

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

## **Aquisição do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo em português como L2**

**June Campos**

Profª Drª Ana Maria Stahl Zilles

Orientadora

Data de Defesa: 21/11/2000

Instituição depositária:

Biblioteca Central Irmão José Otão

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, 21 de novembro de 2000

## AGRADECIMENTOS

À Dr<sup>a</sup> Ana Maria Stahl Zilles (UFRGS), pelas longas horas de discussão, explicações, críticas e sugestões,

Ao Dr. Fernando Lang da Silveira (UFRGS), pela assessoria estatística,

À Dr<sup>a</sup> Feryal Yavas (FIU, USA), pela orientação inicial desta pesquisa,

À Dr<sup>a</sup> Regina Ritter Lamprecht (PUCRS), pelo apoio em todos os momentos,

À Dr<sup>a</sup> Ana Maria Tramunt Ibaños (PUCRS), pelas críticas e sugestões,

Ao Dr. Roger Andersen (UCLA, USA), pelo interesse e pela bibliografia enviada,

Ao Dr. Yasuhiro Shirai (Cornell U., USA), pelo interesse e pela bibliografia enviada,

À PUCRS e, em particular, ao Curso de Pós-Graduação em Letras, pelo estímulo e pela oportunidade,

A Linda, Liz, Mutsuko e Sasaki, pelas horas compartilhadas,

o meu agradecimento

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	6
LISTA DE QUADROS .....	8
LISTA DE TABELAS .....	9
INTRODUÇÃO .....	10
1 A HIPÓTESE DO ASPECTO PARA A AQUISIÇÃO DA MORFOLOGIA VERBAL EM L2 .....	14
1.1 Introdução .....	14
1.2 A variação individual em L2 .....	16
1.3 A Hipótese do Aspecto .....	18
1.3.1 As categorias de Vendler .....	22
1.3.2 Os traços semânticos e a reinterpretação da hierarquia de Vendler-Mourelatos	23
1.3.3 Princípios explicativos para dados da aquisição do espanhol e do inglês .....	27
1.3.4 Aspecto na aquisição de L1 e a Hipótese do Viés Distribucional .....	36
1.3.5 Aspecto na aquisição de L2 .....	40
1.3.6 Princípios de aquisição e uso do tempo-aspecto .....	45
1.3.7 Motivações discursivas para a aquisição e uso do tempo-aspecto .....	50
1.4 A expressão do passado na morfologia verbal do português, do inglês e do japonês .....	61
1.4.1 Português .....	61
1.4.2 Japonês .....	65

	4
1.4.3 Inglês .....	68
1.5 Hipótese .....	70
2 METODOLOGIA .....	72
2.1 Sujeitos: seleção e descrição .....	72
2.2 Coleta de dados .....	80
2.3 Procedimentos de análise .....	82
2.3.1 Critérios de seleção dos dados .....	82
2.3.2 Tratamento dos dados .....	85
2.3.3 Constituição do corpus .....	88
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	90
3.1 Ocorrências verbais no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito .....	90
3.1.1 Total de ocorrências verbais no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito ....	91
3.1.2 Ocorrências de Pretérito Perfeito e de Pretérito Imperfeito em relação às classes aspectuais .....	95
3.2 Características da fala de cada sujeito .....	97
3.2.1 Sasaki .....	101
3.2.2 Mutsuko .....	108
3.2.3 Liz .....	113
3.2.4 Linda .....	123
3.2.5 Construções com <i>estar</i> + V Gerúndio e com verbos modais + Infinitivo .....	126
3.3 Análise longitudinal e discussão dos resultados .....	135
3.3.1 Sasaki .....	139
3.3.2 Mutsuko .....	143
3.3.3 Liz .....	145
3.3.4 Linda .....	149
3.4 Regressão logística .....	151
CONCLUSÃO .....	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	161

ANEXO A	Tabelas de ocorrências verbais dos sujeitos .....	168
ANEXO B	Tabelas de verbos utilizados pelos sujeitos .....	187
ANEXO C	Tabela de comparação entre <i>tokens</i> e <i>types</i> .....	194
ANEXO D	Tabela de datas e duração das entrevistas .....	196

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Hierarquia de Mourelatos .....	25
Figura 2 - Reinterpretação da hierarquia de Vendler-Mourelatos .....	26
Figura 3 - Seqüência de desenvolvimento para a codificação de tempo e aspecto com flexões de "passado" .....	28
Figura 4 - A relação entre perfectivo e passado .....	54
Figura 5 - Total de uso do Pretérito Perfeito e Imperfeito pelos quatro sujeitos .....	91
Figura 6 - Percentuais de uso do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito nas classes aspectuais .....	97
Figura 7 - Percentuais de distribuição de uso do Pretérito Perfeito nas classes aspectuais pelos quatro sujeitos .....	100
Figura 8 - Sasaki: percentual de uso do Pretérito Perfeito nas classes aspectuais .....	103
Figura 9 - Mutsuko: percentual de uso do Pretérito Perfeito nas classes aspectuais ..	111
Figura 10 - Liz: percentual de uso do Pretérito Perfeito nas classes aspectuais .....	116
Figura 11 - Linda: percentual de uso do Pretérito Perfeito nas classes aspectuais .....	125
Figura 12 - Seqüência de desenvolvimento para a codificação de tempo e aspecto com flexões de "passado" .....	138
Figura 13 - Sasaki: desenvolvimento longitudinal do Pretérito Perfeito (percentual de cada classe aspectual no tempo verbal) .....	140
Figura 14 - Mutsuko: desenvolvimento longitudinal do Pretérito Perfeito (percentual de cada classe aspectual no tempo verbal) .....	143

Figura 15 - Liz: desenvolvimento longitudinal do Pretérito Perfeito (percentual de cada classe aspectual no tempo verbal) .....	145
Figura 16 - Linda: desenvolvimento longitudinal do Pretérito Perfeito (percentual de cada classe aspectual no tempo verbal) .....	150

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema dos traços semânticos .....	24
Quadro 2 - Flexões de aspecto e tempo no espanhol .....	27
Quadro 3 - Representação gráfica do avanço do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito a partir de extremos opostos .....	30
Quadro 4 - Explicação de fatos sobre a aquisição da morfologia verbal do inglês e do espanhol através do Princípio da Relevância .....	34
Quadro 5 - Pronomes clíticos em espanhol .....	35
Quadro 6 - Marcas de concordância no verbo .....	36
Quadro 7 - Observações empíricas em L1, L2 e uso nativo; fenômenos em L2 e suas explicações .....	47
Quadro 8 - Relevância dos morfemas do progressivo, passado e perfectivo .....	48
Quadro 9 - Significado prototípico de algumas flexões .....	53
Quadro 10- Resumo dos argumentos para explicar a ausência de marca morfológica	59
Quadro 11- Flexões de tempo e pessoa em português no Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo .....	62
Quadro 12- Expressão do aspecto nos Pretéritos Perfeito e Imperfeito do Indicativo em português .....	64
Quadro 13- Testes para distinguir verbos estativos de verbos não-estativos .....	86
Quadro 14- Critérios para determinar as classes aspectuais de verbos .....	87



