justificativas. Se somarmos os valores das respostas (A+C+E+H), teremos 91% de repostas com o aspecto durativo. Isto nos mostra que os aprendizes estão lendo e interpretando um texto em inglês, mas suas interlínguas apresentam valores de português. Da mesma forma, as interpretações são de um sentido que não é o da língua-alvo. Os aprendizes relacionam o evento passado com as conseqüências presentes, de uma forma que não é da língua-alvo.

Se o sentido é composto pela semântica e pela sintaxe<sup>63</sup>, e a semântica é da L1, sendo que a sintaxe da L2 é semelhante à da L1, podemos hipotetizar que é a sintaxe da L2 que o faz retomar os valores semânticos da L1 e, interpretar o texto a partir desses valores. Podemos apresentar como hipótese que o aprendiz, nesse caso, apresenta o que Liceras chama de reestruturação de porções menores da língua 1. Isto significa que o aprendiz atribui à estrutura da L2 o mesmo valor da estrutura da L1, inclusive suas outras maneiras de exprimir o aspecto [+durativo].

Isto acontece porque os aprendizes apresentam uma GU madura e serão obrigados a interpretar os valores da L2 a partir de um estado inicial que é uma gramática crescida, conforme afirma White (2003).

---

<sup>63</sup> Execetando-se a fonologia, que aqui não tem papel importante, pois trata-se de compreensão de texto.

Se voltarmos aos dados do mestrado, veremos que os aprendizes produziram sentenças perfeitas do ponto de vista sintático e imperfeitas do ponto de vista semântico, como as abaixo:

Sentença produzida pelos Aprendizes	Forma aceitável da língua-alvo para produzir o sentido desejado
*He works as a system engineer for 30 years.	He has worked as a system engineer for 30 years. Ele trabalha como engenheiro de sistemas há 30 anos.
Success didn't change him.	Success hasn't changed him. O sucesso não o mudou.
He is living in a cottage since 2010.	He has lived in a cottage since 2010. Ele mora em um chalé desde 2010.

Podemos ver, nessas produções, que os aprendizes colocaram algumas sentenças sintaticamente perfeitas, mas semanticamente elas não traduzem o que eles estavam tentando comunicar. Pode-se observar claramente que por trás dessa sintaxe da L2, está a L1, pois os valores atribuídos pelos alunos a essas sentenças são exatamente os da L1.

Confirma-se, assim, a hipótese de Epstein, Flynn e Martohardjono (1996, apud Licerias, 2003a) segundo a qual a presença de uma construção em L2 semelhante à língua-alvo, não implica que haja a mesma representação subjacente para a L2 e L1. Ou seja, o crescimento da L2 regida pela GU não acarreta que haja o desenvolvimento das mesmas trajetórias para a L1 e para a L2, assim como não nega que haja um papel para a L1. Papel esse, que aparece claramente nos dados tanto do doutorado quanto do mestrado.

Tal desenvolvimento de interlíngua, que se manifesta tanto na compreensão quanto na produção, indica que os aprendizes se baseiam em porções da língua materna, ou seja, enxergam na construção [*HAVE*+Particípio] o valor semântico de [*TER*+Particípio].

Por outro lado, assumindo que a língua estrangeira acontece a partir da reorganização no nível sintático da L1 em virtude da reestruturação de porções de

língua, como propõe Liceras, conclui-se que cada opção de parâmetro será aprendido de forma isolada de outras porções. Isto porque a GU está madura, e possivelmente foi substituída: por experiências lingüísticas prévias .

Uma GU madura implica o estado inicial da L2 diferente da L1, implica também uma L1 onde havia uma L-I (WHITE, 2003), então, podemos imaginar que a aquisição da segunda língua será diferente da L1.

Conclui-se, então, que o quadro que se monta até aqui aponta que, apesar da variabilidade de intuições, parece haver uma regularidade nessa variação indicada pela forma como aparecem as repostas.

#### **4.2.1.2. Grupo com Instrução**

A aula dada, ao enfatizar a idéia de conseqüência presente de um fato passado, parece ter feito, por um lado, com que os alunos tivessem mais certeza de que a estrutura da perífrase [TER+particípio] equivalia à perífrase do inglês [HAVE+participle]. Por outro lado, fez com que houvesse um grande número de respostas em branco, principalmente nas questões 9,10 e 11, que pediam aos aprendizes que dissessem se haveria diferença de sentido caso o tempo simples fosse trocado pelo composto e vice-versa.

Os informantes do grupo com instrução, assim como os do grupo sem instrução, mostram inconsistência ao responderem as questões de formas diferentes.

##### **4.2.1.2.1. As Questões de Alternativa com Justificativa**



A ausência de uniformidade já é percebida nas perguntas 1 e 2 do teste de compreensão. Muitos aprendizes respondem uma alternativa para a questão 1 e outra para a questão 2.

Q1	CI-01	conseqüência do passado no presente	advérbio <i>now</i> , a partir de hoje
Q2	CI-01	conseqüência do passado no presente	o contexto leva-me a pensar desta forma, pois lá no <b>passado</b> era assim e <b>vêm até o presente</b> .
Q1	CI-02	conseqüência do passado no presente	<i>have+past participle</i> .
Q2	CI-02	conseqüência do passado no presente	<i>have+past participle</i> .
Q1	CI-03	ambos (passado e presente)	as cirurgias são comuns no <b>presente</b> , mas também o eram no <b>passado</b> , cujo tempo não foi mencionado.
Q2	CI-03	ambos (passado e presente)	peças que fizeram trabalhos e <b>continuam fazendo</b> .
Q1	CI-04	conseqüência do passado no presente	algo que surgiu anteriormente e a <b>cada dia se torna mais comum</b> .
Q2	CI-04	passado	-
Q1	CI-05	ambos (passado e presente)	as cirurgias não eram muito comuns no <b>passado</b> , mas nos dias de hoje ( <b>presente</b> ) estão cada vez mais comuns.
Q2	CI-05	presente	elas estão tendo muito trabalho (no <b>presente</b> )...
Q1	CI-06	ambos (passado e presente)	-
Q2	CI-06	presente	-

Pode-se observar que o padrão de justificativas é o mesmo do grupo sem instrução. Elas remetem ao aspecto durativo do português, encontrado na perífrase TP/EG. Embora as alternativas assinaladas sejam diferentes, como mostramos no grupo sem instrução, as justificativas levam a essa conexão do passado com o presente através de um evento que perdura. As opções presente e passado, presente ou conseqüência presente de um evento passado são todas vistas como uma relação de duração que começou no passado e perdura até os dias de hoje.

Esta aparente falta de uniformidade de respostas é, novamente, o que Licerias chama de “variabilidade de intuições”; na verdade, se observadas a partir dos valores da língua materna, parecem estar guiadas pela língua materna através das reestruturações que configuram o desenvolvimento da IL. Independentemente da alternativa que o aprendiz tenha colocado, sua justificativa mostra que ele se prende às noções da L1 de “algo que começa em algum momento do passado e continua até o presente” (Beline, 2005:79). As noções de passado e presente tomam a forma de algo que se estende do passado ao presente, noção está que vem do português. Não há sinal, nestas duas questões, de que o aprendiz tenha captado a relação da consequência presente e do evento passado expresso na perífrase do inglês. A instrução fez, contudo, que aparecessem nas justificativas expressões como “passado cujo tempo não foi mencionado”. Nesse momento vamos apenas apontar as ocorrências que remetem ao papel da instrução, que será discutido adiante, em item específico.

Parece que as orientações dadas durante a instrução pragmática, que tinha como objetivo mostrar aos aprendizes uma consequência presente de um evento passado, fizeram com que, na verdade, eles enxergassem o fato passado e a consequência presente dentro das perífrases do português [TER+Particípio] e [ESTAR+Gerúndio].

Parece-nos aceitável hipotetizar que essa ênfase no presente não venha da instrução, mas sim da perífrase do português, como apontado anteriormente.

#### **4.2.1.1.2. As Questões de Compreensão de Texto**

Assim como nos dados dos alunos sem instrução, nosso grupo com instrução, nas questões de compreensão 3 e 4<sup>64</sup>, também aparecem dois tipos de

---

<sup>64</sup> Nesta análise das questões 3 e 4 não foi utilizada a questão 2 para comparação de respostas porque as justificativas dadas pelos informantes são suficientemente claras.

ocorrências: o uso do TP/EG e do Presente do Indicativo. São exatamente as duas formas usadas pelos aprendizes que não receberam instrução.

Enquanto houve 100% de atribuição do aspecto durativo à perífrase do inglês [*HAVE+participle*] na questão 3 e na questão 4, houve 4 usos de Presente do Indicativo, sendo 3 com o verbo “ter”. Como observamos no grupo sem instrução, usar o Presente do Indicativo remete ao mesmo aspecto da perífrase, nas sentenças que aqui aparecem.

Q3 *...or the concept of beauty has changed.*

Q4 *Top female stars who have had a lot of work done start looking like one another on magazine covers...*

Q3	CI-01	A mudança <b>está ocorrendo</b> , ela <b>vem do passado e ainda estamos no processo</b> . Ela não ocorreu lá no passado e terminou lá. A mudança ainda está em processo.
Q4	CI-01	Não pensaria em hipótese alguma em presente, pois o verbo utilizado está claro: no passado. Pode haver confusão entre Passado Simples ou <i>Present Perfect</i> , porém a presença do auxiliar <i>have</i> , nos informa da utilização do Present Perfect.
Q3	CI-02	O conceito de beleza <b>tem mudado</b> , se tivesse ocorrido, não teria <i>has</i> e acrescentaria algum advérbio de tempo.
Q4	CI-02	As mulheres <b>têm</b> (algo que já começou, mas não terminou) <b>um enorme trabalho</b> para parecerem umas com as outras.
Q3	CI-03	<b>Está ocorrendo.</b>
Q4	CI-03	<b>Têm.</b>
Q3	CI-04	O conceito de beleza <b>está se alterando</b> , as mulheres querem parecer mais jovens.
Q4	CI-04	A pessoa comum “ <b>copia</b> ” os costumes dos famosos.
Q3	CI-05	A mudança <b>está ocorrendo</b> . O conceito de beleza começou a mudar há algum tempo atrás e continua mudando hoje em dia.
Q4	CI-05	O autor acredita que as mulheres <b>têm um enorme trabalho</b> para ... O <i>Present Perfect</i> , me traz o entendimento de que elas estão tendo um enorme trabalho, não se refere ao passado, pois nesse caso o verbo estaria no passado: <i>who had a lot...</i>
Q3	CI-06	Está ocorrendo.
Q4	CI-06	Têm (presente).

A ocorrência do Presente do Indicativo mostra que o aprendiz se baseou na estrutura do português para inferir o sentido da sentença, em especial no verbo *to have*. É interessante imaginar que o aprendiz olha para a sentença em inglês através da sua interlíngua, que parece estar calcada na estrutura do português. Pois ele vê na estrutura do inglês a semelhança entre as perífrases e atribui os valores da L1 à L2. Como podemos observar, outra vez, os nossos dados apóiam as hipóteses de Liceras (1996,1998,2002). Seu trabalho postula que a interlíngua é apoiada na experiência lingüística prévia do aprendiz.

Ao comparar a sintaxe das duas línguas a partir da sua interlíngua, o aluno aparenta ter acesso à semântica, pois associa valor à perífrase imediatamente, sendo esse valor também calcado na L1. Dessa forma, o aprendiz desenvolve sua interlíngua reestruturando porções da língua, mas neste estágio ainda preso à L1.

