

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

AQUISIÇÃO DO PERFEITO POR BRASILEIROS APRENDIZES DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do

GRAU DE MESTRE EM LETRAS

MELISSA SANTOS FORTES

Profa. Dra. Margarete Schlatter
Orientadora

Porto Alegre, maio de 2002.

*“Não temas o progresso lento,
Receie apenas ficar parado.”*

(Provérbio Chinês)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a João Carlos de Oliveira Santos (in memoriam) com quem descobri o prazer de desvendar novos mundos através dos livros e de quem herdei o profundo interesse pelo estudo das línguas.

AGRADECIMENTOS

À Dra. Margarete Schlatter (UFRGS), orientadora, pela profunda confiança em meu potencial intelectual desde os primeiros meses da graduação, pelos desafios que me fizeram crescer enquanto estudante e profissional e, sobretudo, por esses dez anos como referência ao longo do meu percurso no mundo acadêmico;

À Dra. Marília dos Santos Lima (UFRGS) e à Dra. Loar Chein Alonso (UFRGS), pelos ensinamentos e pela dedicação ao longo da graduação e da pós-graduação;

À Dra. Nulce Benvenuti (PUCRS), pela assessoria estatística;

Ao Dr. Frederick Di Camilla (IUPUI, USA), pela co-orientação e coleta de dados de falantes nativos de inglês americano;

Aos acadêmicos da Indiana University - Purdue University of Indianapolis (IUPUI), pela disposição em participarem desta pesquisa;

Aos acadêmicos da Universidade de Passo Fundo (UPF), pela disposição em participarem desta pesquisa;

À UFRGS, e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS (PPG-LET), pela oportunidade;

À CAPES-CNPq, pelo auxílio;

A todos os amigos pelo carinho e incentivo;

À Isabel, à Cecília, à Ana, à Michelle e ao Antônio, por serem quem são,

o meu agradecimento

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	7
LISTA DE QUADROS	8
LISTA DE TABELAS	9
RESUMO	10
ABSTRACT	11
1 INTRODUÇÃO	12
2 AQUISIÇÃO DO ASPECTO	15
2.1 Aquisição do aspecto em L1	15
2.2 Aquisição do aspecto em L2	35
3 PAPEL DA TRANSFERÊNCIA NA AQUISIÇÃO DO ASPECTO EM L2	46
3.1 O conceito de transferência	46
3.1.1 O conceito clássico de transferência	46
3.1.2 O conceito atual de transferência	52
3.2 Usos de Present Perfect e de Present Perfect Progressive na língua inglesa e seus equivalentes na língua portuguesa	58
3.2.1 Present Perfect	63
3.2.2 Present Perfect Progressive	70
4 METODOLOGIA	75
4.1 Objetivos	75
4.2 Expectativas	75
4.3 Participantes	77
4.4 Contexto de pesquisa	78
4.5 Instrumentos	78
4.5.1 Questionários	78
4.5.2 Exame de Proficiência	80
4.6 Coleta de dados	80
4.7 Análise de dados	81

5 AQUISIÇÃO DE PRESENT PERFECT E DE PRESENT PERFECT PROGRESSIVE EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	83
5.1 Distribuição dos grupos de aprendizes quanto à aquisição de Present Perfect e de Present Perfect Progressive	83
5.1.1 A ordem de aquisição	84
5.2 Análise das produções de uso de Present Perfect e de Present Perfect Progressive	86
5.2.1 Transferência	86
5.2.2 Inadequações estruturais nos padrões de resposta de uso de Present Perfect e de Present Perfect Progressive	91
5.2.3 Frequência de uso de Present Perfect x uso de Present Perfect Progressive	92
5.2.4 Uso do perfeito x uso de Simple Present ou de Simple Past com relação ao aspecto lexical dos verbos	93
5.3 Aquisição de Present Perfect e de Present Perfect Progressive x perfil do aprendiz	95
6 CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
ANEXOS	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Uso e não uso de Present Perfect em EXP	85
Figura 2 -	Ordem de aquisição: uso e não uso de Present Perfect e de Present Perfect Progressive em PERS	85
Figura 3 -	Ordem de aquisição: uso e não uso de Present Perfect em YET	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de Present Perfect, de Present Perfect Progressive, de Simple Present e de Simple Past pelas categorias verbais de Vendler (1967) nas produções de aprendizes de inglês como LE **94**

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pontuação no Michigan x Desempenho em PP e PPP	83
Tabela 2 - Porcentagens de usos e não usos de Pretérito Perfeito e de Presente do Indicativo por brasileiros falantes de português como L1	87
Tabela 3 - Porcentagens de uso de PP e de PPP pelos falantes nativos de inglês como L1	88
Tabela 4 - Padrões de resposta: não uso de PP e de PPP mais freqüentes na produção dos aprendizes de inglês como LE e dos falantes nativos de inglês como L1 (em %)	88
Tabela 5 - Padrões de resposta: inadequações sintáticas no uso de PP e de PPP (em %)	91
Tabela 6 - Freqüência de uso de PP x uso de PPP pelos aprendizes nas questões PERS	92
Tabela 7 - Valores do teste de significância da pontuação média no Michigan por nível	95
Tabela 8 - Teste Tukey quanto ao número médio de usos de PP e de PPP por nível	96
Tabela 9 - Teste T da média de usos de PP e de PPP x Intercâmbio	97
Tabela 10- Teste T da média de usos de PP e de PPP x Docência, Pontuação no Michigan e Tempo total de estudo de Língua Inglesa	97

RESUMO

O presente estudo procura investigar a aquisição do perfeito em língua inglesa por brasileiros aprendizes de inglês como língua estrangeira. Focalizamos, portanto, a aquisição de Present Perfect e de Present Perfect Progressive por 64 brasileiros acadêmicos do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para tanto, utilizamos como dados de base a produção de 39 falantes nativos de inglês americano bem como a de 20 falantes nativos de português como língua materna. O trabalho foi desenvolvido a partir da coleta de dados em sala de aula através do uso de questionários que eliciaram os usos do perfeito em língua inglesa. Aplicamos também parte do Exame de Proficiência da Universidade de Michigan (EUA) com o intuito de distribuir os aprendizes por níveis de proficiência. Os dados coletados foram agrupados de acordo com o uso do perfeito que representavam e codificados. Os resultados apontam para uma ordem de aquisição dos usos do perfeito na produção dos aprendizes de inglês como língua estrangeira e os padrões de não uso de Present Perfect e de Present Perfect Progressive nessas produções refletem a influência da língua materna como um elemento complementar na confirmação de percepções, ou psicotipologias, dos participantes desse estudo quanto aos significados expressos pelo perfeito em inglês. Os aprendizes que apresentaram padrões de não uso de Present Perfect e de Present Perfect Progressive parecem ter privilegiado ou o aspecto de anterioridade ou o aspecto de relevância no presente dos contextos de uso do perfeito a eles apresentados, escolhendo, assim, Simple Past ou Simple Present em tais contextos e tal percepção parece ter sido confirmada pela sua língua materna, na qual, nos mesmos contextos, há o privilégio ou da noção de anterioridade ou de relevância no presente e não de ambas simultaneamente, como ocorre em língua inglesa.

ABSTRACT

This study aims at investigating the acquisition process of the perfect in English by Brazilian learners of English as a foreign language. We have focused on the acquisition of the Present Perfect and of the Present Perfect Progressive by 64 Brazilian English majors at Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). The production of 39 native speakers of English as well as of 20 native speakers of Portuguese were used as baseline data. A questionnaire which involves the uses of the perfect in English has been applied to the participants in their classroom environment. We have also applied part of the University of Michigan (USA) Proficiency Exam in order to distribute the English learners according to their proficiency level. We have classified and codified the data as to the use of the perfect they expressed. Our results show evidence of an acquisition order for the uses of the perfect in the production of the learners of English as a foreign language. The results also indicate an influence of the learners' L1 on their perceptions of the meanings expressed by the perfect in English as revealed by their productions that do not reflect the use of the perfect. Such productions seem to have privileged either the anteriority or the present relevance aspect expressed by the perfect in the contexts elicited by the instrument, since the learners have chosen to use either the Simple Past or the Simple Present in those contexts. We therefore believe that the perceptions of the learners as to the uses of the perfect in English must have been influenced by their L1, which, in the same contexts, emphasizes either the anteriority or the present relevance aspect, and not both, as in the English language.

1 INTRODUÇÃO

Compreender o processamento da linguagem pelos seus usuários, tanto em contexto de língua materna quanto em ambiente de língua estrangeira, é um dos grandes desafios dos pesquisadores em Lingüística Aplicada. E a necessidade dessa compreensão se justifica pois é através do entendimento das questões pertinentes ao processo de aquisição da linguagem que conseguiremos incrementar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem de línguas.

Os estudos em aquisição têm se preocupado, de um modo geral, com os aspectos relativos à compreensão e produção de estruturas lingüísticas, isoladas ou contextualizadas, em nível frasal e/ou textual. Ocupam-se também da descrição da linguagem do aprendiz de línguas, quer seja de língua materna ou de língua estrangeira, no que diz respeito a questões de variabilidade, análise de erros, seqüências desenvolvimentais, transferência lingüística, aspectos cognitivos envolvidos no processo de aquisição de línguas, universais lingüísticos, entre outros.

Compartilhamos com esses estudos a curiosidade de melhor compreender os aspectos envolvidos na aquisição de estruturas lingüísticas complexas, como, por exemplo, a morfologia verbal do perfeito em língua inglesa. Expresso através de Present Perfect e de Present Perfect Progressive, doravante PP e PPP, e também de Past Perfect e de Future Perfect, o perfeito em língua inglesa é fonte de grande dificuldade tanto para falantes nativos quanto para aprendizes como segunda língua ou língua estrangeira. Com a intenção de contribuir para a compreensão do processo de aquisição do perfeito, o presente estudo focaliza, desse modo, a aquisição de Present Perfect e de Present Perfect Progressive por brasileiros aprendizes de inglês como língua estrangeira, doravante LE.

Apesar de apresentar algumas limitações à pesquisa, optamos pela coleta de dados controlados, através de um questionário em forma de diálogos, uma vez que a literatura consultada aponta para a baixa freqüência de uso do perfeito tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Essa baixa freqüência dificultaria sobremaneira

a realização da pesquisa, pois, para obtermos um conjunto significativo de dados orais em moldes transversais que constituíssem um corpus para análise, necessitaríamos de extensas horas de gravação.

A realização de nossa pesquisa se justifica pela futura aplicabilidade pedagógica dos resultados aqui encontrados, uma vez que eles nos fornecerão maiores esclarecimentos sobre a aquisição do perfeito por parte de aprendizes de inglês como língua estrangeira. Espera-se que tais esclarecimentos quanto ao processo de aquisição de Present Perfect e de Present Perfect Progressive auxiliem o professor de inglês como língua estrangeira, e também como segunda língua, a melhor abordar o perfeito junto aos seus alunos, incrementando o processo de aprendizagem dos mesmos.

Além do objetivo geral acima exposto, nosso estudo teve como objetivos específicos: investigar a existência de uma ordem de aquisição dos usos do perfeito na interlíngua de brasileiros aprendizes de inglês como língua estrangeira; verificar se o perfeito em inglês como língua estrangeira é de aquisição tardia como tem mostrado ser em estudos de aquisição de inglês como língua materna; comparar a produção de falantes nativos com a de aprendizes de inglês como língua estrangeira no que se refere aos usos do perfeito, com o objetivo de averiguar se suas produções são semelhantes ou divergentes; e caso sejam divergentes, como elas se configuram; verificar as inadequações apresentadas pelos brasileiros aprendizes de inglês como LE quando do uso de PP e de PPP; comprovar a relação da variável proficiência com o desempenho dos aprendizes de inglês como LE quanto ao uso do perfeito.

Com base no objetivo geral, delimitamos os objetivos específicos de nosso estudo conforme os itens abaixo:

- a) Com base no estudo de Gathercole (1986), que indica uma ordem de aquisição para o Present Perfect (tanto na sua forma simples quanto progressiva) por crianças falantes de inglês, verificar a ocorrência de uma ordem de aquisição dos usos de Present Perfect e de Present Perfect Progressive na produção de brasileiros aprendizes de inglês como LE, relativa a três usos do perfeito: perfeito de experiência (EXP), perfeito com yet (YET) e perfeito de situação persistente (PERS);
- b) Estudar os padrões de não-uso de PP e de PPP apresentados pelos aprendizes, verificando a ocorrência de transferência do português para o inglês.

Participaram da nossa pesquisa 64 aprendizes de inglês como língua estrangeira, alunos do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além deles, 39 falantes nativos de inglês norte-americano, alunos universitários de cursos de verão na Indiana University-Purdue University of Indianapolis, e 20 falantes nativos de português brasileiro, acadêmicos da Universidade de Passo Fundo e egressos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A produção dos falantes nativos de inglês e de português serviu como dados de base para a análise dos dados obtidos junto aos aprendizes de inglês como língua estrangeira.

Os dados foram coletados em ambiente de sala de aula a partir de um questionário com diálogos contextualizados que expressam situações de uso do perfeito. Complementar à aplicação dos questionários, e em um período anterior a ela, aplicamos parte do Exame de Proficiência Michigan com o objetivo de distribuir os aprendizes por níveis de proficiência. Após a coleta dos dados, estes foram agrupados de acordo com o uso do perfeito que representavam e codificados. Tratamentos estatísticos foram aplicados e os dados foram cruzados entre si.

Para a exposição dos procedimentos adotados ao longo de nossa pesquisa, bem como de suas fundamentações teóricas e dos resultados obtidos, este trabalho se divide em seis capítulos: a introdução; a apresentação do referencial teórico, no segundo e terceiro capítulos; o relato detalhado da metodologia de pesquisa adotada, no quarto capítulo; a interpretação e discussão dos dados, no capítulo cinco; e as considerações finais, no sexto capítulo, onde procuramos sintetizar as relações feitas no capítulo anterior e também sugerir futuras pesquisas na área bem como implicações de nossos resultados para o ensino de línguas.

2 A AQUISIÇÃO DO ASPECTO

2.1 Estudos sobre aquisição do aspecto em L1

Os estudos sobre aquisição do aspecto têm focalizado tanto a língua materna (doravante L1) quanto a L2¹. Em primeiro lugar, faremos um relato dos estudos sobre a aquisição de PP e de PPP por falantes de inglês como língua materna com o objetivo de, posteriormente, traçar paralelos entre seus resultados e aqueles encontrados em nosso estudo. Trataremos, ainda, dos estudos sobre aquisição do aspecto em L2, explicitando a área específica para qual esta investigação pretende contribuir.

Entre os estudos sobre aquisição do aspecto em L1, focalizaremos aqui os que tratam do perfeito. Entre esses, a grande maioria versa sobre a língua inglesa e aponta para a aquisição tardia do perfeito.

Nussbaum e Naremore (1975) investigaram a emergência do uso do auxiliar “have” em situações de uso de Present Perfect por crianças falantes nativas de inglês americano em idades entre 4;0 e 6;0 anos. Participaram da pesquisa trinta crianças em idades de 4;0, 4;6, 5;0, 5;6, e 6;0, sendo que todas haviam cursado pelo menos um ano de escola maternal. A coleta de dados foi realizada com base em cinco grupos de tarefas verbais que exigiam o uso do auxiliar “have”: 1) dez questões impessoais (com a forma “Who has ever + particípio passado”); 2) dezesseis frases imperativas que instruíam a criança a perguntar ou contar algo a um sapo de pano chamado Arnold; 3) dez perguntas situacionais às quais o participante respondia com uma sentença no discurso direto (por exemplo, “Your mother wants to know if your daddy

¹ Usamos L2 como um termo genérico para nos referirmos a qualquer língua adquirida depois da língua materna, seja em contexto onde essa língua é falada pela comunidade ou não. Utilizamos LE quando queremos explicitar e/ou salientar o fato de ela não ser a língua da comunidade em que os aprendizes estão inseridos.

has read the paper. What will she say to him? She'll say ...”²); 4) dois tipos de figuras em seqüência que representavam dois grupos de ações (grupo 1: ações completas e grupo 2: ações progressivas), acompanhadas de sentenças que funcionavam como modelos, sendo que a criança recebia a sentença para primeira figura e era solicitada a completar a sentença final; 5) um exercício de repetição de dezoito frases divididas de acordo com os critérios pessoa, número, afirmação, negação, interrogação, com o objetivo de investigar possíveis relações entre esses parâmetros e a freqüência de uso de “have”. Cada criança foi entrevistada por trinta minutos e orientada a executar as tarefas acima descritas. As tarefas tinham como objetivo: a) eliciar o uso do auxiliar “have”, caso ele fosse parte da linguagem expressiva da criança; b) indicar em que tipo de estrutura e em que tipo de tarefa “have” seria usado mais prontamente; e, c) indicar qual forma alternativa a criança usaria caso “have” não fizesse parte de sua produção lingüística.

Os resultados encontrados por Nussbaum e Naremore (1975 : 222) mostram um aumento no uso de “have” na idade 4;6, seguido de um padrão inconsistente de respostas corretas nas idades 5;0 e 6;0. O resultado geral com relação à idade indica que até mesmo as crianças com 6;0 não se aproximam do uso adulto do auxiliar “have”, apesar de a forma surgir em torno dos 4;0 e de sua incidência aumentar proporcionalmente à idade. Em termos da natureza da tarefa e da forma sintática envolvida, o uso de “have” também apresentou variação. Foram encontradas mais respostas corretas nas tarefas de repetição, seguidas, respectivamente, pela tarefa de contar ou perguntar algo ao sapo de pano, pela tarefa de perguntas situacionais, pela tarefa com as figuras e, finalmente, pelas perguntas impessoais. O grande número de respostas corretas para tarefas que requeriam respostas interrogativas (tarefas 2 e 3) indica que o auxiliar “have” é mais usado em perguntas do que em frases afirmativas. E quando não fazia uso do auxiliar “have” em suas produções, a criança lançava mão de outras formas, tais como “been” + particípio ou “did” + particípio ou somente particípio, na tentativa de preencher a necessidade sintática da língua inglesa de dispor de verbos auxiliares no uso do perfeito.

Entretanto, o fato de a criança parecer possuir uma sensibilidade sintática para o uso de “have” como verbo auxiliar não necessariamente significa que ela automaticamente apresentará a mesma sensibilidade para o uso semântico do perfeito. Tanto as respostas afirmativas quanto as interrogativas apresentaram o uso de Simple Past para substituir Present Perfect. O uso de Simple Past nesses casos apareceu, ou não, acompanhado de advérbios que marcam a expressão de ações

² “Sua mãe quer saber se seu pai leu o jornal. O que ela dirá a ele? Ela dirá ...”

terminadas em algum ponto passado indefinido (ever, before, etc.). Em alguns desses casos, a criança parece reconhecer a inadequação do uso de Simple Past e procura compensá-la através do uso de formas que se aproximem àquelas peculiares ao Present Perfect (por exemplo, “Did you ever see a snake?” ou “I ridden a horse before”). Em outros casos, é possível questionar se a criança compreende o significado expresso pelos usos do tempo verbal Present Perfect, já que se limita a usar exclusivamente Simple Past, como em “Your mother called” ao invés de “Your mother has called”, ou “Did you see a snake” para expressar “Have you ever seen a snake?” (Nussbaum e Naremore, 1975 : 224).

Outro estudo na área foi realizado por Johnson (1985) e teve como objetivo investigar a emergência das formas e funções verbais que representam o PP e o PPP em crianças de idade pré-escolar. Participaram do estudo vinte e duas crianças de escolas maternas de classe média em uma cidade norte-americana, das quais quatorze eram meninas e oito eram meninos e cujas idades variavam entre 4;5 e 5;11. O instrumento usado envolveu recontar histórias a partir de um modelo. A pesquisadora contava uma pequena história composta de apenas duas sentenças, usando brinquedos para representá-la. A criança observava essa história e a recontava a partir da manipulação dos brinquedos. A primeira sentença de cada história descrevia uma situação atual enquanto que a segunda mencionava uma ação passada relevante àquela situação atual, representando, portanto, situação de uso de PP. A autora justifica a escolha por tal instrumento, e não pela coleta de dados naturais, pelo fato do uso restrito e da baixa frequência de PP/PPP até mesmo nas produções dos adultos, os quais apresentam em seu repertório conhecimento das várias formas e funções do presente perfeito.

Para explicar a aquisição tardia (entre 3;0 e 5;5) do Presente Perfeito pelas crianças, Johnson discute fatores que influenciam a aquisição de PP e de PPP por crianças falantes de inglês como língua materna. O primeiro deles é a questão de sua complexidade gramatical, pois ambos envolvem o uso de vários componentes, tais como o auxiliar “have”, a concordância entre o sujeito e o verbo auxiliar, o uso do auxiliar “been” no progressivo e a modificação do verbo principal (uso de particípio em PP e de gerúndio em PPP). Segundo ela, essa complexidade gramatical levaria à expectativa de que o PPP seria adquirido mais tarde que o PP, já que o primeiro contém dois marcadores aspectuais (“have” para indicar perfeito; “-ing” para indicar progressivo) ao invés de um só (Johnson, 1985 : 327). No entanto, conforme veremos mais adiante, a complexidade gramatical pode interagir com outros fatores, tais como a saliência de um marcador. Apesar de apresentar dois verbos auxiliares (“have” e “been”), a forma progressiva tem o verbo principal flexionado no gerúndio, o que pode

ser mais saliente tanto para a criança (ver página 22) como para os aprendizes de inglês como LE, pois geralmente têm contato com o gerúndio logo no início de sua aquisição ao aprenderem o Present Continuous. Além disso, o verbo flexionado no gerúndio parece marcar mais explicitamente para o aprendiz a noção aspectual de um estado presente resultante de uma situação anterior, expressa pelo uso do perfeito em língua inglesa (Comrie, 1976 : 52). Os resultados deste trabalho poderão contribuir para essa discussão.

Outro fator que contribui para a aquisição tardia do PP e do PPP é o domínio dos componentes gramaticais que constituem esses tempos verbais. Embora comecem a usá-los sem o verbo auxiliar ou com o verbo principal flexionado na sua forma passada ao invés de no particípio (no caso do PP), as crianças a partir dos três anos parecem dominar tais componentes separadamente: os verbos flexionados na forma particípio em função de outras estruturas gramaticais de aquisição anterior, tais como passivas e uso de particípio como adjetivo; e o auxiliar “have” por analogia devido ao fato de as crianças nessa idade já dominarem o uso de “have” como auxiliar na perífrase verbal “have to”. Devemos aqui ressaltar que observamos, ao longo de nossa experiência de docência em língua inglesa, que adultos aprendizes de inglês como língua estrangeira também parecem dominar separadamente os componentes sintáticos que formam o PP e o PPP antes de sua aquisição e que, mesmo assim, como as crianças, começam a usar essas formas verbais sem o verbo auxiliar ou com o verbo principal flexionado na sua forma passada ao invés no particípio.

O terceiro fator que influi na aquisição do PP e do PPP discutido por Johnson é o significado nuclear (core meaning) tanto do PP quanto do PPP. Ambos se diferenciam do Simple Past por uma questão aspectual e não temporal (Comrie, 1976). Assim como o Simple Past, os dois tempos perfeitos no inglês localizam a ação em um tempo passado. Entretanto, eles se diferenciam do Simple Past por introduzirem a idéia de que a ação passada é relevante no momento presente e, por isso, o inclui (Comrie, 1976 : 52-56). Ainda, o PPP combina a idéia de relevância no presente com a de continuidade ou de progressividade (iteratividade) do evento (Comrie, 1976 : 62). Em seu trabalho, Johnson observou que as crianças em fase de emergência do PP e do PPP contrastam seus usos com aqueles restritos ao Simple Past, demonstrando sensibilidade ao significado aspectual de relevância no presente, um dos objetivos também deste trabalho, como veremos a seguir.

O quarto fator que determina a aquisição tardia de PP e de PPP diz respeito à influência do contexto semântico e lexical na aquisição de formas sintáticas. Fletcher (1979 apud Johnson, 1985 : 328) sugere que o uso inicial de PP e de sua forma progressiva em inglês é restringido pelo contexto semântico e lexical dos verbos,

assim como pelo contexto sintático (conforme vimos anteriormente em Nussbaum & Naremore, 1979), e que tais restrições diminuem gradativamente. Apesar de a investigação da influência do contexto semântico dos verbos não fazer parte dos nossos objetivos neste trabalho, é plausível supormos que os aprendizes de inglês como língua estrangeira apresentem uso inicial de PP e de PPP restringido por tais contextos.

O quinto fator que influencia a aquisição de PP e de PPP estaria relacionado com os sentidos semânticos (“semantic sense”) do perfeito em inglês. Segundo Comrie (1976 : 56-60), há quatro sentidos semânticos expressos por Present Perfect e/ou Present Perfect Progressive:

- a) “Perfeito de Resultado” (ou “Perfect of Result”), que representa um evento ou uma ação cujo estado presente é resultado de uma ação passada (por exemplo, “I have had a bath”);
- b) “Perfeito de Experiência” (ou “Experiential Perfect”), que indica que uma dada situação ocorreu pelo menos uma vez durante algum tempo passado que se estende até o presente (por exemplo, “Bill has been to America”);
- c) “Perfeito de Situação Persistente” (ou “Perfect of Persistent Situation”), que descreve uma situação que começou no passado e se estende até o presente (por exemplo, “We have lived here for ten years”);
- d) “Perfeito de Passado Recente” (ou “Perfect of Recent Past”), quando a situação passada é muito próxima do presente, advindo daí a sua relevância no momento atual (por exemplo, “Bill has just arrived”).

Conforme Johnson (1985), há uma série de implicações dessa polissemia para a aquisição. Ela observa que para o “Perfeito de Situação Persistente” é possível em muitos casos usar tanto PP quanto PPP, sendo que somente este último tem um marcador gramatical explícito para duração e que, sabendo-se da preferência das crianças em usar formas que marquem explicitamente intenções semânticas, espera-se haver aquisição anterior da forma progressiva do perfeito para situações nas quais a criança deseja expressar o sentido de um hábito que inicia em algum ponto no passado e se estende até o presente. Para o “Perfeito de Passado Recente”, ela destaca que é o significado mais abstrato de todos os anteriormente definidos e que os falantes nativos adultos de inglês americano geralmente o substituem por Simple Past + um advérbio presente como, por exemplo, “I just blew a tyre” por “I have just blown a tyre” (Johnson, 1985 : 329). Por fim, ela discute que para o sentido resultativo (“Perfeito de Resultado”) e de recentidade (“Perfeito de Passado Recente”), o PP e o PPP não são semanticamente equivalentes. Enquanto o PP expressa a idéia de que

uma ação foi completada ou um objetivo foi atingido (como em “I have run the water for the baby’s bath”), o PPP indica que uma ação que começou em um passado recente continua a ocorrer no momento presente e pode não estar completa ainda - como em “I have been running the water for the baby’s bath” (Johnson, 1985 : 330). Visto que um dos nossos objetivos é investigar a aquisição do “Perfeito de Situação Persistente” por aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira, interessamos particularmente a observação de Johnson com relação ao fato de que tanto a forma progressiva (PPP) quanto a forma simples do perfeito (PP) podem ser usadas por falantes nativos de inglês norte-americano para expressar tal contexto. Isso significa que os falantes de nosso estudo de pesquisa igualmente dispõem dessas duas alternativas para a expressão do “Perfeito de Situação Persistente”.

O sexto fator que influencia a aquisição do PP e do PPP diz respeito ao aspecto lexical dos verbos no uso das flexões verbais. De acordo com Johnson (1985), vários estudos em aquisição de língua materna observaram que até a idade que varia entre 4;0 a 6;0, o uso de flexões verbais pelas crianças é determinado pelo aspecto lexical dos verbos. Bloom et al. (1980 apud Johnson, 1985) descobriram que o Simple Past era mais usado por seus participantes com verbos cujo aspecto lexical é não-durativo e completivo (ou télico)³. Harner (1981 apud Johnson, 1985) observou que as crianças norte-americanas de seu estudo entre 3;0 e 7;0 anos usavam o Simple Past para ações passadas completas e formas progressivas para descrever situações passadas contínuas e não acabadas. Além dos autores citados por Johnson (1985), Quintas Mendes (1994) realizou um estudo sobre o aspecto lexical e a aquisição de flexões verbais no português europeu e chegou à conclusão de que os verbos de “Estado” e de “Atividade” ocorrem quase que totalmente no presente e os verbos de “Mudança de Estado”, por sua vez, ocorrem no passado durante a fase inicial da aquisição da morfologia verbal pela criança falante de português europeu como L1. Constatou ainda que tais associações entre classes aspectuais e tempos verbais tendem a diminuir conforme a criança fica mais velha. Os estudos acima sugerem que a influência do aspecto lexical dos verbos na emergência do PP e do PPP pode fazer-se perceber da seguinte forma: as primeiras manifestações do PPP se dariam com verbos durativos e as do PP ocorreriam com verbos não-durativos que expressassem a recentidade da completude de um evento.

O sétimo e último fator se refere às formas opcionais e às relações parafrásticas. Por ser uma forma sintática opcional, o perfeito em inglês pode ser parafraseado não somente pelas crianças como também pelos adultos. No sentido de

³ ver definições na próxima seção, página 33.

hábito (“Perfeito de Situação Persistente”), o PP pode ser parafraseado por PPP. No sentido de passado resultativo (“Perfeito de Passado Recente”), o PP pode ser parafraseado pelo Simple Past e mais um advérbio que indique recentidade, como “just” (Johnson, 1985). A possibilidade da paráfrase do PP em inglês americano por PPP no contexto “Perfeito de Situação Persistente” é relevante para nosso estudo, no sentido de serem ambas opções adequadas para esse contexto (PERS).

Considerando os sete fatores acima, Johnson (1985) conduziu seu estudo a partir da recontagem de pequenas histórias, as quais manipulavam três fatores:

- a) “Forma Verbal” (no inglês, “Verb Form”), que seria a diferenciação entre a forma gramatical progressiva (PPP) e a não-progressiva (PP);
- b) “Sentido Semântico” (no inglês, “Semantic Sense”), onde dois sentidos semânticos foram expressos pelas histórias, o de um evento habitual e o de um único evento que ocorreu em um passado recente;
- c) “Duração Verbal” (no inglês, “Verb Duration”), a qual estaria relacionada ao aspecto lexical dos verbos envolvidos nas histórias, que foram “Verbos Momentâneos” (de duração curta) e “Verbos Continuativos” (de longa duração), nomenclatura inicialmente adotada por Fillmore (1971).