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de ocorrências do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito por classe aspectual, considerando os sujeitos investigados .....	96
Tabela 2 - Relação entre sujeito, tempo verbal e classe aspectual .....	98
Tabela 3 - Liz: uso do Pretérito Imperfeito com <i>estar</i> + <i>-ndo</i> .....	127
Tabela 4 - Efeito da inclusão das estruturas <i>estar</i> + V Gerúndio na distribuição do Pretérito Imperfeito entre as classes aspectuais .....	131
Tabela 5 - Dados longitudinais do uso do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito por sujeito, tempo verbal, classe aspectual e mês da coleta .....	136
Tabela 6 - Sasaki: desenvolvimento longitudinal do Pretérito Perfeito e Imperfeito ( <i>tokens</i> ) .....	141
Tabela 7 - Mutsuko: desenvolvimento longitudinal do Pretérito Perfeito e Imperfeito ( <i>tokens</i> ) .....	144
Tabela 8 - Liz: desenvolvimento longitudinal do Pretérito Perfeito e Imperfeito ( <i>tokens</i> ) .....	147
Tabela 9 - Regressão logística da variável tempo verbal contra as variáveis classe aspectual, etapa da coleta de dados e falante .....	152

## INTRODUÇÃO

A capacidade da linguagem é uma das manifestações da natureza humana, e uma das chaves para melhor entendermos essa natureza está no estudo das línguas faladas pelo homem. A complexidade da tarefa é maior se levarmos em conta que a nossa capacidade de linguagem se manifesta de formas diferentes: na aquisição da língua materna (L1), na aquisição de uma segunda (L2) ou mais línguas, nas situações de contato lingüístico, entre outras.

Essas manifestações diversas representam uma vasta e fascinante tarefa para os estudiosos que, em meio a essa diversidade, buscam a base comum a todos esses fenômenos. O estudo de uma das facetas dessa base comum é o objetivo deste trabalho: o papel do aspecto inerente na aquisição das marcas de passado. Assim, pela análise da aquisição da morfologia verbal de tempo e aspecto do português como L2, pretende-se contribuir para a literatura nesta área com dados de aquisição de mais uma língua, já que poucas línguas têm sido analisadas sob esta perspectiva, e ainda há poucas investigações sobre o português como L2. Espera-se, pois, que esses dados do português sejam acrescentados aos já existentes sobre a aquisição de outras L2, para que possam ser vistos os pontos de convergência. Por outro lado, os dados da aquisição de uma L2, quando comparados aos da aquisição de L1 e a outras características da linguagem humana, podem servir para clarificar princípios que parecem reger o funcionamento dessa capacidade que temos e que, por sua vez, reflete uma faceta da natureza humana<sup>1</sup>. Também espera-se que este trabalho contribua para essa discussão.

---

<sup>1</sup> Uma introdução interessante ao estudo das relações entre aquisição de L2, pidginização, crioulização e atrição (perda, do inglês *attrition*) lingüística pode ser encontrada em Andersen (1983); para a aquisição de L1 e L2, ver Meisel (1986), Foster-Cohen (1999); para a relação entre aquisição de L2 e universais lingüísticos, ver Ellis (1994: capítulo 10).

A hipótese na qual este trabalho está baseado é a de que, no estágio inicial da aquisição da morfologia verbal de tempo e aspecto de uma L2, o aprendiz é fortemente influenciado pelo aspecto semântico inerente dos verbos e seus argumentos, fato que tem sido constatado em vários estudos sobre a aquisição de L1 e que, aos poucos, também está sendo constatado na aquisição de L2. Para testá-la, este trabalho realiza um estudo longitudinal de 4 sujeitos (2 falantes nativos de japonês e 2 falantes nativos de inglês) adquirindo o português como L2 em ambiente natural, isto é, não em contexto de sala de aula ou de estudo formal da língua. Os sujeitos foram entrevistados regularmente por um período de, no mínimo, 6 meses, tendo sido feito um levantamento do uso da marca de Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito nos verbos utilizados por eles ao longo do período da coleta. Esses dados são analisados de forma a verificar a relação existente entre o tempo verbal, a classe aspectual (aspecto inerente), o sujeito e a etapa da coleta. Os resultados são comparados aos resultados obtidos em estudos citados na literatura. O modelo utilizado baseia-se na seqüência de aquisição da morfologia do passado proposta por Andersen (1991).

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira. O capítulo 1 apresenta a revisão da literatura, centrada na caracterização do aspecto inerente e na sua influência na aquisição da morfologia verbal em L2. A caracterização de aspecto inerente é feita com base nas categorias *state*, *activity*, *accomplishment* e *achievement*<sup>2</sup>, estabelecidas por Vendler (1967) e aqui mantidas no original inglês. Essas categorias também são classificadas em relação aos traços semânticos durativo/pontual, estativo/dinâmico e télico/atélico que são utilizados para caracterizar cada uma delas. A influência do aspecto semântico inerente dos verbos ou predicados também é comentada em relação à aquisição da L1 e à constatação de um viés na distribuição quantitativa relativa dos marcadores de tempo-aspecto na fala dos adultos nativos. Vários estudos da aquisição da morfologia de

---

<sup>2</sup> Os termos *state*, *activity*, *accomplishment* e *achievement* serão mantidos no original inglês a fim de evitar as limitações que a tradução das palavras *accomplishment* e *achievement* acarreta. Por outro lado, como a tradução de *state* como "estado" e *activity* como "atividade" não parece ser problemática, nesses dois casos a forma portuguesa também será utilizada, com o intuito de simplificar a leitura. As quatro categorias serão discutidas em 1.3.1.

passado em L2 são mencionados, e os fenômenos encontrados neles são explicados através dos princípios de Relevância, Congruência e Um Para Um, através da teoria de protótipos e através de motivações discursivas, caracterizando a visão globalizante que Andersen e Shirai (1994, 1996) dão para a questão da manifestação do tempo-aspecto e da sua aquisição. Este trabalho enfoca apenas parte dessa visão globalizante, centrando-se na hipótese formalizada por Andersen (1991) em relação à aquisição do espanhol como L2, procurando verificar se ela também explica a aquisição do português como L2 em ambiente natural. Propõe-se que o surgimento da morfologia de passado, formalmente manifestada no uso de Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo, é inicialmente influenciado pelo aspecto lexical inerente dos verbos. Assim, são discutidas as seguintes hipóteses inter-relacionadas: a) o Pretérito Perfeito começará a se manifestar em verbos da classe *achievement*, passando depois para *accomplishment*, em seguida para *activity*, e, por último, para *state*; b) o Pretérito Imperfeito começará a ser empregado após o início do uso do Pretérito Perfeito; c) o Pretérito Imperfeito será utilizado inicialmente com a classe aspectual *state*, espalhando-se gradualmente para as outras classes aspectuais, na seguinte ordem: *activity*, *accomplishment* e *achievement*.