O fato surpreendente é que o valor da perífrase do português atribuído à perífrase do inglês deveria causar problemas no entendimento no texto, uma vez que o texto fala a partir dos efeitos, dos resultados das cirurgias plásticas e dos cosméticos nas mulheres de hoje, aspecto resultativo, mas tal fato não é apreendido pelos aprendizes para inferir o valor de resultado oferecido pelo *Present Perfect*. Pelo contrário, os aprendizes não parecem se dar conta disso, e enxergam o texto a partir dos valores do português, ou seja, com o aspecto imperfectivo e durativo, vêem os eventos descritos pelo autor como ainda ocorrendo no presente.

#### **4.2.1.2.3. As Questões com Tradução**

As questões 5, 6, 7 e, 8 continham sentenças retiradas do texto para tradução. As questões 5 e 6 continham *Present Perfect* e as 7 e 8, o *Past Simple*. O objetivo da tradução era poder observar que valores os alunos atribuem, efetivamente, na sua língua para as construções da língua-alvo.

Q5	CI-01	Mulheres <b>tem transformado</b> em fixação, não perder o frescor da juventude.
Q6	CI-01	Elas <b>tem esquecido</b> que ...
Q7	CI-01	em branco
Q8	CI-01	Você nunca <b>viu</b> Katherine ...
Q5	CI-02	As mulheres <b>têm ficado</b> tão obcecas em não perderem o frescor da juventude.
Q6	CI-02	Elas <b>têm esquecido</b> ...
Q7	CI-02	O Wall Street Journal <b>publicou</b> sobre Medicis Pharmaceutical (não consegui traduzir)
Q8	CI-02	Você nunca <b>viu</b> Katherine Hepburn e Ava Gardner ...
Q5	CI-03	As mulheres <b>se tornaram</b> fixadas em não perder o frescor da juventude.
Q6	CI-03	Elas <b>se esqueceram</b> que ...
Q1	CI-03	ambos: as cirurgias plásticas eram comuns no presente, mas também eram comuns num passado recente, cujo tempo não foi mencionado.
Q2	CI-03	ambos: porque se refere a pessoas que têm muitos trabalhos feitos, fizeram e continuam fazendo os trabalhos.
Q7	CI-03	O Jornal Wall Street <b>noticiou</b> que ...
Q8	CI-03	Você nunca <b>viu</b> Katherine Hepburn e Ava Gardner...
Q5	CI-04	As mulheres não <b>querem</b> perder o frescor da juventude.
Q6	CI-04	Elas <b>perderam</b> ....
Q7	CI-04	O Jornal Wall Street <b>publicou</b> que a Medicis Pharmaceuticals
Q8	CI-04	Você nunca <b>viu</b> Katherine Hepburn e Ava Gardner...
Q5	CI-05	As mulheres <b>estão se tornando</b> muito preocupadas em não perder o frescor da juventude.
Q6	CI-05	Elas <b>estão esquecendo</b> que ...
Q7	CI-05	O Wall Street Journal <b>informou</b> que Medicamentos Farmacêuticos ...
Q8	CI-05	Você nunca <b>viu</b> Katherine Hepburn e Ava Gardner...
Q5	CI-06	em branco
Q6	CI-06	Eles <b>esquecem</b> que ( <b>tem esquecido</b> ) ...
Q7	CI-06	O Jornal Wall Street <b>informou</b> que ...
Q8	CI-06	Você nunca <b>viu</b> Katherine Hepburn e Ava Gardner...

Os informantes traduziram por pelas perífrases TP/EG (ação que começou no passado e continua no presente) quanto por verbos no Pretérito Perfeito e Presente do Indicativo. Podemos observar que as respostas obedecem o mesmo padrão que o do grupo sem instrução, exceto pelo total de acertos das traduções dos verbos em *Past Simple*. Os aprendizes com instrução tiveram 100% de acerto, ao passo que o grupo sem instrução teve 77%.

O Presente do Indicativo é usado com o valor da perífrase, tanto que o aprendiz coloca-o entre parênteses. Também, como no grupo sem instrução,

observa-se que o verbo *to become* parece não pertencer ao dicionário mental do aluno nessa fase da interlíngua, além de haver uma dificuldade geral de tradução devido à falta de vocabulário.

Novamente, o valor atribuído pelos alunos ao *Present Perfect* não parece se encaixar no texto, nem no contexto de onde elas foram tiradas e, provavelmente, nem no conhecimento de mundo dos alunos. Mas a interlíngua deles, nesse estágio, faz com eles sejam incapazes de perceber tal fato. Então, eles enxergam consequência presente e evento passado, mas os relacionam de forma diferente, devido ao valor semântico atribuído via L1.

O informante CI-03 respondeu as questões 5 e 6 de forma adequada, contudo, analisamos a resposta como sendo inadequada, porque as questões 1 e 2 foram respondidas baseadas no valor imperfectivo e [+durativo] do português, assim como a 3 e a 4, quando ele responde “está ocorrendo” e “têm”, que também assumem os valores das perífrases TP/EG do português.

Novamente foi possível notar que os alunos atribuem o valor imperfectivo e [+durativo] ao tempo composto do inglês.

A informante CI-03 parece estar em um estágio seguinte da interlíngua, quando os alunos já sabem que o *Present Perfect* não equivale às perífrases TP/EG, saindo em busca de um valor para o tempo composto do inglês. Nesse momento é possível que eles fiquem com o valor de passado e passem a ver o *Present Perfect* e o *Past Simple* como duas versões do mesmo valor, quando afirmam que há uma “confusão” entre esses dois tempos, como o fez o informante CI-07, que afirmou que:

---

CI-07	Não pensaria em hipótese alguma em presente, pois o verbo utilizado está claro: no passado. Pode haver <b>confusão</b> entre Passado Simples ou <i>Present Perfect</i> , porém a presença do auxiliar <i>have</i> , nos informa da utilização do <i>Present Perfect</i> .
-------	---

---

## **4.2.2. Os Dados do Espanhol**

Assim como nos dados do inglês, também foi possível encontrar uma enorme tendência a atribuir o valor da perífrase do português [Ter+Particípio] ao tempo composto do espanhol em ambos os grupos: com instrução (49%) e sem instrução (53%). Da mesma forma como os alunos do inglês, os aprendizes de espanhol enxergam os aspectos imperfectivo e durativo que pertence à perífrase do português no *Pretérito Perfecto*.

Os grupos do espanhol apresentaram uma especificidade em relação aos do inglês. Percebe-se que, na sua interlíngua, não há somente a L1 como fonte para reestruturação. Exatamente o que a aquisição não-primária de Liceras (1996, 1998 e 2002) postula. Dessa forma percebe-se, claramente em alguns momentos, e com forte indícios em outros, que existe uma outra experiência lingüística, ou seja, já há outra interlíngua em desenvolvimento. Os dados sugerem que essa outra interlíngua seja o inglês, fato que seria aceitável, uma vez que o inglês é ensinado nas escolas em todo o país e muitos alunos procuram o espanhol já como a segunda língua estrangeira, ou seja, já com certos conhecimentos de inglês.

Para dar conta desse fato, foi criada a letra (G), que analisará esses casos da gramática da interlíngua do inglês do informante, que está servindo de fonte para a reestruturação da interlíngua do espanhol, exatamente nos moldes previstos por Liceras (1996,1998,2002).

### **4.2.2.1. Grupo Sem Instrução**

#### **4.2.2.2.1. As Questões com Alternativa**

Assim como os aprendizes do inglês, 8 dos 12 informantes do espanhol assinalaram a alternativa “uma conseqüência do passado no presente”, vendo

nessa explicação o aspecto durativo do português, e não o resultativo do espanhol. Nas justificativas aparecem expressões como “ainda estão sendo realizadas”, “ação que perdura”, entre outras. Aparece a perífrase [VIR+gerúndio], que também estava nas justificativas do grupo de inglês, significando exatamente os aspectos imperfectivo e durativo (Travaglia, 1985).

Os aprendizes não conseguem perceber que o *Pretérito Perfecto* tem aspecto perfectivo, ou seja, o evento está encerrado no passado. As conseqüências presentes são ligadas ao evento acabado, surgindo daí o resultativo. Assim como com os aprendizes do inglês, eles se apóiam, por um lado, na estrutura do espanhol, como declara o informante SE-10, e por outro, na estrutura do português, como afirma o próprio informante SE-10: “por influência do português”. O informante ainda afirma que pelo contexto os verbos devem estar no passado e, justifica dizendo que este passado se refere a um passado não muito distante. Essa declaração nos remete, não ao português, mas aos manuais de inglês, uma vez que ele afirma que ainda não viu esse tempo no espanhol<sup>65</sup>. Este fato mostra como deve haver uma outra interlíngua em desenvolvimento e como ela também é usada no desenvolvimento da do espanhol. Exatamente como afirma Liceras (1996), que a IL se apóia não somente na língua materna, mas também nas experiências lingüísticas prévias.

Este caso fica muito claro com a resposta do informante SE-07, que afirma que os verbos estão no “presente contínuo”. Este tempo verbal, que não existe como tal nem no espanhol, nem no português, aparece somente no inglês. O informante ainda informa que o tempo é presente. O tempo presente nos remete à perífrase do português [ESTAR+Gerúndio]. Pode-se depreender daí que o informante apoiou-se na sintaxe do espanhol, cunhou o valor semântico em cima da estrutura semelhante, [TER+Particípio] do português, encontrando aí também a perífrase [ESTAR+Gerúndio] do português que, segundo Belline (2005), está substituindo a [TER+Particípio], e partiu daí para a interlíngua de outra língua, no

---

<sup>65</sup> É possível, no entanto, que tenha encontrado essa explicação também em algum manual de espanhol, já que ela é empregada com frequência, em que pese sua imprecisão.



caso a do inglês. Assim aparece a menção da estrutura do inglês [TO BE+Gerúndio].

Como se pode observar, muitas vezes, as justificativas apontam para diversos fatores que influenciam uma resposta; percebe-se, também, que alguns são conscientes e outros não. De toda forma, a análise dessas justificativas se torna difícil, quando se tem de rotular a resposta como sendo, aqui no caso, ou uma letra (E), isto é, aspecto durativo do português, ou uma letra (G), isto é, apóia-se na IL de outra língua estrangeira, no caso, a do inglês.

As alternativas “presente” e “ambos” também aparecem, mas com justificativas que também atestam que os aprendizes enxergam o aspecto durativo do português, como foi mostrado na discussão dos dados do inglês. Além do mais, a locução formada por *han venido a confirmar*, [VIR+a+infinitivo], torna o resultado presente muito evidente e, como o português expressa resultado via o presente do indicativo, os aprendizes enxergam o resultado e vêem o presente, como é o caso do informante SE-09. Além disso, as expressões como “ação contínua” para “ambos” (presente e passado) e, “estudos recentes” para o presente, indicam que a estrutura subjacente é do português, que remete tanto ao valor de aspecto imperfectivo e durativo das perífrases TP/EG, quanto à visão separada de evento passado e consequência presente.

Como se pode verificar, as justificativas confirmam que existe uma grande variabilidade de intuições, como afirma Liceras (1996), mas que o que entra na composição da IL do espanhol, analisada sob a perspectiva da compreensão de um texto em espanhol, são as experiências lingüísticas prévias, através de procedimentos secundários de aprendizagem de domínio específico, que levam à reestruturação da L1, como atestam as justificativas dos aprendizes.

Q1. *La propia invasión ha dado alas a este terrorismo global que se nutre de guerras y ha alimentado el intento de enfrentar Occidente y el mundo musulmán en un conflicto de civilizaciones.*

A própria invasão deu asas a este terrorismo global que se nutre de guerras e alimentou a intenção de enfrentar o ocidente e o mundo muçulmano em um conflito de civilizações.