Além das quarenta e oito histórias que serviram de instrumento para a coleta de dados, dois tipos de histórias de controle também foram usadas com o objetivo de garantir que a produção das crianças poderia ser atribuída a um uso seletivo dos modelos advindos dos adultos, e não de pura e simples imitação. O primeiro tipo de histórias de controle era composto de uma sentença gramaticalmente incorreta (isto é, uso da forma verbal no passado ao invés de no particípio em exemplos de PP como expressão de recentidade, como em “You must be awful thirsty, Bud” ao que Bud responde, “I am. I *have* already *drank* all the pop in this glass”⁴) e o segundo tipo continha uma sentença semanticamente anômala (uso de advérbio designando um ponto específico no passado com frases que expressavam o PP em seu sentido de recentidade, como, por exemplo, “Mom, do you know where Bud is?” ao que a mãe responde, “Yes. He *has ridden* Penny’s horse over the playground *yesterday*”).

Os resultados para “Forma Verbal” indicam que o estudo de Johnson (1985) confirma a conclusão de Nussbaum e Naremore (1975) de que as crianças norte-americanas adquirem o perfeito durante uma faixa de idade que vai de 4 a 6 anos. Mais uma vez é confirmada a hipótese de que o perfeito é uma estrutura de aquisição

⁴ Os grifos em itálico foram marcados por Johnson (1985 : 334).

tardia em língua materna, o que reforça a nossa suposição de que ele também o será em aquisição de inglês como língua estrangeira.

Com relação à complexidade gramatical, não houve emergência simultânea de PP e PPP. Entretanto, todas as crianças do estudo, com exceção das três mais novas, usaram o Progressive com uma frequência bastante significativa embora ele contenha três morfemas gramaticais ao invés de somente dois. Johnson conclui, então, que o desempenho da criança parece ser regido mais pelo desejo de marcar explicitamente características aspectuais, tais como repetição e continuidade da ação com a flexão –ing, do que pela simplicidade gramatical. Esse resultado confirma a afirmação de Kuczaj (1978 apud Johnson, 1985) sobre a preferência das crianças em usar formas que marquem explicitamente intenções semânticas. Apesar de não termos como objetivo comparar a emergência simultânea do PP a do PPP, acreditamos que essa preferência em usar formas que marquem explicitamente intenções semânticas estará igualmente refletida no comportamento lingüístico de falantes adultos de inglês como LE, fazendo com que eles, assim como as crianças, apresentem uma frequência bastante significativa de uso do PPP em relação ao PP.

Ainda, as histórias de controle não-gramaticais revelaram que 48% das tentativas de imitar o Progressive foram gramaticais e que 45% omitiram o auxiliar “have”. O mesmo aconteceu quando a forma foi usada espontaneamente, sendo 44,7% das tentativas gramaticais e 47,5% sem o auxiliar “have”. Segundo Johnson (1985 : 337), o auxiliar “have” parece ser um componente de pouco significado para as crianças, apesar de elas o conhecerem de outras estruturas, já que os resultados indicam que é possível que as crianças no estudo tenham produzido o PPP com base na analogia gramatical que estabeleceram entre ele (“been + -ing”) e o Present Progressive (“is + -ing”). Das imitações do PP, 48,8% foram gramaticais, 23,5% omitiram “have” e 27,1% continham uma forma de particípio incorreta. Quando usado como paráfrase, mais da metade (59,5%) das respostas com PP foram gramaticalmente corretas e 31% apresentaram uso incorreto de particípio.

Sendo assim, Johnson afirma que tanto para o PPP quanto para o PP, o auxiliar “have” parece ser visto como opcional, sendo provável que as crianças percebam o particípio irregular como aquele elemento que diferencia o perfeito do passado simples em inglês. Essa hipótese é sustentada pelo fato de a pesquisadora ter observado que as crianças parecem ter consciência de que o perfeito deve de alguma maneira ser formulado de forma diferente da forma passada, uma vez que apresentaram mais a forma “-en” para marcar o particípio de verbos irregulares desconhecidos do que a forma “-ed”. Finalmente e ainda em relação às respostas referentes aos estímulos não-gramaticais, as crianças parafrasearam ao invés de

simplesmente imitarem os estímulos gramaticais não corretos, demonstrando um uso seletivo dos modelos que caracterizavam o perfeito.

Quanto aos resultados para o item “Sentido Semântico”, as crianças perceberam que os advérbios que marcam tempo passado são incompatíveis com o significado de relevância presente expresso pelo perfeito em inglês, e, portanto, o índice de imitação das histórias de controle semanticamente anômalas foi significativamente baixo. Ainda nesse item, Johnson (1985 : 340) observou que as crianças apresentavam níveis diferentes de aquisição do perfeito, os quais ela dividiu em cinco: a) nível 1: três crianças em seu estudo se destacaram das demais por usarem pouquíssimos (quando usavam) verbos no PPP e por arriscarem um número reduzido de tentativas no PP; b) nível 2: oito crianças usaram o PPP abundantemente, havendo também um relativo número de tentativas de uso de PP, mas não em seu sentido de recentidade; c) nível 3: duas crianças apresentaram várias tentativas de uso de PPP e algumas de PP. Entretanto, entenderam o PP como equivalente semântico do Simple Past e, portanto, compatível com advérbios que expressam tempo passado; d) nível 4: quatro crianças apresentaram várias tentativas de uso tanto de PPP quanto de PP e muitas vezes perceberam que o último não é compatível com advérbios de tempo que excluem o momento presente; e) nível 5: crianças usaram freqüentemente o PPP e o PP em um número maior e com um índice de erro bem menor do que nos outros níveis. Contudo, as crianças nesse nível também cometeram erros de estrutura tanto de maneira espontânea quanto ao imitar estímulos não-gramaticais. Isso significa que, mesmo no nível cinco, a aquisição gramatical do perfeito ainda não está completa.

Johnson acrescenta ainda que essa observação indica que o domínio do perfeito em situações de produção espontânea não é atingido nem semanticamente nem gramaticalmente durante o período de 4 a 6 anos, tendo, entretanto, já emergido em situações onde sua imitação é possível. Um último aspecto relacionado ao “Sentido Semântico” é a imitação seletiva do perfeito dado o contexto adverbial. Johnson (1985) declara que tanto o aspecto sintético quanto o aspecto lexical dos verbos parecem restringir o uso emergente do perfeito. No seu estudo, os modelos de PP foram imitados mais freqüentemente quando o contexto indicava um único evento ocorrido em um passado recente. Os modelos de PPP foram mais imitados no seu sentido habitual. E quando as formas Progressive e Perfect apareciam expressando sentido habitual, somente a primeira foi extensivamente imitada, confirmando, como já anteriormente dito, que as crianças passam por um período no qual preferem marcar a informação lingüística explicitamente.

Os resultados relativos ao item “Duração Verbal” confirmam a influência do aspecto lexical na aquisição do perfeito ao revelarem que os “Verbos Momentâneos” (ou pontuais) foram mais usados com PP e os “Verbos Continuativos” (ou durativos) com PPP. Isso indica que as crianças do estudo pareciam reconhecer o conflito entre o aspecto de duração instantânea de um evento marcado por “Verbos Momentâneos” e o marcador de duração “-ing”. Com relação à paráfrase e à imitação, ambas foram influenciadas pelo aspecto lexical e pela carga semântica do verbo e em ambas as crianças preferiram usar um marcador (flexão) explícito para o aspecto durativo, a saber, PPP. As paráfrases mais freqüentes para o PP foram o uso do PPP no sentido habitual e o uso de Simple Past no sentido de passado recente. O Progressive também foi a paráfrase freqüente para os “Verbos Continuativos”. Os “Verbos Momentâneos”, por sua vez, foram imitados com o PP ou parafraseados com o Simple Past. Algumas crianças optaram ainda por parafrasear advérbios nas sentenças semanticamente anômalas, adequando-os ao sentido expresso pela forma verbal.

Esperamos igualmente encontrar a paráfrase nas produções que envolvam contextos do perfeito de nossos participantes adultos falantes de inglês como língua estrangeira. Todavia, a influência de sua língua materna (nesse caso, o português) nos faz presumir que nos estágios iniciais de aquisição do perfeito, PP e PPP na expressão de contextos de “Perfeito de Situação Persistente” sejam parafraseados por Simple Present enquanto que PP na expressão dos contextos “Perfeito de Experiência” e “YET Perfect” seja parafraseado por Simple Past, como explicaremos no terceiro capítulo.

Outro estudo na área de aquisição do aspecto em L1, e que inspirou o nosso trabalho, foi realizado por Gathercole (1986). Ela investigou o papel da freqüência do insumo na aquisição do PP por crianças norte-americanas e escocesas, com o objetivo de responder a duas questões de pesquisa: 1) se os adultos falantes de inglês escocês usam o perfeito mais freqüentemente em sua fala com as crianças do que os adultos falantes de inglês americano; 2) e, se realmente há diferença na freqüência de insumo, como esse fator afeta o desenvolvimento do uso do perfeito na linguagem de crianças norte-americanas comparadas com as crianças escocesas.

Segundo a pesquisadora, alguns autores atribuem a aquisição tardia do perfeito à complexidade cognitiva, isto é, à falta de habilidade da criança em “descentralizar no tempo”⁵ e, conseqüentemente, de perceber a relação entre eventos passados e seus resultados no presente. Entretanto, ela aponta dois problemas com

⁵ Aquilo que Cromer (1976 apud Gathercole, 1986 : 538) chamou de “inability to decenter in time”.

relação à hipótese da falta de habilidade de “descentralizar no tempo” (Gathercole, 1986 : 538-540):

a) o fato de as crianças usarem o Simple Past para se referir a eventos passados recentes ou a eventos que tenham alguma relevância no presente sugere que elas dominam o conceito abstrato temporal de eventos que ocorrem em um momento anterior ao tempo da fala. Contudo, usam o recurso menos marcado em sua língua para se referir a tal conceito, optando por Simple Past (menos marcado) ao invés de Present Perfect (mais marcado), o qual será adquirido mais tarde;

b) o segundo problema diz respeito ao fato de Fletcher (1981) ter observado que nem todas as crianças aprendendo inglês como L1 adquirem o perfeito tardiamente ao comparar crianças norte-americanas e britânicas, onde as últimas apresentam aquisição do perfeito anterior às primeiras. Fletcher (1981) atribui essa diferença ao fato de que o inglês americano permite o uso de Simple Past em contextos nos quais o inglês britânico exige o uso de Present Perfect. Sendo assim, os adultos falantes de inglês americano e de inglês britânico apresentam freqüências bastante diversas quanto ao uso do perfeito em sua fala. Gathercole (1986) presume, então, que se as crianças britânicas adquirem o perfeito antes das norte-americanas, o fator freqüência de insumo tem um papel importante no processo de aquisição.

Para investigar o potencial relativo da freqüência do insumo advindo de adultos na aquisição do perfeito por crianças americanas e escocesas falantes de inglês como L1, a pesquisadora faz uma análise contrastiva dos usos do perfeito no inglês americano e no inglês escocês com base na classificação de Comrie (1976) e observa diferenças de obrigatoriedade de uso do perfeito nesses dois dialetos:

- a) ambos requerem o uso do perfeito nas situações descritas por Comrie (1976) como “Perfeito de Situação Persistente” ou em situações expressas por formas passadas de verbos modais (por exemplo, “John may have lost his wallet”);
- b) o inglês americano e o escocês diferem na expressão de situações chamadas por Comrie (1976) de “Perfeito de Passado Recente”, “Perfeito de Resultado” e “Perfeito de Experiência”. Enquanto o inglês escocês requer o uso de Present Perfect para tais situações, o americano permite ao falante optar tanto pelo perfeito quanto por Simple Past;
- c) os dois dialetos também apresentam variação no uso de “have got” para se referir ao estado de possuir algo, onde o inglês escocês privilegia o uso de

“have got” em relação ao uso de “have” enquanto o inglês norte-americano privilegia “have”⁶.

Participaram do estudo de Gathercole (1986) doze crianças norte-americanas, doze crianças escocesas em idades entre 3;0 e 6;4 e seis adultos. Esses últimos, quatro escoceses e dois norte-americanos, interagiram com as crianças durante as sessões de gravação para a coleta de dados, brincando com elas de maneira livre e de modo orientado. Houve dois tipos de sessões orientadas: uma em que cada criança tinha que copiar um modelo de um carro feito de Lego e outra em que cada criança tentava fazer uma flor ou uma máscara de papel semelhante àquela feita pelo adulto.

Todos os enunciados foram transcritos e acompanhados de informação referente ao contexto não-lingüístico e todos aqueles enunciados que apresentavam alguma forma de perfeito ou de passado simples foram categorizados, por falantes (F1, F2, F3, etc.), de acordo com o seu conteúdo semântico e sintático. As categorias semânticas estabelecidas por Gathercole (1986) foram baseadas em Comrie (1976) e, portanto, denominadas de “REC” para “Perfect of Recent Past” (“Perfeito de Passado Recente”); “RES” para “Perfect of Result” (“Perfeito de Resultado”); “EXP” para “Experiential Perfect” (“Perfeito de Experiência”), e “PERS” para “Perfect of Persistent Situation” (“Perfeito de Situação Persistente”). Além dessas, Gathercole (1986) analisou outras categorias semânticas de Present Perfect, as quais foram: “GOT” para uso da forma “(have/has) got” usada para indicar “have/has got” ao se referir a um estado presente; “YET” para indicar o uso semântico de Present Perfect com os advérbios “yet” e “already”⁷; “MOD” para indicar o uso do perfeito com um auxiliar modal; e, finalmente, “CONJ” para indicar o uso de Present Perfect em uma oração subordinada regida pelas conjunções “till”, “after” e outras.

Com relação à distribuição do uso de Present Perfect pelos adultos que interagiram com as crianças do estudo nas categorias semânticas e sintáticas analisadas, Gathercole (1986) observou que não houve diferença, independentemente

⁶ Comrie (1976 : 54) também ressalta o fato de o inglês americano mostrar uma maior preferência para o uso da forma passada (não-perfeita) em casos onde o inglês britânico prefere ou requer o uso do perfeito.

⁷ Gathercole (1986 : 544) justifica a criação de uma categoria em separado para esse uso semântico de Present Perfect porque, por um lado, não é claro à qual categoria semântica estabelecida por Comrie (1976) os advérbios “yet” e “already” pertenceriam e, por outro, estudos anteriores ao dela (Cromer, 1968 e Slobin, 1973) sugerem que as primeiras tentativas da criança em expressar noções pertinentes ao perfeito em inglês ocorrem através do uso de “yet” e “already” com Simple Past.

do dialeto, em termos do uso relativo de PP por categoria. Comparando o uso de Simple Past para as categorias “EXP”, “REC”, “RES”, “PERS” e “YET” no lugar de Present Perfect, os adultos também apresentaram um comportamento bastante semelhante entre si, não havendo diferenças significativas no número de ocorrências. O mesmo procedimento foi aplicado às crianças em sua interação com os adultos e os resultados revelaram que, novamente, não houve entre elas diferença no uso relativo de PP e nem no número de ocorrências de Simple Past no lugar de Present Perfect.

Em relação ao uso de PP em cada um dos dialetos, os resultados de Gathercole revelaram que os adultos escoceses usaram o Present Perfect aproximadamente cinco vezes mais que os norte-americanos. Em suas falas espontâneas, os escoceses produziram contextos de usos de PP em todas as categorias semânticas analisadas enquanto que os norte-americanos apresentaram contextos de usos em todas as categorias com exceção de “PERS” na forma não progressiva (isto é, na forma Present Perfect Simple) e de “MOD”. Com relação a “have got”, o uso do auxiliar “have” foi bem maior entre os adultos escoceses do que entre os norte-americanos. Além disso, em contextos onde tanto “have got” ou “have” eram permitidos (contextos indicativos de posse), os escoceses preferiram o uso de “have got” em relação à “have” enquanto os norte-americanos escolheram “have” em detrimento de “have got”.

A frequência de uso de Present Perfect entre as crianças foi de 75 vezes em seis horas de fala para as crianças escocesas e somente uma vez para as crianças norte-americanas no mesmo período. Com relação ao uso de “have got” com o mesmo significado de “have”, as crianças escocesas e norte-americanas exibiram o mesmo comportamento que seus pares adultos. Com base na frequência de uso do Present Perfect pelas crianças escocesas, Gathercole (1986 : 548) conseguiu estabelecer para elas uma ordem de aquisição do perfeito, a qual se manifestou da seguinte maneira e cujo uso mais à direita é o de aquisição mais tardia: “GOT” > “REC” > “EXP” > “RES” > “YET” > “MOD” > “PERS” (não-progressivo), “CONJ” > “PERS” (progressivo). Para as crianças norte-americanas não foi possível estabelecer uma ordem de aquisição, mas os dados indicam que seus primeiros usos de Present Perfect podem ser para “EXP” e “GOT” em torno dos 4;6. Com base na ordem de aquisição do perfeito encontrada por Gathercole para as crianças escocesas, procuramos em nosso estudo verificar se brasileiros adultos aprendizes de inglês como língua estrangeira apresentariam ordem semelhante, considerando as categorias semânticas por nós analisadas. Nossas expectativas em relação à hierarquia de aquisição serão apresentadas no Capítulo 4.

Os dados comparativos de Gathercole quanto ao uso relativo pelos adultos de Present Perfect versus o uso de Simple Past nas categorias semânticas “EXP”, “REC”,

“RES”, “PERS” e “YET” mostram que os escoceses usaram quase que exclusivamente o Present Perfect para as categorias “EXP”, “RES”, “PERS” e “YET”. Eles também usaram tanto o Present Perfect quanto o Simple Past para “REC”, dando, entretanto, preferência para o PP. Os norte-americanos, por sua vez, usaram Present Perfect e Simple Past para as mesmas categorias, mostrando uma preferência pelo primeiro para expressar “PERS”; a mesma frequência de uso de Present Perfect e de Simple Past para expressar “YET”; e uma forte preferência pelo uso de Simple Past para expressar “EXP”, “REC” e “RES”. Procuraremos verificar em nosso estudo qual dos padrões é seguido pelos brasileiros adultos falantes de inglês como LE e, caso seu comportamento seja divergente, qual forma lingüística esses aprendizes adotam para expressar os contextos estudados.

Com relação às crianças, as escocesas usaram o Present Perfect quase que exclusivamente para expressar “PERS” e “YET”. Elas ainda usaram tanto o PP quanto o Simple Past para “REC”, “RES” e “EXP”, mostrando alto índice de preferência por Present Perfect para “EXP”. As crianças norte-americanas, contudo, aplicaram o Simple Past para todos esses usos também de modo quase exclusivo, com o maior número de ocorrências em “REC” (185) e em “RES” (11), e o menor em “PERS” (apenas 3). Gathercole (1986) conclui, então, que as crianças escocesas usam o Present Perfect muito antes de seus pares norte-americanos e que esse uso anterior está correlacionado com a grande frequência de uso de PP no discurso dos adultos escoceses às crianças. Em relação às crianças norte-americanas, ela observa que os adultos efetivamente usaram o Present Perfect em seu discurso com as crianças para expressar todos os usos analisados e, a partir disso, chega à conclusão de que não é somente a frequência de uso adulto de PP em inglês americano que determina o não uso de Present Perfect pelas crianças, mas também a sua falta de conhecimento sintático (por exemplo, “Now she gots a new baby”) e semântico (o uso de Simple Past no lugar de PP como expressão de “Perfeito de Situação Persistente”, onde somente o perfeito seria adequado).

Ao avaliar a influência da frequência de insumo adulto na aquisição do perfeito por crianças falantes de inglês como língua materna, Gathercole (1986) percebe que ela interage com outros fatores e que é essa interação que parece explicar as diferenças de aquisição entre as crianças escocesas e as norte-americanas. Sendo assim, além da frequência de insumo, a pesquisadora analisa os usos do perfeito a partir de outras três categorias: a) simplicidade cognitiva; b) simplicidade sintática relativa; e c) carga funcional (“functional load”, em inglês). A simplicidade cognitiva está relacionada ao fato de que embora todos os usos de Present Perfect na fala adulta envolvam relevância ao tempo do enunciado, isso não garante que a criança irá

necessariamente reconhecer tal relevância. Com relação à simplicidade sintática, Gathercole considerou a forma PPP mais complexa do que a forma PP porque a primeira apresenta dois verbos auxiliares (“have” e “been”) ao invés de um só (“have”). Para o fator frequência de insumo, Gathercole (1986 : 555) arbitrariamente estabeleceu quatro tipos de frequência:

- a) baixa (menos de uma vez por hora);
- b) intermediária (de uma a cinco vezes por hora);
- c) alta (de seis a dez vezes por hora);
- d) extremamente alta (mais de dez vezes por hora)

O item carga funcional se refere à obrigatoriedade do uso de Present Perfect e a possibilidade de uso do Simple Past em seu lugar. As categorias adotadas por Gathercole (1986 : 555) foram as seguintes:

- a) carga absoluta, quando somente o Present Perfect pode ser usado;
- b) carga muito alta, quando o perfeito é usado em 90% dos casos e o passado nos outros 10%;
- c) carga alta, quando o perfeito é usado no mínimo em 75% dos casos, mas em menos de 90%, e o passado para os casos restantes;
- d) carga intermediária, quando o Present Perfect é usado no mínimo em 25%, mas em menos de 75%;
- e) relativamente baixa, quando o perfeito é usado em menos de 25%, mas em mais de 10% dos casos;
- f) carga baixa, quando o Present Perfect é usado em menos de 10% dos casos.

Ao analisar seus dados sob a ótica dessas novas categorias, Gathercole percebe que, para as crianças escocesas, as formas “GOT” e “REC” (as primeiras a serem por elas adquiridas) apresentam uma pontuação alta em todas as categorias e, sendo assim, conclui que a combinação de frequência de insumo com alta carga funcional mais simplicidade cognitiva e sintática é o que facilita a aquisição precoce do Present Perfect. A autora atribui essa aquisição precoce ao fato de que o uso extremamente freqüente de “have got” no lugar de “have” (ou seja, em um contexto que se refere a um estado presente) pelos adultos escoceses possibilita às crianças a familiarização com a forma sintática do Present Perfect desde muito cedo. Ainda segundo ela, considerando que a forma sintática do PP é estabelecida precocemente com “have got”, a criança escocesa acaba por apresentar pouca dificuldade em aplicar essa forma para usos cognitivamente mais complexos e, conseqüentemente, elaborar a sintaxe para formas mais complexas.

Para as crianças norte-americanas, contudo, a situação é outra. Embora os adultos norte-americanos ultrapassem a frequência mínima de uso de Present Perfect necessária para a aquisição, não há uma forma cognitiva simples como “have got” que seja por eles usada de maneira freqüente o suficiente para chamar a atenção da criança em um estágio inicial e fazê-la usar a forma sintática do Present Perfect. Além disso, a própria forma “have got” não é usada com o mesmo índice (alto) de frequência apresentado pelos adultos escoceses. Ainda, o uso de Present Perfect em contextos de alta simplicidade cognitiva (como “REC”, por exemplo), e com uma frequência relativa de uso de Present Perfect pelos adultos, é inibido pelo uso muito mais freqüente de Simple Past nesses mesmos contextos. E, com relação à hipótese levantada de que as crianças norte-americanas parecem adquirir o uso “EXP” em primeiro lugar, Gathercole sugere que o mesmo acontece não porque o Present Perfect seja usado mais pelos adultos nesse contexto em comparação com os outros (“PERS”, “REC”, “RES”, e “YET”), mas sim porque nesse contexto o Present Perfect é mais freqüentemente usado em relação à forma alternativa, que seria, no caso, Simple Past. Outra possibilidade seria a de que o Present Perfect é adquirido pelas crianças somente quando elas adquirem as formas que obrigatoriamente exigem o uso do perfeito, isto é, os modais. Baseada em todos esses fatores, a pesquisadora afirma que a relativa baixa frequência de uso de Present Perfect em comparação com a maior frequência de uso de Simple Past na fala de norte-americanos adultos nos contextos “REC”, “RES” e “EXP” pode ter dois efeitos: a) não permitir que a criança perceba as formas de Present Perfect nesses contextos; ou b) fazer com que as crianças não sintam a necessidade de ficarem atentas às formas do perfeito.

O tempo e o processo de aquisição do perfeito são, portanto, afetados pela combinação dos fatores frequência de insumo, simplicidade cognitiva e sintática, e carga funcional. Ainda, o fato de que as crianças adquirem o perfeito tardiamente não é explicado pela falta de habilidade de “descentralizar no tempo” e contrariamente ao estudo de Johnson (1985), os dados de Gathercole (1986) indicam que as crianças escocesas falantes nativas de inglês britânico adquirem o perfeito em uma faixa etária anterior às crianças norte-americanas. Essa diferença, no entanto, pode estar relacionada à metodologia adotada e aos critérios adotados para estabelecer o que é evidência de que o perfeito foi adquirido. Gathercole (1986) analisou dados de produção espontânea, ao passo que Johnson (1985) reporta dados de imitação eliciada. Além disso, Johnson (1985) considerou imitações sintaticamente não corretas como evidência de que o perfeito foi adquirido.

Retomando, podemos observar que os três estudos acima descritos apresentam como resultado a aquisição tardia do perfeito para falantes de inglês como

L1, em uma variação de faixa etária que compreende o período entre 3;0 e 6;0 anos. Quanto ao uso de formas opcionais ao perfeito, os estudos também reportam a preferência por Simple Past em alguns contextos de Present Perfect por falantes nativos de inglês como L1. Com relação à ordem de aquisição do Present Perfect quando comparado com o Present Perfect Progressive, Johnson (1985) e Gathercole (1986) apresentam resultados distintos. Enquanto a primeira autora observa a anterioridade da aquisição da forma PPP, a segunda reporta a aquisição da forma PP como sendo anterior à da forma progressiva. Por outro lado, os resultados de Gathercole (1986) e Johnson (1985) assemelham-se no que tange ao uso de paráfrase nas produções que envolvem contextos de uso do perfeito. Em ambos estudos, as crianças pareceram demonstrar sensibilidade semântica para as relações parafrásticas entre Present Perfect e Present Perfect Progressive bem como para essas mesmas relações entre Present Perfect e Simple Past, ainda que suas produções contenham erros sintáticos.

As décadas de 70 e 80 foram férteis nos estudos sobre aquisição do aspecto em L1. Contudo, o foco principal de tais estudos está no papel do aspecto lexical dos verbos como determinante da ordem de aquisição dos tempos verbais. Vários desses estudos em L1, portanto, afirmaram que as crianças são influenciadas pelo aspecto e não pelo tempo verbal na aquisição da morfologia do tempo passado (Andersen & Shirai, 1994 : 136). Dentre esses estudos, Andersen & Shirai (1994) destacam Bronckart & Sinclair (1973), que investigaram a língua francesa; Antinucci & Miller (1976), os quais investigaram inglês e italiano; Bloom, Lifter & Hafitz (1980), cujo foco de pesquisa foi a língua inglesa; e Stephany (1981), que trabalhou com o grego. Esses pesquisadores definiram tempo verbal e aspecto de acordo com Comrie (1976; 1985), segundo o qual:

Aspectos são os modos diferentes de visualizar a estrutura temporal interna de uma situação (Comrie, 1976 : 3).

Tempo verbal é a expressão gramatical da localização de uma situação na linha do tempo (Comrie, 1985 : 9).

Os estudos em L1 acima desencadearam estudos semelhantes em L2 e todos eles procuravam investigar o que foi denominado de “Hipótese do Aspecto” (Bickerton 1981 apud Andersen & Shirai, 1994; Robinson, 1990), ou “Hipótese da Primazia do Aspecto” (Robinson, 1994), e que Andersen & Shirai (1994) definem a partir da seguinte afirmação:

A hipótese do aspecto postula que aprendizes de primeira e segunda línguas inicialmente sofrerão a influência do aspecto semântico inerente aos verbos ou aos predicados na aquisição de marcadores de tempo e aspecto associados ou adicionados a esses verbos (Andersen & Shirai, 1994 : 133).

Em outras palavras, tais estudos, tanto em L1 quanto em L2, procuraram demonstrar que quando as flexões verbais emergem na linguagem da criança e, por analogia, na interlíngua de aprendizes de L2, elas não se distribuem uniformemente ao longo dos verbos, mas redundantemente marcam o aspecto inerente, ou lexical, do significado lexical do predicado (Robinson, 1993) de acordo com as categorias semânticas estabelecidas por Vendler (1967). Estas foram revisadas por Mourelatos (1981 apud Andersen & Shirai, 1994) e por Brinton (1988), o qual caracterizou as categorias de Vendler a partir de quatro traços semânticos fundamentais: (+-) estativo; (+-) durativo; (+-) télico; (+-) voluntário. A seguir apresentaremos as categorias de Vendler como definidas por Quintas Mendes (1994 : 18-9) a partir da categorização por traços semânticos estabelecidas por Brinton (1988):

- a) “Verbos de Estado” (“State Verbs”)⁸: são aqueles que expressam situações que ocorrem ao longo de um período indefinido de tempo e sem um ponto terminal necessário. Não podem ser voluntários e não envolvem mudança ou desenvolvimento. Exemplos: ser, estar, morar.
- b) “Verbos de Atividade” (“Activity Verbs”): são aqueles que expressam situações durativas que ocorrem ao longo de um período indefinido de tempo e que não têm um ponto terminal definido. Implicam uma mudança e podem ser voluntários ou não. Exemplos: correr, nadar, jogar.
- c) “Verbos de Realização” (“Accomplishment Verbs”): expressam situações durativas que ocorrem no tempo mas que tem um objetivo final ou ponto terminal definido. Os “Verbos de Atividade” *duram*⁹ tempo como, por exemplo, “nadar uma hora” enquanto os “Verbos de Realização” *consomem*¹⁰ tempo para realizar o processo do seu início até seu ponto final, como em “nadar 100 metros”. Assim como os “Verbos de Atividade”, os “Verbos de Realização” podem ser voluntários ou involuntários.
- d) “Verbos de Eventos Instantâneos” (“Achievement Verbs”): expressam situações que têm lugar num ponto específico do tempo, sendo, portanto, pontuais. São

⁸ A nomenclatura em inglês aqui adotada é aquela proposta por Vendler (1967).

⁹ Grifo do autor (Quintas Mendes, 1994 : 18).

¹⁰ Idem (Quintas Mendes, 1994 : 18).

geralmente não voluntários, mas também podem ser voluntários. Exemplos: morrer (não-voluntário), noivar (voluntário).