O capítulo 2 explica a metodologia utilizada: seleção e descrição dos sujeitos, a coleta de dados e os procedimentos de análise. Os sujeitos, selecionados com base na aquisição do português em situação não formal, são três adultos e uma adolescente: Sasaki (35) e Mutsuko (36), cuja L1 é o japonês, Linda (44) e Liz (13), cuja L1 é o inglês. Os dados, obtidos através de entrevistas informais gravadas em intervalos regulares, compreendem um período mínimo de 6 meses que se estende a 13 meses para Linda e a 15 meses para Mutsuko. A análise inclui todos os enunciados em que os sujeitos utilizam a marca do Pretérito Perfeito ou a do Pretérito Imperfeito, sendo cada verbo classificado dentro de uma das quatro classes aspectuais (*achievement*, *accomplishment*, *activity* e *state*), com base em testes apresentados por Dowty (1979). Os dados foram submetidos a tratamento estatístico, envolvendo as variáveis classe aspectual, sujeito e mês da coleta de dados.

A análise e discussão dos resultados é apresentada no capítulo 3. Além das tabelas com as frequências, há gráficos com os usos do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito por parte de cada sujeito, seguidos de exemplos desses usos. Como construções com *estar* + V Gerúndio e com verbos modais + Infinitivo ajudam a caracterizar o desempenho linguístico dos sujeitos, elas também são consideradas na discussão, embora não estejam computadas no tratamento estatístico, entre outras razões, por não se enquadrarem facilmente (os modais) nas categorias vendlerianas de classificação dos verbos. Por último, será apresentada uma análise longitudinal de cada sujeito, relacionando-a com as hipóteses do trabalho.

Na conclusão são retomados os principais pontos desta investigação, destacando os resultados favoráveis à hipótese de Andersen (1991), especialmente quanto ao surgimento do Pretérito Perfeito, para o qual há dados ricos, possibilitando uma análise segura. A seguir, é feita uma reflexão sobre as limitações desta pesquisa, sejam elas de caráter metodológico, especialmente as ligadas à coleta de dados, ou de caráter analítico, em particular, as relacionadas com a não-extensão da análise ao âmbito discursivo. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos contendo o corpus analisado e algumas tabelas adicionais sobre os dados, visando a facilitar a compreensão da análise empreendida.

# 1 A HIPÓTESE DO ASPECTO PARA A AQUISIÇÃO DA MORFOLOGIA VERBAL EM L2

## 1.1 Introdução

O estudo da aquisição da morfologia em L2 teve uma fase bastante produtiva na década de 70 e início da década de 80, quando houve pesquisas comparando a ordem de aquisição de morfemas do inglês como L1 com a ordem de aquisição dos mesmos morfemas em inglês como L2. Para uma síntese desses estudos veja-se Dulay, Burt e Krashen (1982) e Ellis (1994). Entre outros, foram estudados os artigos, as marcas de passado, de terceira pessoa do singular e de aspecto progressivo, e o plural. Mas os resultados, como avalia Andersen (1991: 309), apenas mostraram uma ordem de aquisição, sem realmente explicá-la e sem explicar a variação individual; além disso, a maioria dos estudos era de grupos de corte transversal, havendo muito poucos estudos longitudinais. Por isso, os estudos acabaram sendo abandonados. É importante salientar também que os trabalhos estavam basicamente voltados para a aquisição do inglês como L2 por falantes de diferentes L1, e não para a aquisição de outras L2 que não o inglês.

Mais recentemente os estudos sobre a aquisição da morfologia foram retomados, passando a ser examinados através de perspectivas mais abrangentes quanto à natureza das explicações oferecidas e quanto ao número de línguas estudadas.

Uma dessas abordagens é o objeto da presente pesquisa, com base no trabalho que vem sendo desenvolvido por Roger Andersen (especialmente Andersen, 1991, Andersen e Shirai, 1994, Shirai e Andersen, 1995, Andersen e Shirai, 1996). Um bom resumo desse trabalho é apresentado em Shirai e Kurono (1998), no qual os autores investigam a

influência do aspecto lexical inerente na aquisição da morfologia verbal, fenômeno que tem sido observado em estudos de aquisição da linguagem. Na aquisição de L1 por crianças eles mencionam, entre outras, as seguintes línguas: francês, italiano, polonês, espanhol, português, grego e chinês. Na aquisição de L2 são mencionados estudos da aquisição do espanhol, inglês e francês. Para Shirai e Kurono, a generalização feita a partir desses estudos, e chamada de Hipótese do Aspecto por Andersen e Shirai (1994) e Robison (1995), pode ser resumida da seguinte forma, a partir de Andersen e Shirai (1996), Bardovi-Harlig e Bergström (1996) e Shirai (1991):

1. Os aprendizes utilizam a marca de passado (perfectivo) em verbos de *achievement/accomplishment*, estendendo depois o seu uso para verbos de *activity* e *state*.
2. Nas línguas que codificam morfologicamente a distinção entre perfectivo/imperfectivo, o surgimento do passado imperfectivo é posterior ao do passado perfectivo, e a marca de passado imperfectivo inicia com verbos de *state* e *activity* (isto é, verbos atélicos), estendendo-se depois a verbos de *accomplishment* e *achievement* (isto é, verbos télicos).
3. Nas línguas que têm o aspecto progressivo, a marca do progressivo inicia em verbos de *activity*, e depois se estende aos verbos de *accomplishment/achievement*.
4. A marca do progressivo raramente é estendida incorretamente aos verbos de *state* (na aquisição de L1). (Shirai e Kurono, 1998: 248-249)<sup>3</sup>

Um exame mais detalhado dos dados que sustentam tais hipóteses e da tentativa de explicá-los é apresentado neste capítulo<sup>4</sup>. Em primeiro lugar, será discutida a importância da variação individual na aquisição de L2. Em seguida, serão definidos os conceitos utilizados na descrição dos dados: a Hipótese do Aspecto, que envolve a definição de aspecto, tempo, aspecto lexical inerente e traços semânticos utilizados para definir classes aspectuais; princípios explicativos na aquisição de L2 (com exemplos do espanhol e do inglês); aspecto na aquisição de L1 e L2; princípios de aquisição e uso do tempo-aspecto, chegando, por último, a uma motivação discursiva para a aquisição e uso do tempo-aspecto. O restante do capítulo tratará da expressão do passado na morfologia verbal do

<sup>3</sup> A tradução desta e das outras citações do original em inglês neste trabalho é de minha autoria.