Q2. *Pese los indudables esfuerzos realizados, los informes de la propia ONU han venido a confirmar que la lucha contra este terrorismo no ha dado frutos suficientes.*

Pese os indubitáveis esforços realizados, as informações da própria ONU vieram a confirmar que a luta contra o terrorismo não deu frutos suficientes.<sup>66</sup>

Q1	SE-04	conseqüência do passado no presente	podemos interpretar “tem dado”, “tem alimentado”. Esses verbos nos remetem a certas <b>ações que iniciaram no passado e atualmente ainda estão sendo realizadas</b> , portanto, são ações que ainda permanecem em atividade.
Q2	SE-04	ambos	“ <b>vem confirmando</b> ”: trata-se de algo que vem sendo realizado há um certo tempo e que atualmente continua. É uma <b>ação contínua</b> .
Q1	SE-09	conseqüência do passado no presente	os <b>fatos do presente foram de certa forma conseqüência</b> dos atentados, tem uma ligação com o que ocorreu no passado e desencadeando uma <b>ação que perdura</b> .
Q2	SE-09	presente	Refere-se a estudos recentes , a respeito de um fato que também é atual, logo se refere a fatos no <b>presente</b> .
Q1	SE-01	conseqüência do passado no presente	O tempo verbal sugere uma ação <b>feita no passado</b> , porém, não acabada, que <b>continua no presente</b> .
Q2	SE-01	conseqüência do passado no presente	A ONU <b>vêm confirmando</b> .
Q1	SE-03	conseqüência do passado no presente	Os verbos referem-se a fatos ocorridos no passado que incidem conseqüências no presente. A todo momento podemos perceber citações do passado, 11/9 e, seus

<sup>66</sup> Acreditamos que o valor de *han venido a confirmar* seja de aspecto perfectivo e resultativo, que seria equivalente ao “veio” no português. Tal escolha se baseia no valor de totalização que o perfeito simples pode assumir (Ilari, 1997), dando à sentença a idéia de que vieram, estão aí irremediavelmente.

			<b>resultados atuais.</b>
Q2	SE-03	conseqüência do passado no presente	O trecho sublinhado refere-se a algo do passado mas que ainda gera conseqüências, como uma <b>ação prolongada.</b>
Q1	SE-07	presente	Os verbos sublinhados estão no <b>presente contínuo.</b>
Q2	SE-07	passado	os verbos <b>han e venido</b> justificam o passado.
Q1	SE-10	passado	Acho que se referem ao <b>passado</b> por ter um <b>verbo auxiliar + participio.</b> Cheguei a essa conclusão por <b>influência do português</b> ... este tempo nós ainda não vimos, mas pelo <b>contexto</b> , pela <b>forma que estão os verbos</b> , me parecem estar se <b>referindo a passado não muito distante.</b>
Q2	SE-10	conseqüência do passado no presente	Aconteceu algo no <b>passado</b> que chegou, <b>atingiu o presente.</b>

#### 4.2.2.1.2. As Questões de Compreensão de Texto

As questões 3 e 4, abaixo, assim como no caso dos testes do inglês, fazem perguntas diretas sobre a compreensão do texto, tendo em vista as oposições em estudo neste trabalho. As perguntas têm como objetivo observar como os aprendizes interpretam os eventos descritos com o *Pretérito Indefinido* e com o *Pretérito Perfecto*.

- |    |  |
|----|--|
| 3. | <p>O trecho abaixo faz referência a uma simpatia e solidariedade européia pelos E.U.A. Estes sentimentos ainda perduram? Justifique com palavras do texto. Em que palavras do texto você se apóia para dar sua resposta?</p> <p><i>El 11-S despertó una ola de simpatía y solidaridad europea hacia Estados Unidos, que Bus no supo aprovechar, sino que despreció.</i><br/>O 11-S despertou uma onda de simpatia e solidariedade européia aos Estados Unidos, que Bush não soube aproveitar, e até desprezou.</p> |
| 4. | <p>No trecho, o autor acredita que a ONU ainda continua enfraquecida? Em que palavras do texto você se apóia para dar essa resposta?</p>   |

A questão 3 teve 100% de respostas que mostram que os aprendizes atribuem ao *Pretérito Indefinido* o valor do aspecto perfectivo, consoante com o Pretérito Perfeito 2 descrito por Fiorin (1996:153). Ainda que seja por um processo de reestruturação, como as duas formas das duas línguas têm valores semânticos semelhantes, as respostas são consideradas adequadas.

Já a questão 4, apresentou variações. Enquanto houve 7 respostas adequadas, foram classificadas com a letra (H) porque na questão seguinte aparece uma resposta que mostra que não houve aquisição, havendo inconsistência.

Q4	SE-01	continua enfraquecida	Mas uma vez se vale do tempo verbal para sugerir ação do passado que continua no presente
Q4	SE-08	<i>ha debilitado la ONU</i>	ação contínua
Q4	SE-03	está enfraquecida	
Q2	SE-03	conseqüência do passado no presente	O trecho sublinhado refere-se a algo do passado mas que ainda gera conseqüências, como uma <b>ação prolongada</b> .
Q4	SE-13	fragilizou	
Q2	SE-13	passado e presente	Referem-se ao presente e ao passado pois é algo que existiu e continua a existir, é uma ação que começou e ainda não terminou.

Os informantes SE-03 e SE-13 exemplificam o tipo de resposta que está adequada, mas que causa dúvida, pois não há uma justificativa que mostre que o aprendiz está vendo o aspecto perfectivo do *ha debilitado*. O conjunto das respostas mostra, na verdade, que a resposta “está enfraquecida”, que seria como o português do Brasil exprime resultado, exprimindo somente a conseqüência presente do evento passado. A resposta “fragilizou”, por outro lado, focaliza o evento passado. Os aprendizes não mostram que foram capazes de perceber que o *Pretérito Perfecto*, assim como o *Present Perfect*, falam do

passado acabado e ao mesmo tempo apontam que o fato teve conseqüências que são vistas no momento da enunciação. O presente e o passado são resgatados em um só tempo verbal no português, através das perífrases TP/EG, mas não de forma perfectiva e resultativa.

Os informantes SE-01 e SE-08 mostraram claramente que enxergam o *ha debilitado* como uma ação que se prolonga do passado até o presente.

#### 4.2.1.2.3. As Questões de Tradução

As perguntas 5, 6, 7 e 8, abaixo, pediam aos alunos que traduzissem 4 sentenças do texto para o português. O objetivo era perceber como eles enxergam as oposições aqui estudadas.

5. Traduza o fragmento sublinhado ao português:

*Tiene una componente ideológica e incluso emocional que no se debilitará mientras siga sin visos de solución el conflicto entre israelíes y palestinos - que la Administración Bush ha dejado pudrir - y prosiga la guerra en Irak.*

o conflito entre israelenses e palestinos que a administração Bush deixou apodrecer<sup>67</sup>

6. Traduza o fragmento sublinhado ao português:

*Durante todo el verano de 2001, como advirtió el entonces director de la CIA Jorge Tente, las alertas 'parpadearon en rojo'.*

*parpadear en rojo*: piscar em vermelho (tradução literal)

---

<sup>67</sup> Apesar de sabermos que o *Pretérito Perfecto* pode assumir valor imperfeito e reiterativo em alguns contextos, assumimos que aqui ele é perfectivo e resultativo. Tal decisão se baseia no próprio contexto que fala das conseqüências da administração Bush, cujo primeiro mandato acabava na época que esse artigo saiu no jornal espanhol. Além disso, existe um efeito de totalização, expresso pelo perfeito simples do português (Ilari, 1997), declarado pelo verbo *dejar*, ou seja, foi deixado de lado.

... como advertiu o então diretor da CIA George Tenet.

7. Traduza o fragmento sublinhado ao português:

*Si el 11-S ha tenido un efecto devastador, no ha sido sólo por la acción terrorista de Bin Laden.*

Se o 11-S teve um efeito devastador, não foi só pela ação terrorista de Bin Laden

8. Traduza o fragmento abaixo ao português:

*El propio Clinton, para el que Bin Laden y Al Qaeda fueron una preocupación primordial en sus dos mandatos, ha venido a reconocer que fue un error no mencionarla [la preocupación] por su nombre ni subrayar su carácter letal.*

O próprio Clinton, para ele que Bin Laden e Al Qaeda foram uma preocupação primordial em seus dois mandatos, veio a reconhecer que foi um erro não mencioná-la (a preocupação) por seu nome nem sublinhar seu caráter letal.

A sentença 5 teve 11 respostas de 12 que traduziram *ha dejado pudrir* por “tem deixado apodrecer”. A questão 6 continha uma sentença com o *Pretérito Indefinido* e teve 100% de acerto. Já as sentenças 7 e 8, com *Pretérito Indefinido*, tiveram resposta que oscilaram entre o *Pretérito Perfeito* e a perífrase [TER+particípio].

Dos 12 aprendizes, 6 traduziram como o informante SI-01, os demais como o informante SE-09:

Q7	SI-01	Se o ataque de 11 de setembro tem tido um efeito devastador, não tem sido somente pela ação terrorista de Bin Laden.
Q7	SI-09	Se o ataque de 11 de setembro teve um efeito devastador, não foi somente pela ação de Bin Laden.

Os 5 alunos que responderam como SE-01, produziram uma sentença que é agramatical no português. Percebe-se que a língua estrangeira também deixa marcas na L1, como mostra Sorace (2000, apud WHITE, 2003). A língua L2 pode ter efeitos na gramática da L1. E esse efeito pode ser o de não perceber a incongruência daquilo que se diz.

Em outra oportunidade, 40% dos sujeitos desse grupo escreveram a tradução abaixo:

<i>Qué has hecho este fin de semana?</i>	O que você tem feito no fim de semana?
<i>He ido al campo con unos amigos.</i>	Tenho ido ao campo com uns amigos.

É interessante observar que as sentenças do português estão aceitáveis do ponto de vista da sintaxe, porém semanticamente são imperfeitas, pois não exprimem o valor semântico das do espanhol. As sentenças do espanhol falam de um evento passado e acabado, com relevância no momento da enunciação, aspecto perfectivo e resultativo. As sentenças do português expressam, através da perífrase [TER+Particípio], um evento que começou no passado e vem se repetindo até o presente, aspecto imperfectivo e reiterativo.

Os outros 5 alunos que responderam como o informante SI-09, apesar de terem respondido adequadamente essa questão, na questão seguinte, 9, quando se pergunta novamente sobre essa sentença, deixam claro que ora atribuem valor de Perfeito Simples, com valor de referência passada, ora a perífrase [TER+Particípio], ou seja o aspecto imperfectivo e durativo.

A questão 8 teve 6 respostas semelhantes à do informante SE-09, os informantes são os mesmos que responderam com Pretérito Perfeito na questão anterior. Outros 5, também do mesmo grupo, responderam como o informante SE-08. Já o informante SE-05 respondeu a questão 7 com a perífrase [TER+particípio] e a questão 8, com Pretérito Perfeito.

Novamente fica claro que há uma variabilidade de intuições e que eles passam pelos valores do aspecto em português.

Q8	SE-09	O próprio Clinton, para quem Bin Laden e Al Qaeda foram uma preocupação primordial em seus dois mandatos, <b>teve que reconhecer</b> que foi um erro não mencioná-la pelo seu nome e em sublinhar seu caráter letal.
Q8	SE-08	O próprio Clinton, para quem Bin Laden e Al Qaeda foram uma preocupação primordial em seus dois mandatos, <b>tem reconhecido</b> que foi um erro não mencioná-la pelo seu nome e nem sublinhar seu caráter letal.

#### 4.2.2.1.4. As Questões Indagando sobre a troca dos Tempos

As questões 9, 10 e 11 perguntam sobre a viabilidade da troca do tempo simples pelo composto e vice-versa. Foram testadas sentenças que já haviam aparecido nas outras questões. O objetivo era perceber se há uma consistência na resposta do aluno ou se ele vai variando sua resposta.