Enquanto alguns estudos investigam a “Hipótese do Aspecto” com base nas categorias semânticas de Vendler (1967), outros adotam a classificação binária de aspectos semânticos expressos pelos verbos proposta por Comrie (1976). Diferentemente de Vendler, Comrie apontou três distinções semânticas para classificar as situações, as quais, segundo ele, não são expressas somente pelos verbos, mas pelo verbo e seus argumentos – sujeito e objeto. Apresentamos abaixo as três distinções semânticas conforme definidas por Comrie (1976, 41-51):

- a) Pontualidade ou duração: os verbos durativos são aqueles que fazem referência ao fato de que uma dada situação dura por um certo período de tempo ou é tida como tendo duração por um certo período de tempo. Os verbos pontuais, por sua vez, são aqueles que expressam situações que não têm duração interna, nem mesmo de um período extremamente curto. Segundo Comrie, há verbos pontuais, como “tossir”, que podem assumir um caráter durativo, como em “ele vem tossindo há dias”. Isso porque é possível em português, e em várias outras línguas, nos referirmos a uma série de tosses, o que torna a situação durativa. Sendo assim, o autor introduz outra distinção aspectual relevante para o estudo dos verbos que é diferença entre situações semelfactivas, aquelas que acontecem única e exclusivamente uma vez, e as iterativas, aquelas que se repetem na linha do tempo. Na sentença “ele tossiu” a situação é semelfactiva e o verbo, portanto, pontual, enquanto em “ele vem tossindo há dias”, a situação é iterativa e o verbo, conseqüentemente, durativo.
- b) Télico e atélico: os verbos télicos expressam situações durativas que necessariamente chegam a um ponto final, podendo levar um tempo curto ou longo para serem completadas. Um exemplo seria “Ela está montando uma árvore de Natal”, situação que só se realiza quando a árvore estiver pronta. Os verbos télicos exigem, portanto, que haja um processo que leve ao ponto terminal de uma situação assim como o próprio ponto terminal. Os verbos atélicos, por sua vez, também expressam ações durativas, as quais, contudo, podem ocorrer indefinidamente ou serem interrompidas em qualquer momento. Por exemplo, em “Pedro está discursando”, Pedro pode ser interrompido a qualquer momento de seu discurso e isso não invalida o fato de ele já ter discursado. Já em “Ela está montando uma árvore de Natal”, a interrupção da ação de montar não a permite chegar ao final do processo, a saber, uma

árvore de Natal. Em outras palavras, ao ser interrompida durante o processo de montar, a pessoa não o executa ao passo que ao ser interrompido ao discursar, não necessariamente significa que Pedro não tenha discursado. Concluindo, as situações atélicas não dependem de um ponto terminal como dependem as télicas.

- c) Dinâmicas e estativas: uma situação estativa é aquela que continua no tempo, a menos que algo aconteça para mudar esse estado. Uma situação dinâmica, por outro lado, só continua na linha do tempo se for submetida a “um novo impulso de energia” (Comrie, 1976 : 49). Um estado, portanto não requer nenhum esforço enquanto que permanecer em uma situação dinâmica obrigatoriamente exige esforço.

Andersen (1991) utilizou as três distinções binárias de Comrie para distinguir as categorias semânticas propostas por Vendler, obtendo as seguintes definições:

- a) Os “Verbos de Estado” são estativos, atélicos e durativos;
- b) Os “Verbos de Atividade” são dinâmicos, atélicos e durativos;
- c) Os “Verbos de Realização” são dinâmicos, télicos e durativos;
- d) Os “Verbos de Eventos Instantâneos” são dinâmicos, télicos e pontuais.

Robinson (1990, 1995) e Andersen & Shirai (1994) reportam que os autores de estudos em L1 (Bronckart & Sinclair, 1973; Antinucci & Miller, 1976; Simões & Stoel-Gammon, 1979; Bloom, Lifter & Hafitz, 1980; Bickerton, 1981; Stephany, 1981; Shirai, 1991) sobre a “Hipótese do Aspecto” observaram que quando as crianças começam a flexionar os verbos, a distribuição das flexões é restringida pelo aspecto lexical desses verbos, manifestando-se da seguinte forma: as flexões na forma passada perfectiva (definida por Comrie (1976) como noção aspectual que marca o início ou o término de uma situação) primeiramente aparecem em verbos télicos ou pontuais antes de serem expressas de modo uniforme pelos outros tipos de verbos. As flexões na forma passada imperfectiva (noção aspectual definida por Comrie (1976) como aquela que faz referência à estrutura temporal interna da situação, sem referir ao seu início ou término) assim como as flexões no presente, por outro lado, emergem quase que exclusivamente associadas aos verbos durativos e atélicos (Robinson, 1995; Quintas Mendes, 1994). Bickerton (1981 apud Robinson, 1995) também observou que as crianças falantes de inglês respeitam a distinção semântica pontual x durativo ao inicialmente usarem o gerúndio (flexão –ing) para sinalizar duração e as formas irregulares passadas para marcar pontualidade bem como respeitam a distinção estativo x dinâmico ao evitarem o uso do gerúndio com verbos estativos.

Com base nos resultados dos estudos de aquisição do aspecto em L1, os estudos nessa mesma área em L2 procuraram investigar se a interlíngua dos aprendizes de L2 também apresentava a distribuição de suas flexões verbais atrelada ao aspecto lexical dos verbos, conforme veremos mais detalhadamente na seção a seguir.

2.2 Estudos sobre aquisição do aspecto em L2

Os estudos sobre aquisição do aspecto em L2 investigam as associações entre forma e significado ao longo do desenvolvimento dos sistemas verbal e aspectual de aprendizes adultos de inglês como L2. Mais precisamente, verificam a influência do aspecto lexical dos verbos no processo de aquisição do sistema verbal de inglês como L2 por falantes nativos de espanhol (Robinson, 1990; 1995), por falantes nativos de alemão (Rhode, 1996), por falantes nativos de francês (Bardovi-Harlig & Bergstrom, 1996) e por falantes nativos de várias línguas em ambiente de sala de aula nos Estados Unidos (Bardovi-Harlig, 1992; 1997; Bardovi-Harlig & Reynolds, 1995; e Bardovi-Harlig & Bergstrom, 1996). Há ainda estudos que investigam a aquisição de falantes nativos de inglês que têm o francês e o espanhol como L2 (Andersen & Shirai, 1994).

Os autores de estudos sobre aquisição do aspecto em L2 relatam resultados análogos aos dos estudos em L1 acima discutidos ao observar, em aprendizes de L2 de línguas maternas diferentes, o uso de flexões da segunda língua para marcar distinções aspectuais. Em geral, na fase de emergência das flexões verbais, as flexões passadas não-progressivas e perfectivas estão relacionadas aos predicados pontuais ou télicos e as flexões progressivas ou imperfectivas com os predicados durativos. Com o aumento da proficiência, contudo, as produções dos aprendizes gradualmente passam a apresentar as flexões verbais associadas às outras categorias semânticas (Robinson, 1995). A seguir, apresentaremos alguns estudos em L2 que confirmam a “Hipótese do Aspecto” (Bickerton, 1981 apud Andersen & Shirai, 1994; Robinson, 1990), também chamada de “Hipótese da Primazia do Aspecto” (Robinson, 1995).

Robinson (1990) testou a hipótese de que na aquisição de L2 os morfemas verbais iniciais marcam aspecto lexical independentemente da sua função na segunda língua. Utilizando-se de dados coletados da interlíngua de um falante nativo de espanhol aprendiz de inglês como L2, o autor determinou o aspecto lexical de mais de 550 ocorrências de verbos no corpus. Após a análise dos dados, Robinson (1990) confirmou para L2 os resultados de Bloom et al. (1980 apud Robinson, 1990 : 329) em

L1 ao observar que quando os morfemas verbais da L2 emergem na interlíngua de um aprendiz de inglês adulto, eles não são uniformemente distribuídos ao longo dos verbos, mas, como na L1, sua distribuição segue as classes aspectuais inerentes aos verbos. E essa distribuição na fase de emergência dos morfemas verbais se manifesta pelo uso da flexão passada em situações de aspecto pontual e o uso do progressivo (flexão –ing) em situações de aspecto durativo.

Foi também Robinson (1995) quem procurou demonstrar como as flexões marcadoras de tempo verbal em emergência se distribuem de acordo com as categorias aspectuais lexicais dos verbos e como essa associação varia de acordo com o nível de proficiência. Para tanto, analisou entrevistas orais com 26 estudantes universitários de Porto Rico aprendizes de inglês como L2 e falantes nativos de espanhol, os quais foram agrupados em quatro níveis de proficiência. Os resultados mostraram que a associação das flexões com o tempo verbal cresce de acordo com o nível de proficiência, indicando interdependência significativa entre a morfologia e o aspecto em cada nível: na fase inicial, os aprendizes relacionam o marcador do presente “-s” com predicados estativos, o marcador de gerúndio “-ing” com as atividades, e o marcador de passado com eventos pontuais, sendo que este último se espalha em todos os predicados pontuais ou télicos entre os aprendizes de níveis mais altos. Desse modo, conclui que enquanto as flexões verbais são mais associadas ao aspecto lexical dos verbos em níveis mais baixos de proficiência, elas aparecem altamente associadas ao tempo verbal nos níveis mais altos.

Os estudos de Andersen (1986, 1991, 1992) com falantes nativos de inglês aprendizes de espanhol como L2 mais uma vez constataram a correlação da morfologia do passado perfectivo com os “Verbos de Realização” e de “Eventos Instantâneos” e do passado imperfectivo com os “Verbos de Estado” e de “Atividade”. Os resultados de seus estudos mostram que o passado perfectivo é o primeiro a emergir e que sua ordem de emergência ao longo das categorias aspectuais se distribui da seguinte maneira: “Verbos de Eventos Instantâneos” ⇒ “Verbos de Realização” ⇒ “Verbos de Atividade” ⇒ “Verbos Estativos”. O passado imperfectivo, por sua vez, desenvolve-se de modo mais lento e segue a ordem inversa: “Verbos Estativos” ⇒ “Verbos de Atividade” ⇒ “Verbos de Realização” ⇒ “Verbos de Eventos Instantâneos” (Andersen & Shirai, 1994 : 143).

Andersen & Shirai (1994) procuram explicar o fato de os falantes nativos de inglês como L2 seguirem a “Hipótese do Aspecto” com base em três princípios cognitivos operacionais e na noção de prototipicalidade. Os três princípios e suas funções são: a) “Princípio da Relevância” (Bybee, 1985), que guia o aprendiz a procurar marcadores morfológicos relevantes ao significado do verbo; b) “Princípio da

Congruência” (Andersen, 1993), que leva o aprendiz a associar a morfologia verbal a tipos de verbos que sejam mais adequados ao significado aspectual da flexão verbal; e c) “Princípio Um por Um” (Andersen, 1984), que causa no aprendiz a expectativa de que cada nova forma descoberta tem um e apenas um significado, uma função e uma distribuição. A noção de prototipicalidade, por sua vez, dá conta da capacidade do aprendiz de conferir a cada flexão o significado que ele primeiramente associou a ela (significado prototípico) e, conseqüentemente, usar esse significado para impor essa perspectiva a situações que normalmente não a comportam.

Em outro estudo sobre o tema, Rohde (1996) analisou dados de produção oral em ambiente natural de crianças falantes nativas de alemão aprendizes de inglês como L2. Assim como nos estudos anteriores, observou correlação entre a emergência da flexão verbal passada e os “Verbos de Eventos Instantâneos” e a flexão verbal presente e os “Verbos de Estado”, ou seja, a maioria dos verbos produzidos no passado eram os de “Eventos Instantâneos” e a maioria dos verbos produzidos no presente eram os “Verbos de Estado”. Entretanto, seus resultados diferiram dos outros estudos ao indicarem o uso da forma progressiva tanto com “Verbos de Atividades” quanto com “Verbos de Eventos Instantâneos”, o que Rohde explica pelo fato de o presente progressivo em inglês também expressar referência ao futuro.

Com o objetivo de eliciar flexões verbais em estudos transversais com aprendizes de inglês como L2 de diversas L1 de seis níveis de proficiência diferentes, Bardovi-Harlig (1992) e Bardovi-Harlig & Reynolds (1995) usaram testes de leitura do tipo cloze¹¹. Bardovi-Harlig (1992) observou que os aprendizes diferenciavam verbos pontuais de durativos pela aplicação das flexões verbais que expressam a distinção progressivo/não-progressivo de modo não-nativo, onde os verbos pontuais apareciam flexionados no passado simples (Simple Past) em uma freqüência muito maior do que os durativos. Bardovi-Harlig & Reynolds (1995) também observaram em todos os níveis uma maior freqüência de uso correto de marcadores de tempo passado com “Verbos de Eventos Instantâneos” e de “Realizações” (perfectivos) do que com

¹¹ Em um teste do tipo cloze, o aprendiz recebe pontos de acordo com sua capacidade de completar as lacunas com palavras que se aproximem das originais. Dois tipos de teste podem ser usados (Richards & Platt, 1992 : 55):

- a) O leitor deve adivinhar a palavra exata que foi usada no original, o que é chamado de Método da Palavra Exata;
- b) O leitor pode completar com qualquer palavra que seja apropriada ou aceita no contexto, o que é chamado de Método da Palavra Aceitável (ou Método da Palavra Apropriada; Método da Alternativa Aceitável; Método Contextualmente Apropriado).

“Verbos de Estado” ou de “Atividade” (imperfectivos). Igualmente constataram, contudo, que a diferença entre predicados télicos (“Verbos de Eventos Instantâneos” e de “Realizações”) e atélicos (“Verbos de Estado” e de “Atividade”) se torna cada vez menor com o aumento da proficiência.

Participaram do estudo de Bardovi-Harlig & Bergström (1996) aprendizes de inglês e francês como L2 em ambiente de sala de aula e o instrumento utilizado foi uma tarefa escrita de recontagem de história. Os aprendizes de níveis de proficiência mais baixos demonstraram uma concentração de marcadores de passado com “Verbos de Eventos Instantâneos” (Simple Past no inglês e Passe Composé no francês), de marcadores do progressivo em inglês com “Verbos de Atividade” e de marcadores do imperfeito em francês com “Verbos de Estado”. Com o aumento da proficiência, os marcadores de passado foram distribuídos para os “Verbos de Realização” e depois para os de “Atividade”. Os marcadores de progressivo e de imperfeito, por outro lado, não apresentaram distribuição entre as demais categorias aspectuais.

O português como língua estrangeira também foi investigado em termos da influência do aspecto lexical dos verbos na aquisição da morfologia verbal da língua portuguesa. Leiria (1994) analisou o reconto de 218 narrativas orais eliciadas no contexto de investigação produzidas por 168 informantes de três famílias lingüísticas diversas: Chinês, Árabe e 14 línguas Indo-Européias. A pesquisadora procurou investigar se os aprendizes de português europeu como L2, à semelhança do que acontece na aquisição de português como L1 (Quintas Mendes, 1994; Fortes, 1998) e guiados pelo Princípio de Relevância e pelo aspecto inerente aos verbos (veja discussão página 36), começam a marcar em sua interlíngua o aspecto perfectivo com verbos télicos e o imperfectivo com verbos estativos. Seus resultados indicaram que o aspecto inerente aos predicadores controla a seleção que os falantes não-nativos de português europeu como L2 fazem do morfema aspectual, atribuindo ao verbo o morfema que é mais relevante para a raiz desse mesmo verbo e seguindo, assim, o “Princípio da Relevância”. Os dados de Leiria confirmam, portanto, a associação inicial na interlíngua de aprendizes de português europeu como L2 de verbos télicos instantâneos com o morfema de Pretérito Perfeito e de verbos estativos com o morfema de Pretérito Imperfeito.

Resultados semelhantes foram obtidos por Campos (2000) em seu estudo longitudinal sobre a aquisição do Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo em português brasileiro como segunda língua. Ela conduziu entrevistas orais informais com dois falantes nativos de japonês e dois falantes nativos de inglês, sendo que todos os quatro estavam em estágio inicial do processo de aquisição de português

brasileiro como L2 em ambiente natural. Assim como Leiria (1994), seu objetivo era verificar se o aspecto lexical inerente dos verbos influencia o surgimento da morfologia de marcação de passado na aquisição de português como L2 em ambiente natural, marcação essa expressa por Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito. Seguindo a “Hipótese do Aspecto” apresentada por Andersen (1991) e acima discutida, Campos procurou observar se a morfologia verbal de passado era usada gradualmente de acordo com a classe aspectual a que pertenciam os verbos escolhidos pelos seus informantes nas suas produções orais, manifestando-se da seguinte forma: as flexões marcadoras de Pretérito Perfeito utilizadas inicialmente com os “Verbos de Eventos Instantâneos”, espalhando-se depois para “Verbos de Realização”, “Verbos de Atividades” e, por fim, para os “Verbos Estativos”; enquanto as flexões marcadoras do Pretérito Imperfeito seriam inicialmente utilizadas com os “Verbos Estativos”, passando gradualmente para os “Verbos de Atividade”, para os “Verbos de Realização” e, finalmente, para os “Verbos de Eventos Instantâneos”. Os dados dos seus informantes sustentam a hipótese de que a indicação de passado na morfologia verbal inicia com o Pretérito Perfeito e também de que ele é inicialmente marcado em “Verbos de Eventos Instantâneos”, seguido de “Verbos de Realização”, de “Verbos de Atividades” e, por último, de “Verbos Estativos”. Ainda, os dados coletados pela pesquisadora mostram que o Pretérito Imperfeito surge após o início do uso do Pretérito Perfeito. Por fim, com relação à aquisição do Imperfeito, os dados permitiram observar o seu uso com os “Verbos Estativos” em três dos quatro sujeitos e com os “Verbos de Atividade” em somente um deles. Quanto à relação do Imperfeito com as outras classes de verbos, os dados obtidos por Campos não puderam fornecer mais informações.

Como se pode constatar com base nos resultados descritos até então, os estudos sobre a influência do aspecto lexical dos verbos na aquisição da morfologia verbal de várias línguas parecem, de maneira geral, confirmar, a “Hipótese do Aspecto” (Andersen, 1991), segundo a qual, as flexões passadas perfectivas estão relacionadas aos predicados pontuais ou télicos e as flexões imperfectivas com os predicados durativos durante a fase de emergência das flexões verbais.

A seguir trataremos dos estudos sobre aquisição do aspecto em L2 que mais diretamente se relacionam com os objetivos de investigação do nosso trabalho por tratarem das questões relacionadas à emergência do Present Perfect por aprendizes de inglês como língua estrangeira.

Bardovi-Harlig (1997) conduziu um estudo sobre a emergência do Present Perfect na interlíngua de adultos aprendizes de inglês como L2, com o objetivo de investigar as associações de significado e de uso atribuídas por esses aprendizes às

formas de PP e de PPP. Conforme já vimos, Present Perfect e Simple Past têm em comum o traço semântico da anterioridade, mas diferem pelo traço relevância no presente, o qual é somente expresso por Present Perfect. Nos estágios iniciais da aquisição do binômio tempo/aspecto, os aprendizes de L2 usam a morfologia verbal para atribuir significados que eles ainda não expressam morfologicamente. Com relação ao Present Perfect, a superposição de seu significado semântico com o Simple Past (pela anterioridade) e com o Simple Present (pela relevância no presente) faz com que ele se estabeleça sobre associações de forma e significado previamente adquiridas e, sendo assim, sua incorporação no sistema da interlíngua demanda mais uma re-estruturação da morfologia verbal do que uma simples adição de novas flexões e seus respectivos significados.

As questões de pesquisa abordadas por Bardovi-Harlig (1997) envolveram a aquisição do Present Perfect na interlíngua de aprendizes de inglês como L2, com o intuito de verificar: a) se ele é de aquisição tardia em L2 como o é em L1; b) o papel da instrução como desencadeadora do Present Perfect, através da comparação do tempo da instrução com os pré-requisitos para sua aquisição e as produções individuais dos aprendizes investigados; c) e os traços semânticos envolvidos na emergência do Present Perfect pela descrição do uso apropriado, do super-uso e do sub-uso do Present Perfect assim como pela sua co-ocorrência com uma variedade de advérbios.

Os 16 participantes desse estudo longitudinal eram aprendizes adultos de inglês como L2 em ambiente de sala de aula nos Estados Unidos, falantes nativos das seguintes L1: árabe (5 participantes); japonês (6); coreano (2); e espanhol (3). Embora todos tenham ingressado no curso com o mesmo nível de proficiência, determinado pelo teste de nivelamento do programa, os alunos demonstraram diferenças na velocidade de aquisição do sistema tempo/aspecto e na proficiência final. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram 1576 textos escritos (1101 extraídos de diários, 370 de redações, 73 textos dissertativos que faziam parte do teste de nivelamento, e 32 narrativas eliciadas com base em filmes mudos) e 102 entrevistas orais guiadas, complementadas por 73 narrativas eliciadas também com base em filmes mudos. A média de tempo para coleta de dados foi de 9.8 meses (13 meses e meio para os árabes, 6 para os coreanos, 8 para os venezuelanos, e 9 para os japoneses) e as entrevistas orais levaram de 15 a 20 minutos cada.

Bardovi-Harlig (1997) considerou como tentativas de uso de PP todas as ocorrências com “have/has” + um verbo principal (flexionado tanto no presente, quanto no passado ou no particípio) e tentativas de uso de PPP pelo uso de “have/has” + um verbo no gerúndio (-ing) ou o uso de “have/has” + “been” + um verbo principal. Essa codificação permitiu obter 502 usos de Present Perfect nos textos escritos e 105 nos

textos orais. Ambientes em potencial para o uso de PP pelos advérbios geralmente a eles associados (a saber, “since”, “for”, “yet”, “ever” e “never”) também foram identificados.

De um modo geral, os aprendizes do estudo de Bardovi-Harlig (1997) apresentaram um número bem menor de ocorrências de Present Perfect nas suas produções orais do que nas suas produções escritas. E a maioria deles demonstrou uso de Present Perfect na escrita antes de produzi-lo oralmente. A autora comparou a emergência do Present Perfect com a taxa de uso apropriado do Simple Past nos textos escritos e percebeu que a porcentagem de uso apropriado do Simple Past, quando do registro da primeira ocorrência de uso de Present Perfect para cada participante, variou entre 75% a 93% (média de 85,9%). Os dados ainda mostraram que, assim como para as crianças falantes de inglês como L1 do estudo de Gathercole (1986), O PPP emergiu após o PP na interlíngua dos aprendizes de inglês como L2 (ver página 31).

Com relação ao papel do ensino, Bardovi-Harlig (1997) constatou que ele aparentemente afeta os aprendizes de maneira uniforme, aumentando a sua produção de Present Perfect. Entretanto, a intensidade do efeito da instrução na produção do perfeito depende do estágio de aquisição no qual se encontram os aprendizes. Eles se dividiram em três grupos: a) aqueles que apresentavam um uso significativo do Present Perfect antes da instrução; b) aqueles que haviam tentado usá-lo em um período anterior a ela; e c) aqueles que não haviam demonstrado nenhum uso de Present Perfect antes da instrução. Os aprendizes do primeiro grupo tiveram um maior aumento no uso de Present Perfect após a instrução. Isso levou Bardovi-Harlig (1997) a sugerir que a instrução pareceu encorajar o uso mais freqüente de Present Perfect, especialmente durante o período em que ela ocorreu, nos aprendizes que já possuíam recursos lingüísticos para o uso do perfeito em um período anterior ao da instrução. Alguns aprendizes do segundo grupo não demonstraram um aumento imediato na produção de Present Perfect após o primeiro período de aulas, mas sim após repetidos períodos instrucionais. Os aprendizes do terceiro grupo, por sua vez, passaram a usar Present Perfect após as aulas. A autora ressalta que a repetição de períodos instrucionais pode também ter coincido com um acúmulo de insumo de várias outras fontes já que os aprendizes estavam em um contexto de segunda língua.

Quanto à distribuição do Present Perfect em contextos lingüísticos, Bardovi-Harlig (1997) discute a produção de perfeito do aprendiz de acordo com o contexto no qual ela ocorreu. Os usos de PP observados no estudo foram divididos em três tipos: a) adequados; b) super-generalizados, ou seja, uso do Present Perfect em contextos onde falantes nativos de inglês preferem outra forma para expressar tempo/aspecto; e

c) restritos¹², isto é, uso de um outro marcador de tempo/aspecto onde os falantes nativos de inglês preferem Present Perfect. Essa fase da análise foi centrada nos textos escritos, por eles terem sido construídos unicamente pelos aprendizes, em oposição aos textos orais, onde houve a interferência do entrevistador.

Com relação aos usos adequados, os aprendizes produziram um total de 502 usos de perfeito no corpus escrito, dos quais 457 representavam situações de uso de PP e 45 de PPP. Dos usos de Present Perfect, 86,9% foram adequados, os quais ocorreram em contextos de presente (que enfatizam a relevância presente de uma situação passada) e de passado (onde a relevância no presente também é aparente, mas a situação é considerada como já realizada). Dois terços da amostra (63,9%) ocorreram sem advérbios enquanto um terço (36,1%) ocorreu com uma variedade de advérbios, sendo “since” e “for” os mais usados (18,2% e 15,2% das ocorrências de advérbio, respectivamente) seguidos por “never”, “already”, “ever”, e “yet” (em ordem decrescente). Dos usos de Present Perfect Progressive, 88,9% foram apropriados. Os advérbios ocorreram com o PPP em uma maior proporção (62,2%) do que com o PP, sendo “since” e “for” responsáveis pela ocorrência de 71,4% (35,7% cada) desses advérbios.

Os usos restritos e super-generalizados fornecem pistas de como os aprendizes derivam associações de forma, significado e uso para o Present Perfect de suas associações de forma, significado e uso previamente estabelecidas para o presente e para o passado. Além disso, mostram as nuances de significado que os aprendizes tentam expressar. Os usos não-adequados indicaram que os aprendizes associam o Present Perfect ou com o tempo real (não-verbal) passado ou com o tempo presente.

Das 65 super-generalizações no seu corpus, 60 foram de uso de Present Perfect e 5 de uso de Present Perfect Progressive. A maioria delas (63,1%) representou o uso inadequado de PP em ambientes de Simple Past expressos pelo uso de advérbios de tempo passado (como, por exemplo, em “I have finished the book yesterday”) ou pela seqüência de eventos passados (como em “I came home, took a shower, had dinner and then watched TV. After this, I have gone to bed”). Por outro lado, uma pequena porcentagem de 10,8% diz respeito à ocorrência de Present Perfect em ambiente de Simple Present, como, por exemplo, em “I like the new restaurant and sometimes we have gone there”.

Houve 35 ocorrências de usos restritos de Present Perfect. O uso de Simple Present no lugar de Present Perfect foi bem mais significativo (42,9% das ocorrências

¹² No original lê-se “undergeneralized” (Bardovi-Harlig, 1997).

de uso restrito) do que o uso de Present Perfect em contextos de Simple Present. Parece, portanto, que os aprendizes percebem o traço semântico relevância no presente como sendo de abrangência do Simple Present e não do Present Perfect. Essa associação é representada por produções como “I am living here since March” no lugar de “I have lived/have been living here since March”. O passado também foi associado ao Present Perfect, havendo 37,1% de ocorrências de Simple Past no lugar de Present Perfect. Os usos restritos de Present Perfect geralmente ocorreram com um advérbio (83% dos casos) e os advérbios “since” e “for” foram novamente os mais usados, em porcentagens de 55,2% e 24,1%, respectivamente.

Ao examinar as ocorrências de super-generalização e de usos restritos do Present Perfect, Bardovi-Harlig (1997) constatou que alguns aprendizes fizeram associações exclusivas entre o Present Perfect e um dos significados nesses contextos. Cinco alunos super-generalizaram exclusivamente em contextos de passado; dois alunos adotaram ambientes de passado como contextos predominantes para super-generalização; nenhum aprendiz, entretanto, super-generalizou exclusivamente o uso de Present Perfect em contextos de presente. Nos usos restritos, os aprendizes não demonstraram uma associação tão forte a um único contexto. Além disso, os aprendizes não apresentaram nenhuma tendência com relação ao super-uso ou ao uso restrito. Isso sugere que os aprendizes talvez necessitem passar por um estágio de super-generalização e usos restritos até estarem prontos a estabelecer as associações adequadas entre forma e significado para o perfeito. A super-generalização e o uso restrito refletem o processo de re-associação de formas já adquiridas durante a emergência do Present Perfect. A partir do momento que os aprendizes começam a descobrir o significado e o uso associados à forma a qual acabaram de ser expostos através do insumo, eles também passam a atribuir parte da compreensão que têm do Simple Past e do Simple Present ao Present Perfect.

Ao super-generalizarem, isto é, ao usarem Present Perfect em contextos de Simple Past ou de Simple Present, os aprendizes aplicaram tanto o sentido semântico de presente quanto de passado a contextos onde somente um era apropriado. Quando o Present Perfect é usado em um ambiente de tempo verbal passado, o aprendiz marca somente o significado semântico de anterioridade (passado) do PP. Isso significa que o sentido semântico de relevância no presente ou não está ainda integrado ao processo de associação de forma e significado na interlíngua do aprendiz ou esse sentido não é ainda aparente ao aprendiz. Nos poucos casos em que o Present Perfect foi usado em contextos de Simple Present, o sentido de relevância no presente do PP era apropriado ao contexto, mas o sentido de anterioridade não.

Nos usos restritos, o aprendiz estabelece um contexto lingüístico para o Present Perfect, mas usa outra morfologia para marcar as noções de tempo/aspecto. Bardovi-Harlig (1997) interpreta esse resultado como revelador dos significados semânticos que os aprendizes associam com o contexto lingüístico que estabelecem. Desse modo, ao usar o Simple Past ou o Simple Present no lugar de Present Perfect, o aprendiz marca apenas uma parte do significado do PP. O uso do Simple Past evidencia a associação que o aprendiz estabelece entre os eventos ou situações anteriores ao tempo de fala com o contexto de Present Perfect, através da exclusão do traço relevância no presente pela marcação exclusiva do traço anterioridade. O uso do Simple Present, por outro lado, mostra a associação estabelecida pelo aprendiz entre o contexto de Present Perfect com o sentido de relevância no presente, excluindo o traço anterioridade que também faz parte do sentido semântico do PP. Bardovi-Harlig (1997) entende o uso de Simple Past e de Simple Present em contextos de Present Perfect (super-generalizações) em termos de uma associação emergente de forma e significado e, portanto, não considera tais usos incorretos, mas sim incompletos. Tanto a super-generalização quanto os usos restritos de Present Perfect resultam de uma associação entre forma e significado não perfeita em comparação com a associação pertinente à L2. Nas super-generalizações, os aprendizes combinam os significados de passado e presente desnecessariamente. Nos usos restritos, por outro lado, eles não combinam os significados de passado e presente, mas favorecem um em detrimento do outro.

A forte associação do Present Perfect com o Simple Past (63,1% das super-generalizações e 37,1% dos usos restritos) pode ser explicada através da noção semântica de valor de verdade. Segundo Bardovi-Harlig (1997), o Present Perfect e o Simple Past, diferentemente da relação entre Present Perfect e Simple Present, compartilham o mesmo valor de verdade. O grau de superposição semântica entre o Present Perfect e o Simple Past é maior porque as sentenças no PP são verdadeiras em todos os casos nos quais as sentenças no Simple Past são verdadeiras e falsas quando as sentenças no Simple Past são falsas. Por exemplo, se é verdadeiro que "Max has seen the President", também é verdadeiro que "Max saw the President" e vice-versa. A autora conclui seu estudo afirmando que, embora haja uma forte associação do significado de Present Perfect com o significado de Simple Past, o índice de uso adequado de PP no corpus como um todo (86,9%) indica que os aprendizes não só podem como distinguem semanticamente o Present Perfect do Simple Past assim como do Simple Present.