<sup>4</sup> Para uma visão mais abrangente do estado atual das pesquisas a respeito da aquisição de tempo e aspecto em L2, mostrando a trajetória iniciada com os estudos sobre morfemas e que hoje investiga a construção da semântica temporal na interlíngua, ver Bardovi-Harlig (1999).

## 1.2 A variação individual na aquisição de L2

Ao discutir o surgimento da marca de aspecto em L2, Andersen (1991) retoma o estudo da morfologia e salienta que, ao contrário do que era feito nos trabalhos anteriores, a variação individual é uma forma importante de revelar os princípios que regem o processo de aquisição de uma segunda língua. Afirma que é preciso procurar explicar a variação individual que ocorre no processo de aquisição da morfologia de passado em L2, pois, até atingirem o critério usual de aquisição desses morfemas, isto é 80% ou 90% de uso em contextos obrigatórios, os aprendizes variam quanto à frequência de uso dessa morfologia, e é precisamente essa variação que precisa ser explicada (Andersen, 1991: 306). Portanto, além de procurar uma explicação para a ordem natural na aquisição da morfologia, apontada por vários estudos, procura também uma explicação para a variação quantitativa entre os aprendizes, normalmente desconsiderada pelos estudos sobre a ordem natural de aquisição. Na busca de tais explicações, Andersen recorre à análise do aspecto lexical inerente e a princípios que regem as flexões nas línguas, valendo-se da teoria lingüística para explicar dados da aquisição de L2 e, ao mesmo tempo, contribuindo para a teoria lingüística ao validar as teorias testadas. A conclusão que apresenta será utilizada aqui como introdução ao assunto, pois oferece uma visão geral do que será detalhado ao longo do presente capítulo:

Esse trabalho iniciou com o "problema" de ter evidências, a partir de alguns estudos de aquisição de L2, de alguns tipos de ordem natural de aquisição, mas com pouca explicação independente para essas ordens. Uma parte adicional do problema era que tais ordens naturais geralmente desconsideravam a grande variação quantitativa entre os aprendizes. Minha solução para este problema foi de valer-me da pesquisa lingüística sobre a semântica dos eventos (a Hierarquia de Vendler-Mourelatos) e de princípios que governam as flexões nas línguas em geral (o Princípio da Relevância de Bybee) para interpretar essas ordens e essa variação. Essas explicações independentes para dados de aquisição de L2 que precisam ser interpretados parecem dar um certo grau de confiança à validade da interpretação e, ao mesmo tempo, os dados da aquisição de L2 fornecem uma confirmação adicional dos modelos que pedimos emprestado à pesquisa lingüística. Em outras palavras, como essas explicações com motivação independente não surgiram da pesquisa sobre aquisição de L2, quando os resultados em aquisição de L2 as sustentam, isso constitui evidência valiosa quanto a sua validade. Desta forma, a pesquisa em aquisição de L2 recorre à teoria lingüística como um modelo explanatório, ao mesmo tempo que contribui para ela. (Andersen, 1991: 321)



Os dados que Andersen se propõe a explicar, provenientes de um estudo longitudinal sobre a aquisição do espanhol como L2 por crianças e jovens falantes nativos de inglês entre as idades de 4 a 18 anos (Andersen, 1986 a, b), referem-se à aquisição de duas flexões de passado no espanhol, o Pretérito Perfeito e o Imperfeito, buscando uma explicação para a variação que ocorre na frequência de utilização de cada um dos morfemas de passado por parte dos sujeitos. É examinada a aquisição natural do espanhol por dois dos sujeitos falantes nativos de inglês que estavam morando em Porto Rico. Uma gravação foi feita em 1978, quando os sujeitos, uma menina de 8 anos (Annette) e seu irmão (Anthony) de 12 estavam no país há dois anos e a outra gravação dois anos mais tarde, quando ela estava com 10 anos e ele com 14. As gravações de 1978, com duração de 1 hora, eram parte de um estudo envolvendo 16 falantes de inglês que moravam em Porto Rico, além de dados comparativos de 1 falante nativo de espanhol. A coleta de dados envolvia conversação/entrevista, narração/descrição de 4 histórias em quadrinhos sem palavras, narração/descrição de 2 histórias a partir de uma seqüência longa de figuras, e narração de 1 filme assistido pelos falantes, mas não pelo entrevistador. A análise baseou-se principalmente nos episódios dentro da conversação que claramente eram de passado e de presente. As gravações de 1980, em sua maioria conversacionais, com pequenas narrativas pessoais dentro da conversa, semelhantes às de 1978, tiveram a duração de cerca de 90 minutos cada.

Andersen salienta que vários estudos sobre a aquisição da morfologia verbal em L1, L2 e crioulos já haviam indicado que, inicialmente, os falantes marcam aspecto mas não tempo, citando como exemplos Bronckart e Sinclair (1973), Antinucci e Miller (1976) e Bloom, Lifter e Hafitz (1980) para L1; Kumpf (1984) para L2<sup>5</sup>; Bickerton (1975, 1981) e Givón (1982) para línguas crioulas. O fato é considerado interessante porque as línguas dos adultos envolvidos são línguas que requerem marca obrigatória de passado (inglês, francês, italiano e português). Os dados sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de inglês

---

<sup>5</sup> São citados vários trabalhos da Universidade da Califórnia, Los Angeles, aos quais não foi possível ter acesso.

apresentados por Andersen (1986a, 1986b) e já mencionados acima, também evidenciam o uso inicial da morfologia verbal para indicar aspecto antes de tempo.

Em geral, observa-se que as flexões de pretérito e perfectivo são utilizadas com verbos de evento (*quebrar, cair, comer uma maçã*), as do progressivo são utilizadas com verbos de atividade (*correr, cantar*), e as de presente com verbos estativos (*sentir, compreender*). Nas línguas que possuem o aspecto imperfectivo, o uso do mesmo parece ser tardio e, quando inicia, tende a ser utilizado primeiramente com verbos estativos e de atividade (Andersen, 1994:1).

Antes de examinar alguns dados do espanhol e do inglês como L2, será explicada a Hipótese do Aspecto, que inclui as categorias de Vendler, traços semânticos e a hierarquia de Vendler-Mourelatos.

### 1.3 A Hipótese do Aspecto

Para apresentar a Hipótese do Aspecto é preciso, em primeiro lugar, definir tempo, aspecto e aspecto lexical inerente. Toma-se por base a visão de Comrie (1976), que também serve de base ao trabalho de Andersen.

Tempo verbal é aqui visto como uma categoria dêitica que "relaciona o tempo da situação mencionada a um outro tempo, geralmente ao momento da fala" (Comrie, 1976: 1-2). Os tempos verbais mais comuns nas línguas são presente, passado e futuro.