9.	Nas sentenças abaixo, a troca do tempo simples pelo composto mudaria o sentido da frase? Se sim, explique o novo sentido, se não, coloque o sentido inalterado.  <i>Si el 11-S ha tenido un efecto devastador, no ha sido sólo por la acción terrorista de Bin Laden.</i>
10.	Nas sentenças abaixo, a troca do tempo simples pelo composto mudaria o sentido da frase? Se sim, explique o novo sentido, se não, coloque o sentido inalterado.



*Durante todo el verano de 2001, como advirtió el entonces director de la CIA Jorge Tente, las alertas ‘parpadearon en rojo’*

11. Nas sentenças abaixo, a troca do tempo simples pelo composto mudaria o sentido da frase? Se sim, explique o novo sentido, se não, coloque o sentido inalterado.

*El propio Clinton, para el que Bin Laden y Al Qaeda fueron una preocupación primordial en sus dos mandatos, ha venido a reconocer que fue un error no mencionarla [la preocupación] por su nombre ni subrayar su carácter letal.*

Novamente, nesta questão, os informantes informam que enxergam dois valores: o imperfectivo e o durativo da perífrase [TER+Particípio]: isso ocorre mesmo com informantes que haviam respondido diferentemente em outras questões.

Q9	SI-12	Sim. O tempo composto traz consigo a idéia de <b>continuidade</b> no tempo presente, enquanto que o tempo simples remeteria os verbos (...) ao passado, sendo uma opção do tradutor.
Q11	SI-12	fórum - Não: Clinton não é mais presidente ha venido a reconocer - Sim: pois a ação foi feita no passado fue - Sim: <b>questão de gosto do autor</b>
Q7	SI-12	Se o 11-S teve um efeito devastador não foi simplesmente pela ação terrorista de Bin Laden.
Q9	SI-09	<b>Não há diferença entre os tempos</b>
Q10	SI-09	Sim, pois advirtió, refere-se a uma ação no <b>passada</b> , e não algo que <b>continua até o presente</b>
Q11	SI-09	Sim, pois <i>fueron</i> refere-se ao governo Clinton que já acabou; <i>han venido a reconocer</i> , refere-se a um ato de Clinton no tempo <b>presente</b> ; e, <i>fue</i> refere-se a um fato que agora já é conhecido de todos.
Q7	SI-09	Se o 11-S teve um efeito devastador, não foi somente pela ação terrorista de Bin Laden.

Observa-se, nesses exemplos, que os valores atribuídos à perífrase do espanhol oscila entre a perífrase do TP do Português e o Perfeito Simples com valor de concomitância em relação a um momento de referencia pretérito (Fiorin, 1996: 153).

A opção de “presente” do informante SI-09 mostra, como no inglês, que a perífrase [*haber+Participio*] pode levar à leitura de Presente dependendo do foco do aluno. Se ele abordar o texto pelas conseqüências, verá um presente.

Como no inglês, neste tipo de questão, aumenta o número de questões deixadas em branco. O fato de se colocar os tempos lado a lado e pedir para que os alunos justifiquem o uso de um ou de outro parece calá-los. Uma possível causa é a percepção da contradição, como mostrada nos demais informantes.

#### **4.2.2.2. Grupo com Instrução**

##### **4.2.2.2.1. As Questões de Alternativa com Justificativa**

As perguntas 1 e 2 foram agora testadas em alunos de espanhol que foram expostos à instrução pragmática, como mencionado no capítulo 2.

Observe-se nos quadros abaixo como houve alteração de respostas, no entanto, apenas 1 aprendiz mostrou ter adquirido as oposições, por ter mais de 80% de acerto total. O grupo sem instrução, na questão 1, teve 6 respostas “com aspecto imperfectivo/durativo” (E), assim como o grupo com instrução. A questão 1 manteve basicamente a mesma distribuição. Já na questão 2, houve um aumento de “presente” (A) e “ambos” (C) em detrimento de “imperfectividade/duração” e “inconsistência”. O termo inconsistência refere-se a quando o aluno responde adequadamente aquela pergunta, mas já respondeu outra inadequadamente, ou seja, ele responde com Pretérito Perfeito, mas já usou a perífrase TP em outra questão.

O crescimento de “presente” e “ambos” na questão 2 pode ser atribuído tanto à aula quanto ao uso do infinitivo que segue a perífrase do espanhol. O infinitivo reforça a consequência presente, assim como a aula que enfatizou a diferença semântico-pragmática das oposições, grifando o evento passado e a consequência presente. No entanto, quando lemos as justificativas, observamos que o que está por trás ainda é o aspecto imperfectivo e durativo.

Q1	CE-07	uma consequência do passado no presente	iniciou no passado e está refletindo no presente.
Q2	CE-07	ambos	Os verbos indicam continuidade, ou seja, algo do passado que se estende ao presente.
Q1	CE-08	consequência do passado no presente	A frase é consequência do passado.
Q2	CE-08	presente	O parágrafo todo fala de algo do presente. embora tudo ocorra em consequência de alguma coisa ocorrida no passado.
Q1	CE-14	consequência do passado no presente	O Pretérito Perfecto nos dá idéia de algo que começou no passado e continua no presente.
Q2	CE-14	ambos	aconteceu no passado e prolonga-se até o presente.
Q1	CE-01	consequência do passado no presente	algo pontual no passado, com consequências nos dias de hoje
Q2	CE-02	presente	refere-se ao momento presente: ação reiterada.
Q1	CE-11	presente	está no presente indicando uma ação que sempre se repete.

Ao lermos as justificativas, vemos aí o valor semântico do Presente do Indicativo, que, como já mencionamos anteriormente, para esse uso, tem o mesmo valor da perífrase TP: imperfectividade/duração.

A variabilidade de intuições que vemos nos alunos, na verdade, correspondem formas diferentes de dizer a mesma coisa. Caso a questão não

pedisse a justificativa, ficaríamos imaginando o porquê dessa variação. Porém, as justificativas tornam evidente que os aprendizes têm, na sua maioria, as mesmas intuições sobre a língua e tentam encaixá-las nas instruções dadas. Eles vêm evento passado e consequência presente, no entanto, não conseguem ver a relação que existe tanto na perífrase do inglês quanto na do espanhol. Tentam, ainda, encaixar essas intuições nas noções de presente ou de passado, presentes na fala do professor ou do manual de idiomas. As justificativas dos aprendizes parecem uma mistura de suas intuições com as falas de livros e do professor.

Q11	CE-04	<i>Sí, pues el paso simple indica algo que terminó, mientras el pasado compuesto indica un pasado que tiene reflejos en el presente. En el segundo ejemplo, el pasado compuesto es <b>un pasado más reciente</b> y, si fuera cambiado el <b>simple sería más lejos</b>.</i>
-----	-------	---

Pode-se observar que esta justificativa do aluno, embora correta do ponto de vista da língua-alvo, apresenta falas de livros e/ou professores ao informar por que se deve ou não trocar os tempos nesta questão. A idéia de passado mais recente e mais distante está presente em muitos manuais de língua estrangeira e gramáticas facilitadas, às quais os alunos têm acesso fácil. Neste caso, embora ele tenha escrito em espanhol, essa fala poderia ser também a de um livro de inglês. Aliás, esse informante teve 90% de acerto nas suas respostas, o que de acordo com Slabakova (2002) asseguraria que houve aquisição. Contudo, existe a possibilidade de ele ter calcado sua interlíngua do espanhol na do inglês, o que explicaria por que, nesse estágio, ele já conseguiu compreender adequadamente as perguntas do texto.

#### 4.2.2.1.2. As Questões de Compreensão de Texto

As questões 3 e 4 fazem perguntas sobre o texto com o objetivo de testar se os aprendizes percebem os efeitos de sentido veiculados pelas oposições aqui estudadas.

A questão 3, usando o verbo no Pretérito Indefinido, teve 100% de acerto, tanto no grupo com instrução como no sem instrução. A questão 4 apresentou uma pequena mudança de padrão. Os aprendizes colocaram 11 de 14 respostas no aspecto imperfectivo/durativo. Apenas 2 apresentaram uma resposta adequada, contudo inconsistente com as demais questões.

#### **4.2.1.2.3. As Questões de Tradução**

As perguntas 5, 6, 7 e 8 trataram da tradução de sentenças do texto. A pergunta 6, usando o *Pretérito Indefinido*, teve 100% de respostas adequadas. Já a 5 apresentou uma grande concentração de respostas no aspecto imperfectivo/durativo (9 de 14) e as outras 4 colocaram respostas adequadas mas inconsistentes com os demais testes, havendo, portanto, 13 perguntas com respostas baseadas na imperfectividade/duração da perífrase [TER+Particípio] do português. Vale a pena ressaltar que esse resultado se assemelha muito ao do grupo sem instrução, indicando, até esse momento, que, conforme atesta a literatura, a instrução parece não ter efeito sobre a aquisição.

Lydia White (2003:162) afirma que, em cursos de inglês para falantes do francês, foi dada uma aula com explicações gramaticais implícitas e explícitas. Os alunos foram testados ao longo de um ano. Observou-se que, logo após o teste, os alunos produziam grande número de sentenças semelhantes à língua-alvo, mas que isso foi desaparecendo ao longo do ano, sendo que, ao final dele, eles voltaram às produções anteriores à aula. Ela conclui que:

*The precise role of classroom input in the triggering process is not yet clear (...) It must be noted that the presence of suitable sentence types exemplifying certain cues does not, of course, guarantee that they are recognized as cues by the*

*learners. In the case of L2 acquisition, it seems that the L1 parameter value may persist, even when the L2 input constrains suitable cues.*<sup>68</sup>

O que se pode dizer é que os alunos parecem acometidos de uma espécie de “cegueira” que não os permite enxergar certas especificidades da língua em determinados estágios da interlíngua. A maior exposição à língua sempre parece ser o melhor remédio.

A questão 7 mostrou uma variabilidade maior de respostas no grupo com instrução do que no sem instrução. Apesar de haver 7 de 14 respostas marcando o aspecto da perífrase TP do português, houve 3 respostas referindo-se ao presente e 3 inconsistentes, ou seja, não se sabe se o aluno está vendo o valor da perífrase ou se está vendo o Pretérito Perfeito do português com valor de concomitância em relação a um momento passado (Fiorin, 1996: 153).

A questão 8 teve 10 respostas, das 14, escritas no Pretérito Perfeito. Como foi mencionado no parágrafo anterior, embora essa seja uma resposta adequada, é difícil dizer que houve aquisição, pois ela é inconsistente com as demais respostas daquele aprendiz. As outras duas respostas atribuíram valor de imperfectividade/duração.

#### **4.2.2.1.4. As Questões Indagando sobre a troca dos Tempos**

As questões 9, 10 e 11, mais uma vez, são colocadas para observar se os aprendizes são capazes de apontar as diferenças entre o tempo simples e o composto espanhol. Podemos observar, através do quadro, que a questão 9 teve 10 respostas inconsistentes e duas no aspecto imperfectivo/durativo.

---

<sup>68</sup> O papel preciso do *input* em sala de aula no processo de desencadeamento de parâmetros não está claro ainda (...) deve-se observar que a presença de sentenças apropriadas exemplificando certos pontos não, garante, é claro, que os alunos reconhecerão as pistas. No caso da aquisição de segunda língua, parece que o valor do parâmetro da L1 pode persistir, mesmo quando o *input* de L2 contenha pistas apropriadas.

Já a questão 10 teve 5 respostas com inconsistência e 6 no aspecto imperfectivo/duração. A questão 10, por sua vez, teve 9 repostas no aspecto imperfectivo/durativo e, 3 respostas baseadas na interlíngua do inglês.

Q10	CE-10	Acredito que o sentido mudaria, <i>ha advertido</i> nos dá a impressão de que ocorreu mais de uma vez, <i>já advierte</i> , somente uma vez.
-----	-------	--

É importante observar como a estrutura da língua 1 tem um papel importante nessa fase da interlíngua, pois é nela que os alunos se apóiam para construírem a sua interlíngua, nas fases iniciais.