Ao contrário de Bardovi-Harlig (1997), nosso estudo analisa usos de Present Perfect em produções de aprendiz de inglês como LE a partir de dados eliciados e não

de uso natural. Assim sendo, não esperamos a ocorrência de super-generalizações em nosso corpus caracterizadas pelo uso de Present Perfect em lugar de Simple Present, uma vez que não serão apresentados aos aprendizes contextos de Simple Present no instrumento utilizado para a coleta de dados. Por outro lado, nosso instrumento contém cinco questões que apresentam contextos de uso de Simple Past, nos quais é possível esperarmos, com base nos resultados de Bardovi-Harlig (1997), a ocorrência de super-generalização. Contudo, interessa-nos particularmente as ocorrências de usos restritos, pois são elas que revelam os traços semânticos que os aprendizes associam com os contextos de Present Perfect estabelecidos: a) pelos próprios aprendizes, no caso de Bardovi-Harlig (1997); e b) pelo instrumento, no caso do nosso estudo. Acreditamos, portanto, que assim como os aprendizes de inglês como L2 de Bardovi-Harlig (1997), os brasileiros aprendizes de inglês como L2, sobretudo os de nível básico, igualmente irão associar o contexto de Present Perfect ou com o traço aspectual de anterioridade ou com o traço aspectual de relevância no presente separadamente, usando Simple Past ou Simple Present no lugar de PP, ainda mais pelo fato de essas associações serem corroboradas pelo sistema verbal do português, onde anterioridade é marcada pelo Pretérito Perfeito e relevância no presente pelo Presente do Indicativo, criando condições favoráveis para a ocorrência de transferência, como veremos no próximo capítulo.

Por ser talvez a transferência da L1 de nossos aprendizes um dos fatores que contribuem para o uso, que observamos em nossos alunos, de Simple Present e de Simple Past no lugar de Present Perfect na interlíngua de brasileiros falantes de inglês como L2, apresentamos no próximo capítulo uma breve revisão bibliográfica sobre o conceito clássico e o conceito atual de transferência, com o objetivo traçar um panorama sobre o seu papel no processo de aquisição de uma L2. Além disso, apresentamos também uma análise contrastiva dos usos de Present Perfect e de Present Perfect Progressive no inglês e no português, com o intuito de melhor compreender o sistema tempo/aspecto em ambas as línguas envolvidas neste estudo.

3 O PAPEL DA TRANSFERÊNCIA NA AQUISIÇÃO DO ASPECTO EM L2

3.1 O Conceito de Transferência

3.1.1 O conceito clássico de transferência

O conceito de transferência foi primeiramente introduzido nos estudos de aquisição de segunda língua por Weinreich (1953) sob o nome de “interferência”. O autor conduziu o primeiro estudo extensivo sobre os mecanismos de interferência bilíngüe, a qual definiu como:

aquelas ocorrências de desvio das normas de uma das línguas envolvidas que ocorrem na fala dos bilíngües como resultado de sua familiaridade com mais de uma língua (Sridhar, 1981 : 210).

Em 1945, Charles Fries, ao declarar que os melhores materiais didáticos eram aqueles produzidos com base nos resultados de uma comparação detalhada entre uma descrição científica da língua a ser aprendida e uma descrição paralela da língua materna do aprendiz, estabelece a Análise Contrastiva, ou AC, como fundamental para a metodologia de ensino de línguas (Sridhar, 1981 : 209). Fisiak (1981 : 4) afirma que o propósito de Fries, assim como de outros autores que o seguiram, era eminentemente pedagógico pois acreditavam que as dificuldades sentidas pelos aprendizes de uma L2 estariam diretamente relacionadas às diferenças lingüísticas entre a L2 e a sua língua materna. Onde houvesse uma diferença estrutural entre a L1 e a L2, haveria dificuldade de aprendizado e, conseqüentemente, erro. Por outro lado, onde houvesse semelhanças entre as duas línguas, o sucesso na aprendizagem estaria garantido. Desse modo, justificavam a realização de Análises Contrastivas com o objetivo de descobrir e prever dificuldades de aprendizado através da comparação da L1 dos aprendizes com a L2 por eles estudada.

Seguidor de Fries, Lado publica em 1957 *Linguistics Across Cultures*, um clássico para a prática de estudos contrastivos, onde ele propõe que o plano de um livro didático se baseie na crença de que é possível prever e descrever os padrões que causarão e os que não causarão dificuldades no aprendizado através da comparação sistemática da língua e da cultura a ser aprendida (L2) com a língua e a cultura do aprendiz (L1). Foi Lado quem igualmente deu origem às análises contrastivas de sistemas e construções entre línguas organizadas horizontalmente. Tais análises são baseadas na noção de equivalência e são conduzidas em uma dimensão horizontal que envolve movimento de uma L1 em direção a uma L2 e vice-versa. Essa técnica comparativa baseia-se no isolamento de um sistema, de uma regra ou de uma construção em L1 para posterior comparação com um sistema, regra ou construção equivalente em L2. O mesmo procedimento pode ser adotado partindo-se da L2 para a L1. A condução de várias análises com base na noção de equivalência resultou em “hierarquias de dificuldades”, as quais procuravam quantificar as diferenças e as semelhanças entre as línguas em comparação com objetivo de determinar o grau de dificuldade envolvido no processo de aquisição dessas línguas e que tinham como suporte a afirmação de Lado (1964) de que as diferenças eram a principal fonte de dificuldade para o aprendizado de uma segunda língua. Dessa afirmação, deriva o conceito de “interferência” na concepção de Lado (1964):

dificuldade em aprender um som, uma palavra ou uma construção na segunda língua em função das diferenças entre os hábitos desta e os da L1.

Finalmente, Lado (1957 : 70) ainda afirma que a lista de problemas resultante da comparação entre a L1 e a L2 é de grande valia para o ensino, a testagem e a pesquisa. Todavia, ela deve ser considerada uma lista de problemas hipotéticos até que sua validação final seja feita através da análise dessa lista sob a ótica da fala real dos aprendizes na L2 em questão.

Em 1968, Lee formula o que ficou conhecida como a versão “forte” da Hipótese da Análise Contrastiva. Foi ele que postulou o pressuposto básico da AC, o qual dava conta de que os erros dos aprendizes de L2 ocorriam como resultado de uma “interferência” devido à “transferência de hábitos” da sua língua materna para a língua alvo. O conceito de transferência de hábitos não pertencia, na verdade, à Linguística, mas sim à Psicologia que na época seguia o “behaviorismo” de Skinner. E, segundo Skinner (1957), a aprendizagem ocorre através do binômio “estímulo-resposta”, imediatamente seguido pelo “reforço” ou pela “correção”. Em outras palavras, se houvesse uma resposta adequada ao estímulo provocado, tal resposta seria reforçada

positivamente. Entretanto, se a resposta fosse inadequada, deveria ser corrigida imediatamente para que se evitasse a criação de um “mau hábito”, isto é, a ocorrência de erro. Assim sendo, a teoria de aprendizagem corrente na época era baseada na teoria da “transferência”, cuja hipótese era de que:

a aprendizagem de uma tarefa é tanto facilitada (transferência “positiva”) quanto impedida (transferência “negativa”) pela aprendizagem prévia de outra tarefa, dependendo, entre outras coisas, do grau de similaridade ou diferença entre elas (Sridhar, 1981 : 211).

A versão “forte” da AC assumiu um caráter prescritivo, visto que, segundo ela, a comparação entre a L1 do aprendiz e a L2 em questão era essencial para se prever as dificuldades e os erros que ocorreriam na aprendizagem de língua estrangeira. Em consequência disso, Lee (1968) acreditava que o ensino deveria se restringir às diferenças entre as línguas estabelecidas pela AC já que os seus pontos em comum não deveriam causar nenhuma dificuldade aos aprendizes exatamente por serem os mesmos em ambas as línguas. As diferenças, por outro lado, causariam dificuldade e, então, levariam à interferência da língua materna do aprendiz na língua estrangeira por ele estudada. O efeito da versão “forte” da AC no ensino de línguas estrangeiras foi intenso e vários cursos e materiais didáticos foram baseados nas diferenças entre a L1 e a L2 em questão. Os livros apresentavam pontos explícitos de contraste e semelhança entre a língua estrangeira e a língua materna do aprendiz.

Com o passar do tempo, no entanto, Corder (1967) constatou que os professores pouco se beneficiavam com as contribuições da AC com relação à previsão de dificuldades por três motivos: 1) sua experiência prática de sala de aula lhes mostrava onde a maioria das dificuldades previstas pela AC se encontrava; 2) muitos dos erros que eram comumente observados em sua prática pedagógica não haviam sido previstos pela AC; e 3) eles estavam mais preocupados com o “como” lidar com as áreas de dificuldade do que com a simples identificação dessas áreas. Observou-se que a interferência da L1 não era a única fonte de erros na aprendizagem de L2. Como mostra James (1971 : 54), havia também “erros de natureza pedagógica”, ou seja, induzidos pelo ensino (Wilkins, 1968); “erros de super-generalização” das estruturas da L2 (Wilkins, 1968); “erros de interferência de conteúdo recente” da L2, isto é, erros produzidos por “falsa analogia” (Lee, 1968; Duškova, 1969), entre outros. Além disso, a Lingüística presenciou o advento da Hipótese Inatista de aquisição da linguagem proposta por Noam Chomsky em conjunto com a queda do behaviorismo e o surgimento da Teoria Cognitiva de aprendizagem na

Psicologia. A noção de criação de hábitos foi, portanto, abolida para dar lugar à noção de aprendizagem como um processo construído pelo indivíduo através do seu raciocínio lógico e da sua interação com o mundo. O conceito de analogia não podia dar conta do fato de que falantes criam enunciados totalmente inéditos. Além disso, Corder (1967) ressalta que os pais raramente corrigem os erros lingüísticos de seus filhos durante o processo de aquisição da linguagem materna e quando o fazem, quase nunca fornecem a forma correta, mas usam técnicas de correção, tais como a eliciação, que induzem a criança a descobrir sozinha a forma correta. Isso fez os investigadores questionarem a importância e a validade do “reforço”.

Além de questionar o papel do “reforço”, Corder (1967) atribui importância aos erros dos aprendizes, tanto de L1 quanto de L2, ao afirmar que esses erros refletem o estágio de desenvolvimento no qual esses aprendizes se encontram dentro do processo de aquisição de uma língua, quer seja ela materna ou estrangeira. Desse modo, define o papel do estudo dos erros como sendo o de descrever o sistema lingüístico dos aprendizes em cada estágio de seu desenvolvimento a partir das evidências fornecidas pelos seus erros. Destaca, ainda, que os erros são importantes por três razões diferentes (Corder, 1967 : 166-7): 1) por informarem aos professores o quanto os aprendizes avançaram no seu processo de aquisição e, conseqüentemente, o quanto falta para eles aprenderem; 2) por fornecerem ao pesquisador evidência de como a língua é aprendida ou adquirida e por informarem quais estratégias ou procedimentos o aprendiz adota durante o seu processo de aquisição; e 3) pela sua ocorrência ser um dos mecanismos dos quais os aprendizes dispõem para aprender.

Paralelamente à importância atribuída ao erro por Corder (1967), estudos em língua materna indicaram que a aquisição de L1 é desenvolvimental em sua natureza e que talvez ela ocorra tanto a partir de processos internos (psicolingüísticos ou inatos) quanto de processos externos (sociolingüísticos).

Com essas constatações com relação ao papel dos erros e ao processo de aquisição da linguagem, o indivíduo passou a ser considerado um ser pensante e não mais um autômato que funcionava única e exclusivamente com base no fenômeno da ação e reação e que, desse modo, aprendia somente através da criação de hábitos. Os teóricos da AC passaram a ver a existência de “universais lingüísticos” como evidência de uma fundamentação teórica mais sólida para a realização de estudos contrastivos. Argumentavam que, se os universais lingüísticos realmente existiam, então o problema da comparabilidade estava resolvido, visto que as línguas tinham uma base em comum em um nível mais abstrato e subjacente. Além disso, a AC também foi muito criticada por não considerar a interlíngua dos aprendizes em suas comparações, mas somente a língua prescrita pelas gramáticas, as quais não refletem

o uso natural das línguas do mundo pelos seus falantes nativos. Ao não investigarem o uso natural das línguas estudadas, os seguidores da AC deixavam de avaliar e, portanto, de compreender uma extensa parte do processo de aquisição de uma L2.

Tais mudanças e críticas fizeram com que os teóricos da AC refletissem sobre os seus pressupostos e, conseqüentemente, alterassem alguns deles. Nasce, então, a versão “fraca” da Análise Contrastiva, a qual se difere da “forte” por ser descritiva (e não mais prescritiva) e por ter como objeto de análise a interlíngua do aprendiz comparada à L2 que ele se propõe a aprender. A partir deste momento, então, tem-se dois tipos de AC: 1) uma variedade preditiva expressa pela AC clássica (chamada de versão “forte”), que é feita através de uma comparação sistemática das línguas envolvidas que examine as diferenças estruturais entre elas na busca de fontes de “interferência” para que se possa predizer quais erros que irão ser cometidos pelos aprendizes com base nas diferenças encontradas; e 2) uma variedade diagnóstica e descritiva (chamada de versão “fraca”), que é usada na avaliação de erros produzidos pelos alunos e que se conduz a partir da coleta de erros por eles cometidos numa tentativa de descrever os conflitos entre os sistemas que dão origem a tais erros (Stockwell, 1968 apud James, 1971 : 55). Resumindo, pode-se dizer, portanto, que enquanto a AC “forte” é uma versão de tratamento ao erro a priori, a AC “fraca” é uma versão a posteriori. Enquanto a primeira se preocupa em apenas predizer os erros que os aprendizes irão cometer, a segunda procura descrevê-los depois de cometidos e tem como objetivo explicar a sua causa. Conseqüentemente, a AC “forte”, por um lado, preocupa-se somente com erros de transferência da L1 do aprendiz. A AC “fraca”, por outro, vai dar conta desse e de muitos outros erros cometidos pelos aprendizes no seu processo de aquisição de uma L2.

Acreditamos que a importância da AC está no fato de um estudo contrastivo identificar áreas em potencial de erro e de interferência. Contrariamente às críticas, os teóricos da AC sempre reconheceram que nem todos os erros são resultado de interferência da língua materna e que fatores psicológicos e pedagógicos assim como extra-lingüísticos também contribuem para a formação de erros (James, 1971; Fisiak, 1981). Desse modo, uma teoria isolada de análise de erros não pode substituir a AC, mas sim complementá-la. Isto é ratificado por Corder (1967) e Duškova (1969) ao perceberem que a análise de erros só pode tornar-se completamente explanatória caso os erros de interferência da L1 sejam levados em conta. Segundo James (1971 : 55), a AC acaba se tornando um componente necessário para complementar a análise de erros, desde que outros erros, além dos causados por falsas analogias, sejam considerados. Qualquer investigação sobre o erro, portanto, seria dividida em duas etapas: 1) uma anterior à análise de erros propriamente dita, onde um estudo

contrastivo faria previsão dos erros a serem encontrados quando uma L1 e uma L2 entram em contato e cujas informações para a comparação seriam exclusivamente extraídas de gramáticas; e 2) uma posterior à AC, ou seja, a realização de uma análise de erros ocorridos na interlíngua dos aprendizes estudados que verificasse as previsões feitas pelo estudo comparativo das línguas em questão e que, além disso, explicasse os desvios a tais previsões (James, 1971; Fisiak, 1981).

Na prática, é muito difícil para um investigador selecionar de um corpus de textos escritos ou orais produzidos por aprendizes de uma L2 o que é e o que não é erro de transferência de suas línguas maternas de maneira precisa sem que ele tenha profundo conhecimento de como funcionam os sistemas das duas línguas analisadas com relação às estruturas onde há erro. E para que ele se certifique de que os erros que tem em mãos são mesmo de transferência da L1 do aprendiz, é essencial que, numa fase anterior à análise dos erros de seus informantes, descreva as estruturas a serem investigadas em ambas as línguas e compare-as, na busca de semelhanças e diferenças entre elas. Finalizada a comparação, o investigador obterá um instrumento de previsão dos erros a serem encontrados como resultado de uma análise dos erros cometidos pelos aprendizes, onde, a princípio, semelhança será igual à facilidade e diferença igual a erro. A partir daí, o investigador deve prosseguir, então, à análise de dados da produção dos aprendizes, os quais confirmarão ou não as previsões obtidas pelo estudo comparativo.

Entretanto, uma vez que a linguagem formal prescrita pelas gramáticas não é exatamente a mesma usada informalmente pelos falantes nativos das línguas do mundo, não podemos afirmar categoricamente se um erro de um aprendiz em uma certa L2 é ou não erro de transferência de sua L1 sem que saibamos como ambas as línguas se comportam tanto no registro escrito (prescrito pelas gramáticas normativas) quanto na linguagem coloquial usada pelos falantes de uma língua. Muitas vezes, o que julgamos ser erro de transferência somente a partir da comparação com o registro escrito das línguas estudadas, pode vir a ser elemento equivalente entre ambas se levarmos em conta o modo como elas se estruturam na linguagem coloquial. Assim sendo, a etapa anterior deste estudo envolveu a realização de uma AC (seção 3.3) a partir do critério de equivalência de tradução como base para a comparabilidade entre as línguas proposto por Halliday, McIntosh & Stevens (1964 apud James, 1971 : 58), onde os usos formais do Present Perfect e do Present Perfect Progressive da língua inglesa foram comparados aos seus equivalentes na língua portuguesa, a fim de obtermos parâmetros para a investigação de transferência do português como L1 por brasileiros falantes de inglês como língua estrangeira ao se depararem com situações de uso do PP e do PPP em inglês. No intuito de focalizar os contextos analisados

neste estudo, optamos também por levantar dados de base com falantes nativos de inglês que pudessem nos servir de referência para a análise dos usos aqui enfocados (ver capítulo 4 sobre metodologia).

Antes disso, contudo, tecemos algumas considerações teóricas sobre o conceito atual de transferência para a Linguística Aplicada.

3.1.2 O conceito atual de transferência

Como vimos anteriormente, os termos “interferência” e “transferência” eram intimamente relacionados à teoria behaviorista de aquisição de L2 nos anos 50 e 60. Contudo, a verificação de que a aprendizagem de L2 não pode ser explicada através da “criação de hábitos” levou à constatação de que a interferência da L1 do aprendiz não é a única fonte de transferência.

Assim sendo, Sharwood Smith & Kellerman (1986 : 1) consideraram o termo “transferência da L1” inadequado por ele não abranger os vários modos de manifestação da transferência a não ser aqueles estritamente relacionados à influência da L1 na L2, e sugeriram, então, o uso de “influência interlingüística” para substituí-lo. Segundo os autores, este novo termo seria teoricamente neutro e, portanto, englobaria os seguintes fenômenos: transferência, interferência, evitação, empréstimo e outros aspectos de perda lingüística relacionados à aquisição de uma L2. Além disso, os autores sugerem que o termo “influência interlingüística” não deva necessariamente ficar restrito ao estudo de aquisição de segunda língua e/ou de língua estrangeira, podendo ser expandido para outras situações de línguas em contato, tais como em contextos naturais ou instrucionais de aquisição de L2 ou em contextos de pidginização. Isto porque acreditam que os processos psicolingüísticos envolvidos na ocorrência de “influência interlingüística” nesses diferentes contextos são essencialmente os mesmos em todos os casos.

Kellerman (1987 apud Ellis 1994) propôs que o termo “influência interlingüística” se restringisse àqueles processos responsáveis pela incorporação de elementos de uma língua por outra. Odlin (1989 : 27), por sua vez, amplia a definição do termo transferência ao afirmar que:

transferência é aquela influência resultante das semelhanças e diferenças entre a L2 e qualquer outra língua que tenha sido previamente (e talvez de forma imperfeita) adquirida.

E para justificar a necessidade de uma redefinição do termo transferência, Odlin (1989) ressalta que, diferentemente da noção behaviorista de transferência baseada na extinção de hábitos anteriores, a aquisição de uma segunda língua não necessariamente leva à substituição de elementos da L1 do aprendiz por elementos da L2. Além disso, destaca que transferência não significa somente recorrer à L1, mas sim que as influências provenientes da língua materna podem interagir com outras influências fazendo com que nem sempre haja uma correspondência direta entre os padrões da L1 e as tentativas dos aprendizes em usar a L2.

Como vimos, os estudos mais tradicionais de transferência lingüística se concentraram na análise dos erros produzidos pelos aprendizes, onde os erros eram explicados como transferência negativa dos padrões da L1 na L2 com base em uma análise exclusiva do produto. De acordo com Sharwood Smith & Kellerman (1986), todavia, a transferência igualmente se manifesta de outras maneiras se considerarmos os aspectos processuais subjacentes envolvidos na sua manifestação. A seguir, discutiremos algumas dessas maneiras.

O primeiro tipo de ocorrência de transferência dá conta dos erros como “transferência negativa”. Uma grande parcela dos estudos em análise de erros na aquisição de L2 têm procurado investigar até que ponto os erros são causados pela transferência, ou seja, interferência da L1, ou se são intralinguais em sua natureza, isto é, resultado de processos gerais de desenvolvimento lingüístico semelhantes àqueles encontrados na aquisição de uma L1. Odlin (1989) afirma que, embora a transferência negativa esteja fortemente relacionada à produção de erros, há outras maneiras de o desempenho lingüístico de um aprendiz de segunda língua diferir do comportamento dos seus pares falantes nativos daquela língua. Uma dessas maneiras é o que o autor chama de “subprodução”, a qual ocorre quando os aprendizes produzem um baixo número de ou nenhum (evitação) exemplo de uma estrutura na L2. A outra seria o oposto da “subprodução”, sendo chamada, portanto, de “superprodução”. Neste caso, o aprendiz pode supergeneralizar o uso de uma estrutura para substituir aquela que procura evitar, ou pode simplesmente produzir certa estrutura em uma freqüência muito mais alta do que ela realmente ocorre na L2 em função de a estrutura equivalente encontrada na L1 ser de freqüência bastante elevada. Há ainda os erros de produção, os quais dividem-se em três tipos: a) substituição; b) tradução por empréstimo¹³; e c) alteração das estruturas. A substituição envolve o uso de formas da L1 na L2, como por exemplo, um brasileiro aprendiz de inglês que diz “We had churrasco for lunch yesterday” no lugar de “We

¹³ Onde no original tem-se o termo “calque” (Odlin, 1989 : 37)

had barbecue for lunch yesterday”. A tradução por empréstimo ocorre quando cada morfema ou palavra da L1 é traduzida para seu morfema ou palavra equivalente na L2, como em “the house of Melissa” dito por um brasileiro falante de inglês como L2 no lugar de “Melissa’s house”. A alteração das estruturas, por sua vez, está relacionada às “supercorreções”, as quais podem ocorrer devido à influência direta da L1 ou não. Um exemplo seria o uso do padrão de entonação para as frases interrogativas no português por um brasileiro falante de inglês como L2 em suas produções em língua inglesa, sem fazer a distinção entre os padrões de entonação distintos aplicados para os dois tipos de interrogativas em língua inglesa (a saber, entonação crescente para perguntas “Yes/No” e entonação decrescente para perguntas “Wh-”).

O segundo tipo de ocorrência de transferência se refere à “transferência positiva” ou “facilitação”. Segundo Odlin (1989), a facilitação somente pode ser observada quando aprendizes de diferentes línguas maternas são estudados e comparações entre as produções desses aprendizes que contenham ocorrências de transferências bem-sucedidas são feitas. Kellerman (1985a) aponta o efeito facilitador da transferência em comportamentos em forma de U (do inglês, “U-shaped behavior”), onde em um estágio inicial de desenvolvimento eles manifestam uso correto de uma estrutura da L2 se essa corresponde a uma semelhante na L1 e, em um estágio posterior, a substituem por uma estrutura inadequada da L2, para finalmente retornarem ao uso correto da estrutura em L2 (ou seja, a mesma usada no estágio inicial devido a sua semelhança com alguma estrutura na L1). Ainda de acordo com Ellis (1994), o efeito facilitador da L1 é evidente quando as duas línguas compartilham estruturas, como, por exemplo, no caso dos cognatos, o que facilita a aquisição do léxico. Entretanto, há também os falsos cognatos, cuja semelhança dificulta, e não facilita, a aquisição. Os aprendizes chineses de japonês como L2, por exemplo, têm uma grande vantagem sobre os falantes nativos de inglês aprendendo a mesma língua devido à semelhança entre o sistema de escrita japonês e o chinês. Sendo assim, os chineses têm maior capacidade de aproveitar tanto o insumo escrito quanto o falado que recebem logo do início do seu processo de aquisição de japonês como L2.

O terceiro tipo de transferência está relacionado à ocorrência de “evitação”. Schachter (1974) descobriu que os aprendizes evitam usar certas estruturas lingüísticas que consideram difíceis em função das diferenças entre a L1 e a L2 que estão adquirindo. Ela identificou que os efeitos da L1 não são evidentes somente nos erros que os aprendizes cometem, mas nos que eles não cometem, ou seja, as omissões. Seliger (1989), por outro lado, ressalta que a identificação da evitação é complexa, uma vez que ele acredita somente ser possível afirmar a ocorrência de evitação quando o aprendiz demonstra conhecimento da forma em questão, havendo

evidência de que os falantes nativos da L2 usariam aquela forma no contexto investigado. Contudo, Kaminoto, Shimura & Kellerman (1992) demonstraram que o conhecimento da estrutura da L2 muitas vezes não é suficiente para confirmar a ocorrência da evitação já que os falantes nativos de Hebraico aprendendo inglês parecem saber como usar a passiva, mas seu uso pouco freqüente na L2 parece refletir a preferência pela forma ativa observada em sua L1 ao invés da escolha pela evitação, constituindo, portanto, transferência negativa. Assim sendo, faz-se necessário investigar se a estrutura não está sendo evitada somente porque o seu equivalente em L1 é raramente usado. Em uma tentativa de resolver o problema da identificação da evitação na produção de aprendizes de L2, Kellerman (1992) propõe três tipos de evitação: 1) ocorre quando os aprendizes sabem ou antecipam que há um problema e têm uma idéia, ainda que vaga, de qual forma da L2 deveria ser usada naquele contexto; 2) ocorre quando os aprendizes sabem qual a estrutura da L2 a ser aplicada naquele contexto, mas a consideram difícil; e 3) ocorre quando os aprendizes sabem qual forma usar na L2, mas se recusam a usá-la porque ela entra em conflito com as suas normas de comportamento na L1.

O quarto e último tipo de ocorrência de transferência, caracteriza o fenômeno do “super-uso” de estruturas da L2 (Levenston 1971; 1979). Este fenômeno se manifesta de duas maneiras diferentes: 1) super-generalização; e 2) transferência. Com relação à primeira, os aprendizes parecem preferir generalizar palavras que possam ser aplicadas a um extenso número de contextos. Com relação à segunda, ela geralmente ocorre como resultado da evitação de uma estrutura difícil. Em outras palavras, ao optar por evitar uma estrutura difícil em L2, o aprendiz acaba por escolher usar a estrutura de sua L1 que expressa o significado que deseja transmitir em L2.

A transferência pode ocorrer em diferentes níveis do processo de aquisição de uma L2, a saber: a) lingüísticos; b) psicolingüísticos; e c) sóciolingüísticos. Com relação aos fatores lingüísticos, eles estão presentes na fonologia, no léxico, na gramática e no discurso. A transferência parece ocorrer mais freqüentemente no nível fonológico do que no sintático, o que explica a existência dos sotaques. Em termos de léxico, Kellerman (1987) acredita que há forte evidência de que a L1 influencia na aquisição do mesmo tanto de maneira positiva (quando há grandes semelhanças lexicais entre a L1 e a L2) quanto negativa (quando as duas possuem um léxico bastante diverso, ou quando há entre elas um extenso número de falsos cognatos). A transferência também é uma das causadoras de erros na produção discursiva dos aprendizes de uma L2. Schachter & Rutherford (1979) observam que alguns erros que à primeira vista parecem ser de transferência sintática, são, na verdade, erros discursivos. Temos como exemplo o uso da estrutura de tópico-comentário nas

produções em língua inglesa por japoneses e chineses falantes de inglês como L2, as quais a princípio parecem simplesmente conter erros de uso na passiva. Por fim, com base em Odlin (1990), Ellis (1994) procura explicar o fato de que a influência da L1 é mais intensa nos níveis fonológico, lexical e discursivo do que no sintático a partir da consciência metalingüística do aprendiz. Segundo o autor, os aprendizes parecem ter uma consciência metalingüística das propriedades gramaticais (sintáticas) de sua L1 bem mais desenvolvida do que aquela que diz respeito às propriedades fonológicas ou discursivas. Isso lhes dá maior controle sobre suas escolhas formais em termos gramaticais do que em termos fonológicos, lexicais ou discursivos, diminuindo, assim, a ocorrência de transferência.

Em termos psicolingüísticos, ressaltamos os conceitos de prototypicalidade, distância lingüística, psicotipologia do aprendiz e fatores desenvolvimentais. A prototypicalidade se refere ao julgamento de um significado específico de um item lexical como sendo “nuclear” (não-marcado) ou “periférico” (marcado) em relação aos outros significados do mesmo item. Kellerman (1977, 1978, 1979, 1986 e 1989) demonstrou que os aprendizes tratam algumas estruturas de sua L1 como sendo transferíveis e outras não, através da investigação de relações léxico-semânticas. Conseqüentemente, estruturas da L1 tais como expressões idiomáticas, por exemplo, são consideradas pelos falantes como periféricas (marcadas) em sua língua e, portanto, não transferíveis.

A distância lingüística e a psicotipologia do aprendiz, por sua vez, dizem respeito às percepções que os aprendizes têm das semelhanças e diferenças entre a L1 e a L2. Ellis (1994) observa que a distância pode tanto ser considerada um fenômeno lingüístico quanto psicolingüístico. Como um fenômeno lingüístico, distância é o grau de distância real entre as duas línguas. Como um fenômeno psicolingüístico, por outro lado, distância é definida com base no que os aprendizes pensam ser o grau de diferença entre a L1 e a L2. Kellerman (1977) apresentou o termo “psicotipologia” para fazer referência às percepções do aprendiz com relação à distância lingüística. A distância entre a L1 e a L2 pode afetar o aprendizado da última tanto em termos de transferência positiva quanto negativa. Nesse sentido, Corder (1978, 1981) afirma que se a L1 for semelhante à L2, os aprendizes se moverão mais rapidamente ao longo do contínuo de aprendizagem, ou de algumas de suas partes, do que quando elas diferem entre si. Kellerman (1977, 1979), por outro lado, afirma que é a percepção do falante, isto é, a sua psicotipologia, que determina a ocorrência ou não de transferência. E acrescenta que a psicotipologia não é estanque, ou seja, ela é reformulada na medida em que o aprendiz obtém mais conhecimento sobre a L2 e,

conseqüentemente, as estruturas a serem transferidas não serão sempre as mesmas durante o movimento do aprendiz ao longo do contínuo.