Aspecto, por outro lado, é definido como "as diferentes formas de ver a constituição temporal interna de uma situação" (Comrie, 1976: 3), sendo dada como exemplo, em várias línguas, a frase correspondente ao português *João lia quando entrei*. Nesta frase, *lia* mostra o cenário em que se passa o evento introduzido pelo verbo *entrei*. O segundo verbo apresenta a totalidade da situação em questão (minha entrada), vendo-a como um todo não analisável em início, meio e fim, sem referência à constituição temporal interna das fases individuais da ação de entrar. *Entre* apresenta o aspecto perfectivo, enquanto que *lia* apresenta o aspecto imperfectivo ao explicitar a constituição temporal interna da situação, referindo-se a uma porção interna da leitura, sem referência

explícita ao início ou final da leitura. Após essa explicação, Comrie (1976: 4) resume a diferença entre aspecto perfectivo e imperfectivo dizendo que o "perfectivo olha a situação de fora, sem necessariamente levar em conta a sua estrutura interna, ao passo que o imperfectivo olha a situação de dentro e, como tal, está crucialmente preocupado com a estrutura interna da situação".

Quanto ao aspecto lexical inerente, fica clara a sua noção quando contrastada com o aspecto gramatical. Como mostra Andersen (1991: 308), aspecto gramatical é aquele que é obrigatoriamente expresso em uma língua específica, através de um mecanismo lingüístico explícito (geralmente um verbo auxiliar ou uma flexão) como, por exemplo, o aspecto perfectivo e o progressivo. Já o aspecto lexical inerente não é explicitado na morfologia, sendo apenas inerente ao item lexical ou à construção que expressa a situação ou ação. Assim, o aspecto lexical inerente pode ser visto em um item lexical, como em *correr*, que indica uma atividade, ou em uma construção envolvendo todo o predicado, como em *correr uma milha*, e não apenas no verbo. Como a discussão sobre aspecto lexical inerente é muito antiga, remontando a Aristóteles, e a literatura bastante complexa, Andersen (1991: 310) não se alonga na discussão e opta por utilizar a expressão aspecto lexical inerente conforme Comrie (1976). "Aspecto" refere-se à natureza interna da situação ou evento; "lexical" significa que cada verbo tem um tipo de aspecto a ele associado; "inerente" significa que este aspecto é parte inerente da situação ou evento:

"aspecto", como em aspecto gramatical, refere-se à estrutura interna da situação ou evento (em oposição ao momento de sua ocorrência, como no tempo verbal). "Lexical" significa que geralmente se supõe que cada verbo individual - cada item lexical - tem associado a si algum tipo de aspecto, isto, é, se o verbo se refere a um estado ou a uma ação e, se a uma ação, se ela é durativa ou momentânea ou, possivelmente, uma combinação das duas. "Inerente" significa que esse aspecto pertence à situação ou evento e é parte intrínseca dos mesmos. Assim, *correr* é inerentemente durativo em aspecto e *quebrar* é inerentemente não-durativo (mais especificamente "pontual" ou momentâneo). (Andersen, 1991: 310)

Também é elucidativo o exemplo utilizado por Robison (1990: 316) para distinguir entre aspecto lexical, aspecto gramatical e tempo verbal. O exemplo em inglês aplica-se igualmente ao português. Robison mostra que os predicados em (1)-(3), embora

morfologicamente distintos, têm o mesmo aspecto lexical: cada um descreve uma atividade com duração e um fim específico.

Inglês:	Adaptação para o português <sup>6</sup> :
(1) I was making a pair of pants.	(1) Eu estava fazendo um par de botas.
(2) I made a pair of pants.	(2) Eu fiz um par de botas.
(3) I am making a pair of pants.	(3) Eu estou fazendo um par de botas.

A morfologia verbal nessas sentenças distingue tempo e aspecto gramatical. (1) e (2) apresentam o mesmo tempo verbal, mas diferem quanto ao aspecto gramatical, havendo a oposição entre progressivo e perfectivo. Já (1) e (3) apresentam o mesmo aspecto gramatical, mas diferem quanto ao tempo verbal: (1) está no Passado e (3) no Presente.

O exemplo em espanhol apresentado por Andersen (1991: 308), e aqui traduzido para o português, mostra a oposição entre os tempos verbais Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito, com o contraste entre o aspecto gramatical perfectivo em (5) e imperfectivo em (6):

(4) Presente:	Ninguém dança tão bem quanto ele.
(5) Pretérito Perfeito:	Ninguém dançou tão bem quanto ele.
(6) Pretérito Imperfeito:	Ninguém dançava tão bem quanto ele.

Note-se que os termos "perfectivo" e "imperfectivo", já definidos com base em Comrie (1976) no início desta seção, são utilizados como terminologia aplicável a qualquer língua.

Finalmente, tendo por base as definições de aspecto, tempo e aspecto lexical inerente apresentadas acima, é possível introduzir a Hipótese do Aspecto. Essa hipótese, que se baseia em uma teoria de aspecto lexical ou inerente, foi utilizada em estudos sobre aquisição de L1, L2 e crioulos, já teve vários nomes e passou por várias formulações (Bardovi-Harlig, 1999: 357). Algumas das formulações incluem a Hipótese do Tempo

<sup>6</sup> Foi utilizada a expressão *um par de botas* porque o equivalente em português a *a pair of pants* - *um par de calças* não é de uso comum.

Defectivo (Andersen, 1986, 1991), a Hipótese da Primazia do Aspecto (Robison, 1990), a Hipótese Relativa do Tempo Defectivo (Andersen, 1989) e, simplesmente, a Hipótese do Aspecto (Andersen e Shirai 1994). Na Hipótese do Aspecto Andersen e Shirai (1994: 133) afirmam que os aprendizes de L1 e de L2 inicialmente são influenciados pelo aspecto lexical semântico inerente dos verbos e predicados na aquisição dos marcadores de tempo e aspecto associados a esses verbos ou a eles afixados. É essa última formulação, conhecida simplesmente como Hipótese do Aspecto, que será utilizada neste trabalho, embora freqüentemente sejam feitas referências a formulações anteriores que possam clarificar alguns pontos.

É interessante acrescentar algumas observações feitas sobre a Hipótese do Aspecto em Robison (1990), Shirai (1993) e Andersen (1991), a fim de explicá-la melhor. Robison (1990: 316), ao propor a Hipótese da Primazia do Aspecto como um universal da linguagem, diz que o aprendiz inicialmente utiliza a morfologia verbal à sua disposição para marcar distinções aspectuais, independente da função que tenham na língua que está sendo aprendida, e que isso não significa que os morfemas que denotam aspecto sejam adquiridos em primeiro lugar. Esses morfemas verbais inicialmente são utilizados para codificar traços temporais internos inerentes ao significado lexical do predicado. Há, portanto, uma redundância ao utilizar a morfologia para marcar distinções aspectuais lexicais determinadas de forma independente pelos significados lexicais dos predicados. Só depois é que cada morfema começa a indicar as distinções temporais independente do significado lexical, mas a hipótese prevê uma distribuição desigual de morfemas entre os aspectos lexicais nos estágios iniciais de aquisição da língua, de tal forma que existe uma correlação significativa entre a forma morfológica e o aspecto semântico inerente.