A pergunta 11 apresenta 2 verbos no Pretérito Indefinido e 1 no Pretérito Perfecto. Observemos, através de alguns exemplos, como os alunos justificam as possibilidades de mudança de tempos.

Q11	CE-12	Não. Se alterarmos <i> fueron </i> por <i> han sido </i> , o leitor suporá que Clinton ainda está no governo, que ainda se preocupa. Além disso, o tempo está marcado: <i> en sus dos mandatos </i> . Não. Se alterarmos <i> ha venido a reconocer </i> para <i> venço a reconocer </i> deixaríamos de mostrar que o composto trata de um passado atual. Sim. <i> Han sido </i> enfatizaria que o persiste foi afetado pela ação passada.
Q11	CE-01	Muda o sentido: o uso do <i> han sido </i> dá idéia de preocupação recente.
Q11	CE-08	Sim. <i> fueron </i> : a preocupação não é mais recente. Sim. <i> ha venido a reconocer </i> : daria a idéia de que durante o seu governo ele reconheceu. Não. <i> fue </i> : <i> ha sido </i> daria a idéia de continuidade, continua sendo erro não mencioná-la.
Q11	CE-11	o tempo composto dá a idéia de algo ocorre no presente, ainda não foi finalizado. O tempo simples indica que foi concluído no passado.
Q11	CE-03	Sim. <i> fueron </i> SMI. <i> han venido a reconocer </i> . Não. <i> fue </i>
Q11	CE-14	Há alteração de sentido porque o tempo simples da idéia de algo começado e terminado no passado, enquanto o tempo composto dá a idéia de algo começado no passado que continua no presente, traz também conseqüências para o presente.

Q11	CE-07	Não. <i>Han sido</i> daria idéia de continuidade. Sim. <i>ha venido a reconocer</i> . Não. <i>fue</i> : indicaria que perdura até o momento.
-----	-------	--

Como podemos observar, há variações de toda ordem, desde incoerências entre os verbos, uns sim e outros não, como até a própria idéia do aspecto imperfectivo/durativo que se alterna com o aspecto perfectivo com referência pretérito, no evento.

Aparecem, também, justificativas ligadas aos sintagmas adverbiais que marcam o tempo e, assim, restringem a troca dos tempos. No entanto, a observação feita quanto ao sintagma adverbial menciona o verbo como tendo o aspecto imperfectivo/durativo.



## Capítulo 5

### 5.1 Implicações e Conclusões

Neste capítulo, apontaremos as nossas conclusões, fruto das reflexões que ocorreram no desenvolvimento deste trabalho, na tentativa de dar conta, passo a passo, das hipóteses que nortearam essa tese.

#### 5.1.1. Elementos Presentes no Processo de Aquisição

#### 5.1.2. Os Efeitos da Instrução

As aulas com ênfase na pragmática parecem ter tido o efeito contrário do que se esperava. Ao invés de mostrarem a relação entre o evento passado e a consequência presente de uma perspectiva perfectiva, de evento acabado, acabaram acentuando a visão de que dentro do valor da perífrase TP/EG existe um evento passado com uma consequência presente.

Tal fato está bastante ilustrado na literatura, como mostrou White (2003), acima. No entanto, as falas do professor e dos manuais de idioma deixam marcas nos alunos. Observe-se o informante CI-04, e veja-se como ele complementa sua justificativa à questão 1 dizendo:

CI-04	Perante a pergunta cria-se uma idéia e, compara-se com as alternativas oferecidas, assim, eliminando as que acho incorreta.
-------	---

---

Sua resposta deixa claro que ele tinha uma intuição e que checkou com as informações dadas, antes de formular suas respostas.

Apareceram também outras falas, como as descritas abaixo:

Q1	CI-03	ambos (passado e presente)	as cirurgias são comuns no presente, mas também o eram no passado, <b>cujo tempo não foi mencionado.</b>
Q3	CI-02	O conceito de beleza tem mudado, se tivesse ocorrido, não teria <i>has</i> e <b>acrescentaria algum advérbio de tempo.</b>	

As falas dos livros e professores muitas vezes se mesclam com as intuições dos alunos, ou esses buscam na fala do professor ou do livro o apoio para enxergar aquilo que não conseguem. Então aparecem dois tipos de respostas: as intuições e a repetição da fala do professor ou do livro.

Um exemplo interessante foi fornecido pelo informante CI-01. Ele coloca uma resposta, depois risca com um X e pede que seja desconsiderada e escreve outra resposta:

*...or the concept of beauty had changed.*

---

#### Resposta Com Pedido de Anulação

---

A mudança ocorreu, pois está sendo utilizado no texto o **passado simples**. Se **estivesse em processo o autor não deveria usar o *Present Continuous***? O *Present Perfect* para dar a idéia que começou lá no passado e ainda está ocorrendo a mudança?

---

---

#### Outra Resposta

---

A mudança está ocorrendo, ela vem lá do passado e ainda estamos no processo. Ela não ocorreu lá no passado e terminou lá. A mudança ainda está em processo.

---

Esta explicação do informante mostra como ele começou a pensar a partir dos valores do português: o passado simples seria ver a ação como acabada. Depois, ele percebe a estrutura, que o remete diretamente ao fato de que [TER+Particípio] é igual a [ESTAR+Gerúndio]. Nesse momento aparece a pergunta: por que a sentença não está no *Present Continuous*? Devemos observar como a intuição calcada na L1 vai acompanhada dos nomes dos tempos da L2. O que ela chama de *Present Continuous* é a perífrase EG do português, que tem valores semânticos diferentes. No entanto, quando o aluno aprendeu o *Present Continuous* atribuiu outros valores a ele. Por isso a indignação de que havia agora o *Present Perfect* para fazer a mesma coisa. Esta fala do aluno é a sua intuição.

Quando ele se dá conta, pede para anular a resposta e escreve algo que enxerga como sendo o que foi dito pelo professor. Esta fala parece-se com o que Bley-Vroman chama de Sistema de Resolução de Problemas, ou seja, é uma intuição também, mas tem característica de hipótese a ser testada. O aprendiz fica testando hipóteses baseadas nas informações recebidas, mesmo que depois não saiba como usá-las adequadamente.

Bley-Vroman (1989:53) acredita que os procedimentos de domínio específico da aprendizagem que operam na aquisição da criança não estão mais disponíveis e são substituídos pelos já mencionados sistemas de resolução de problemas gerais, que fazem parte do estágio de operações formais e são defendidos por Piaget (1958, apud BLEY-VROMAN, 1989:53). Ele ainda acredita que alunos diferentes podem abordar a tarefa de formas diversas, sendo que nem todos terão a mesma gramática e nem todos terão o mesmo grau de sucesso.

Esses sistemas são os mesmos responsáveis pela aprendizagem de matemática, física, etc. O autor também afirma que o adulto terá a expectativa que a L2 terá uma sintaxe, uma semântica e um *lexicon* semelhante aos da L1 e ele terá de examinar a língua estrangeira e examinar o que nela se assemelha e o que não se assemelha à sua língua.

A partir do que diz o informante CI-01, podemos verificar que é na sua primeira intuição, quando ele se espanta que começa a despontar a percepção de que a L2 não é igual à L1.

Já a segunda explicação é a formulação de uma hipótese baseada no que foi falado, ele tenta vestir a sua intuição com as falas do professor e do livro, sem contudo, perceber que não é essa a relação que o evento passado e consequência presente apresentam no *Present Perfect*. A idéia de que seja algo que começou no passado e não acabou vem dos valores da L1, que ele está reestruturando na IL.

Assim como colocou White (2003), existem pistas, explicações, que os alunos não conseguem entender em um determinado momento da IL. Parece que a L1 impede que eles percebam que se trata de outra relação entre o evento passado e a consequência presente.

Parece-nos que se fosse apenas um mecanismo de resolução de problemas, o aprendiz tentaria resolver este problema: um tempo que focaliza no resultado presente falando de uma ação passada. Mas o que temos é uma “cegueira”, os aprendizes só conseguem ver a estrutura do português, de forma bastante regular, embora essa seja incompatível com o sentido do texto.

Pode-se dizer, contudo, que os dois sistemas são complementares, uma vez que a habilidade de marcar parâmetros via traços como a criança faz está perdida, o aprendiz usará a resolução de problemas, que longe de ideal ou perfeita de como o estado inicial da GU, servirá apenas até que a reestruturação, pela via unidades superficiais, aconteça. Como ela levará muito mais tempo do que a aquisição da L1, e precisará de muito mais evidência do que a L1, é possível que isto leve a fossilização.

Sendo assim, a hipótese de Bley-Vroman (1989:53) parece poder explicar as hipóteses que o informante faz, associando a fala do professor e do livro às suas intuições. Contudo, os nossos dados mostraram uma regularidade espantosa entre quatro grupos diferentes de alunos, com duas línguas diferentes. As próprias

hipóteses levantadas pelos nossos informantes são uniformes e regulares, mostrando que eles se apóiam na L1.

Tal fato nos leva a crer que Bley-Vroman descreve apenas uma parte do processo de aprendizagem de língua estrangeira. Parece razoável que o adulto, por não ter mais a GU disponível como a criança, tenha que ou precise usar um outro sistema de aprendizagem. Contudo, os dados mostram uma regularidade impecável, sugerindo que deve haver alguma coisa regulando essa aquisição. Nesse sentido, o trecho abaixo de Liceras (1998) corrobora a nossa hipótese:

*(...) we would like to propose that there is L2 growing and that a mature UG may always be available and domain specific secondary procedures are available to L2 learners. In fact, we believe that L2 learning, which proceeds via problem-solving mechanisms is not the norm, but a very peripheral type of procedure, which is mainly linked to the lack of quality input.<sup>69</sup>*

#### **4.2.2.1. O Silêncio: Respostas em Branco**

As respostas em branco, na sua maioria se encontram nas últimas 3 perguntas, 9, 10 e 11, quando é pedido ao aprendiz que fale sobre a diferença entre o valor semântico dos tempos. Este comportamento mostra que existe um filtro de alguma ordem, provavelmente estimulado pelo sistema de resolução de problemas que o impede de ir avante, uma vez que reconhece que suas intuições não dão conta de explicar essa diferença de sentido. O aprendiz sabe que sua intuição é imperfeita e o sistema de resolução de problemas não consegue resolver este problema.

---

<sup>69</sup> Nós gostaríamos de propor que há crescimento da L2 e que uma GU madura pode sempre estar disponível e que os procedimentos secundários de domínio específico estão disponíveis ao aprendiz. Na verdade, nós acreditamos que a aprendizagem de L2, que faz progressos via mecanismos de resolução de problemas, que não é a norma, seja um procedimento periférico, que está principalmente ligado à falta de qualidade de *input*.

Essa dificuldade leva os alunos a responderem:

CI-06 | Trauma com *Present Perfect*.

---

#### 4.2.2.2. O Processo

Quando comparamos os resultados dos alunos do espanhol com os do inglês, observamos que existe um número maior de respostas com o Pretérito Perfeito do português, com o valor de concomitância com a referência passada, nos dados do espanhol do que nos dados do inglês. Assim como há um número maior de respostas em que os aprendizes afirmam não haver distinção entre o tempo simples e o composto.

**QUADRO 8: COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS DE INGLÊS E ESPANHOL DOS VALORES ATRIBUÍDOS AO PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES DO PORTUGUÊS**

Inglês com Instrução	H	7%
Inglês sem Instrução	H	19%
Espanhol com Instrução	H	25%
Espanhol sem Instrução	H	24%
Inglês com Instrução	B*	2%
Inglês sem Instrução	B*	4%
Espanhol com Instrução	B*	5%
Espanhol sem Instrução	B*	5%

Tal ocorrência pode ser atribuída ao fato de que os alunos do espanhol parecem passar pelos mesmos estágios que os do inglês, com a diferença de que chegam antes à hipótese de que não há diferença entre os valores dos tempos.