Os fatores desenvolvimentais, por sua vez, referem-se aos aspectos relacionados aos processos naturais de desenvolvimento da interlíngua. Se considerarmos a noção de aprendizagem de uma L2 como um contínuo, onde a L1 é gradualmente substituída pela L2 ao longo do desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, teremos que a transferência será mais evidente nos estágios iniciais (Ellis 1994). Nem todos os erros na interlíngua, contudo, são erros de transferência: alguns podem ser atribuídos a problemas intralinguais (complexidade do sistema da L2) e, por isso, assemelham-se àqueles encontrados na aquisição da L2 enquanto língua materna. Além disso, alguns erros de transferência que ocorrem em estágios iniciais continuam a aparecer na interlíngua de aprendizes avançados (por exemplo, brasileiros aprendizes avançados de inglês como L2 continuam a produzir enunciados como “I have 26 years old” (para “I am”) e “It depends of the situation” (para “It depends on”). Isso evidencia que a interlíngua não é, na verdade, um contínuo de simples re-estruturação. Em outras palavras, a transferência ao longo do contínuo de desenvolvimento é seletiva (Zobl 1980), onde, segundo Ellis (1994 : 332), 1) os efeitos da transferência da L1 só se tornam claros quando o aprendiz atinge um certo estágio de desenvolvimento que possibilita a ocorrência de transferência; 2) o desenvolvimento pode ser mais demorado quando uma estrutura universal de transição que aparece em estágios iniciais da interlíngua (por exemplo, a estruturação da negação e da interrogação) corresponde àquela encontrada na L1; e 3) o desenvolvimento pode ser acelerado quando uma estrutura de transição inicial não é reforçada pela estrutura correspondente na L2.

Finalmente, em termos sóciolingüísticos, a ocorrência de transferência será influenciada pelo contexto social e pela relação entre os interlocutores. A transferência negativa parece ser mais evidente em situações formais de uso da língua por estas exigirem o uso de formas lingüísticas mais complexas e por imporem maior tensão entre os interlocutores. Por outro lado, Odlin (1989, 1990) sugeriu que a transferência negativa parece ocorrer menos em contextos de sala de aula do que em ambientes naturais, visto que os aprendizes tendem a ver a L1 como uma “intrusa” na sala de aula. Portanto, quando os aprendizes se encontram em um contexto que exige atenção à forma (devido ao uso de livros didáticos, testes, a presença de um professor, etc.), a ocorrência de transferência negativa é menor, uma vez que o uso da L1 não é esperado neste tipo de situação. Por outro lado, quando eles se encontram em um contexto cujo foco é a comunicação, há maior ocorrência de transferência negativa, caso ela auxilie a interação.

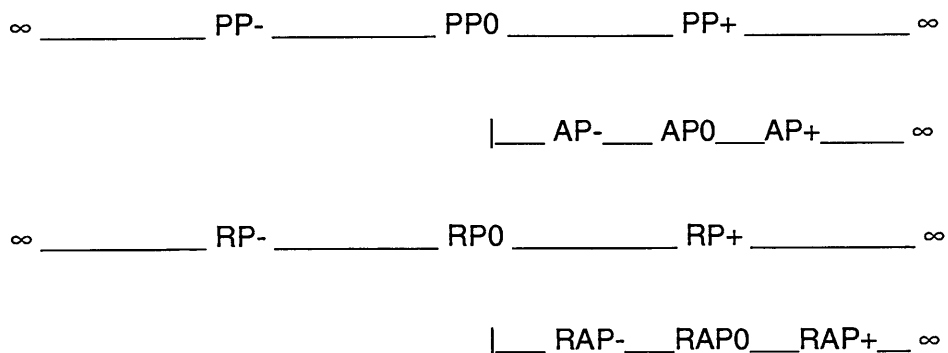
Neste estudo, investigaremos se possíveis inadequações no uso de Present Perfect e de Present Perfect Progressive podem ser explicadas pelo fenômeno da transferência. Contudo, antes de analisarmos os dados de nossos aprendizes, realizaremos, na próxima seção, uma Análise Contrastiva entre as línguas inglesa e portuguesa referente ao uso de PP e de PPP, com o objetivo de descrever tais contextos em ambas as línguas para poder prever em que situações o fenômeno da transferência poderá ocorrer e que tipo de transferência poderemos prever. Como dito anteriormente, nossa AC está baseada no critério de equivalência de tradução como base para a comparabilidade entre línguas (Halliday, McIntosh & Stevens, 1964 apud James, 1971 : 58) e se justifica pela sua função preditiva atingida através da comparação sistemática das línguas envolvidas (português e inglês) com relação à expressão das noções aspectuais de persistência de uma ação passada no momento presente e de ocorrência de uma ação em algum ponto passado na linha do tempo que abranja o presente, examinando as diferenças estruturais entre elas na busca de fontes de interferência, para que se possa prever e/ou explicar os usos inadequados por parte dos aprendizes com base nas diferenças encontradas. Utilizaremos ainda como referência os dados de falantes nativos relativos aos contextos específicos analisados.

3.2 Usos do Present Perfect e do Present Perfect Progressive na língua inglesa e seus equivalentes na língua portuguesa

Konder (1988) realizou um estudo em análise contrastiva sobre tempo e duração no inglês e no português com o objetivo de explicar as diferenças de uso de formas verbais entre essas línguas. As formas verbais por ela contrastadas foram: 1) Simple Present x Presente do Indicativo; 2) Present Perfect x Pretérito Perfeito Composto; 3) Simple Past x Pretérito Perfeito ou Pretérito Imperfeito.

A autora procurou investigar como os conceitos de tempo e aspecto são refletidos pelas formas verbais em cada língua ao analisar como elas expressam passado, presente e futuro, e como indicam perfectividade e imperfectividade. A sua análise contrastiva foi feita com base no diagrama de Bull (1960), no qual o tempo é representado através de quatro linhas. Essas linhas são chamadas de eixos de orientação e se classificam em: 1) linha do presente (PP); 2) linha da recordação (RP); 3) linha da antecipação (AP); e 4) linha da recordação da antecipação (RAP). Em cada uma delas são estabelecidos os significados temporais de anterioridade, simultaneidade e posterioridade em relação ao seu ponto de referência, ou seja, ponto

zero, como podemos ver na adaptação de Konder (1988 : 119) do diagrama de Bull, reproduzido abaixo:



Bull (1960) também estabeleceu a diferença entre ponto presente e presente extensivo, onde o primeiro representa o próprio ato de percepção e o segundo, um intervalo de tempo na linha do presente que abrange desde o agora até tempos imemoriais. Konder (1988) ressalta que a importância da representação de Bull (1960) se dá não somente por traduzir como o tempo é percebido pelo falante, mas também por permitir relacioná-lo (tempo) com sua expressão pelas formas verbais de cada língua.

Com relação ao aspecto, Konder (1988) observa que a oposição aspectual fundamental nas duas línguas se faz entre o “aspecto perfectivo” e o “imperfectivo”. O primeiro não só indica apenas o término de uma situação (como implica seu nome), mas também pode indicar o início da mesma. A autora compartilha essa definição com Comrie (1976), que afirma ser o término de uma situação apenas um dos possíveis significados do perfectivo e não a principal característica que o define, visto que em muitas línguas a forma perfectiva (sobretudo de verbos estativos) pode também ser usada para indicar o início de uma ação. Comrie (1976) vai mais além ao declarar que a forma perfectiva:

geralmente indica o término de uma situação quando explicitamente contrastada com uma forma imperfectiva (p. 19).

E ainda amplia a definição de perfectivo para:

aquele que representa a ação pura e simples, sem quaisquer implicações adicionais (p. 21).

Sendo assim, Konder (1988) ressalta que o “aspecto perfectivo” se subdivide em “inceptivo” (que marca o ponto de início da ação) e “terminativo” (que marca o ponto de término da ação). Quanto ao “aspecto imperfectivo”, ele denota o meio ou o curso da ação sem indicação do seu ponto de início ou de término. Segundo Comrie (1976), o imperfectivo:

faz referência explícita à estrutura temporal interna de uma situação, vendo tal situação a partir de sua perspectiva interior (p. 24).

Ao compararmos o inglês e o português, observamos que, embora tanto o sistema verbal do inglês quanto o do português expressem relações de ordem temporal e de aspecto, eles nem sempre o fazem através de formas verbais estruturalmente equivalentes. Em relação aos tempos verbais focalizados neste trabalho, os resultados da análise contrastiva conduzida por Konder (1988 : 130-133) são os seguintes:

- 1) Tanto o Present Perfect quanto o Pretérito Perfeito se situam no eixo de orientação do presente, podendo abranger qualquer período de tempo no presente extensivo.
- 2) Quando o aspecto da situação é o inceptivo, ou seja, o início é marcado pelo adjunto temporal (“I have lived em Porto Alegre since 1973”; “Moro em Porto Alegre desde 1973”), este último é obrigatório nas duas línguas, mas as formas verbais que indicam aspecto serão diferentes, quer sejam os verbos estativos ou dinâmicos. A anterioridade do início é indicada em inglês pelo Present Perfect + Adjunto Temporal e em português pelo Presente do Indicativo + Adjunto Temporal. É possível, portanto, esperarmos a ocorrência de transferência da língua materna na produção de brasileiros falantes de inglês como língua estrangeira em situações cujo aspecto é inceptivo.
- 3) Quando a situação é contínua ou repetida e se estende até o ponto presente, quer seja o verbo de estado ou dinâmico (“She has worked a lot lately”; “Ela tem trabalhado muito ultimamente”), as duas línguas não somente exigem o uso de adjunto temporal como também apresentam equivalência formal (sintática): Present Perfect e Pretérito Perfeito Composto. Neste caso, a ocorrência de transferência é positiva, ou seja, ao transferir o tempo verbal do português para expressão de ações contínuas ou repetidas, como a descrita acima, na sua produção em inglês como segunda língua, o aprendiz brasileiro não estará incorrendo em erro.
- 4) Quando a situação expressa aspecto terminativo (concluso) sem ocorrer ruptura com o presente (“I have already seen this movie”; “Eu já vi este filme”), quer seja o

verbo de estado ou dinâmico, a indicação em português será dada pelo uso de adjuntos temporais que abrangem o ponto presente (tais como já, ainda, até, sempre, nunca, etc.) mais o uso do Pretérito Perfeito. Em inglês, a anterioridade ao ponto presente é igualmente expressa pelo adjunto temporal, sendo que o inglês britânico exigirá obrigatoriamente o uso de Present Perfect, enquanto que o inglês americano aceitará tanto o uso do mesmo quanto o de Simple Past, sobretudo na forma oral. Desse modo, a ocorrência de transferência negativa na produção de brasileiros falantes de inglês como segunda língua irá depender de qual variedade de língua inglesa, britânica ou americana, for considerada como parâmetro para a avaliação de desvios.

A conclusão geral de Konder (1988 : 34) com relação à comparação entre os usos de Present Perfect e os seus equivalentes em português é a de que "(...) O Present Perfect, quando usado para indicar o início de uma situação corresponde ao Presente do Indicativo, para indicar o meio de uma situação (isto é, sem focalizar o início ou término) corresponde ao Pretérito Perfeito Composto e para indicar o término de uma situação corresponde ao Pretérito Perfeito Simples".

Conseqüentemente, ao adotarmos em nosso trabalho o inglês americano como parâmetro para a avaliação de desvios nas produções de brasileiros aprendizes de inglês como língua estrangeira em contextos de uso do perfeito (Present Perfect e Present Perfect Progressive), podemos esperar encontrar a ocorrência de transferência negativa da língua materna desses aprendizes na expressão de situações de aspecto inceptivo. Nesses contextos, os brasileiros aprendizes de inglês poderão utilizar Simple Present no lugar de Present Perfect e/ou Present Perfect Progressive devido ao uso de Presente do Indicativo nas mesmas situações em português. Para as situações de aspecto terminativo, por outro lado, poderão fazer uso de Simple Past devido à expressão das mesmas situações serem feitas em língua portuguesa por Pretérito Perfeito. Todavia, o inglês americano aceita o uso de Simple Past como paráfrase para Present Perfect na expressão de contextos de aspecto terminativo e como é essa variante da língua inglesa adotada como parâmetro de referência, a opção por Simple Past no lugar de Present Perfect para expressão desses contextos é considerada aceitável, sendo que cabe comparar a freqüência desses usos para ambos os grupos. Quanto às situações de aspecto contínuo ou repetido que se estendem até o momento presente, retomamos a afirmação anteriormente feita de que a transferência da língua materna dos brasileiros aprendizes de inglês como língua estrangeira será positiva, uma vez que para a expressão desses contextos há equivalência formal entre as duas línguas, ou seja, o

uso de Present Perfect em inglês e o uso de Pretérito Perfeito Composto em português.

A seguir, para uma visualização mais clara das diferenças levantadas por Konder (1988), realizaremos uma Análise Contrastiva entre os usos de Present Perfect e de Present Perfect Progressive na língua inglesa e seus equivalentes na língua portuguesa com base em exemplos. Para tanto, utilizaremos as seguintes gramáticas em língua inglesa: Longman English Grammar (Alexander, 1988), The Grammar Book (Celce-Murcia, 1983), Collins Cobuild English Grammar (Collins, 1990), A Comprehensive Grammar of the English Language (Quirk, 1990) e English Grammar in Use (Murphy, 1994). A discussão estará igualmente baseada em Aspect (Comrie, 1976) assim como na Nova Gramática do Português Contemporâneo (Cunha, 1985).

Retomamos Fisiak (1981) para justificarmos a realização de uma Análise Contrastiva preditiva em nosso estudo. Conforme vimos anteriormente, Fisiak (1981) defende que qualquer investigação sobre o erro seja dividida em duas etapas: 1) uma anterior à análise de erros propriamente dita, onde um estudo contrastivo estabelece os erros a serem encontrados quando uma L1 e uma L2 entram em contato e cujas informações para a comparação sejam exclusivamente extraídas de gramáticas; e 2) uma posterior à AC, onde os erros ocorridos na interlíngua dos aprendizes estudados são analisados para a verificação das previsões feitas pelo estudo comparativo das línguas em questão e para, além disso, explicar os desvios a tais previsões.

Encontra-se a seguir, portanto, um estudo contrastivo baseado na noção de equivalência (Krzyszowski, 1981)¹⁴ e que procura estabelecer as ocorrências de transferência a serem encontradas quando português como L1 entra em contato com inglês como L2 em contextos de uso de Present Perfect e de Present Perfect Progressive por brasileiros aprendizes de inglês como língua estrangeira.

¹⁴ Como vimos na seção 3.1.1 (p.34), Krzyszowski (1981 : 72) propõe análises contrastivas baseadas na noção de equivalência realizadas a partir do isolamento de um sistema, de uma regra ou de uma construção na L1, que a seguir é comparada com um sistema, construção ou regra equivalente na L2. O mesmo procedimento pode ser adotado da maneira inversa, ou seja, com base no isolamento de um sistema, regra ou construção em L2, seguido da procura de sistemas, construções ou regras equivalentes na L1. Optamos neste estudo pela realização de uma análise contrastiva com base na equivalência de regras da L2 (inglês) em comparação com as da L1 de nossos aprendizes (português).

3.2.1 Present Perfect

- a) Usa-se o Present Perfect quando a situação apresenta uma conexão com o momento da enunciação (momento presente). A ação no passado tem um resultado no presente. (Murphy, 1994 : 14). Comrie (1976) se refere a este uso como “Perfeito de Resultado” (“Perfect of Result”).

- Exemplos:
- A) ‘Where’s your key?’ ‘I don’t know. I’ve lost it.’ (I haven’t got it now). (Murphy, 1994 : 14)
 - B) The apples have all been eaten. (Quirk, 1990 : 193)
 - C) The value of the Johnson’s house has doubled in the last 4 years. (Celce-Murcia, 1983 : 64)
 - D) They have raised £180 for a swimming pool. (Collins, 1990 : 251)
 - E) Jason Villiers has been arrested. (Alexander, 1988 : 173)

Na língua portuguesa, por sua vez, teríamos:

- A) “Onde está a sua chave?” “Eu não sei. Eu perdi.”
- B) Todas as maçãs foram comidas.
- C) O valor da casa dos Johnson dobrou nos últimos 4 anos.
- D) Eles juntaram £ 180 para uma piscina.
- E) Jason Villiers foi preso.

Como podemos perceber pelos exemplos acima, usa-se o Present Perfect para marcar a noção de uma ação passada cujo resultado se faz relevante no momento presente por provocar uma mudança no estado das coisas: em A, o falante não tem mais a chave no momento presente; em B, as maçãs não existem mais; em C, a casa hoje vale o dobro do que valia no passado; em D, o preço de uma piscina é atualmente £ 180 mais caro; e em E, o homem não está mais em liberdade. Enquanto no inglês a relevância no presente é marcada temporalmente pelo uso do Present Perfect, em português ela é obtida através da implicatura das sentenças no Pretérito Perfeito, uma vez que esse tempo não contém em seu significado básico a noção de relevância no presente, e sim somente a de completude da ação em um momento anterior ao da enunciação. Em português, portanto, não é o tempo verbal que marcará a noção aspectual de relevância da situação no momento presente, mas sim a implicatura obtida das sentenças no Pretérito Perfeito, pois ao ouvirmos do falante em A que ele perdeu a chave, logo deduzimos que ele não a tem consigo no momento da

enunciação. O mesmo acontece com a sentença B que autoriza o ouvinte a chegar à implicatura de que as maçãs não existem mais no momento da enunciação. Isso é corroborado por Konder (1988) ao afirmar que o Present Perfect quando usado para indicar o término de uma situação corresponde ao Pretérito Perfeito Simples.

Das gramáticas em língua inglesa consultadas, apenas Murphy (1994) discute a escolha por Simple Past em lugar deste uso de Present Perfect. Segundo ele, as frases “Tom has lost his key” e “Tom lost his key” apresentam diferença de sentido, uma vez que a primeira implica que “Tom não tem a sua chave no presente momento” (Murphy, 1994 : 26) enquanto que a segunda nada nos diz sobre o fato de ele ter a chave consigo ou não no presente momento. Comrie (1976) também ressalta o fato de haver mudança de sentido ao ser usado Simple Past no lugar de Present Perfect em contextos de “Perfeito de Resultado” (“Perfect of Result”). Observa que o uso de Present Perfect nesses contextos indica que o estado presente de algo é o resultado de uma situação passada (Comrie 1976), o que não é indicado pelo uso de Simple Past, uma vez que este último não carrega nenhuma informação sobre a relevância presente de uma situação passada.

- b) Usa-se o Present Perfect para anunciar um evento recente. Nesses casos, é comum o uso dos advérbios “just” e “recently” para marcar a noção de recentidade (Murphy, 1994 : 14; Quirk, 1990 : 194). Este uso equivale ao que Comrie (1976) denominou de “Perfeito de Passado Recente” (“Perfect of Recent Past”).

- Exemplos:
- A) Ow! I've cut my finger! (Murphy, 1994 : 14)
 - B) The plane has just landed. (Quirk, 1990 : 194)
 - C) Mort has just finished his homework. (Celce-Murcia, 1983 : 64)
 - D) He has recently arrived from New York. (Alexander, 1988 : 173)

Quando em português teríamos:

- A) Ai! Cortei meu dedo!
- B) O avião acabou de aterrissar. / O avião aterrissou agora há pouco. / O avião recém aterrissou.

- C) Mort acabou de terminar o seu tema de casa. / Mort recém terminou o seu tema de casa. / Mort terminou seu tema de casa agora há pouco.
- D) Ele acabou de chegar de Nova Iorque. / Ele recém chegou de Nova Iorque. / Ele chegou de Nova Iorque agora há pouco.

Enquanto a noção de recentidade é expressa em inglês pelo uso de Present Perfect mais os advérbios “just” ou “recently”, em português temos ou o uso da perífrase “acabar de + verbo no infinitivo”, onde o verbo acabar aparece conjugado no Pretérito Perfeito remetendo a ação para o tempo passado, ou temos ainda o verbo principal conjugado no Pretérito Perfeito (aterrissou, em B; terminou, em C; e chegou, em D) seguido de expressões de tempo (agora há pouco e recém) que indicam a idéia de uma situação ocorrida em um tempo passado recente (em oposição ao passado remoto). Mais uma vez confirmando o que afirma Konder (1988 : 34) com relação ao uso do Present Perfect para indicar o término de uma situação, temos em português o Pretérito Perfeito como equivalente ao Present Perfect do inglês.

Conforme visto acima, em seu estudo sobre a aquisição de Present Perfect e de Present Perfect Progressive por crianças falantes de inglês americano como L1, Johnson (1985) afirma que adultos falantes nativos de inglês americano têm a escolha de parafrasear o Present Perfect em contextos de “Perfeito de Passado Recente” (“Perfect of Recent Past”) através do uso de Simple Past + um advérbio que indique recentidade (por exemplo, “just” ou “recently”). Da mesma forma, Gathercole (1986), em seu estudo sobre aquisição de PP e de PPP em inglês como L1 (ver seção 2.1), ressalta que o inglês americano permite o uso, sem mudança de significado, de Simple Past em lugar de Present Perfect em situações que caracterizam eventos passados recentes. Finalmente, em um estudo contrastivo sobre o uso de Simple Present e de Simple Past no lugar de Present Perfect em peças teatrais norte-americanas, Peterson (19-?) observou que o Simple Past foi usado duas vezes mais que o Present Perfect em contexto de recentidade com o advérbio “just”. Apesar de nosso trabalho de pesquisa não ter concentrado sua investigação no uso “Perfeito de Passado Recente”, os resultados desses estudos são relevantes no sentido de que comprovam a possibilidade do uso de Simple Past em lugar de Present Perfect com o mesmo significado.

- c) O Present Perfect é usado com o advérbio de tempo “already” para expressar uma situação que aconteceu antes do esperado (Murphy, 1994: 14), ou para fazer referência a situações que ocorreram em um passado recente (Quirk, 1990 : 194; Alexander, 1988 : 173), cujo resultado é relevante no momento presente (Celce-Murcia, 1983 : 64).

- Exemplos: A) ‘What time is Mark leaving?’ ‘He’s already gone.’
(Murphy, 1994 : 14)
- B) I’ve already told Gillian about the party. (Quirk, 1990 : 194)
- C) I have already seen that movie. (Celce-Murcia, 1983 : 64)
- D) We have already advertised your post in the papers.
(Collins, 1990 : 262)
- E) ‘Have you typed my letter already?’ ‘Yes, I’ve already typed it.’ (Alexander, 1988 : 173)

Na língua portuguesa:

- A) “A que horas o Mark vai sair?” “Ele já saiu.”
- B) Eu já falei para o Gillian sobre a festa.
- C) Eu já vi aquele filme.
- D) Nós já anunciamos o seu cargo nos jornais.
- E) “Você já digitou a minha carta?” “Sim, eu já digitei.”

Assim como no inglês, o português também se utiliza do advérbio de tempo para expressar a noção de que algo aconteceu antes do esperado ou de que o resultado da situação ocorrida em um passado recente é relevante no momento presente. Entretanto, a noção de relevância no presente, bem como a de recentidade, é em inglês não somente expressa pelo advérbio mas também pelo significado básico de Present Perfect. Em português, por outro lado, a função do Pretérito Perfeito é apenas a de localizar a situação em um ponto no passado, indicando seu término, cabendo ao advérbio de tempo “já” a tarefa de marcar sua recentidade e a relevância do resultado dessa ação passada no momento da enunciação.

Como visto acima, Gathercole (1986) observa que o uso de “already” + Simple Past é uma alternativa válida para os falantes nativos adultos de inglês americano por não acarretar mudança de significado. Segundo a autora, este uso alternativo é, entretanto, geralmente adotado em linguagem oral. Apesar de a pesquisa apresentada neste estudo não ter focalizado o uso de Present Perfect com o advérbio “already”

para expressar uma situação que aconteceu antes do esperado ou para fazer referência a situações que ocorreram em um passado recente cujo resultado é relevante no momento presente, o resultado de Gathercole (1986) mostra que a escolha pelo uso de “already” + Simple Past no lugar de Present Perfect + “already” por brasileiros aprendizes de inglês como LE é adequada.

- d) O Present Perfect é usado com o advérbio de tempo “yet” para mostrar que o falante espera que algo que ainda não aconteceu, aconteça. O “yet” é usado somente em frases interrogativas e negativas (Murphy, 1994 : 14). Como vimos em Gathercole (1986), o uso de Present Perfect com o advérbio “yet” não se enquadra em nenhum dos usos de Present Perfect descritos por Comrie (1976).

- Exemplos:
- A) I've written the letter but I haven't posted it yet. (Murphy, 1994 : 14)
 - B) Have the children come home yet? (Quirk, 1990 : 194)
 - C) They haven't heard yet. (Collins, 1990 : 260)
 - D) I haven't passed my driving test yet. (Alexander, 1988 : 173)

Os equivalentes em português a esses usos do Present Perfect são:

- A) Eu escrevi a carta, mas não coloquei no correio ainda.
- B) As crianças ainda não chegaram?
- C) Eles ainda não ouviram.
- D) Eu ainda não passei no teste de direção.

Enquanto no inglês a expressão do desejo do falante de que a ação que ele não executou em um momento passado seja efetivamente executada no futuro é expressa pela conjugação do significado do Present Perfect com o significado de “yet”, em português temos apenas o advérbio de tempo “ainda” como marcador de tal noção, além do Pretérito Perfeito que marca o aspecto perfectivo de término (Konder, 1988) da ação descrita. Este, por sua vez, aparece negado pelo uso do advérbio de negação “não”.

Comrie (1976), Gathercole (1986), Johnson (1985), Bardovi-Harlig (1998) e Quirk (1990) destacam que, de uma maneira geral, o inglês norte-americano dá preferência ao uso de formas “não-perfeitas” (Comrie, 1976 : 54) no lugar de Present Perfect. Quirk (1990 : 194) igualmente registra a possibilidade que os falantes nativos

de inglês norte-americano têm de optar pelo uso de Simple Past + “yet” no lugar de Present Perfect + “yet” na linguagem oral sem que haja mudança de significado, sendo que, na verdade, muitos acabam por fazer uso dessa opção em linguagem coloquial oral. Isto pôde ser constatado por nós de maneira empírica não só pelo contato com falantes nativos de inglês americano como também pela observação assistemática de diálogos de seriados (Sitcoms) e de filmes de longa metragem produzidos nos Estados Unidos. Visto que um dos objetivos deste estudo é investigar as produções de brasileiros aprendizes de inglês como LE com relação ao uso Present Perfect + “yet”, podemos supor, com base nesta AC, que os aprendizes poderão utilizar a forma Simple Past + “yet” por sua equivalência com a forma “ainda” + negação + Pretérito Perfeito Simples na língua portuguesa, e que essa escolha será adequada se tomarmos como padrão as produções, sobretudo orais, dos falantes nativos de inglês americano.

- e) O Present Perfect é usado para expressar uma situação que ocorre em um período de tempo que se inicia no passado e continua até o momento da enunciação. Temos, nesse caso, a ocorrência de advérbios de tempo tais como “since”, “for”, “ever”, “never”, “always”, “so far”, “lately”, “recently”, “in the last few days”, entre outros (Murphy, 1994 : 16). Aqui Murphy (1994) agrupa o que Comrie (1976) dividiu em dois diferentes usos de Present Perfect. Segundo Comrie (1976) os advérbios “since”, “for”, “so far”, “recently”, “always”, e “lately” são usados em contextos chamados de “Perfeito de Situação Persistente” (“Perfect of Persistent Situation”), isto é, situações que começaram no passado e que persistem no presente (Comrie, 1976 : 60). Já o advérbio “ever” (e seu equivalente negativo, “never”) aparece em contextos referidos como “Perfeito de Experiência” (“Experiential Perfect”), os quais caracterizam situações que ocorreram pelo menos uma vez em algum tempo passado que se estende até o presente (Comrie, 1976 : 58).

Exemplos: ⇒ “Perfeito de Situação Persistente” (‘Perfect of Persistent Situation’):

A) Mr Terry has sung in this choir ever since he was a boy.

(Quirk, 1990 : 192)

B) I have been a teacher since 1972. (Celce-Murcia, 1983 : 64)

⇒ “Perfeito de Experiência” (‘Experiential Perfect’):

- A) Have you ever eaten caviar? (Murphy, 1994 : 16)
- B) She’s never eaten a mango before. Have you ever eaten a mango? (Alexander, 1988 : 172)

Tais usos são marcados na língua portuguesa da seguinte maneira:

⇒ Perfeito de Situação Persistente:

- A) O senhor Terry canta neste coral desde que ele era menino.
- B) Eu sou professora desde 1972.

⇒ Perfeito de Experiência:

- A) “Você já comeu caviar?”
- B) “Ela nunca comeu manga antes. Você já comeu manga?”

Como podemos observar pelos exemplos acima, a noção aspectual de uma situação que começou no passado e que persiste até o presente é marcada em língua portuguesa pelo Presente do Indicativo + a preposição “desde” ou a forma impessoal do verbo “haver” (“há”) indicando tempo decorrido, onde o tempo verbal indica a existência no presente e “desde” ou “há” marcam o ponto inicial no passado, estendendo-o até o presente. Conforme já visto, para essas situações há, segundo Konder (1988), duas possibilidades em português: quando usado para marcar o início de uma situação, o Present Perfect em inglês corresponde ao Presente do Indicativo em língua portuguesa e quando usado para indicar o meio de uma situação, corresponde em português ao Pretérito Perfeito Composto. Segundo Comrie (1976), várias outras línguas, tais como alemão, francês e russo, também utilizam o tempo verbal Presente para expressar a continuidade de uma ação passada no presente e isso, na verdade, parece ser mais comum do que o uso de um tempo perfeito, como ocorre no inglês. Na língua inglesa, contudo, a expressão do que Comrie (1976) chama de “Perfeito de Situação Persistente” deve obrigatoriamente ser feita por Present Perfect ou por Present Perfect Progressive, os quais, em geral, vêm acompanhados dos advérbios “since” e “for”. Como exposto acima, Gathercole (1986) destaca ainda que os advérbios “since” e “for” podem ocorrer com Simple Past, havendo, todavia, mudança de significado em relação ao seu uso com Present Perfect. Ela usa como exemplo os seguintes pares de sentenças (Gathercole, 1986 : 541): a) “Catherine has been very thin since she was a young girl” x “Catherine was very thin since she was a young girl”, onde a primeira implica que Catherine ainda é

magra e a segunda, não.; e b) “Carmela has been trying to catch your attention for 15 minutes” x “Carmela was trying to catch your attention for 15 minutes”, onde, na primeira, Carmela ainda está tentando conseguir a atenção do interlocutor e na segunda, não mais. Johnson (1985), por sua vez, observa que o Present Perfect, ao expressar noção aspectual de hábito (ou seja, “Perfeito de Situação Persistente”), pode somente ser parafraseado em língua inglesa sem perda de significado por Present Perfect Progressive.