A noção de redundância é mais claramente explicada por Shirai (1993: 190-191), ao falar sobre o uso inicial da morfologia verbal por crianças para codificar, de forma redundante, o aspecto lexical inerente dos verbos. Observa que isso não significa que a criança esteja realmente utilizando a morfologia verbal para codificar o aspecto inerente, pois, nesse caso, utilizaria o morfema de pretérito, por exemplo, em todos os contextos de

uma classe aspectual, mesmo quando o contexto não fosse de passado. Significa, isto sim, que ela utiliza o morfema de passado em um subconjunto de verbos (subextensão), especificamente os verbos de *achievement*, e não em todos os contextos obrigatórios de passado, e que a escolha desse grupo reduzido dentro dos contextos obrigatórios é determinada por traços aspectuais inerentes. Assim, a redundância está em utilizar a flexão do passado para codificar *achievement* no passado, embora essa noção de *achievement* já venha codificada no próprio verbo. O mesmo poderia se aplicar a um marcador de aspecto gramatical, como o progressivo em inglês *-ing*, utilizando-o apenas em um subconjunto de todos os contextos obrigatórios que fosse determinado por traços aspectuais inerentes.

### 1.3.1 As categorias de Vendler

Andersen (1991) parte da classificação de aspecto inerente feita por Vendler (1967). Nessa classificação, o aspecto inerente é dividido em quatro categorias que, por dificuldade de tradução, são mantidas aqui em inglês: *states*, *activities*, *accomplishments* e *achievements*. Alguns dos exemplos para cada categoria são traduzidos do original inglês:

<i>STATES</i>	<i>ACTIVITIES</i>	<i>ACCOMPLISHMENTS</i>	<i>ACHIEVEMENTS</i>
ter	correr	correr uma milha	vencer a corrida
possuir	caminhar	pintar um quadro	chegar ao topo do morro
desejar	nadar	fazer uma cadeira	reconhecer (algo)
gostar	empurrar (algo)	dar uma aula	encontrar um objeto
querer	puxar (algo)	escrever um romance	nascer

*States* têm duração por um período de tempo, envolvem tempo em um sentido indefinido e não específico ("not unique"), e respondem à pergunta: durante quanto tempo? *Activities* podem estender-se por algum tempo, mas não levam um tempo definido ou específico ("unique"), não têm um ponto final definido, e respondem à pergunta: durante quanto tempo? *Accomplishments* levam tempo definido e específico ("unique"), têm um climax, e respondem à pergunta: quanto tempo levou para fazer algo? *Achievements* ocorrem em um momento definido, único e específico ("single, unique"), e respondem à pergunta: em que momento?

Andersen mantém o nome das duas primeiras categorias, *states* e *activities*, mas muda *accomplishments* para *telic events* e *achievements* para *punctual events*. Assim, em português teríamos as categorias de estados, atividades, eventos télicos e eventos pontuais. A comparação entre Vendler e Andersen pode ser vista a seguir:

	<i>STA</i>	<i>ACT</i>	<i>ACC</i>	<i>ACH</i>
Vendler:	<i>State</i>	<i>Activity</i>	<i>Accomplishment</i>	<i>Achievement</i>
Andersen:	<i>State</i>	<i>Activity</i>	<i>Telic event</i>	<i>Punctual event</i>

### 1.3.2 Os traços semânticos e a reinterpretação da hierarquia de Vendler-Mourelatos

Todas essas categorias de verbos são caracterizadas pelos traços semânticos pontual, télico e dinâmico, explicados por Andersen (1991) e aqui apresentados de forma esquematizada. O Quadro 1 lista cada um dos quatro traços, mostra as características aspectuais inerentes à situação de cada um, e especifica a categoria de verbo associada a cada traço. Assim, o traço semântico estado tem como características aspectuais inerentes a continuidade, a ausência de mudança e de energia adicional para sua manutenção, que caracteriza os verbos chamados de estados ou estativos. O traço dinâmico requer energia e se manifesta nas categorias verbais de atividades, eventos pontuais e eventos télicos, cada uma com características aspectuais inerentes diferentes: as atividades necessitam de energia para manter as situações ou eventos; os eventos pontuais necessitam de energia para a sua ocorrência e seu término subsequente; os eventos télicos necessitam dela para começar, continuar e completar uma atividade. O traço durativo, presente nas atividades, tem como característica aspectual inerente a duração. O traço pontual, presente nos eventos pontuais, caracteriza-se pela momentaneidade. Por último, o traço télico, presente nos eventos télicos, tem como aspecto inerente a duração acrescida de um término pontual ou ponto final.

Quadro 1 - Esquema dos traços semânticos

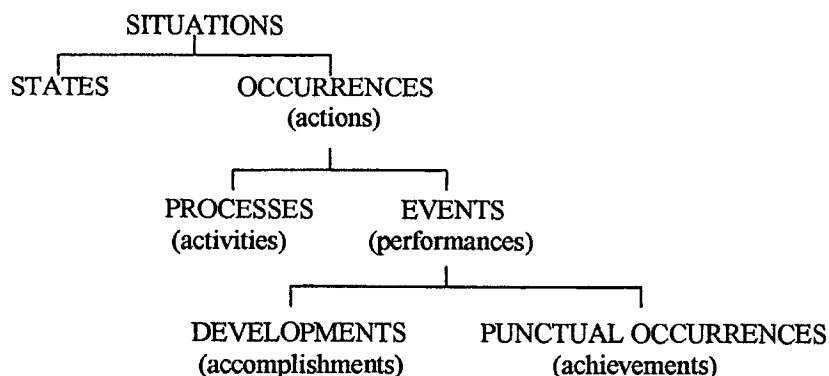
TRAÇO	ASPECTO INERENTE À SITUAÇÃO	CATEGORIA DE VERBO
Estado	. Continuidade . Ausência de mudança . Sem energia adicional	Estados
Dinâmico	Necessidade de energia para: . manter as situações ou eventos,	Atividades
	. para a sua ocorrência e seu término subseqüente	Eventos pontuais
	. ou para começar, continuar e completar uma atividade	Eventos télicos
Durativo	. Duração	Atividades
Pontual	. Momentaneidade	Eventos pontuais
Télico	. Duração; término pontual, ponto final	Eventos télicos

Fonte: com base em Andersen (1991).