Ambos partem da hipótese de que o tempo composto é igual à perífrase [TER+Particípio], contudo, como espanhol oferece menos dificuldades com o léxico, o aluno chega mais rápido à hipótese de que se trata de dois tempos para

expressar o mesmo valor, como o próprio informante do espanhol disse: “Fica a gosto do tradutor.”

Desse ponto até reestruturar os valores, o processo deverá ocorrer no mesmo tempo, a não ser que haja outra língua estrangeira que ajude a reestruturação, como no caso do informante do espanhol que teve os 80% de acertos.

#### **4.3.1. As Interfaces Sintaxe-Semântica-Pragmática**

O valor semântico atribuído pelos alunos em suas respostas leva à incoerência do texto. Tal fato não parece ser percebido pelos alunos. Isso nos faz a questionar se o fato de o aprendiz adulto já ter uma pragmática desenvolvida, como afirma Slabakova (2002), ou como afirma Hyams (1996), a propósito do superávit de pragmática, pragmática essa da L1, faz, exatamente, com que eles não percebam essa nuance do tempo da língua-alvo, mas sim o da L1, que está ali desenvolvido. Seguindo essa linha de raciocínio, podemos acrescentar, também, o que Hyams (1996) fala sobre o fato de que adultos não conseguem usar artifícios pragmáticos para compensar a falta dos sintáticos.

Ainda nessa linha, seguindo a proposta de Chomsky (1975, apud JACKENDOFF, 2002), de que primeiramente é checada a sintaxe, depois a semântica, deixando a pragmática para um outro estágio da língua, poderíamos adotar essa ordem também para a interlíngua. Isto explicaria por que os aprendizes não percebem que suas traduções são incompatíveis com o texto, com o contexto de onde elas foram tiradas e, provavelmente, até com o conhecimento de mundo dos alunos.

O fato de ser a sintaxe a primeira a ser checada, nos remete à proposta de Liceras (2003b), que enquanto a aquisição de L1 é *bottom-up*, a de L2 é *top-down*, ou seja, começa exatamente onde a outra acabou, checando a sintaxe para inferir novos sentidos (GUASTI, 2002:97).

Os dados confirmam que deve existir um superávit pragmático na IL dos aprendizes adultos. Esta pragmática já existente é composta pelos valores da L1. Ela fará com que ele enxergue tudo a partir desses valores neste estágio da interlíngua. Além disso, a afirmação de Hyams (1996, apud LICERAS, 2003a) explicaria por que os nossos informantes, nessa fase da interlíngua, não foram capazes de inferir o valor semântico dos tempos compostos aqui estudados, ou seja, não foram capazes de utilizar expedientes pragmáticos para compensar os sintáticos, como fazem as crianças ao aprenderem a língua materna.

Partindo da literatura de aquisição de primeira língua, Slabakova (2002) mostra que, apesar de a criança respeitar princípios gramaticais, ela falha no entendimento das condições pragmáticas. Usando uma abordagem modular (REULAND, 2001; OLSEN, 1997; DESWART, 1998 apud SLABAKOVA, 2002), a autora propõe uma distinção entre os traços checados na sintaxe e as distinções pragmáticas, que ela chama de integração do conhecimento de discurso temporal na geração de sentido. Para ela, essas distinções são calculadas na interface entre discurso e sintaxe e, apresentam problemas na aquisição tanto de L1 quanto de L2.

O resultado das pesquisas de Slabakova (1999, 2002, 2004, 2006) tem revelado que o conhecimento gramatical não garante o conhecimento pragmático e que, provavelmente, este dependa da presença do conhecimento gramatical, devido à interface semântica-sintaxe, as sentenças não poderiam nem ser interpretadas.

Seguindo, ainda, a linha de argumentação de Slabakova (2006), era esperado que os aprendizes iniciantes não pudessem inferir o valor dos tempos compostos, tanto do inglês quanto do espanhol, através do texto, uma vez que eles não fazem a interface com o módulo da pragmática da L2. Aparentemente, os aprendizes fazem a interface usando os valores da L1 para aquela estrutura e, encontram os valores da língua materna.

De acordo com Jackendoff (2002), o sentido do *Present Perfect* ou do *Pretérito Perfecto* é universal e está disponível como estrutura conceitual no



módulo da linguagem. No entanto, os alunos não são capazes de perceber ou encontrar esse valor perfectivo/+durativo, expresso pela estrutura [HAVE+Particípio] ou pela estrutura [HABER+Particípio]. Podemos ver que no nível sintático ele se baseia na estrutura da L1 para estruturar sua L2.

Outro ponto a ser observado é que a sintaxe parece ter um peso grande na interpretação dos tempos e, obviamente, pela semelhança apresentada pelas estruturas das duas línguas a dificuldade não estará na estrutura *per se* mas na atribuição de valor semântico, como afirma Slabakova (2006), ou no novo mapeamento do sentido, usando suas palavras.

Retomando, esse peso da sintaxe remete ao que Liceras (2003b) chamou de *top-down procedure*, ou seja, o adulto não tem acesso aos traços que desencadeiam os parâmetros para a realização do *bottom-up*, assim utilizam a reestruturação de porções. Isto pode significar, pelo que vimos até agora, tanto nos dados de compreensão quanto nos de produção, que como os aprendizes vão formular os tempos da IL apoiando-se na estrutura da L1, os tempos que não aparecem no paradigma do português deverão precisar primeiramente da reestruturação de todos os outros, como o passado com concomitância no evento passado, para depois buscarem esse valor semântico que não existe no português.

## 5.1. Checagem de Hipóteses

A nossa hipótese número 1, indagava se a GU ainda está acessível no processo de aquisição da L2. Os nossos dados trabalhando com compreensão mostram que os aprendizes adultos de inglês e espanhol não têm acesso à reparametrização, porque não são sensíveis aos desencadeadores, ao inventário de traços abstratos de qualquer língua, como a criança o é.

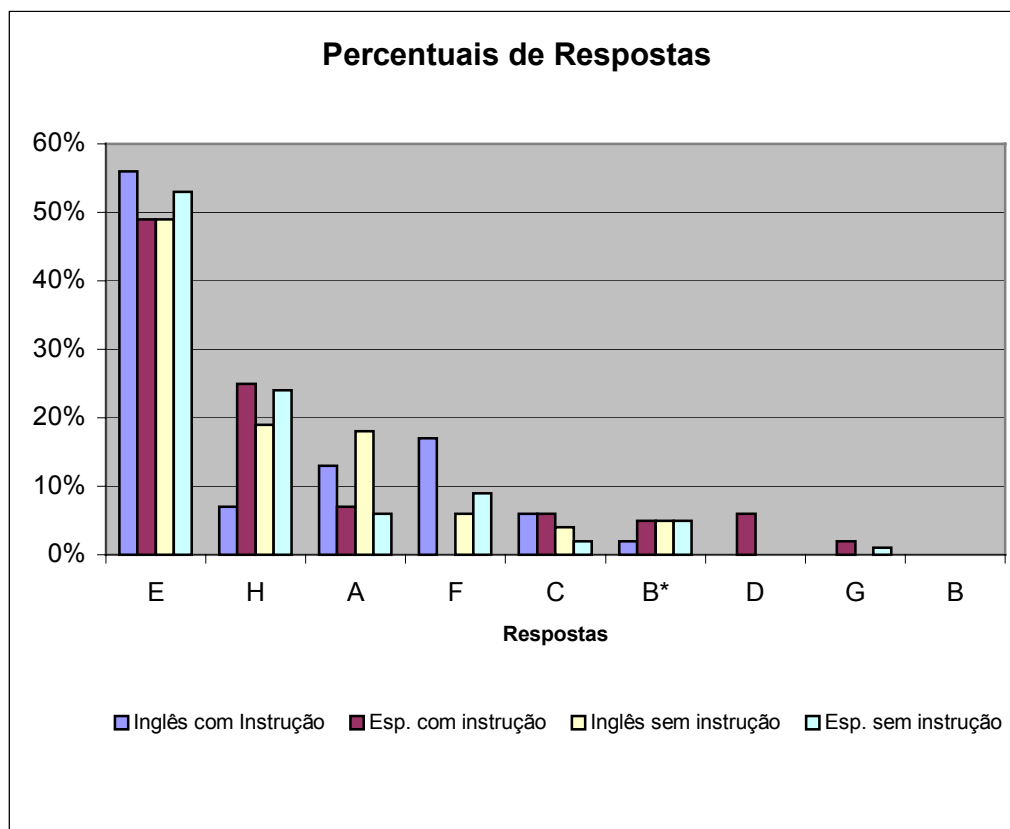
A simples observação do gráfico 5 conduz à conclusão de que o padrão de respostas dos grupos é muito semelhante, o que responde à nossa hipótese de que os processos de aquisição são os mesmos para os quatro grupos de

aprendizes, ou seja, são regidos pelos princípios da GU, (TSIMPLI e ROUSSOU, 1991 e LICERAS, 1998, 2003a). A fim de que a confirmação das hipóteses repouse não apenas em análises meramente intuitivas dos dados, testes estatísticos foram realizados.

Primeiramente, aplicando-se o método ANOVA (*Analysis of Variance*) à matriz de respostas na Tabela 10, obtém-se um valor de p igual a um. O resultado é uma forte indicação de que do número de respostas de cada um dos quatro grupos de aprendizes não são estatisticamente diferentes.

O emprego do método de análise estatística ANOVA repousa nas premissas de que os dados de cada grupo foram levantados de modo independente e que cada um tem distribuição normal, com variância comum e média constante. Embora não haja evidências de que as premissas acima inexistam, realizou-se também um teste estatístico não paramétrico, para o qual a única premissa é a de que os dados provêm de uma distribuição contínua, mas não necessariamente de uma distribuição normal. Nesse teste, denominado Kruskal-Wallis, o valor de p é igual a 0,995, confirmando a conclusão obtida com o método ANOVA.

**Gráfico 5 : Comparação das Porcentagens de Respostas entre os Grupos de Inglês e Espanhol**



**Tabela 10**

Respostas	Inglês com instr.	Esp. com Instr.	Inglês sem instr.	Esp. sem Instrução
E	56%	49%	49%	53%
H	7%	25%	19%	24%
A	13%	7%	18%	6%
F	17%	0%	6%	9%
C	6%	6%	4%	2%
B*	2%	5%	5%	5%
D	0%	6%	0%	0%
G	0%	2%	0%	1%
B	0%	0%	0%	0%

A matriz do número de respostas dos alunos de cada um dos grupos de aprendizes é representada na TABELA 10 e no GRÁFICO 5.

No gráfico os dados são ordenados de forma decrescente.

A Hipótese 2 questionava se a interlíngua é um caminho que se percorre sempre na direção da língua-alvo com base na GU, ainda acessível, ou se ela parte da L1.

Os nossos dados demonstraram que, como explicamos acima, a aquisição de L2 parece ser um processo regido pelos princípios da GU, mas sem reparametrização aos moldes de como ocorreu com a L1, uma vez que a GU está madura e não sensível ao inventário de traços da língua-alvo. Partindo da noção de que a aquisição de L2 é um processo, a IL parece se desenvolver rumo à L2, reestruturando porções da L1.

A hipótese 3 questionava se a aquisição das oposições aqui estudadas por falantes do português compartilham as mesmas características, ou seja, se aprender uma novo modo de expressar uma forma de olhar a realidade é igual para as duas línguas, ou o fato de o espanhol ser uma língua próxima, se comparado ao inglês, acaba ajudando no processo descrito acima.