Com relação ao uso de Present Perfect em contextos referidos por Comrie (1976) como “Perfeito de Experiência”, o português brasileiro opta por Pretérito Perfeito + os advérbios “já” e “nunca”, onde o tempo verbal marca a noção aspectual de anterioridade expressa por Present Perfect e a implicatura dada pelos advérbios “já” e “nunca” marcam a noção de que a ação a que se refere o falante tenha ocorrido pelo menos uma vez em um intervalo de tempo que inicia no passado e se estende até o presente. Conforme vimos, Gathercole (1986) e Quirk (1990) afirmam que os falantes nativos de inglês americano tendem a usar Simple Past + “ever”/ “never” no lugar de Present Perfect, sobretudo na linguagem oral, sem acarretar mudança de significado. Esses dados são bastante relevantes para o nosso estudo no sentido de que nosso trabalho de pesquisa investiga a aquisição do uso “Perfeito de Experiência” por brasileiros falantes de inglês como LE e, sendo assim, podemos prever o uso de Simple Past + “ever”/ “never” no lugar de Present Perfect nas suas produções em inglês referentes a esse uso pela equivalência formal e aspectual da língua inglesa e a língua portuguesa (Pretérito Perfeito + “já”/ “nunca”). E caso seja essa realmente a opção de nossos aprendizes, suas produções serão consideradas adequadas ao padrão do inglês americano.

3.2.2 Present Perfect Progressive

a) Usa-se o Present Perfect Progressive para expressar uma atividade ou situação que começou em algum ponto no passado e que continua até o momento presente (Celce-Murcia, 1983; Colins, 1990; Quirk, 1990). Murphy (1994) e Alexander (1988) observam que neste uso de Present Perfect Progressive a ação pode estar ainda ocorrendo no presente ou ter acabado de terminar. Para expressar esse uso, o Present Perfect Progressive vem geralmente acompanhado dos advérbios “since” e “for” em frases afirmativas e da expressão “how long” em frases interrogativas (Murphy, 1994). Quando a frase é negativa, usa-se Present Perfect Simple (Quirk, 1990). Este uso do Present Perfect Progressive para expressar uma atividade ou situação que

começou em algum ponto no passado e que continua até o presente se enquadra no que Comrie (1976) define como “Perfeito de Situação Persistente”.

- Exemplos:
- A) ‘I have been living in Seattle for 7 years now.’ (Celce-Murcia, 1983 : 65);
 - B) ‘National productivity has been declining.’ (Colins, 1990 : 251);
 - C) ‘I have been writing a letter to my nephew.’ (Quirk, 1990 : 211);
 - D) ‘How long has it been raining?’ ‘It has been raining for two hours.’ (Murphy, 1994 : 18);
 - E) ‘She is very tired. She has been typing all day.’ (Alexander, 1988 : 177)

Onde em português, teríamos:

- A) Eu moro em Seattle há 7 anos.
- B) A produção nacional vem decaindo.
- C) Eu estou escrevendo uma carta para meu sobrinho.
- D) “Há quanto tempo está chovendo?” “Está chovendo há duas horas.”
- E) Ela está cansada. Ela vem digitando o dia todo/ Ela passou o dia todo digitando.

Para este uso do Progressive em inglês, temos como equivalente em português tanto o Presente do Indicativo (exemplo A) quanto a perífrase verbal “estar” ou “vir” no Presente do Indicativo + verbo principal em gerúndio (demais exemplos). O exemplo E apresenta duas possibilidades em português já que a frase em inglês, por não estar contextualizada, pode ser interpretada como expressão de uma situação que ainda ocorre no momento presente ou que acabou de terminar. Murphy (1994), por outro lado, destaca a impossibilidade de uso em língua inglesa de Simple Present em lugar do Present Perfect Progressive quando a situação começou no passado e se estende até o presente. Além disso, Murphy (1994); Alexander (1988) e Quirk (1990) observam que este uso de Present Perfect Progressive não pode em inglês ser parafraseado por Present Perfect (Simple), uma vez que isso acarreta mudança de significado. Enquanto o Progressive indica que a situação por ele descrita não foi ainda concluída no momento presente (ênfatizando que a atividade se encontra em

curso), o Present Perfect enfatiza a conclusão do evento ou situação que descreve, focalizando o resultado que dela decorre no presente (Murphy, 1994; Alexander, 1988; e Quirk, 1990). Finalmente, Murphy (1994) lembra que verbos estativos em inglês, tais como “know”, “like” e “believe”, não assumem caráter progressivo e, por isso, não podem ser usados em Present Perfect Progressive.

b) O Present Perfect Progressive é usado para expressar que o falante chegou a uma conclusão sobre uma situação passada recente baseado em evidência direta ou indireta (Alexander, 1988); para expressar uma ação recentemente terminada e que tem uma ligação com o agora (Murphy, 1994); ou ainda, para indicar que os efeitos de uma ação ou situação passada ainda são visíveis no presente (Quirk, 1990).

Exemplos: A) ‘Your eyes are red. You’ve been crying.’ (Alexander, 1988 : 177);
 B) ‘You’ve been fighting again. [‘I can tell that from your black eye’] (Quirk, 1990 : 212);
 C) ‘You’re out of breath. Have you been running?’ (Murphy, 1994 : 18)

Em língua portuguesa:

A) Seus olhos estão vermelhos. Você andou chorando.
 B) Você andou brigando de novo. [O seu olho roxo me diz isso]
 C) Você está sem fôlego. Andou correndo?

Como é possível perceber pelos exemplos acima, este uso de Present Perfect Progressive tem como equivalente em português a perífrase verbal “andar” conjugado no Pretérito Perfeito + verbo principal no gerúndio. É igualmente possível em português usar simplesmente o Pretérito Perfeito para expressar tais situações. Entretanto, essa última escolha não marca claramente a recentidade da situação ou do evento por ela expressa, como acontece com o uso da perífrase “andar” + gerúndio.

c) O Present Perfect Progressive igualmente expressa situações repetidas em um período de tempo (Murphy, 1994; Alexander, 1988). Ainda segundo Quirk (1990), o Present Perfect Progressive pode ser usado no sentido iterativo para expressar um “hábito temporário que se estende até o presente” (Quirk, 1990 : 212).

- Exemplos:
- A) Martin has been scoring plenty of goals (this season).
(Quirk, 1990 : 212);
 - B) He has been walking to school for several years now. (Celce-Murcia, 1983 : 65);
 - C) Jim has been phoning Jenny every night for the past week.
(Alexander, 1988 : 177)

Os equivalentes em português seriam:

- A) Martin tem feito vários gols (nesta temporada).
- B) Ele tem ido a pé para a escola há vários anos.
- C) Jim tem ligado para Jenny todas as noites nessa última semana.

Para este uso de Present Perfect Progressive, o português brasileiro tem como equivalente Pretérito Perfeito Composto, pois ele apresenta em comum com o Present Perfect Progressive a expressão da repetição de um ato ou a sua continuidade até o presente em que falamos. Segundo Cunha (1985), o Pretérito Perfeito Composto difere do Pretérito Perfeito Simples, pois ao expressar um fato repetido ou contínuo, acaba se aproximando do presente. Novamente, Murphy (1994) observa a obrigatoriedade do uso do progressivo para expressar iteratividade ao afirmar não ser possível o uso de Simple Present ou de Simple Present Continuous em situações como as dos exemplos acima.

A análise acima poderá servir como base para a investigação das possíveis inadequações nas produções de brasileiros aprendizes de inglês como LE em situações de uso do Present Perfect (tanto da forma simples quanto da progressiva). Como é possível constatar pela AC apresentada, podemos prever que, caso ocorra uma transferência, ela poderá manifestar-se pelo uso de Simple Present e de Simple Past pelos aprendizes brasileiros de inglês em contextos de uso de Present Perfect e de Present Perfect Progressive em virtude de seus equivalentes aspectuais e formais em língua portuguesa nos mesmos contextos serem o Presente do Indicativo e o

Pretérito Perfeito. A partir dessa mesma análise, podemos prever também que em certos contextos (tais como o “Perfeito de Experiência”, o “Perfeito de Resultado” e o uso de Present Perfect com “already” ou com “yet”), a opção dos aprendizes brasileiros pelo uso de Simple Past no lugar de Present Perfect encontra respaldo na produção oral de falantes nativos da língua inglesa americanos. Neste caso, faremos um cotejo entre as frequências de uso do Simple Past pelos aprendizes e pelos falantes nativos de inglês para avaliar possíveis influências do português. Finalmente, a AC nos permite definir contextos obrigatórios de uso de Present Perfect e de Present Perfect Progressive, nos quais nem o falante nativo e, conseqüentemente, nem o aprendiz de inglês como LE dispõe de uma alternativa válida em língua inglesa tanto para o uso de Present Perfect como de Present Perfect Progressive sem que haja mudança de significado. Retomando, esses contextos seriam os seguintes: “Perfeito de Resultado”, onde o uso de Simple Past no lugar de Present Perfect representa mudança de significado uma vez que o primeiro difere do segundo por não conter em si nenhuma informação sobre a relevância presente de uma situação passada¹⁵; “Perfeito de Situação Persistente”, o qual é obrigatoriamente expresso por Present Perfect e somente pode ser parafraseado por Present Perfect Progressive, não sendo admissível, portanto, o uso de Simple Present nesse contexto. Sendo assim, ao optarem por Simple Past ou por Simple Present nos contextos de uso de PP e de PPP que expressem “Perfeito de Resultado” ou “Perfeito de Situação Persistente” em função de seus equivalentes em língua portuguesa serem, respectivamente, Pretérito Perfeito e Presente do Indicativo, os brasileiros aprendizes de inglês como língua estrangeira estarão incorrendo em erro.

¹⁵ Somente duas das gramáticas consultadas (Murphy, 1994 & Quirk, 1990) exploram de modo contrastivo as diferenças em implicatura expressas por um falante ao escolher Simple Past ou Present Perfect para enunciar uma proposição.

4 METODOLOGIA

4.1 Objetivos

Com o intuito de contribuir para os estudos na área aquisição do aspecto por aprendizes de inglês como LE, este trabalho tem como objetivo geral investigar a aquisição de Present Perfect e de Present Perfect Progressive por brasileiros aprendizes de inglês como LE e como objetivos específicos:

- a) verificar a ocorrência de uma ordem de aquisição dos usos de Present Perfect e de Present Perfect Progressive na produção de brasileiros aprendizes de inglês como LE, relativa aos usos EXP, YET e PERS e
- b) estudar os padrões de não-uso de PP e de PPP apresentados pelos aprendizes, verificando a ocorrência de transferência do português para o inglês.

4.2 Expectativas

Nosso estudo investiga a aquisição por brasileiros adultos falantes de inglês como LE de três das dez categorias semânticas de uso de PP e de PPP anteriormente propostas por Gathercole (1986) com base em Comrie (1976), a saber: a) "Perfeito de Situação Persistente", ou "PERS"; b) "Perfeito de Experiência", ou "EXP"; e c) "YET". Optamos pela primeira ("PERS") por ela exigir uso obrigatório de Present Perfect e/ou de Present Perfect Progressive; a segunda ("EXP"), por termos como intenção investigar se nossos aprendizes adquirem esse contexto na mesma ordem que as crianças do estudo de Gathercole (1986) e também para observar se eles privilegiam o uso de Present Perfect no lugar da forma alternativa possível para esse contexto, ou seja, Simple Past; e a terceira ("YET"), para verificar as escolhas dos aprendizes em comparação às dos norte-americanos, os quais, segundo Gathercole (1986), apresentam a mesma frequência de Present Perfect e de Simple Past para expressarem tal contexto.

Uma das implicações dos resultados de Nussbaum & Naremore (1975), Johnson (1985) e Gathercole (1986) para o nosso estudo é a aquisição tardia do PP e do PPP em língua materna. Assim como para as crianças, supomos que a aquisição do Present Perfect e do Present Perfect Progressive por adultos falantes de inglês como LE seja igualmente tardia. Além disso, acreditamos que alguns tipos de respostas surgidos nas produções das crianças, tais como o de lançar mão de outros auxiliares para preencher a necessidade sintática da língua inglesa de dispor de verbos auxiliares para expressão do perfeito ou reconhecer a inadequação de Simple

Past em contextos de Present Perfect e procurar compensá-la com o uso de um advérbio que indique o perfeito, poderão também ser observados nas produções dos aprendizes adultos de inglês como LE.

Como vimos na seção 2.1, Gathercole (1986) observou crianças escocesas e norte-americanas e percebeu que a freqüência de uso de Present Perfect foi de 75 vezes em seis horas de fala para as crianças escocesas e somente uma vez para as crianças norte-americanas no mesmo período. Com base na freqüência de uso do Present Perfect pelas crianças escocesas, a pesquisadora conseguiu estabelecer para elas uma ordem de aquisição do perfeito, a qual se manifestou da seguinte maneira e cujo uso mais à direita é o de aquisição mais tardia: 'GOT' > 'REC' > 'EXP' > 'RES' > 'YET' > 'MOD' > 'PERS' (não-progressivo), 'CONJ' > 'PERS' (progressivo). Para as crianças norte-americanas não foi possível estabelecer uma ordem de aquisição, mas os dados indicam que seus primeiros usos de Present Perfect podem ser para "EXP" e "GOT" em torno dos 4;6. Com base na ordem de aquisição do perfeito encontrada por Gathercole para as crianças escocesas, procuramos em nosso estudo verificar se brasileiros adultos aprendizes de inglês como LE apresentariam ordem semelhante, considerando as três categorias semânticas aqui analisadas. Tendo como parâmetro os resultados de Gathercole, esperamos encontrar a seguinte hierarquia de aquisição dos usos do perfeito nas produções dos nossos participantes: 'EXP' > 'PERS' > 'YET'.

Ao contrário de Bardovi-Harlig (1997) e conforme afirmamos na seção 2.2, nosso estudo analisa usos de Present Perfect em produções de aprendizes de inglês como LE a partir de dados eliciados e não de uso natural. Assim sendo, não esperamos a ocorrência de super-generalizações de uso de PP ou de PPP em lugar de Simple Present em nosso corpus, uma vez que tais contextos não foram apresentados aos aprendizes no instrumento que aplicamos para a coleta de dados. Por outro lado, esse instrumento contém cinco questões que apresentam contextos de uso de Simple Past como distratores, e neles é possível esperarmos, com base nos resultados de Bardovi-Harlig (1997), a ocorrência de super-generalização. Contudo, interessam-nos primordialmente as ocorrências de usos restritos, pois são eles que revelam os traços semânticos que os aprendizes associam com os contextos de Present Perfect. Acreditamos, pois, que assim como os aprendizes de inglês como L2 de Bardovi-Harlig (1997), os brasileiros aprendizes de inglês como LE igualmente irão associar o contexto de Present Perfect ou com o traço aspectual de anterioridade ou com o traço aspectual de relevância no presente separadamente, usando Simple Past ou Simple Present no lugar de Present Perfect, sobretudo pelo fato de o sistema verbal do português corroborar essas associações ao marcar anterioridade através do Pretérito Perfeito e relevância no presente a partir do uso de Presente do Indicativo,

criando condições favoráveis para a ocorrência de transferência, entre outras inadequações.

4.3 Participantes

Três grupos de participantes fizeram parte deste estudo:

- a) 64 brasileiros aprendizes de inglês como língua estrangeira, alunos do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Do total de 64 alunos, 24 estavam cursando a disciplina de Inglês IV; 22 estavam cursando a disciplina de Inglês VI e outros 11, a disciplina de Inglês VIII. Como houve uma grande disparidade entre o número de alunos dos dois primeiros grupos em relação ao último, 7 alunos formados pelo Curso de Letras da UFRGS também participaram do estudo a fim de aproximar o número de alunos no nível avançado do número de alunos nos outros níveis, totalizando 18 alunos no nível avançado. Justificamos a escolha de aprendizes de diferentes níveis com base no estudo de Johnson (1985), a qual observou que os participantes de seu estudo dividiram-se em diferentes níveis de aquisição do perfeito (ver página 23). Os aprendizes selecionados, portanto, distribuíram-se, segundo o sexo, em 80% mulheres e 20% homens. Quanto à idade, a amostra apresentou idade média de 24,6 anos. As idades variaram entre 19 e 49 anos, sendo que 75% dos aprendizes tinham idade entre 19 e 27 anos. Dentre os 64 aprendizes, encontramos um grupo com experiência em docência em língua inglesa. Dos aprendizes que lecionavam inglês e informaram o(s) nível(is) ensinados, 39% o faziam em todos os níveis; 32% no nível básico; 7% somente para crianças e os restantes 22% o faziam em mais de um nível (7% criança e básico; 7% básico e intermediário; 4% básico, intermediário e avançado; 4% criança, básico e intermediário);
- b) 39 falantes nativos de inglês norte-americano, alunos de cursos de verão na Indiana University – Purdue University of Indianapolis (IUPUI), em Indianápolis, Indiana, Estados Unidos da América. Todos eram alunos de graduação da IUPUI, mas em cursos diversos, tais como Engenharia, Ciências Sociais, Educação Especial, Economia, entre outros. Nenhum era aluno de Letras e a maioria estava ainda em seu primeiro ano de curso (freshman year);
- d) 20 falantes nativos de português brasileiro e não falantes de língua estrangeira. Neste grupo se concentraram acadêmicos da Universidade de Passo Fundo (UPF), de cursos diversos, e pessoas com nível superior completo, formadas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Nenhuma delas era da área de Letras.

A escolha do grupo de falantes nativos norte-americanos se justifica pelo fato de sua produção ter sido tomada como dados de base para a análise dos dados produzidos pelo grupo de aprendizes de inglês como LE. A produção do grupo de falantes nativos de português brasileiro, por sua vez, permitiu a verificação do uso dos tempos verbais em português nos contextos analisados para compor os dados de base em língua portuguesa. Esses dados serviram de referência para verificar a ocorrência do fenômeno de transferência do português para o inglês por parte do grupo de aprendizes em sua interlíngua.

4.4 Contexto de pesquisa

Os alunos de língua inglesa do Curso de Letras da UFRGS devem cursar todas as disciplinas dessa língua em seu currículo uma vez que elas são de caráter obrigatório. Isso implica em alunos de níveis de proficiência bastante distintos em cada uma dessas disciplinas, desde aqueles com nenhum conhecimento de língua inglesa anterior a sua entrada na UFRGS até alunos com vários anos de curso livre e/ou experiência de estudos de inglês no exterior em um período anterior ao seu ingresso no Curso de Letras.

Quanto ao ensino dos tempos verbais Present Perfect e Present Perfect Progressive no Curso de Letras da UFRGS, os mesmos são introduzidos pela primeira vez no nível 3 e revisados nos níveis 4 e 6. O material didático adotado no nível 3 é o livro Headway Intermediate; no nível 4, Headway Upper-Intermediate; no nível 6, Headway Advanced; e, no nível 8, o programa versa sobre análise lingüística do inglês e atividades preparatórias para exames de proficiência.

4.5 Instrumentos

4.5.1 Questionários

Dois instrumentos foram utilizados para a coleta de dados durante o estudo. Um em inglês e, o outro, a sua versão traduzida para o português. Os dados em inglês foram coletados a partir de um questionário em língua inglesa com 15 questões em forma de diálogos contextualizados (Anexo I) que possuem lacunas a serem completas com frases ou perguntas adequadas às situações propostas. Dessas 15 questões, quatro (1, 4, 9 e 14) são distratores (representam contextos de uso do Simple Past) e doze envolvem o uso de Present Perfect e/ou Present Perfect Progressive. Três usos de Present Perfect são investigados pelo estudo, havendo no

questionário, portanto, quatro questões (3, 7, 11 e 13) cujo contexto exige uso de “YET”, quatro (5, 8, 10 e 12) de uso de “SINCE/FOR” (representando o contexto “Perfeito de Situação Persistente” ou “Perfect of Persistent Situation” (“PERS”) e também como expressão de iteratividade) e quatro (2, 6, 10 e 15) de uso de “EVER” (representando o contexto “Perfeito de Experiência” ou “Experiential Perfect” (“EXP”)). Os dados em português foram coletados a partir de um questionário com as mesmas situações do questionário em inglês, porém, traduzidas para língua portuguesa (Anexo II).

Um questionário com diálogos contextualizados foi escolhido em função da disponibilidade de tempo para a realização do trabalho de pesquisa. Reconhecemos que o uso de entrevistas orais teria mais validade para investigarmos a produção oral dos aprendizes. Entretanto, esse recurso não só demandaria um longo tempo para coleta de dados como também poderia comprometer os resultados da pesquisa, visto que, segundo Johnson (1985), o perfeito (que engloba tanto o PP como o PPP) apresenta baixa frequência de uso pelos falantes nativos de inglês em sua produção oral. Isso é corroborado pelos resultados de Gathercole (1986) e de Bardovi-Harlig (1997) assim como pelas afirmações de Comrie (1976) e das gramáticas acima consultadas ao atestarem a possibilidade de uso pelos falantes nativos de inglês de Simple Past em contextos de Present Perfect em situações de fala espontânea. Conseqüentemente, se adotássemos as entrevistas orais como instrumentos de pesquisa, correríamos o risco de obtermos uma porcentagem muito baixa (ou até mesmo a não ocorrência) de usos de PP e de PPP por parte dos falantes nativos de inglês e a evitação dessas formas por parte dos aprendizes. E para nos assegurarmos da ocorrência de evitação na produção desses aprendizes, iríamos ter que recorrer, então, a técnicas de pesquisa de retrospectão, o que ampliaria ainda mais o tempo de pesquisa. Assim sendo, preferimos optar pelo uso do questionário em forma de diálogos, pelos mesmos constituírem a reprodução da língua oral em forma escrita e, desse modo, tal como a fala, também representarem o uso mais natural e espontâneo de uma língua.

No ano anterior à pesquisa, foi realizado um estudo piloto com alunos de Letras da UFRGS também cursando os níveis IV, VI e VIII de Língua Inglesa. Conseqüentemente, quando voltamos a coletar dados para essa pesquisa um ano depois, alguns alunos do nível IV na época do piloto estavam cursando o nível VI e outros do nível VI estavam no nível VIII. Sendo assim, alguns participantes responderam ao mesmo questionário duas vezes em um intervalo de um ano. Este, no entanto, não foi um fator que influenciou os resultados, conforme foi demonstrado pela análise estatística (teste t a 5%), a qual não encontrou diferença significativa entre a

média de usos adequados de PP e de PPP pelos aprendizes que conheciam o instrumento e pelos que não o conheciam.

4.5.2 Exame de Proficiência

Como os alunos de inglês da UFRGS não fazem teste de nivelamento quando do seu ingresso no Curso de Letras, foi-lhes aplicado parte do exame de proficiência da Universidade de Michigan com o objetivo de distribuí-los de maneira mais criteriosa de acordo com seus níveis de proficiência. Pelo fato de o exame Michigan exigir um tempo de aplicação de duas (2) horas em função de suas 100 questões e nós dispormos de um período de apenas uma 1h40min (duração de uma aula) para sua aplicação durante nosso estudo, resolvemos reduzi-lo para 47 questões. O exame Michigan é dividido em três partes: Gramática (Parte I), Vocabulário (Parte II) e Compreensão de Leitura (Parte III). Da primeira parte, eliminamos um total de oito questões referentes ao uso de preposições (três questões), ao uso de expressões de quantidade (few x a few), ao uso de formas nominais após verbo e preposição (duas questões), ao uso do terceiro condicional com o verbo modal might (“might have left”) e ao uso da forma verbal após a expressão “it is worth”. Com relação à segunda parte (Parte II – Vocabulário), optamos por eliminá-la totalmente. A Parte III (Compreensão de Leitura), por sua vez, foi incluída integralmente, sem nenhuma alteração.

4.6 Coleta de dados

Os dados produzidos pelo grupo de aprendizes de inglês como LE foram coletados através da aplicação do questionário em língua inglesa em sala de aula, na UFRGS, em um período de 1h40min. A aplicação do exame de proficiência Michigan ocorreu um mês antes da aplicação do questionário.

Os dados do grupo de falantes de inglês americano foram igualmente coletados pela aplicação do questionário em língua inglesa em sala da aula, em um período de uma (1) hora, na Indiana University – Purdue University of Indianapolis, em Indianápolis, Indiana, EUA.

A aplicação do questionário para os falantes nativos de português ocorreu em ambiente extra-classe. Cada participante foi individualmente contatado e orientado sobre como responder o questionário em horário que tivesse disponível.

4.7 Análise de dados

As respostas dos aprendizes foram agrupadas de acordo com o uso que representavam (EXP, PERS e YET) e codificadas como uso ou não uso de PP e de PPP. Para cada tipo de não uso ocorrido foi criado um código específico e, sendo assim, todas as respostas, tanto dos aprendizes quanto dos falantes nativos americanos, foram codificadas de 1 à 14 (onde 1 é uso; e cada número de 2 à 14 representa um tipo de não uso) de acordo com uma tabela chamada de “Forma Verbal Utilizada” (Anexo III) e que reflete os tipos de respostas encontrados.

Os três usos de PP/PPP investigados (EXP, PERS e YET) foram cruzados com o desempenho de todos os aprendizes (porcentagem de usos) no questionário, tendo como objetivo verificar a ordem de aquisição de tais usos por parte dos aprendizes.

Os dados dos aprendizes foram ainda analisados estatisticamente levando em consideração o número de usos e não usos em suas respostas ao questionário bem como outras características, ou variáveis, que determinaram o seu perfil de aprendizes de LE, tais como: idade; sexo; pontuação no exame de proficiência Michigan; semestre de inglês na UFRGS; realização e tempo de intercâmbio em países de língua inglesa; docência¹⁶, tempo de docência em língua inglesa e níveis ensinados por quem era docente; conhecimento de língua inglesa anterior ao ingresso na UFRGS; tempo total de estudo de língua inglesa até a aplicação do instrumento e conhecimento anterior do instrumento. Cada participante foi codificado com base nessas variáveis, as quais fazem parte da tabela “Variáveis: perfil do aprendiz” (Anexo IV). Cruzamentos foram feitos com relação ao número de usos/não usos de cada participante para cada uma dessas variáveis, na tentativa de procurar explicar seu desempenho quanto ao uso de PP e de PPP.

Diferentemente de Johnson (1985), Gathercole (1986) e de Bardovi-Harlig (1997), não nos preocupamos em investigar separadamente PP e PPP. Sendo assim,

¹⁶ As questões referentes à docência, tempo de docência e níveis ensinados não constavam em forma escrita no questionário aplicado aos aprendizes de nosso estudo, como pode ser observado pela cópia do mesmo em anexo. Entretanto, ao percebermos que não era a variável proficiência a determinante do bom desempenho dos alunos no questionário dos usos de Present Perfect e de Present Perfect Progressive (conforme esperado), fez-se necessário investigar outras variáveis que pudessem ser responsáveis pelo desempenho desses aprendizes, sendo uma delas a prática da docência. Desse modo, entramos novamente em contato com nossos participantes para obtermos essa informação.

os dados a seguir apresentados refletem usos de Present Perfect nos contextos YET e EXP, e uso de PP e/ou PPP no contexto PERS, pois ambos são possíveis para a expressão de “Perfeito de Situação Persistente” (Johnson, 1985; Gathercole, 1986; Comrie, 1976).

5 AQUISIÇÃO DO PRESENT PERFECT E DO PRESENT PERFECT PROGRESSIVE EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

5.1 Distribuição dos grupos de aprendizes quanto à aquisição de Present Perfect e de Present Perfect Progressive

Considerando que os alunos do Curso de Letras da UFRGS não são nivelados pela sua proficiência lingüística, usamos parte do exame de Michigan para nivelá-los, esperando que o desempenho no exame tivesse relação direta com o uso de PP e PPP, ou seja, os participantes com maior pontuação no Michigan apresentariam o melhor desempenho no questionário e os participantes com menor pontuação, o pior desempenho. Contudo, essa expectativa não se confirmou. Os aprendizes se distribuíram de maneira bastante variada com relação a sua pontuação no Michigan versus o seu desempenho no questionário nas questões que envolvem o uso de PP e de PPP, como pode ser observado a seguir:

Tabela 1: Pontuação no Michigan x Desempenho em PP e PPP

Porcentagem de acertos no questionário (PPxPPP)	Número de questões corretas (PPxPPP)	Número de Aprendizes	Variação de pontos no exame Michigan
100%	12	12	43 a 16 pontos
91,6%	11	9	42 a 23 pontos
83,3%	10	16	43 a 24 pontos
75%	9	7	39 a 23 pontos
66,6%	8	5	32 a 19 pontos
58,3%	7	8	37 a 14 pontos
50%	6	2	26 e 21 pontos
41,6%	5	3	41, 29 e 20 pontos
33,3%	4	1	25 pontos
16,6%	2	1	16 pontos

Como revelam os dados acima, o critério pontuação no exame de proficiência Michigan parece não fornecer indícios sobre o desempenho dos aprendizes com relação ao PP e ao PPP, uma vez que aprendizes com baixa pontuação obtiveram muito bom desempenho e vice-versa. De um modo geral, os dados acima também mostram que os aprendizes apresentaram um desempenho bastante satisfatório ao usarem PP e PPP. Se adotarmos uma classificação arbitrária para melhor interpretar os dados acima, podemos afirmar que mais da metade dos participantes (57,81%) obtiveram um desempenho muito bom (de 100% a 83,3% de acertos), enquanto o restante se distribuiu entre desempenho bom (os 10,93% que obtiveram 75% de acertos), regular (os 20,31% que demonstraram 66,6% e 58,3% de acertos) e insuficiente (os 10,93% que apresentaram 50% ou menos de acertos).