A distribuição dos traços entre as categorias de verbos será retomada na Figura 2, quando forem esquematizados de forma a configurar a oposição entre os traços estado/dinâmico, durativo/pontual e atélico/télico.

Uma visão mais clara do aspecto lexical inerente é trazida por Mourelatos (1981), mostrando as relações hierárquicas entre as categorias de verbos do sistema de Vendler. Esta classificação possibilita ver claramente que tudo o que não é estado é ação, e que há uma diferença entre atividades puras como *brincar* e eventos como *ensinar alguma coisa a alguém* e *partir em dois* (Andersen, 1991: 312). O esquema de Mourelatos, apresentado na Figura 1, será mantido no original para evitar infidelidade na tradução de alguns dos termos já discutidos acima.

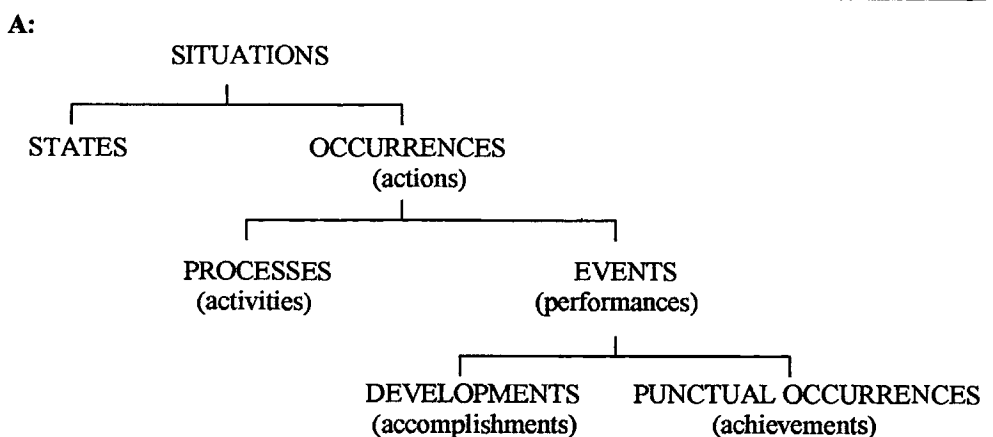




Fonte: Mourelatos (1981: 201).

**Figura 1 - Hierarquia de Mourelatos**

Andersen (1991:311) reinterpreta a hierarquia apresentada por Mourelatos, acrescentando ao esquema de Mourelatos os traços semânticos de cada categoria, permitindo ver que *states* são durativos, atélicos e estativos; *activities* são durativos, atélicos e dinâmicos; *accomplishments* são durativos, télicos e dinâmicos; e *achievements* são pontuais, télicos e dinâmicos. Salaria que a referência explícita ao aspecto inerente através de traços semânticos já vinha sendo utilizada por Bickerton (por exemplo, 1975, 1981) para línguas crioulas. A sua utilização para explicar dados da aquisição de L2 certamente serve para mostrar a importância e a validade dos traços que estão na base do aspecto lexical inerente. A Figura 2 reproduz a figura apresentada por Andersen (1991: 311) para colocar juntas a hierarquia de Mourelatos, as categorias de Vendler e os traços semânticos em cada categoria:



B:

1 - D - U - R - A - T - I - V - O - = P = O = N = T = U = A = L =

2 - A - T - É - L - I - C - O - = T = É = L = I = C = O =

3 - ESTADO - = D = I = N = Â = M = I = C = O =

C:

Traços semânticos:

	STATES	PROCESSES (activities)	DEVELOPMENTS (accomplishments)	PUNCTUAL OCCURRENCES (achievements)
Pontual	-	-	-	+
Télico	-	-	+	+
Dinâmico	-	+	+	+

Fonte: Andersen (1991: 311).

**Figura 2 - Reinterpretação da hierarquia de Vendler-Mourelatos**

Na Figura 2, Andersen apresenta a hierarquia de Mourelatos, mostrando como as situações às quais nos referimos podem ser divididas em dois grandes grupos: o dos estados e o das ocorrências; as ocorrências subdividem-se em processos e eventos, e estes, em desenvolvimentos e ocorrências pontuais. Os grupos que compõem essa hierarquia dentro da classificação geral de situações têm características em comum que são salientadas em B: todas têm duratividade ou pontualidade, atelicidade ou telicidade, e estatividade ou dinamicidade. A vantagem da informação apresentada em B está em mostrar o que motiva a subdivisão dos tipos de situações. Já em C é possível ver o papel de cada traço semântico dentro das respectivas classes aspectuais. A análise por meio de traços, além de convenientemente apresentar a informação contida na hierarquia de Vendler-Mourelatos, é

importante para a explicação dos fatos observados na aquisição da linguagem e na descrição lingüística (Andersen,1991: 312). A sua importância será vista em seguida, quando serão apresentados dados de aquisição do espanhol e do inglês, juntamente com princípios que os explicam.

### 1.3.3 Princípios explicativos para dados da aquisição do espanhol e do inglês

Sobre o espanhol, Andersen (1991: 312-3) apresenta um quadro para exemplificar as flexões de Pretérito Perfeito e Imperfeito em espanhol e as categorias verbais a serem analisadas. Explica que é preciso reconhecer duas classes de verbos, de acordo com vogal temática em *-a* ou *-e*, seguidas das flexões correspondentes a cada classe para o presente e o passado. A forma não marcada escolhida pelos sujeitos é a da terceira pessoa do singular, e por isso o paradigma apresentado só indica a forma não marcada, já que a concordância entre sujeito e verbo não é discutida no trabalho. O quadro é reproduzido aqui como Quadro 2:

**Quadro 2 - Flexões de aspecto e tempo no espanhol**

CLASSE	PRESENTE	IMPERFEITO	PRETÉRITO
-a-	habl-a	habl-aba	habl-ó
-e-	com-e	com-ía	com-ió

*Exemplos:*

<b>ESTADO</b>	tiene	tenía	tuvo
<b>ATIVIDADE</b>	juega	jugaba	jugó
<b>TÉLICO</b>	enseña	enseñaba	enseñó
<b>PONTUAL</b>	se parte	se partía	se partió

Fonte: Andersen (1991: 313).

Os resultados da análise de como tempo e aspecto são utilizados no espanhol dos dois sujeitos estudados por Andersen possibilitaram o estabelecimento de uma seqüência de desenvolvimento das flexões de passado. As gravações feitas em dois períodos distintos permitem supor a existência de oito estágios diferentes de desenvolvimento para os sujeitos, sendo que a evidência direta dos dados encontrados só ocorre para quatro deles.