Como foi mostrado acima, as duas línguas apresentaram o mesmo processo, que se pode ver através das justificativas dos aprendizes, refletindo nos gráficos e comprovado pela análise de variância, o que comprova que os dados de cada um dos quatro grupos não são estatisticamente diferentes, tratando-se, então, do mesmo processo.

A análise dos dados tornou evidente que o que está por trás desse processo são os valores semânticos da L1. Dessa forma, o fato de o espanhol ser mais próximo do português do que o inglês não interfere no processo de aquisição de um tempo verbal, ou seja, as duas línguas estrangeiras se desenvolveram por via da reestruturação da L1, que no caso é a mesma para os quatro grupos.

Conseqüentemente, ficou evidente, também, que a tal facilidade em aprender espanhol por falantes do português reside no fato da proximidade do léxico. Isto fica claro quando se observam os dados dos alunos de inglês. O não acesso ao dicionário mental, *lexicon*, dificulta e até impede o entendimento do texto.

Sendo assim, os dados sugerem que a diferença entre os grupos de inglês e do espanhol reside em sua maior parte no vocabulário. O espanhol, por ser uma língua mais próxima do português do que o inglês oferece certa vantagem inicial aos alunos. Já os alunos de inglês, enfrentam a dificuldade de ter que montar um novo dicionário mental, um novo *lexicon*.

A hipótese 4 concentrou-se na avaliação do papel da pragmática no processo de aquisição e ainda, de que forma a instrução explícita poderia direcionar o olhar do aluno.

Partimos da distinção proposta por Michaelis (1998) de que a diferença entre os tempos simples e os compostos aqui estudados reside no fato de que o *Present Perfect* e *Preterito Perfecto* apresentam uma implicação estado-resultante, ou seja, é visto como estado, ao passo que o *Past Simple* e o *Preterito Indefinido* são vistos como evento. Segundo a autora, essa implicação é pragmática porque incorpora uma variável contextual, podendo ela se estender no tempo enquanto o estado resultante puder ser sustentado e é ancorada pelo momento da fala.

O desafio era observar se a instrução pragmática facilitaria o processo de aquisição, ou seja, se após a instrução, os aprendizes conseguiriam perceber a diferença pragmática mencionada acima no texto.

O que os dados mostraram é que os aprendizes tendem a interpretar os fatos a partir dos valores expressos na semântica da L1, atribuindo os valores expressos na estrutura ou na morfologia presente na L1, na L2, independente da instrução. Pelo contrário, se fez alguma diferença, essa foi acentuar a idéia da relação passado e presente, mas não visto através do aspecto perfectivo e resultativo, presente da língua-alvo, mas sim, imperfectivo e durativo, como é o da L1.

Em relação aos objetivos, pudemos observar que existe um processo de transferência em andamento na IL dos aprendizes. Como partimos da hipótese defendida por Liceras (1998, 2003 a e b) de que a aquisição da L2 acontece via a

reestruturação da L1, é esperado que se encontrem porções de L1 junto com porções de L2.

A transferência aparece da mesma forma, tanto na estrutura da interlíngua, quanto na sua semântica, assim como na pragmática nas duas línguas, de forma surpreendentemente regular. Isto explica por que as produções em inglês e em espanhol dos aprendizes são semelhantes às da L2, o problema, no entanto, reside no valor que é atribuído, que é o da L1 também.

Os testes de compreensão com os tempos simples apresentaram um grande número de respostas adequadas do ponto de vista da língua-alvo. Obviamente, não se trata aqui de aquisição desses tempos, mas sim transferência, uma vez que os valores semânticos são próximos.

## **5.2. Tese**

A análise dos dados mostra claramente que existe uma regularidade muito grande entre os grupos de espanhol com e sem instrução, assim como nos de inglês, também com e sem instrução.

O teste com ANOVA permitiu avaliar que se trata do mesmo processo ocorrendo nas quatro turmas, o que nos leva a hipotetizar que a aquisição de L2 é regida pelos princípios da GU. Mas apesar da regularidade, o processo é diferente da L1, uma vez a GU madura não é sensível aos inventários de traços de cada língua.

No nível semântico, no entanto, se esse valor é inato por estar em todas as línguas, como explicou Jackendoff (2002), por que motivo os alunos não conseguem encontrá-lo?

Se partirmos do modelo oferecido para a fonologia, sabemos que a criança nasce com sensibilidade para aprender todos os sons das línguas humanas, no entanto, ao final do primeiro ano de vida. eles perdem essa sensibilidade e se tornam familiarizados apenas com os sons da L1.

A literatura de aquisição de L1 está repleta de exemplos de crianças que, aprendendo outra língua aos 4 anos de idade, já têm a L2 marcada por sotaque da L1.

Os professores de língua estrangeira sabem das dificuldades pelas quais passam os alunos, primeiro para detectar os novos sons e depois para poder imitá-los. Esse processo é longo e, geralmente, o aluno interrompe seus estudos de língua estrangeira sem ter ao mesmo tempo chegado perto dos valores da L2.

O aluno geralmente parte de um valor semelhante que existe na L1 e o utiliza na L2, até conseguir primeiramente ouvir e depois produzir algo parecido com o sistema fonológico da L2.

Voltando a Jackendoff (2002), se os valores semânticos da morfologia verbal são inatos, por que haveria problemas tanto na aquisição da L1 quanto na L2?

Voltando a Hyams (1994:45 apud WHITE, 2003:194), podemos dizer que a criança tem que inferir o sentido através do contexto e depois checar os referenciais. Para os tempos estudados aqui, a dificuldade é ainda maior, pois existe um valor semântico quase superposto. A diferença reside na questão pragmática da consequência presente que, tem seu referencial no momento da enunciação. Temos que admitir que é um refinamento muito grande.

Falando aqui especificamente da morfologia e auxiliares de tempo verbal, sabemos que o aprendiz vai calcar-se na L1, tanto para a estrutura quanto para a semântica.

Postulamos que o que impede o aprendiz de acessar o valor semântico, que segundo Jackendoff é inato, é que a morfologia de tempo verbal, assim como o sistema fonológico, tem que, ser marcada para poder apresentar os valores inatos. Isto significa que embora a criança nasça com a possibilidade de marcar qualquer valor semântico expresso por uma língua, existe um período crítico, que não sabemos qual é, que a partir dele não é mais possível marcar como o foi para L1.

Assim como o é para a fonologia, a partir do momento em que “a porta se fecha”, o aprendiz vai se apoiar nos valores semânticos da L1, até poder reestruturar esses valores.

Dessa forma, temos também uma reestruturação que poderá levar o aprendiz a identificar os valores inatos, mas isso demandará tempo e, provavelmente, nem todos os aprendizes terão sucesso nessa empreitada.

Essa hipótese explicaria por que existe uma variabilidade morfológica e esta não estaria atrelada a parametrização, mas sim a reestruturação e, talvez, um acesso imperfeito à estrutura conceitual inata de Jackendoff (2002).

Conclui-se, então, que a aquisição de categorias funcionais, no caso aqui a morfologia do tempo verbal, apresenta uma regularidade entre os grupos, uma vez que os 4 grupos têm a mesma L1, de onde eles reestruturam suas IL, apesar da suposta maior facilidade oferecida pelo léxico para o grupo de espanhol. Essa facilidade deve fazer com que os alunos do espanhol cheguem a esse estágio antes dos alunos do inglês, que têm que transpor as dificuldades impostas pela aquisição do léxico. Mas uma vez atingida as questões de atribuição de valor semântico à morfologia funcional, observa-se que o mesmo processo se opera nas duas línguas. Estes dados corroboram a hipótese de que o conhecimento da morfologia antecede o conhecimento semântico (SLABAKOVA, 2006).

Com vistas nos resultados dos testes de produção, nossos dados corroboram a hipótese de Liceras (1998, 2003 a e b) de que a aquisição de segunda língua é um processo de domínio específico secundário, baseando-se em reestruturações locais, da gramática da L1 e de outras experiências lingüísticas prévias. Tal processo faz com que cada parâmetro seja aprendido isoladamente das demais opções. Esta reestruturação da L1 resultará em uma língua regida pelos princípios da GU, o que explicaria a sua regularidade, mas não em uma língua-L, porque não há parametrização como há na aquisição da L1.

Em resposta às indagações propostas por Slabakova (2002), podemos afirmar que o aprendiz adulto de L2 tem acesso à semântica e à pragmática da L1 e, que essas não o ajudarão necessariamente a chegar aos valores da semântica



da L2. Nossos dados corroboram a hipótese de Chomsky (1975) de que o módulo da pragmática é acessado após a semântica, sendo assim, é necessário acessar os valores semânticos da L2 para depois fazer a interface com a pragmática, e descobrir os demais valores que são composicionais.

Além disso, os dados apontam claramente que os adultos não fazem uso de mecanismos pragmáticos para compensar a falta dos sintáticos, como o fazem as crianças. Dessa forma, o texto usado como contexto, focalizando eventos passados com conseqüências presentes, mostrou-se infrutífero para desencadear a percepção do novo valor semântico embutido na sintaxe. O que os nossos dados mostram é que o adulto se baseia primeiramente na sintaxe para ter acesso ao sentido. A diferença entre um passado que é evento passado e outro que é estado presente será, provavelmente, descoberto na fase de *ultimate attainment* do aprendiz.

## Referências Bibliográficas

- Alarcos, E. L. (1980): **Estudios de Gramática Funcional del Español**. Editorial Gredos. Madrid.
- Andersen, R. & Shirai, Y. (1996): **Primacy of aspect in first and second language acquisition: the pidgin/creole connection** em Bhatia, T.K. & Ritchie, W. *Handbook of second language acquisition*, vol. 2, San Diego, CA: Academic Press.
- Araus, M.L.G. (1995): **La Oposición Canté /He Cantado** in Formas Temporales del Pasado en indicativo, Madrid, Arco Libros.
- Bardovi-Harlig, K. (2000): **Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use**. Blackwell Publishers, Inc. Malden, Ma.
- Bley-Vroman, R. (1989): **What is the logical problem of foreign language learning?** em Gass, S. & Schachter, J. (Org.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 41-72pp.
- Cartagena, N. (1999): **Los Tiempos Compuestos**. in Gramática Descriptiva de la Lengua Española 2. (Org.) Ignacio Bosque e Violeta Demonte. Espasa. Madrid.
- Castilho, A. (2002): **Aspecto Verbal no Português Falado** in “*Gramática do Português Falado*”, (Org.) Abaurre, M. e Rodrigues, A., Editora da Unicamp, Campinas.
- Comrie, B. (1976): **Aspect**, Cambridge University Press, New York.
- Comrie, B. (1985): **Tense** Cambridge Textbooks in Linguistics, Cambridge.
- Corder, S.P. (1983): **A role for the mother language** em Gass, S. & Selinker, L., (Org.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 18-31 pp.
- Costa, S.B.B. (1997): **O Aspecto em Português** Contexto: EDUC. São Paulo.
- Chomsky, N. (1975): **Reflections on Language**. Pantheon. New York.