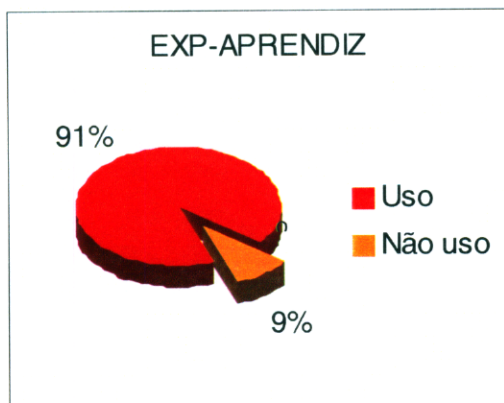
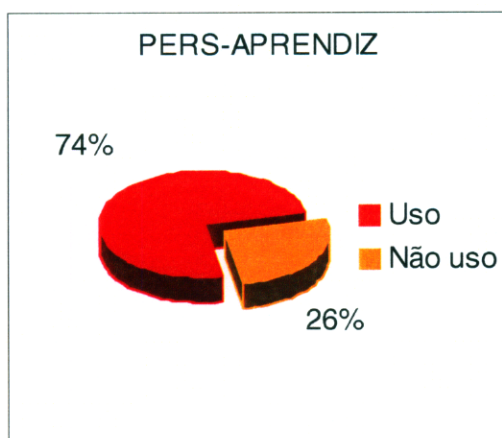
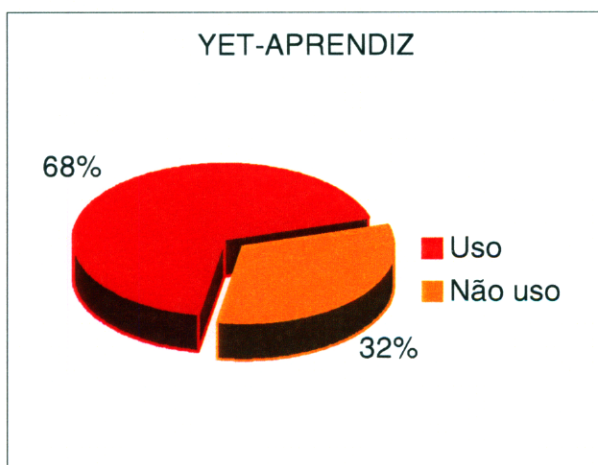
Ao nos defrontarmos com esses dados, optamos por abandonar a tentativa de nivelar os aprendizes a partir dos resultados no exame de proficiência Michigan, uma vez que esse exame é global e testa não somente o uso de PP e de PPP, mas de outros itens lingüísticos que parecem não ter relação direta com o uso de PP e de PPP. Provavelmente tenha sido isso o que ocasionou a discrepância de desempenho representada pela diferença entre os resultados do Michigan e do questionário usado como instrumento de pesquisa.

A partir daqui, então, focalizaremos o desempenho dos aprendizes no uso de PP e de PPP conforme os resultados por eles apresentados no instrumento de pesquisa, procurando chegar a algumas implicações para a ordem de aquisição e interferência da língua materna.

A seguir, apresentamos e discutimos os dados relacionados aos objetivos específicos de nosso estudo, que são: verificar a ocorrência de uma ordem de aquisição dos usos de PP e de PPP na produção de brasileiros aprendizes de inglês como LE e estudar as inadequações no uso de PP e de PPP, procurando verificar se é possível explicá-las através da ocorrência de transferência da L1 desses aprendizes, manifestada pelo uso de Simple Present e de Simple Past em contextos de uso de PP e de PPP.

5.1.1 A ordem de aquisição

A ordem de aquisição para os usos de PP e de PPP investigados (EXP, PERS e YET) encontra-se representada pelas figuras abaixo, os quais apresentam a porcentagem de uso e a de não uso do perfeito nos mesmos contextos:

Figura 1 – Ordem de Aquisição: Uso e não uso de Present Perfect em EXP**Figura 2 - Ordem de Aquisição: uso e não uso de Present Perfect e de Present Perfect Progressive em PERS****Figura 3 - Ordem de Aquisição: uso e não uso de Present Perfect em YET**

Como pode ser observado pelas figuras acima, o desempenho apresentado pelos aprendizes foi o seguinte: EXP, com 91% de usos e estatisticamente maior

($p < 0,01$) que a porcentagem de usos para os outros dois grupos, que são, respectivamente, PERS, com 74% de usos e YET, com 68% de usos. O percentual de usos para a forma EXP é, portanto, significativamente maior do que para as outras duas escolhas. Sendo assim, o desempenho dos aprendizes de nosso estudo aponta para uma ordem de aquisição do PP e PPP com a seguinte hierarquia: EXP > PERS, YET, onde > significa “antes de” e a vírgula indica “simultaneidade”.

Assim como para as crianças escocesas no estudo de Gathercole (1986), os brasileiros aprendizes de inglês como LE também parecem adquirir o uso “Experiential Perfect” em primeiro lugar. Acreditamos que isso se deva ao fato de o exemplo mais clássico deste uso ser a interrogação “Have you ever ...?” que tanto as crianças aprendizes de inglês como L1 quanto os aprendizes de inglês como LE parecem memorizar mais facilmente por ela constituir o que a literatura chama de “rotina” (‘chunk’, em inglês). As rotinas são partes de sentenças usadas como padrões para expressar certas funções como, por exemplo, “I think ...” ou “I believe that ...” para expressar opinião. No caso do “Experiential Perfect”, a interrogativa “Have you ever ...?” aparece no insumo como uma rotina para expressar a função de indagar o interlocutor sobre experiências que ele tenha tido ao menos uma vez em sua vida.

Quanto à relação entre o uso EXP e os demais, os aprendizes de nosso estudo também seguem a ordem de aquisição apresentada em Gathercole (1986) para as crianças escocesas. Todavia, com relação à ordem de aquisição de PERS e YET, os aprendizes deste estudo parecem adquiri-los simultaneamente enquanto as crianças escocesas apresentam a aquisição do uso PERS em um período anterior ao do uso YET. É preciso salientar, entretanto, que nossos aprendizes são adultos aprendizes de inglês como LE e podem estar sofrendo influências do ensino e de sua L1 durante o processo. Passamos, então, à análise mais detalhada das produções dos aprendizes de PP e de PPP na tentativa de analisar possíveis influências do português no seu desempenho.

5.2 Análise das produções de uso de Present Perfect e de Present Perfect Progressive

5.2.1 Transferência

Os dados de base do português como L1 demonstram quase que uma exclusiva associação de Pretérito Perfeito com as situações de uso em português equivalentes às de YET e EXP em inglês (89,28% e 97,61%, respectivamente) assim

como uma forte opção pelo uso de Presente do Indicativo em português em situações representativas de uso PERS (78,57%), conforme pode ser observado a seguir:

Tabela 2: Porcentagens de usos e não usos de Pretérito Perfeito e de Presente do Indicativo por brasileiros falantes de português como L1

Variáveis	YET	PERS	EXP
Presente do Indicativo	0	78,57	0
Pretérito Perfeito	89,28	13,09	97,61
Inadequações Pragmáticas	0	7,14	2,38
Outras*	10,71	1,19	0

* A categoria “Outras” engloba respostas adequadas às situações propostas, mas que não envolvem nem o uso de Presente do Indicativo e nem o uso de Pretérito Perfeito.

Como vimos na análise contrastiva apresentada na seção 3.2, o Pretérito Perfeito é o equivalente em língua portuguesa para os usos YET e EXP do inglês e o Presente do Indicativo é o equivalente do uso PERS. Retomando Konder (1988), situações que expressam aspecto terminativo sem ruptura com o presente, quer seja o verbo de estado ou dinâmico, são expressas em português pelo uso de adjuntos temporais (tais como já, ainda, até, sempre, nunca, etc.) mais o uso de Pretérito Perfeito Simples. Em inglês, a anterioridade ao ponto presente é igualmente expressa pelo adjunto temporal, sendo que o inglês britânico exigirá obrigatoriamente o uso de Present Perfect Simple, enquanto que o inglês norte-americano aceitará tanto o uso do mesmo quanto o de Simple Past, sobretudo na forma oral. Ainda, quando o aspecto da situação é o inceptivo, a anterioridade do início é expressa em português pelo uso do Presente do Indicativo mais um adjunto temporal. Em língua inglesa, o início é obrigatoriamente marcado pelo Present Perfect mais adjunto temporal (“since” e “for”).

Assim como os dados da Tabela 2 espelham os usos na língua portuguesa relatados na seção 3.2, os dados da Tabela 3 igualmente refletem os usos dos falantes de inglês como L1 de PP e de PPP:

Tabela 3: Porcentagens de uso de PP e de PPP pelos falantes nativos de inglês como L1

YET	PERS	EXP
67,3	100	93,8

Como nos revela a tabela acima, o uso de Present Perfect (tanto na sua forma simples quanto progressiva) em situações de aspecto inceptivo (PERS) é realmente obrigatório em língua inglesa (100%), conforme vimos em Gathercole (1986). Com relação às situações de aspecto terminativo (YET) e (EXP), a não totalidade de ocorrências de PP reflete o uso da forma opcional Simple Past, uma vez que os falantes nativos que colaboraram com esta pesquisa tinham como língua materna a variante inglês americano. Entretanto, como analisaremos mais detalhadamente abaixo, a porcentagem de Present Perfect em relação à de Simple Past para esses usos é substancialmente mais alta, tanto para os falantes nativos quanto para os aprendizes, diferentemente do que foi constatado por Gathercole (1986) em seu estudo sobre a aquisição do perfeito em inglês como língua materna (ver página 30).

Ao observarmos os dados relativos ao uso de PP e de PPP apresentados pelos aprendizes nos contextos EXP, PERS e YET, perceberemos nos padrões de resposta que refletem o não uso do perfeito uma alta frequência do que acreditamos que possa ser ocorrência de transferência de sua L1 (língua portuguesa) em tais produções. A tabela a seguir demonstra os tipos mais freqüentes de não uso de PP e de PPP tanto pelos aprendizes quanto pelos falantes nativos:

Tabela 4: Padrões de resposta de não uso de PP e de PPP mais freqüentes na produção dos aprendizes de inglês como LE e dos falantes nativos de inglês como L1 (em %)

Padrões de não uso	Aprendizes			Falantes Nativos		
	YET	PERS	EXP	YET	PERS	EXP
6-Presente Simples/Contínuo	2,4	57,5	---	---	---	---
7-Passado Simples	47,0	7,6	8,7	32,7	---	6,2

A tabela 4 revela que o padrão de não uso do perfeito mais comum apresentado pelos aprendizes em suas produções em língua inglesa foi o uso de passado simples no contexto YET (47%) e o uso de presente simples no contexto PERS (57,5%). Com relação ao contexto YET, contudo, a tabela mostra que os falantes nativos de inglês americano também apresentam uso de passado simples

(32,7%) no lugar de YET. Como já vimos, esse dado reflete a possibilidade que os falantes nativos de inglês americano dispõem de parafrasear o contexto YET pelo uso de Simple Past (Gathercole, 1986; Konder, 1988).

O uso de 47% de passado simples com YET, portanto, pode ser atribuído tanto à exposição de Simple Past na língua inglesa quanto à influência da língua materna (uso de Pretérito Perfeito em tais situações em português). Mais precisamente, parece-nos que a convergência desses dois fatores seja a responsável pela escolha de Simple Past (passado simples) em quase 50% das situações. Ainda considerando que dados naturalísticos mostram que o uso de Simple Past com YET é maior do que obtivemos aqui, podemos supor que os aprendizes também usem mais o passado na sua fala espontânea.

Com relação ao contexto EXP, tanto os aprendizes de inglês como L2 quanto os falantes nativos apresentaram desempenho semelhante ao privilegiarem o uso de Present Perfect nesse contexto, apesar de o inglês americano permitir o uso de Simple Past no contexto EXP sem mudança de significado. Esse resultado está de acordo com a afirmação de Gathercole (1986) de que nesse contexto o Present Perfect é mais freqüentemente usado em relação à forma alternativa, ou Simple Past. Além disso, parece-nos que o fato de nossos dados terem sido coletados de forma escrita estimulou um maior uso de Present Perfect em geral por dois motivos: a) porque a forma escrita permitiu aos participantes refletirem sobre a forma lingüística desejada por mais tempo do que se os dados tivessem sido coletados oralmente; e b) porque a forma escrita geralmente requer uma linguagem mais elaborada do que a oral, ainda que os questionários tenham sido apresentados em forma de diálogos situacionais e que os participantes tenham sido instruídos a respondê-los como o teriam feito se tivessem sido os interlocutores naquelas situações em vida real.

De um modo geral, o fato de termos tido uma ocorrência menor que a esperada de uso de Simple Past em contextos de Present Perfect pelos aprendizes de nosso estudo nos remete à Johnson (1985), cujos informantes contrastaram os usos de PP e de PPP com aqueles restritos ao Simple Past, demonstrando sensibilidade ao significado aspectual de relevância no presente. No nosso caso, os aprendizes também parecem ter demonstrado essa mesma sensibilidade para os usos YET e EVER.

Para o contexto PERS, o não uso mais freqüente ocorrido no grupo de aprendizes foi o uso da forma presente, ou Simple Present, em uma porcentagem de 57,5%. Conforme vimos na análise contrastiva e como afirmam Gathercole (1986), Comrie (1976) e Konder (1988), o uso de PP e/ou de PPP no contexto PERS é obrigatório, o que foi confirmado pelos dados de base apresentados pelos falantes

nativos de inglês deste estudo (ver Tabela 4). Desse modo, a preferência por Simple Present no lugar de Present Perfect e/ou de Present Perfect Progressive no contexto PERS poderia ser considerada transferência negativa da L1 dos aprendizes de nosso estudo, uma vez que os dados de base do grupo de brasileiros falantes nativos de português como L1 confirmam a preferência do uso de Presente do Indicativo nessas situações do questionário em português que reproduzem eventos iniciados em algum ponto passado, mas cuja duração se estende até o presente (ver Tabela 2).

A transferência da L1, entretanto, talvez não seja a única fonte dos padrões mais frequentes de não uso de PP e de PPP encontrados em nosso estudo. Assim como os aprendizes de inglês como L2 em Bardovi-Harlig (1997), os aprendizes brasileiros parecem privilegiar um dos dois significados pertinentes ao PP e ao PPP em sua interlíngua. Com relação ao contexto YET, parecem associar a ele principalmente o significado semântico de anterioridade, excluindo dele o aspecto semântico de relevância no presente. Quanto ao contexto PERS, por outro lado, os aprendizes parecem entendê-lo como sendo de abrangência do Simple Present em função de sua relevância no presente, sem perceber que ele igualmente contém em si o traço semântico de anterioridade. Essa percepção, ou “psicotipologia” (ver seção 3.1.2), do aprendiz brasileiro com relação aos significados de PP e de PPP parece ter como base o sistema verbal de sua L1, e tende a fazer parte de sua interlíngua por bastante tempo. No caso de YET, a possibilidade de uso de Simple Past em inglês parece contribuir para a manutenção dessa percepção, o que, no entanto, não ocorre no caso de PERS. Neste último caso, mesmo não tendo exposição ao uso de Simple Present nesse contexto em inglês, os aprendizes parecem levar mais tempo para dar-se conta de que a anterioridade deve também ser marcada em inglês para tais situações.

Ocorreram ainda outros padrões de resposta de não uso de PP e de PPP que, no entanto, não estão diretamente relacionados ao objetivo deste trabalho e que, por isso, comentaremos brevemente. As questões no instrumento que envolveram o contexto YET deram margem a outras respostas igualmente adequadas a essas situações, mas que não envolviam o uso de Present Perfect (21,7% de repostas deste tipo nas produções dos aprendizes e 42,3% nas produções dos falantes nativos). Sendo assim, as ocorrências de Present Perfect para esse contexto foram reduzidas em função dessa possibilidade.

Além de respostas adequadas, mas que não envolviam o uso de PP e/ou de PPP, um outro padrão de não uso de PP e de PPP surgiu nos dados coletados. Essa categoria recebeu o nome de usos inadequados pragmaticamente e corresponde à ocorrência de respostas que não eram adequadas à situação apresentada pelo

questionário provavelmente em função de alguns informantes não terem lido as questões em sua totalidade antes de completá-las (aprendizes: 14,4% em YET; 13,6% em PERS; e 17,3% em EXP - falantes nativos: 13,4% em YET; 71,3% em PERS ; e 37,5% em EXP).

Discutidos os padrões de uso e de não uso de PP e de PPP em nosso corpus, apresentaremos a seguir os dados referentes às inadequações estruturais ocorridas nas repostas produzidas pelos aprendizes de nosso estudo.

5.2.2 Inadequações estruturais nos padrões de resposta de uso de Present Perfect e de Present Perfect Progressive

A questão estrutural do PP e do PPP não parece ter afetado as produções de nossos aprendizes como em estudos anteriores (Johnson, 1985 e Gathercole, 1986), o que pode ser observado pelo baixo número de inadequações referentes à estruturação sintática do PP e do PPP, conforme a Tabela 5 abaixo:

Tabela 5: Padrões de resposta: inadequações sintáticas no uso de PP e de PPP (em %)

	Aprendizes			Falantes Nativos		
	YET	PERS	EXP	YET	PERS	EXP
4-Forma PP/PPP com auxiliar + verbo no infinitivo	6,0	6,0	21,7	1,9	---	3,1

As outras inadequações sintáticas por nós previstas (tais como “Forma PP/PPP sem auxiliar + verbo principal no particípio”, “Forma PP/PPP com auxiliar + verbo principal na forma passada”, entre outras) e, portanto, parte integrante das categorias da tabela “Forma Verbal Utilizada” (ver Anexo III) acabaram não ocorrendo como padrões de resposta nas produções dos aprendizes. Esse dado nos leva a crer que, no momento da coleta dos dados, os aprendizes já se encontravam em um estágio de domínio do uso das estruturas sintáticas que compõem tanto o PP quanto o PPP, pelo menos na forma escrita, o mesmo não ocorrendo com relação aos usos semânticos do perfeito, conforme vimos acima.

Além da análise dos padrões de uso e de não uso de PP e de PPP obtidos em nosso corpus, procuramos também olhar os dados sob a perspectiva da frequência de uso de PP comparada à de PPP bem como da influência do aspecto lexical dos verbos na escolha dos aprendizes pelo uso de perfeito versus o uso de Simple Present ou de Simple Past. Contudo, em função do fato de essas investigações não fazerem parte

dos nossos objetivos, esses aspectos não foram controlados na nossa coleta. Os resultados a seguir devem, pois, ser considerados apenas como dados preliminares que podem servir de estímulo para futuras pesquisas com esses objetivos específicos.

5.2.3 Frequência de uso de Present Perfect x uso de Present Perfect Progressive

Dos três usos investigados, somente o PERS (“Perfeito de Situação Persistente”) permite que o uso de Present Perfect seja parafraseado pelo de Present Perfect Progressive (Johnson, 1985). Sendo assim, fizemos um breve levantamento dos usos de PP e de PPP pelos aprendizes nas questões do instrumento relativas ao uso PERS, conforme tabela abaixo, com o objetivo de verificar como nossos aprendizes exploram a relação parafrástica entre PP e PPP:

Tabela 6: Frequência de uso de PP x uso de PPP pelos aprendizes nas questões PERS

Questões	Q5	Q8	Q10	Q12
Número total de respostas com uso de perfeito	46	49	58	51
Respostas com uso de PP	42 (91,03%)	47 (95,91%)	19 (32,75%)	5 (9,80%)
Respostas com uso de PPP	4 (8,69%)	2 (4,08%)	39 (67,24%)	46 (90,19%)

Como podemos perceber pela tabela acima, as questões cinco (5) e oito (8) desencadearam nos aprendizes o uso de Present Perfect enquanto as questões dez (10) e doze (12), o uso de Present Perfect Progressive. O mesmo aconteceu com os falantes nativos de inglês, os quais, do total de respostas com uso de perfeito para essas questões, apresentaram o padrão que se segue: 90% e 97,05% de uso de Present Perfect nas questões cinco e oito, respectivamente; e 74,28% e 82,36% de uso de Present Perfect nas questões dez e doze.

Creemos que a preferência anteriormente demonstrada pelo uso de PP nas questões cinco e oito e de PPP nas questões dez e doze esteja estreitamente relacionada ao aspecto expresso pelos predicados dessas situações. Enquanto as duas primeiras situações expressam aspecto inceptivo (que marca o ponto de início da ação), as duas últimas expressam aspecto iterativo (que marca a repetição de uma

ação até o momento presente). Conforme vimos acima, na seção 3.2, e em Konder (1988), o aspecto inceptivo costuma ser expresso pelo Present Perfect enquanto que o iterativo pelo Present Perfect Progressive, por esse marcar mais explicitamente o aspecto semântico de repetição (Johnson, 1985). Portanto, do grupo aprendizes que apresentou padrão de uso de PP e de PPP em suas respostas, a maioria parece fazer a distinção entre o aspecto inceptivo e o iterativo ao escolher qual forma do perfeito usar, pelo menos na forma escrita.

Ainda em termos de relações parafrásticas possíveis quando do uso do perfeito, Johnson (1985) obteve, como vimos na seção 2.1, dados que demonstraram que as paráfrases mais freqüentes para o PP foram o uso de PPP no sentido habitual e o uso de Simple Past no sentido de passado recente. Em nosso estudo, por sua vez, na gama das relações parafrásticas possíveis na língua inglesa para os usos expressos pelo perfeito em sua forma simples (PP), obtivemos o uso de PPP no sentido iterativo e o uso de Simple Past nos contextos EVER e YET, conforme demonstrado acima.

Na seqüência, discutiremos as escolhas temporais de nossos aprendizes em função do aspecto lexical dos verbos usados nas situações propostas por nosso instrumento.

5.2.4 Uso do perfeito versus uso de Simple Present ou de Simple Past com relação ao aspecto lexical dos verbos

O aspecto lexical dos verbos não parece ter influenciado as escolhas feitas pelos aprendizes de nosso estudo, contrariamente ao ocorrido em Johnson (1985). Como podemos observar pelos dados que se seguem no quadro abaixo, encontramos em nosso corpus tanto o uso do perfeito quanto de Simple Present ou de Simple Past distribuídos em todas as categorias verbais de Vendler (1967):

Quadro 1: Distribuição de Present Perfect, de Present Perfect Progressive, de Simple Present e de Simple Past pelas categorias verbais de Vendler (1967) nas produções de aprendizes de inglês como LE

Tipos de Verbos	Estativos	Atividade	Realização	Eventos Instantâneos
Present Perfect	be, live, see	play, watch, eat, visit	read*, study**	lose, try, taste***
Present Perfect Progressive	live	play, watch	go****	meet
Simple Present	be, live, know	play, eat, run, practice*****	go****	
Simple Past	know, like, hear, see	watch, visit	read*, study*	lose, look

*Em “read the newspaper” (“ler o jornal”)

** Em “study for the exam” (“estudar para o exame”)

*** Em “taste Brazilian food” (“provar comida brasileira”)

**** Em “go to a café” (“ir a um café”)

***** Em “practice windsurfing” (“praticar windsurfing”)

Acreditamos que nossos dados não apresentaram uso de PP e de PPP restringidos pelo contexto semântico por dois motivos: o primeiro, pelo fato de nosso instrumento ser escrito, o que, como ocorreu em Bardovi-Harlig (1997), parece ter suscitado um maior número de usos adequados de PP e de PPP; o segundo, por não termos investigado a emergência oral do perfeito em ambiente natural como o fez Johnson (1985), mas sim por termos trabalhado com dados controlados por um instrumento escrito, o qual foi respondido por participantes aprendizes de inglês como LE em sala de aula e que já haviam sido expostos à instrução ao perfeito antes da coleta dos dados, não estando, portanto, em estágio de emergência ou uso inicial do perfeito. Em outras palavras, parece-nos que os aprendizes participantes desse estudo já haviam atingido o estágio de distribuição do perfeito em todas as categorias verbais quando da coleta de nossos dados.

Feitas essas breves considerações sobre a frequência de uso de PP comparada à de PPP e também sobre a influência do aspecto lexical dos verbos no uso do perfeito, passaremos à seção seguinte, onde apresentamos os cruzamentos com relação aos usos de PP e de PPP versus as características individuais dos aprendizes para melhor compreender seu desempenho no uso do perfeito.

5.3 Aquisição de Present Perfect e de Present Perfect Progressive x Perfil do aprendiz

Visto que o critério pontuação no Michigan não foi determinante do desempenho dos aprendizes com relação aos usos de Present Perfect e de Present Perfect Progressive, procuramos analisar outras variáveis que pudessem nos ajudar a compreender a distribuição dos aprendizes quanto ao desempenho nos usos de PP e de PPP investigados. Assim sendo, analisamos os aprendizes individualmente a partir de variáveis que foram agrupadas sob o título “Perfil do aprendiz” e que, como mencionamos acima, englobam as seguintes características: idade; sexo; pontuação no exame de proficiência Michigan; semestre de inglês na UFRGS; realização e tempo de intercâmbio em países de língua inglesa; docência, tempo de docência em língua inglesa e níveis ensinados por quem era docente; conhecimento de língua inglesa anterior ao ingresso na UFRGS; e tempo total de estudo de língua inglesa até a aplicação do instrumento.

Passaremos, então, à apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir da análise da produção dos aprendizes deste estudo com relação aos contextos de uso EXP, PERS e YET de Present Perfect e de Present Perfect Progressive sob a ótica dessas variáveis na tentativa de procurar compreender quais fatores influenciaram o desempenho dos aprendizes. É preciso esclarecer, contudo, que não faz parte dos objetivos deste estudo procurar estabelecer as causas que levam ao comportamento lingüístico dos aprendizes nos contextos de PP e de PPP mencionados, mas apenas tentar indicar as tendências observadas com base nos dados que obtivemos.

A pontuação média no exame de proficiência Michigan do grupo de aprendizes foi correlacionada com o semestre de língua inglesa na UFRGS que eles cursavam quando da coleta dos dados, obtendo-se a seguinte tabela:

Tabela 7: Valores do teste de significância da pontuação média no Michigan por nível

Semestre	4º	6º	8º	Formados
4º	--	P=0,093	P=0,000**	p=0,000**
6º		--	P=0,013*	p=0,005**
8º			--	p=0,788
Formados				--

* Significativo a 5%.

** Significativo a 1%.

Como podemos observar pela tabela acima, as variáveis 8º semestre e Formados foram significativas¹⁷ para o desempenho no exame de proficiência. Em outras palavras, as maiores pontuações no exame de proficiência Michigan se concentraram nos aprendizes do oitavo semestre e no grupo dos formados, conforme esperado. Entretanto, como dito acima, esse padrão não se manteve constante ao correlacionarmos o número de usos adequados de PP e de PPP pelos aprendizes no questionário que investigou os usos do perfeito e o semestre no qual eles se encontravam quando da coleta dos dados.

A tabela abaixo representa o número médio de usos de PP e de PPP pelos aprendizes no instrumento usado para a coleta de dados dos contextos EXP, PERS e YET investigados nos diferentes semestres:

Tabela 8: Teste Tukey quanto ao número médio de usos de PP e PPP por nível

Semestre	4º	6º	8º	Form
4º	--	p=0,859	p=0,798	p=0,078
6º		--	p=0,419	p=0,024*
8º			--	p=0,389
Form				--

* Significativo a 5%

Através da tabela, observa-se diferença significativa no número médio de usos entre os alunos do sexto semestre e os alunos formados. A diferença estimada é de 24,8 usos adequados a favor dos formados, ou seja, os formados apresentaram, em média, 24,8 usos adequados de PP e de PPP a mais que os alunos do sexto semestre.

O fato de os usos de PP e de PPP pelos aprendizes não terem se distribuído gradualmente ao longo dos níveis, mas sim terem se concentrado no grupo dos formados, tornou necessária a investigação de outras variáveis que fazem parte do perfil dos aprendizes na tentativa de explicar a distribuição encontrada. Assim sendo, correlacionamos o número de usos adequados de PP e de PPP no questionário com a variável Intercâmbio. Os aprendizes foram divididos em dois grupos, aqueles que fizeram e aqueles que não fizeram intercâmbio, obtendo-se o resultado que se segue:

¹⁷ Diferença significativa nesse estudo é um sinônimo para margem de erro da análise do dado, isto é, $p < 0,01$, por exemplo, significa dizer que a probabilidade de erro do dado estatístico é de 0,01%.

Tabela 9: Teste T da média de usos de PP e de PPP x Intercâmbio

Intercâmbio	Porcentagem média de acertos	Desvio Padrão	Teste t
Sim	95,82	18,96	p=0,045*
Não	76,11	8,35	

*Significativo a 5%.

Observou-se diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos (p=0,045), sendo que o grupo que fez intercâmbio obteve, em média, 19,7% de acertos a mais que o grupo que não fez intercâmbio. Os aprendizes que intercambiaram apresentaram pontuação média no Michigan significativamente mais alta (40,25%) do que o grupo que não intercambiou (31,29%). Não houve diferença significativa com relação ao tempo de intercâmbio.

As variáveis docência e tempo de docência também apresentaram correlação com o número de usos adequados de PP e de PPP estatisticamente significativa a 1%. Isso quer dizer que quanto maior o tempo de docência, maior o número de acertos no Michigan, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 10: Teste T da média de usos de PP e de PPP x Docência, Pontuação no Michigan e Tempo total de estudo de língua inglesa

	Tempo de docência	Pontos no Michigan	Tempo total de estudo
Nº médio de Acertos	r=0,396** p=0,004	r=0,499** p=0,000	r=0,107 p=0,406

** Significativo a 1%.

A tabela 10 revela ainda que a pontuação no Michigan também é estatisticamente significativa a 1%, sendo, entretanto, considerada moderada (r=0,499) em oposição à correlação demonstrada pela variável tempo de docência. O tempo total de estudo de língua inglesa apresentado pelos aprendizes, porém, não é estatisticamente significativo.

Ainda quanto ao fator tempo de estudo, na correlação entre o número de acertos e o tempo de estudo anterior à UFRGS também não houve influência significativa ao ser aplicado o teste t a 5% (p<0,05).

Como já vimos, portanto, a variável Pontuação no Michigan não dá conta isoladamente do desempenho demonstrado pelos aprendizes em nosso estudo. Entretanto, a sua conjugação com as variáveis Intercâmbio e Tempo de Docência

seriam os fatores responsáveis pelo número de usos adequados nos contextos de Present Perfect e de Present Perfect Progressive analisados, sendo que os dados indicam que a relação estabelecida entre eles parece demonstrar que os aprendizes que fizeram intercâmbio e que são docentes de língua inglesa são aqueles com melhor desempenho no exame de proficiência e, por sua vez, são aqueles com melhor desempenho no questionário que serviu de instrumento para a investigação dos usos de PP e de PPP. Isso é corroborado pela análise que fizemos para entendermos um pouco mais a influência dos fatores que levam ao uso de Present Perfect e de Present Perfect Progressive nos contextos analisados, na qual procuramos traçar um perfil dos aprendizes que demonstraram o uso do perfeito nos contextos YET e PERS, uma vez que são esses aprendizes que se diferenciam do total já que a grande maioria dos participantes (91%) apresentou uso de Present Perfect para o contexto EXP. Esse perfil se caracteriza, portanto, por uma pontuação média no exame de proficiência Michigan de 36,4% em uma média geral de 31,9%. Se correlacionarmos esse perfil com o fato de que a variável Tempo Total de Estudo de Língua Inglesa não se mostrou estatisticamente significativa para explicar o desempenho dos aprendizes, parece-nos possível cogitar que tempo de exposição às formas PP e PPP não garante seu domínio. Mesmo porque tempo e frequência de insumo são fatores que deveriam ser investigados conjuntamente caso quiséssemos entender como o fator tempo de estudo influencia o desempenho dos aprendizes no uso do perfeito, uma vez que o tempo de exposição à língua inglesa pode ser longo, mas se a frequência de insumo do perfeito nesse tempo for baixa, a sua aquisição será afetada.

O fato de a variável Michigan não ter dado conta do desempenho dos aprendizes não nos permite afirmar que o perfeito seja realmente de aquisição tardia para os nossos aprendizes como o foi para participantes de estudos anteriores (Nussbaum & Naremore, 1975; Johnson, 1985; Gathercole, 1986; Bardovi-Harlig, 1997). Contudo, se levarmos em conta que o bom desempenho no instrumento esteve relacionado ao perfil aprendizes docentes e ex-intercambistas que apresentaram pontuação média no Michigan acima da média geral, podemos supor que o bom domínio do perfeito requer uma intensa e contínua frequência de exposição, como observado por Gathercole (1986) em seu estudo com crianças aprendizes de inglês como L1, onde o tempo e o processo de aquisição do perfeito parecem ter sido afetados pela combinação do fator de frequência de insumo com simplicidade cognitiva e sintática mais carga funcional (ver página 30). Se esses mesmos fatores igualmente afetam a aquisição do perfeito por aprendizes de inglês como LE poderíamos, então, esperar que a aquisição do perfeito seria tão tardia para esses últimos quanto parece ser para as crianças aprendizes de inglês como língua materna.

Apresentados e discutidos os dados com relação aos objetivos que procuramos investigar, passaremos a seguir para as considerações finais com relação ao nosso estudo de um modo geral. Abordaremos também as implicações dos resultados do mesmo para o ensino e aquisição de inglês como língua estrangeira, além de propormos sugestões de pesquisas futuras relativas à aquisição do perfeito por aprendizes de inglês como L2.

6 CONCLUSÃO

A complexidade estrutural e semântica do perfeito na língua inglesa levou vários pesquisadores e teóricos da área de Lingüística Aplicada a realizarem estudos sobre os fatores relacionados à aquisição do Present Perfect e do Present Perfect Progressive em língua materna (Nussbaum & Naremore, 1975; Johnson, 1985; Gathercole, 1986) e em segunda língua (Bardovi-Harlig, 1997). Tais pesquisas tomaram forma em diferentes contextos e os seus resultados contribuíram para um melhor entendimento das questões relativas à aquisição do perfeito em língua inglesa.

Este trabalho procurou preencher uma lacuna nesse cenário ao investigar a aquisição dos usos de Present Perfect e de Present Perfect Progressive por aprendizes de inglês como LE falantes nativos de português.

Para tanto, apresentou, em seu segundo capítulo, uma revisão de estudos anteriores que investigaram tanto questões sintáticas quanto semânticas que concernem a aquisição do perfeito em inglês como língua materna. Nesse mesmo capítulo, foram discutidas questões de uso obrigatório e opcional do perfeito, alternativas de paráfrase para o Present Perfect e para o Present Perfect Progressive, evidências de uma ordem de aquisição para os contextos do perfeito bem como de que o mesmo seja de aquisição tardia, além de inadequações estruturais apresentadas por crianças falantes de inglês como língua materna. Essas questões nortearam nossos objetivos de pesquisa para a realização deste estudo.

Ainda no segundo capítulo, apresentamos e discutimos estudos referentes à aquisição do aspecto como segunda língua, cujo objeto de investigação é a tentativa de comprovar a validade de Hipótese do Aspecto, a qual diz respeito à influência do aspecto lexical dos verbos na aquisição dos morfemas verbais. A maior parte dos estudos nos

interessou aqui de modo indireto, já que se concentram na influência do aspecto lexical na aquisição da morfologia verbal de passado. Contudo, uma vez que tal Hipótese parece se confirmar para a aquisição da morfologia de passado, procuramos evidências de seus pressupostos para a aquisição da morfologia do perfeito. De todos os estudos relatados no segundo capítulo, entretanto, um (Bardovi-Harlig, 1997) foi de fundamental importância para nossa pesquisa ao investigar as relações do Present Perfect e do Present Perfect Progressive com o Simple Past e o Simple Present em produções orais e escritas de aprendizes de inglês como segunda língua. As conclusões de Bardovi-Harlig (1997) nos auxiliaram a analisar melhor nossos próprios dados em relação ao uso de Simple Present e de Simple Past no lugar do perfeito.

No terceiro capítulo, discutimos o papel da transferência na aquisição do aspecto em L2 e apresentamos uma análise contrastiva dos usos de Present Perfect e de Present Perfect Progressive e os seus equivalentes em língua portuguesa. Essa discussão e apresentação teve por objetivo determinar expectativas com respeito aos dados a serem obtidos em nosso corpus.

No capítulo quatro, descrevemos a metodologia de pesquisa por nós adotada quanto aos participantes do estudo, às expectativas com relação aos nossos objetivos, instrumentos e procedimentos para a coleta de dados e metodologia para a análise dos mesmos.

No quinto capítulo, discutimos os dados obtidos em nosso corpus com relação aos nossos objetivos de investigação. Apresentaremos a seguir as conclusões a que chegamos a partir de tal discussão.

Quanto à ordem de aquisição dos usos do perfeito investigados, obtivemos a seguinte hierarquia: EXP>PERS, YET. Conforme visto acima, 91% de nossos aprendizes apresentaram uso adequado do contexto EXP, o que nos levou a crer que ele seja de aquisição anterior aos outros dois usos investigados. Esse dado corrobora os achados de Gathercole (1986) quanto à ordem de aquisição dos usos do perfeito para falantes de inglês como língua materna. Ainda obtivemos uma porcentagem de uso de 74% de usos adequados para PERS e de 68% para YET, o que, pela proximidade numérica, leva-nos a acreditar que os usos PERS e YET foram adquiridos simultaneamente pelos aprendizes de nosso estudo.

Para que tenhamos maior certeza com relação à ordem de aquisição desses usos do perfeito apresentada pelo nosso estudo e também no que diz respeito àquela obtida por Gathercole (1986), seria necessário que fossem conduzidos mais estudos relativos à

ordem de aquisição dos contextos do perfeito em língua inglesa, tanto materna quanto estrangeira. Entretanto, esses resultados parecem indicar a existência de uma ordem de aquisição para os usos do perfeito e sugerem como implicação para o ensino o seguimento dessa ordem na apresentação e prática de tais usos do perfeito junto aos aprendizes de inglês em ambiente formal de instrução. Uma possível área de investigação futura sobre os usos do perfeito poderia envolver a influência da ordem de apresentação dos contextos do perfeito no rendimento dos aprendizes com relação ao uso adequado do perfeito em ambiente formal de ensino.

Além da ordem de aquisição dos usos do perfeito investigados, procuramos também verificar a influência da língua materna na produção de nossos aprendizes, uma vez que tivemos como participantes de nosso estudo aprendizes de inglês como língua estrangeira falantes de uma mesma língua materna, ou seja, a língua portuguesa. Esperávamos inicialmente que houvesse uma relação direta entre a influência da língua materna de nossos aprendizes e as suas escolhas morfológicas quando do uso do perfeito. Todavia, nossos aprendizes demonstraram, de um modo geral, uma grande sensibilidade aos usos do perfeito. Mas onde essa sensibilidade não foi encontrada, a língua materna parece ter agido como um elemento complementar para corroborar a escolha de Simple Past ou de Simple Present em contextos de uso do perfeito. Retomando, parece-nos que os aprendizes desse estudo demonstraram a mesma tendência dos participantes de Bardovi-Harlig (1997) a privilegiarem ou o aspecto de anterioridade ou o aspecto de relevância no presente dos contextos de uso do perfeito a eles apresentados, escolhendo, assim, Simple Past ou Simple Present em tais contextos. E tal percepção parece ter sido confirmada pela língua materna, onde, em tais contextos, há o privilégio ou da noção de anterioridade ou de relevância e não de ambas simultaneamente, como ocorre em língua inglesa. A influência da língua materna nesse caso parece, pois, estar na confirmação de percepções, ou psicotipologias, dos participantes desse estudo.

Esse resultado tem uma forte implicação para o ensino, no que tange a apresentação dos contextos de uso do perfeito em ambiente formal de sala de aula. Se os aprendizes realmente tendem a recorrer à língua materna para confirmação ou não de suas percepções sobre a língua estrangeira e se, nesse caso, a língua materna possui marcação aspectual distinta da língua estrangeira, o ensino deveria dar ênfase à marcação aspectual expressa pela morfologia do perfeito, contrastando-a com a marcação aspectual expressa pelo Simple Past e pelo Simple Present em língua inglesa,

bem como pelo Presente do Indicativo e pelo Pretérito Perfeito em língua portuguesa. Com base nos resultados que obtivemos, acreditamos ser essencial conscientizar o aprendiz sobre o fato de que o perfeito expressa duas noções aspectuais, anterioridade e relevância no presente, simultaneamente, ao passo que o Simple Past, assim como o Pretérito Perfeito, dá conta da noção de anterioridade e o Simple Present, assim como o Presente do Indicativo, responde pela marcação da noção de relevância no presente. Em outras palavras, enquanto a língua inglesa dispõe de uma única morfologia verbal para marcar a noção de anterioridade e de relevância no presente, a língua portuguesa o faz separadamente através da combinação morfologia verbal e predicados, tais como advérbios (ver seções 3.2.1 e 3.2.2).

Além disso, vimos anteriormente que o perfeito é uma forma opcional em língua inglesa, na maioria dos casos. A escolha entre o uso de perfeito ou de Simple Past vai depender, para o falante nativo, da perspectiva que ele deseja imprimir ao evento. Se a ação ou evento é considerado como algo terminado, concluído pelo falante, este irá optar pelo uso de Simple Past para a ele fazer referência. Entretanto, se o estado presente do falante é decorrente de uma ação ou evento passado, isto é, se os resultados de uma ação passada ainda valem no momento presente (como em, por exemplo, “I have lost my wallet” x “I lost my wallet”), então esse mesmo falante irá optar pelo uso do perfeito. Defendemos, portanto, a exposição desse caráter opcional do perfeito ao aprendiz de língua inglesa em ambiente de sala de aula para que ele compreenda melhor os mecanismos de uso do perfeito e para que, desse modo, possa ter maior segurança no momento de optar pelo uso de Simple Past, de Simple Present ou de Present Perfect/Present Perfect Progressive nos diferentes contextos que lhe forem apresentados.

Ainda com relação aos resultados, nossos dados forneceram apenas indícios com relação à questão de o perfeito ser uma estrutura de aquisição tardia para aprendizes de inglês como LE como parece ser para falantes de inglês como língua materna (Nussbaum & Naremore, 1975; Johnson, 1985; Gathercole, 1986). Sugerimos, portanto, que futuras pesquisas de caráter longitudinal procurem dar conta dessa investigação, pois somente uma pesquisa longitudinal forneceria maior controle sobre a variável proficiência, controle esse essencial para que se chegue a qualquer panorama sobre a questão do estágio de aquisição do perfeito na interlíngua.

Um estudo longitudinal também ofereceria melhores condições para compreendermos quais fatores influenciam o bom domínio do perfeito por aprendizes de inglês como segunda língua ou como LE. Como vimos aqui, a variável proficiência não

parece ter dado conta isoladamente do bom desempenho dos nossos aprendizes quando do uso do perfeito nos contextos estudados. Os dados apontaram para uma convergência das variáveis proficiência, docência e intercâmbio como prováveis determinantes do sucesso no uso do perfeito. E para que essa tendência possa ser confirmada, ou não, é necessário que perfis individuais de aprendizes que atendam tais características sejam correlacionados com aqueles que não as possuem, o que somente seria possível de modo satisfatório se essa correlação fosse realizada em um estudo longitudinal.

Entendemos que os resultados dessa pesquisa não sejam nem definitivos e nem conclusivos assim como reconhecemos suas limitações. Uma delas é o fato de termos coletados dados escritos e não orais, o que nos permitiu acesso a apenas uma dimensão de processamento lingüístico por parte dos nossos aprendizes. Outra reside na opção pelo não cruzamento dos dados obtidos no instrumento escrito com entrevistas orais usando técnicas de retrospectão logo após a aplicação do mesmo, o que certamente diminuiria a subjetividade da interpretação dos dados. Contudo, como discutido no capítulo 4, a primeira opção, além de requerer um longo tempo para sua realização, faria com que corrêsemos o risco de uma obtenção muito reduzida, ou talvez nula, de usos do perfeito, exatamente por ele ser uma forma opcional. Como nosso objetivo não era investigar frequência de uso do perfeito e sim questões semânticas e estruturais relativas ao uso do perfeito em si, resolvemos optar pela forma escrita que melhor refletisse a forma falada, ou seja, o diálogo. Quanto às entrevistas de retrospectão, o contexto de coleta não nos forneceu oportunidade para que pudéssemos fazê-las e como o índice de respostas ambíguas foi quase nulo, não nos ressentimos delas para a interpretação e análise dos dados.

A relevância das pesquisas em aquisição de estruturas sintáticas e semânticas se justifica pelo fato de seus resultados terem uma influência direta no ensino, sobretudo na formulação de materiais didáticos. Acreditamos que esses últimos somente poderão ser eficientes se forem elaborados em consonância com os achados de pesquisa sobre aquisição das estruturas lingüísticas que neles constam, tanto em termos sintáticos quando em termos de uso. A pesquisa em aquisição e o ensino não são áreas excludentes e sim complementares, onde a primeira fornece subsídios cientificamente embasados para o melhor encaminhamento do segundo, facilitando e incrementando o processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Desse modo, propomos que novas pesquisas na área de aquisição do perfeito por aprendizes de inglês como segunda língua e como LE sejam realizadas, sobretudo de caráter longitudinal e que investiguem dados

orais, para que possamos compreender melhor essa morfologia verbal que causa tanta dificuldade a aprendizes e professores de língua inglesa e que ainda não recebeu a devida atenção dos pesquisadores na área de Lingüística Aplicada tanto de inglês como língua materna quanto de inglês como segunda língua e como língua estrangeira, como pode ser confirmado pela revisão da literatura acima apresentada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, L.G. 1988. *Longman English Grammar*. NY: Longman.

ANDERSEN, R. W. 1984. The one to one principle of interlanguage construction. *Language Learning* 34 : 77-95.

_____. 1986. El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma. In: MEISEL, J. (Ed.) *Adquisición de lenguaje/aquisição da linguagem*. Frankfurt: Vervuert. 115-138.

_____. 1991. Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition. In: HUEBNER, T. e FERGUSON. C. (Eds.) *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. Philadelphia: John Benjamins. 305-324.

_____. 1993. Four operating principles and input distribution as explanations for underdeveloped and mature morphological systems. In: HYLSTENSTAM, K. e VIBORG, A. (Eds.) *Progression and Regression in Language*. Cambridge: Cambridge University Press. 309-339.

ANDERSEN, R.W. e SHIRAI, Y. 1994. Discourse motivation for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 133-156.

_____. 1996. The primacy of aspect in first and second language acquisition: the pidgin-creole connection. In: RITCHIE, W. e BATHIA, T. (Eds.) *Handbook of language acquisition*. New York: Academic Press. 527-570.

BARDOVI-HARLIG, K. 1992. The relationship of form and meaning: a cross-sectional study of tense and aspect in the interlanguage of learners of English as a second language. *Applied Psycholinguistics* 13: 253-278.

_____. 1997. Another piece of the puzzle: the emergence of the present perfect. *Language Learning* 47: 375-422.

_____. 1998. Narrative structure and lexical aspect: conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology. *Studies in Second Language Acquisition* 20: 471-508.

BARDOVI-HARLIG, K. E BERGSTRÖM, A. 1996. Acquisition of tense and aspect in second language and foreign language learning: learner narratives in ESL and EFL. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 52: 308-330.

BARDOVI-HARLIG, K. e REYNOLDS, D. 1995. The role of lexical aspect in the Acquisition of tense and aspect. *TESOL Quarterly* 29: 107-131.

BRINTON, L.J. 1988. *The development of English aspectual systems*. Cambridge: Cambridge University Press.

BYBEE, J. 1985. *Morphology*. Philadelphia: Benjamins.

CAMPOS, J. 2000. *Aquisição do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo em português como L2*. Porto Alegre. Tese de doutorado não publicada, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CELCE-MURCIA, M. e LARSEN-FREEMAN, D. 1983. *The Grammar Book*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

COLLINS Cobuild English Grammar. 1990. London: Collins Publishers.

COMRIE, B. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

CORDER, S.P. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*. 5: 161-9.

- _____. 1978. Language distance and the magnitude of the learning task. *Studies in Second Language Acquisition 2*: 27-36.
- _____. 1981. *Error analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CROMER, R.F. 1968. The development of temporal reference during the acquisition of language. Unpublished Ph.D. dissertation, Harvard University.
- CUNHA, C. 1985. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- DUŠKOVA, L. 1969. On sources of errors in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics 7*: 11-36.
- ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FILLMORE, C. 1971. Types of lexical information. In: STEINBERG, D. e JAKOBOVITS, L. (Eds.). *Semantics: an interdisciplinary reader in philosophy, linguistics, and psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FISIAK, J. 1981. Some introductory notes concerning contrastive analysis. In: FISIAK, J. (Ed.). *Contrastive Linguistics and the language teacher*. UK : Pergamomg Press.
- FLETCHER, P. 1981. Description and explanation in the acquisition of verb-forms. *Journal of Child Language 8*: 93-108.
- FORTES, M. 1998. Aquisição de tempo e aspecto no português brasileiro: um estudo longitudinal. *VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- GATHERCOLE, V.C. 1986. The acquisition of the present perfect: explaining differences in the speech of Scottish and American children. *Journal of Child Language 13*: 537-560.

- JAMES, C. 1971. The exculpation of contrastive linguistics. In: NICKEL, G. (Ed.). *Papers in contrastive linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- JOHNSON, C.J. 1984. The emergence of present perfect verb forms: semantic influences on selective imitation. *Journal of Child Language* 12: 325-352.
- KAMINOTO, T., SHIMURA, A. e KELLERMAN, E. 1992. A second language classic reconsidered – the case of Schachter's avoidance. *Second Language Research* 8: 231-277.
- KELLERMAN, E. 1977. Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin* 2: 58-145.
- _____. 1978. Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*. 15: 59-92.
- _____. 1979. Transfer and non-transfer: where are we now?. *Studies in Second Language Acquisition* 2: 37-57.
- KELLERMAN, E. e SHARWOOD-SMITH, M. (eds.). 1986. *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KONDER, R.W. 1988. Tempo e aspecto no inglês e português. *Cadernos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- KRZESZOWSKI, T.P. 1971. Equivalence, congruence and deep structure. In: NICKEL, G. (Ed.). *Papers in contrastive linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LADO, R. 1957. *Linguistic across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- LEE, W. 1968. Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching. In: ALATIS. (Ed.).

- LEIRIA, I. 1994. Aquisição do aspecto verbal por falantes não-nativos de português europeu: o exemplo dos pretéritos perfeito e imperfeito. *Revista Internacional de Língua Portuguesa* 11: 74-112.
- LEVENSTON, E. 1971. Over-indulgence and under-representation: aspects of mother tongue interference. In: NICKEL, G. (Ed.). *Papers in contrastive linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- _____. 1979. Second language lexical acquisition: issues and problems. *Interlanguage Studies Bulletin* 4: 147-60.
- MURPHY, R. 1994. *English Grammar in Use: a self-study reference and practice book for intermediate students*. Cambridge : Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, N.C. e NAREMORE, R.C. 1975. On the acquisition of present perfect “have” in normal children. *L & S* 18: 219-226.
- ODLIN, T. 1989. *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1990. Word-order transfer, metalinguistic awareness and constraints on foreign language learning. In: VAN PATTEN e LEE (eds.).
- PETERSON, B. 197-?. Toward Understanding the “Perfect” Constructions in Spoken English. Ankara.
- QUINTAS MENDES, A. 1994. A referência temporal na linguagem da criança. *Revista Internacional de Língua Portuguesa* 11: 13-48.
- QUIRK, R. et al. 1990. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London : Longman.
- RICHARDS, J., PLATT, J. e PLATT, H. 1992. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London : Longman.
- RHODE, A. 1996. The aspect hypothesis and the emergence of tense distinctions in naturalistic L2 acquisition. *Linguistics* 34: 1115-1137.

- ROBINSON, R. 1990. The primacy of aspect: aspectual marking in English Interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 315-330.
- _____. 1993. Aspectual marking in English interlanguage: a cross-sectional study. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- _____. 1995. The aspect hypothesis revisited: a cross-sectional study of tense and aspect marking interlanguage. *Applied Linguistics* 16: 344-370.
- SCHACHTER, J. 1974. An error in error analysis. *Language Learning* 27: 205-214.
- SCHACHTER, J. e KUTHERFORD, W. 1979. Discourse function and language transfer. *Working Papers on Bilingualism* 19: 3-12.
- SELIGER, H. 1989. Semantic transfer constraints in foreign language speakers' reactions to acceptability. In: DECHERT e RAUPACH (Eds.).
- SKINNER, B. 1957. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SLOBIN, D. 1971. *Psycholinguistics*. Illinois : Scott Foresman.
- SRIDHAR, S. N. 1981. Contrastive analysis, error analysis and interlanguage: three phases of one goal. In: FISIANK, J. (Ed.). *Contrastive Linguistics and the language teacher*. UK : Pergamon Press.
- VENDLER, Z. 1967. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca : Cornell University Press.
- ZOBL, H. 1980. The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning* 30: 43-57.
- WEINRICH, U. 1953. *Language in Contact*. The Hague : Mouton.
- WILKINS, D. A. 1968. Review of trends in language teaching. *International Review of Applied Linguistics* 6: 99-107.

ANEXO I

Name:
Class: Inglês _____

Age:
Phone number:

A) Complete the conversations appropriately :

1. A and B are at the airport.

A : Excuse me. Where can I get the 8:30 flight to Chicago?

B : I'm sorry, but that flight has just taken off.

A : Oh, no! I missed the flight?

B: _____.

A: I don't believe it! I've got to get to my brother's wedding _____
_____?

B : Let's see... It's at 9:45.

A : Not until 9:45?!

B : Yes, ma'am. Would you like to take this one?

A : Sure. And, can I have a window seat, please?

2. A and B are talking about different kinds of food. Both are North Americans.

A : _____ Brazilian food?

B : Yes, once. I loved it.

A : What did you have?

B: _____
_____.

3. A and B are talking about a new restaurant in town.

A : _____?

B : No, not yet, but I'd love to.

A : Why don't we go tonight ?

B : Well, I'm a little tired today. _____
_____.

4. A is apologizing for arriving late for the meeting.

A : _____.

B : That's OK. What happened?

A : _____.

5. A and B are talking about a friend who is in Canada.

A : _____ ?

B : Since last March.

A : What is he doing there ?

B : _____.

A : And when is he coming back ?

B : _____.

6. A and B are talking about energetic sports.

A : _____ windsurfing ?

B : Oh, yeah! I tried it last year in Hawaii for the first time. It was really fun!

A : What was it like? Was it difficult?

B : _____.

7. A and B are talking about a new action film that opened a short time ago.

A : _____ ?

B : Yes, and I didn't like it very much.

A : Why ?

B : _____.

8. A runs into B at a shopping mall. It's 1:00 PM.

A : Hey, what's up?

B : Not much.

A : Have you heard about Paul?

B : No, what happened?

A : _____.

B : Oh, man! Tell me more about it.

A : See, it's one o'clock. How about talking while we have lunch?

B : Great. I'm starving. _____ since breakfast.

9. A and B are talking about the previous weekend.

A : Hi, Tom. _____?

B : Hello, Lena. Yes, I did. It was great.

A : What did you do?

B : _____.

10. A and B are talking about the Art History Café.

A : _____?

B : No, never.

A : It's a nice cozy little place and their coffee is good.

B : Does the Art History Club meet there?

A : Yes, every Saturday morning we meet at the Café. _____
_____ for years.

11. A and B are talking about their finals.

A : _____?

B : No, not yet, I think I'm going to study for the exam this evening. And you?

A : _____.

B : How about _____?

A : That's fine with me.

12. A and B are at a tennis match. They're talking about one of the players.

A : So, how do you like Debbie?

B : She's a very good tennis player. _____
_____ since she was eight.

A : Oh, well, I agree. I like Julia better, though. _____
_____.

13. It's 7:00 in the morning. A and B are having breakfast. *The Washington Post* is on the table right beside B.

A : So, what's in the newspaper today?

B : I don't know. _____.

A : I still have some time left before leaving for work. I guess _____.

B : There you go. I hope you find some good news for a change.

14. A is at a restaurant.

Waiter : Something to drink?

A : _____ the wine list?

Waiter : We have a white 1934, we have a red 1934. Last week we had some rose but we're using it in the salad.

A : _____.

15. A and B are talking about lost luggage at airports.

A : _____ on a flight?

B : Yes, when I went to Spain last summer. It was awful.

A : So what did you do?

B : _____.

16. Caso você já tenha estudado inglês antes de ingressar na UFRGS, responda:

Onde?

Por quanto tempo?

Quais níveis (básico, intermediário, avançado) você concluiu?

17. Você já havia respondido a esse questionário em algum semestre anterior?

() Sim, quando eu cursava Língua Inglesa _____, no semestre 97/2.

() Não.

ANEXO II

Nome: _____ Profissão: _____
Idade: _____ Sexo: (M) (F)

1. A e B estão no aeroporto.

A: Com licença, onde eu pego o vôo das 8h30 para Manaus?

B: Eu acredito que ele tenha acabado de decolar, senhora.

A: Ai, não! Eu perdi o vôo?

B: _____.

A: Eu não acredito! Eu tenho que chegar a tempo para o casamento do meu irmão hoje à tarde! _____?

B: Vamos ver... às 10h45.

A: Só às 10h45?!

B: Sim, senhora. Corredor ou janela?

A: Janela, por favor.

2. A e B estão falando sobre diferentes tipos de comida. Ambos são brasileiros.

A: _____ comida vietnamita?

B: Sim, uma vez. E eu adorei.

A: O que você comeu?

B: _____.

3. A e B estão falando sobre um restaurante novo na cidade.

A: _____.

B: Ainda não, mas estou com muita vontade.

A: Quem sabe a gente vai hoje à noite?

B: Pois é, mas eu estou meio cansado hoje. _____
_____?

4. A está se desculpendo por chegar atrasado a uma reunião.

A: _____.

B: Tudo bem. O que aconteceu?

A: _____.

5. A e B estão falando sobre um amigo que está no Canadá.

A: _____ ?

B: Desde março.

A: O que ele está fazendo lá?

B: _____.

A: E quando ele volta?

B: _____.

6. A e B estão falando sobre esportes radicais.

A: _____ alpinismo?

B: Sim, quando eu visitei os Estados Unidos pela primeira vez, nas Montanhas Rochosas.

A: E como foi? Difícil?

B: _____.

7. A e B estão falando sobre um filme de ação que estreou há pouco tempo.

A: _____ ?

B: Já, mas não gostei muito.

A: Por quê?

B: _____.

8. A encontra B no shopping center. O relógio marca meio dia e trinta.

A: E aí, tudo bem?

B: Tudo bem.

A: Você ficou sabendo do Paulo?

B: Não, o que aconteceu?

A: _____.

B: Mas que horror! Me conta isso melhor.

A: Já são 12h30. Quem sabe a gente conversa enquanto almoça?

B: Boa idéia. Eu estou morta de fome! _____
_____ desde o café da manhã!

9. A e B estão falando sobre o fim de semana anterior.

A: Oi, João. _____?

B: Oi, Laura. Sim, estava ótimo.

A: O que você fez?

B: _____.

10. A e B estão falando sobre o Café História da Arte.

A: _____?

B: Não, nunca.

A: É um lugar bastante agradável e o café deles é ótimo.

B: O grupo de História da Arte se encontra lá?

A: Todos os sábados de manhã. _____
_____ há anos.

11. A e B estão falando sobre as provas finais.

A: _____.

B: Não, ainda não. Acho que vou estudar para a prova hoje à noite. E você?

A: Eu também. Quem sabe a gente estuda juntos?

B: Para mim, está ótimo.

12. A e B estão em uma partida de tênis. Eles estão falando sobre uma das jogadoras.

A: Então, o que você acha da Denise?

B: Ela joga muito bem. _____
_____ desde que tinha oito anos.

A: Bem, eu concordo. Mas eu gosto mais da Júlia. _____
_____.

13. São sete da manhã. A e B estão tomando café. A Folha de São Paulo está na mesa, ao lado de B.

A: O que tem de novidade hoje?

B: Eu não sei. _____.

A: Eu ainda tenho um tempinho antes de sair para o escritório. Acho que vou dar uma olhada.

B: Toma. Quem sabe você tem sorte e encontra uma notícia boa para variar.

14. A está em um restaurante.

Garçom: O que o senhor vai beber?

A: _____ a carta de vinhos?

Garçom: Nós temos um branco 1934 e um tinto 1934. Nós tínhamos um rosé na semana passada, mas estamos usando para o prato especial de hoje.

A: _____.

15. A e B estão falando sobre bagagem perdida em aeroportos.

A: _____ num aeroporto?

B: Sim, quando eu fui à Espanha no verão passado. Foi horrível.

A: E o que você fez?

B: _____.

ANEXO III

⇒ Forma Verbal Utilizada:

- 1- Forma PP/PPP correta (auxiliar 'have' + verbo principal no particípio)
- 2- Forma PP/PPP sem auxiliar ('have' e/ou 'been') + verbo principal no particípio
- 3- Forma PP/PPP com auxiliar + verbo principal na forma passada
- 4- Forma PP/PPP com auxiliar + verbo no infinitivo
- 5- PPP ao invés de PP
- 6- Presente Simples/ Contínuo
- 7- Passado Simples
- 8- Sem respostas
- 9- Inadequado pragmaticamente
- 10- PP em forma passiva
- 11- Inadequações formais que não PP/PPP
- 12- Adequado, mas não PP/PPP
- 13- Forma PP/PPP com auxiliar 'being'
- 14- PP/PPP com escolha lexical inadequada

ANEXO IV

⇒ **Variáveis: perfil do aprendiz**

- A) Sexo
- B) Idade
- C) Pontuação no exame de proficiência Michigan

- D) Semestre:
 - 1- Inglês IV
 - 2- Inglês VI
 - 3- Inglês VIII
 - 4- Formado

- E) Intercâmbio em países de Língua Inglesa:
 - 1- Sim
 - 2- Não

- F) Tempo de intercâmbio

- G) Docência em Língua Inglesa:
 - 1- Sim
 - 2- Não
 - 3- Não informado

- H) Tempo de docência

- I) Níveis ensinados:
 - 1- Crianças
 - 2- Básico
 - 3- Intermediário
 - 4- Avançado
 - 5- Todos acima
 - 6- Não informado

J) Conhecimento de Língua Inglesa anterior à UFRGS:

- 1- Cursos livres nível básico
- 2- Cursos livres nível intermediário
- 3- Cursos livres nível avançado
- 4- Nenhum curso anterior à UFRGS
- 5- Aulas particulares
- 6- Autodidata
- 7- Escola pública ou privada

K) Tempo de estudo de Língua Inglesa anterior à UFRGS

L) Conhecimento do instrumento:

- 1- Sim
- 2- Não

M) Tempo total de estudo de Língua Inglesa (UFRGS + tempo anterior)