- Chomsky, N. (1997): **The Minimalist Program**. Massachusetts Institute of Technology Press, Massachusetts.
- Chomsky, N. (2002): **Novos Horizontes no Estudo da Linguagem e da Mente**. Editora da Unesp. São Paulo.
- de Swart, H. (1998): **Aspect Shift and Coercion**. in *Natural Language & Linguistic Theory*. Vol. 16, nº 16 pp. 347-385.
- Eubank, L., (1994): **Optionality and the Initial State in L2 Development** em Hoekstra, T. and Schwartz, B.D., (Org.), *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdã: John Benjamins, pp. 368-388.
- Fernández Martines, A. (1994): **El Aprendizaje de los Morfemas Verbales. Datos de un Estudio Longitudinal**. in *La adquisición de la lengua española*. (FRG.) López Ornat, Susana: Madrid: Siglo XXI.
- Fiorin, J.L., (1996): **Do Tempo** in *As Astúcias da Enunciação* Ed. Ática São Paulo.
- Fonseca, M.C.M. (2001) Um Estudo das formas Verbais de Pretérito nas Interlínguas de Brasileiros Aprendizes do Inglês e do Espanhol: *Past Simple/Present Perfect e Pretérito Indefinido/ Pretérito Perfecto*. Dissertação de Mestrado. DL/FFLCH da Universidade de São Paulo.
- González, N. T.M. (1994): **Cadê o pronome? - O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos**. FFLCH/USP. Tese de doutorado, DL, FFLCH/USP, Inédita.
- Ilari, R., (1997): **A Expressão do Tempo em Português**, Contexto: EDUC. São Paulo.
- Jackendoff, R. (2003): **Foundation of Language Brain, Meaning, Grammar, Evolution**. OUP. Oxford.
- Kellerman, E. (1983): **Now you see it, now you don't**. em Gass, S. & Selinker, L., (Org.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 112-134 pp.
- Liceras, J. M. (2003a): **Monosyllabic place holders in early child language and the L1/L2 'Fundamental Difference Hypothesis'** In P. Kempchinsky and C-L. Piñeros (eds.). *Theory, Practice and Acquisition. Papers from the 6th*

*Hispanic Linguistics Symposium and the 5th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese*. Somerville, Mass.: Cascadilla Press. (pp. 258-283) [pdf]

Liceras, J.M. (2003b). **Spanish L1/L2 crossroads: can we get there from here?**  
In A. T. Pérez-Leroux and Y. Roberge (eds.), *Romance Linguistics: Theory and Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins. (pp. 317-350) [pdf]

Liceras, J.M. (1998): **On the Specific Nature of Non-Native Grammars. The Whys, Whens, Wheres and Hows.** in *Issues in Second Language Acquisition and Learning*. Lynx Vol.6, (Orgs.) Jesús Fernández-González & Javier de Santiago-Guervós.

Liceras, J.M., (1996): **La Adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal**, Editorial Sintesis, Madrid.

Liceras, J.M., (1985): **Linguistic Theory and Second Language Acquisition**, Gunter Narr Verlag Tübingen.

Mendes, R. (2005): **Estar + Gerúndio e Ter + Particípio Aspecto Verbal e Variação no Português**. Tese Inédita. Unicamp. Campinas, SP.

Michaelis, L.A. (1998): **Aspectual Grammar and Past Time Reference**, Routledge, London.

Pankhurst, J. (1988): **Learnability and Second Languages: A Book of Readings** Foris Publications, Dordrecht.

Pérez-Leroux, A., Majlanova, M. e Sánchez-Naranjo, J. (2002): **The Light Flashed until Dawn: The L2 Acquisition of Semantic Mappings of Spanish Tenses and Problems of S-Selection and Compositionality.** in *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (Gasla 2002)*. (Orgs.) Juana Maria Liceras et alii; pp. 227-237. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Quirk et alii (1997): **A Comprehensive Grammar of the English Language**, 188-

Rojo, G. e Veiga, A. 1999 **El Tiempo Verbal. Los Tiempos Simples.** in *Gramática Descriptiva de la Lengua Española 2*. (Org.) Ignacio Bosque e Violeta Demonte. Espasa. Madrid.

- Salaberry, M.R. **The Development of Past Verbal Morphology in Classroom in L2 Spanish**, arquivo eletrônico sem data.
- Schachter, J. (1983): **A New account of language transfer** em Gass, S. & Selinker, L., (Org.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.112-134 pp.
- Schwartz,B. e Sprouse, R. (1994): **Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage** em Hoekstra, T. and Schwartz, B.D., (Org.), *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdã: John Benjamins, pp. 317-368.
- Slabakova, R. (1999): **The parameter of aspect in second language acquisition**. *Second Language Research*.,15,3 pp.283-317.
- Slabakova, R. (2002): **Recent Research on the Acquisition of Aspect: An Embarrassment of Riches?**, *Second Language Research*, 2. pp. 172-188.
- Slabakova, R. (2003): **Semantic Evidence for Functional Categories in Interlanguage grammars**. *Second Language Research*. 19, 1. pp 76-109.
- Slabakova, R. (2006): **A Semantic Parameter with a Syntactic Trigger in the L2 Acquisition of Italian**. In *Inquiries in Linguistic Development: Studies in Honor of Lydia White*. (Ed.) Slabakova, R., Montrul, S. and Prévost, P. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Slabakova, R. (2006a): **Is there a Critical Period for Semantics?** *Second Language Research*. 22, 3. pp. 1-37.
- Slabakova, R. and Montrul, S. (2002): **Aspectual Shifts: Grammatical and Pragmatic Knowledge in L2 Acquisition**.  
<http://www.uiowa.edu/~linguist/faculty/slabakova/personal/publications.html>  
 (25/06/2005)
- Smith, C S. (1997): **The Aspectual System of English** in *The Parameter of Aspect* Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Travaglia, L.C. (1981): **O Aspecto Verbal no Português** A Categoria e sua Expressão, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia.

White, L. (2003): **Second Language Acquisition and Universal Grammar**. CUP,  
Cambridge.

## Bibliografia de Apoio

- Barallo, M. (2006): **La Alternância Imperfecto-Indefinido en el Español no Nativo**. cópia repográfica.
- Bardovi-Harlig, K. (1997): **Another Piece of the Puzzle: The Acquisition of the Present Perfect**. Language Learning.
- Benveniste, E. (1976): **Problemas de Lingüística Geral**, São Paulo, Companhia Editora Nacional, São Paulo.
- Binnick, R. (1991): **Time and the Verb A guide to tense and aspect** New York Oxford University Press, 264-277pp.
- Bley-Vroman, R. (1983): **The comparative Fallacy in the Interlanguage Studies: The Case of Systematicity**. Language Learning. 33, 1-17.
- Bosque, I. et al. (1990): **Tiempo y Aspecto en Español**, Cátedra, Madrid.
- Comajoan, L. (2006): **The Aspect Hypothesis: Development of Morphology and Appropriateness of Use**. in Language Learning 52,2. pp. 201-168.
- Corder, S. P. (1981): **Error Analysis and Interlanguage**, Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1972): **Language and Mind**, Harcourt Brace & Co., New York
- Chomsky, N. (1986): **Knowledge of Language: its nature, origin, and use** Praeger Publishers, Westpoint.
- Chomsky, N. (1993): **Language and Thought**, Moyer Bell, London.
- Delancey, S. (1982): **Aspect, Transitivity and Viewpoint**. in Tense and Aspect: Between Semantics and Pragmatics. (Org.) Paul J. Hopper. John Benjamins Publishing Company. Amsterdã.
- Díaz, L., Bel, A., Ruggia, A, Bekiou, K. and Rosado, E. (2003): **Morphosyntatic Interfaces in Spanish L2: The Case of Aspectual Differences between *Indefinido* and *Imperfecto***. in Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (Gasla 2002). (Orgs.) Juana Maria Liceras et alii; pp. 227-237. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

- Dowty, D.R. (1979): **The Semantics of Aspectual Classes of Verbs in English** in Word Meaning and Montague Grammar *The Semantics of Verbs and Times in Generative Semantics and in Montague's PTQ*, London, D. Reidel Publishing Company.
- Elis, R., (1997): **Second Language Acquisition**, Oxford University Press, London, 1997.
- Freeman, D.L. (Org.) (1991): **An Introduction to Second Language Acquisition Research**, Longman, New York.
- Freitag, R. M. (2005): **Tempo na Frase e Tempo no Texto: Teorias de Reichenbach e de Rojo-Veiga**. Revista Linguagem em Discurso. Vol. 5, nº 2, jan./jul.
- Gass S. and Selinker, L. (Org.) (1994): **Language Transfer**, John Benjamins Publishing Co., Amsterdã.
- Gass, S. and Schachter, J. (Org.) (1990): **Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition**, Cambridge University Press New York.
- Guasti, M.T. (2004): **Language Acquisition The Growth of Grammar**. The MIT Press, Massachusetts.
- Hawkins, R. (1997) **The partial Availability of Universal Grammar in Second Language Acquisition: the 'failed functional features hypothesis'**. in Second Language Research. 13,3; pp. 187-226.
- Jackendoff, R. (1983): **Semantics and Cognition**. MIT Press. Massachusetts.
- Klein, W. (1992): **The Present Perfect Puzzle** in Language, 68, nº3, 525:551.
- Leech, G.N. (1989): **O Significado do Verbo Inglês**, São Paulo, Ática.
- Liceras, J.M. (2002): **Se Hace Camino al ... Investigar**. arquivo eletrônico sem data.
- Liceras, J.M. **Spanish L1/L2 Crossroads Can we get 'there' from 'here'?** (mimeo sem data).
- Liceras, J.M., (1997): **The now and then of L2 Growing Pains** in *Views on the Acquisition and use of second language. EUROSILA '97. Proceedings*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 65-85 pp.



- Matte Bon, F. (1998): **Gramática Comunicativa del español De la idea a la Lengua** Tomo II.
- Matte Bon, F. (1998): **Gramática Comunicativa del español De la Lengua a la Idea** Tomo I.
- Meisel, J. (1997): **The Acquisition of the Syntax of German: Contrasting First and Second Language Development.** in *Second Language Research* 13,3; pp.227-263.
- Miguel, E. (1999): **El Aspecto Léxico.** in *Gramática Descriptiva de la Lengua Española 2.* (Org.) Ignacio Bosque e Violeta Demonte. Espasa. Madrid.
- Montrul, S. and Slabakova, R. (2002): **The L2 Acquisition of Morphosyntactic and Semantic Properties of the Aspectual Tenses Preterite and Imperfect,** in *The Acquisition of Spanish Morphosyntax.* (Ed.) Perez-Leroux, A.T. and Liceras, M.J., Kluwer Publishers.
- Montrul, S. e Slabakova, R. (2001): **Is Nativelike Competence Possible in Second Language Acquisition?** in *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development XXV,* Cascadilla Press.
- Salaberry, R. **Evidence for Transfer of Knowledge of Aspect from L2 Spanish o L2 Portuguese.** [pdf]
- Schauer, G. (2006): **Pragmatic Awareness in ESL and EFL Contexts: Contrast and Development.** in *Language Learning* 56,2. pp. 269-318.
- Schwartz, B. (1995): **“Transfer” and L2 Acquisition of Syntax: Where are we now?**, inédito.
- Schwartz, B. (1996): **L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model** in *Second Language Research*, Vol. 12, nº 1, Out.,40-72 pp.
- Schwartz, B.(1998): **On two hypotheses of “Transfer” in L2A: Minimal Trees and Absolute L1 Influence** em *The Generative Study of Second Language Acquisition.* (Org.): Flynn, S. et al, pp17-35.
- Slabakova, R. (1997): **Zero Acquisition: the parameter of aspect in second language acquisition,** Tese de doutoramento ainda não publicada.

- Slabakova, R. (2006): **Learnability in the L2 Acquisition of Semantics: A bidirectional study of a Semantic Parameter.** to appear in *Second Language Research*.  
<http://www.uiowa.edu/~linguist/faculty/slabakova/personal/publications.html>  
(25/06/2005)
- Vainikka, A. and Scholte, M.Y., (1997): **Direct Access to X'-Theory**, in "*Language Acquisition Studies in Generative Grammar*", (Org.) Hoekstra, T. and Schwartz, B. John Benjamins Publishing Co., Amsterdam.
- Vendler, Z. (1967): **Linguistics in Philosophy**, Cornell University Press.

## **Anexo I**

### **Texto do Teste em Inglês**

## **Anexo II**

### **Texto do Teste de Espanhol**

## **Anexo III**

### **Amostra de Testes Recolhidos**