São eles os estágios 2 para Anthony e 4 para Annette na primeira coleta, e estágio 6 para Anthony e 8 para Annette na segunda coleta. Os outros estágios são considerados estágios intermediários pelos quais os sujeitos devem ter passado, embora não haja evidência concreta para tal. A seqüência observada foi a seguinte, de acordo com a Figura 3, sendo a trajetória de uso do Pretérito Perfeito pela primeira vez em cada classe aspectual assinalada em verde e a do Imperfeito em vermelho:

ESTADOS	ATIVIDADES	EVENTOS TÉLICOS	EVENTOS PONTUAIS	
1	TIENE	JUEGA	ENSEÑA	SE PARTE
2	TIENE	JUEGA	ENSEÑA	<i>se partió</i>
3	<i>tenía</i>	JUEGA	ENSEÑA	<i>se partió</i>
4	<i>tenía</i>	<i>jugaba</i>	<i>enseñó</i>	<i>se partió</i>
5	<i>tenía</i>	<i>jugaba</i>	<i>enseñó</i> <i>enseñaba</i>	<i>se partió</i>
6	<i>tenía</i>	<i>jugaba</i> <i>jugó</i>	<i>enseñó</i> <i>enseñaba</i>	<i>se partió</i>
7	<i>tenía</i>	<i>jugaba</i> <i>jugó</i>	<i>enseñó</i> <i>enseñaba</i>	<i>se partió</i> <i>se partía</i>
8	<i>tenía</i> <i>tuvo</i>	<i>jugaba</i> <i>jugó</i>	<i>enseñó</i> <i>enseñaba</i>	<i>se partió</i> <i>se partía</i>

Fonte: Andersen (1991: 314).

**Figura 3 - Seqüência de desenvolvimento para a codificação de tempo e aspecto com flexões de "passado"**

As formas básicas não marcadas estão indicadas em maiúsculas e representam o primeiro estágio, quando a terceira pessoa do singular do presente é utilizada, interpretada como não contendo flexão.

No segundo estágio aparece a primeira forma do Pretérito, *se partió*, indicando não-presente. Essa oposição aparece inicialmente apenas para eventos pontuais, de acordo com

a previsão da Hipótese do Tempo Defectivo (reformulada como Hipótese do Aspecto em Andersen e Shirai, 1994). Todos os outros eventos não pontuais de passado e não- passado aparecem na forma neutra.

No terceiro estágio surge pela primeira vez a marca do Imperfeito, mas na categoria de estados, do lado oposto da hierarquia: *tenía*. Apenas os estados prototípicos começam a ser utilizados no Imperfeito, pois atividades e eventos télicos, que também têm o traço durativo como os estados, continuam a ser usados apenas na forma não marcada, mesmo em contextos de passado. Quanto ao Pretérito, continua reservado para os verbos prototipicamente pontuais. Assim, neste estágio, o Imperfeito parece estar reservado para os estados (que têm o traço semântico durativo) e o Perfeito para os eventos pontuais (momentâneos, sem duração).

No quarto estágio o Pretérito passa a ser utilizado também para eventos télicos, como em *enseñó*. Os eventos télicos, juntamente com os eventos pontuais, têm em comum o fato de serem télicos, o que os opõe aos estados e às atividades. Ao mesmo tempo, o Imperfeito passa a ser utilizado também nas atividades, como em *jugaba*, que têm a duração em comum com os estados. Nesse estágio todas as categorias aspectuais passam a receber uma marca de passado, embora a distribuição ainda não seja igual à do sistema do falante nativo: o Imperfeito ainda não é utilizado com eventos télicos e pontuais, nem o Perfeito é utilizado com estados e atividades.

No quinto estágio o Imperfeito passa a ser utilizado também com eventos télicos, que têm caráter durativo e, ao mesmo tempo, um elemento pontual. Por exemplo, *ensinar algo a alguém* envolve duração e também um ponto final. Essa é a última categoria durativa. Andersen salienta que, embora o falante já esteja utilizando o Perfeito e o Imperfeito, ainda há uma relação muito grande entre o aspecto inerente do predicado e a escolha da forma verbal:

Esse é, assim, o primeiro estágio no qual o aprendiz emprega tanto as formas do Pretérito Perfeito como as do Pretérito Imperfeito do mesmo verbo, dependendo da perspectiva adotada pelo falante em relação à situação ou evento. Mesmo assim, tanto o significado do imperfectivo como o do perfectivo são inerentes à semântica do predicado. Assim, quando o aprendiz escolhe uma forma em particular, seja ela o Pretérito Perfeito ou o Imperfeito, ele poderá ainda estar se baseando

fortemente na semântica interna do predicado em vez de basear-se na perspectiva específica que está adotando. (Andersen, 1991: 315)

O sexto estágio apresenta formas como *jugó*, onde o Pretérito passa a ser usado com atividades, isto é, estendendo-se a verbos estritamente durativos. Andersen salienta que estes verbos são agora capazes de serem vistos como se fossem reduzidos a um ponto, e esta é a primeira ruptura de um sistema flexional que era estritamente baseado na semântica inerente do verbo ou predicado (1991:316).

No sétimo estágio a extremidade pontual da hierarquia também passa a ser marcada para o Imperfeito: *se partia*. O falante agora é capaz de ver eventos inerentemente pontuais sob a perspectiva da sua duração, embora curta. Em outras palavras, é capaz de olhar para o processo em andamento, deixando de lado o aspecto pontual, momentâneo, que é o mais usual.

O último estágio conduz ao final do processo de aquisição desse sistema, possibilitando a expressão de estados dentro de uma perspectiva inerente aos eventos pontuais e télicos - eles passam a ser vistos também como um todo com começo, meio e fim.

Uma outra forma de apresentar graficamente a seqüência de desenvolvimento do Pretérito Perfeito e do Imperfeito no espanhol como L2 é feita no seguinte quadro apresentado pelo autor:

**Quadro 3 - Representação gráfica do avanço do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito a partir de extremos opostos**

1. Avanço da forma do IMPERFEITO a partir da extremidade ESTATIVO				2. Avanço da forma do PRETÉRITO a partir da extremidade PONTUAL				3. Quadro integrado: i=forma do imperfeito p= forma do pretérito			
EST	ATI	TEL	PON	EST	ATI	TEL	PON	EST	ATI	TEL	PON
1	-	-	-	1	-	-	-	1	--	--	--
2	-	-	-	2	-	-	+	2	-	-	-p
3	+	-	-	3	-	-	-	3	i-	--	-p
4	+	+	-	4	-	-	+	4	i-	i-	-p
5	+	+	+	5	+	+	-	5	i-	i-	ip
				6	-	+	+	6	i-	ip	ip
7	+	+	+	7	+	+	+	7	i-	ip	ip
				8	+	+	+	8	ip	ip	ip

Fonte: Andersen (1991: 316).

A aparente variação individual que os sujeitos apresentam no uso das flexões do Pretérito Perfeito e do Imperfeito, torna-se sistemática quando interpretada à luz da hierarquia de Vendler-Mourelatos e da Hipótese do Tempo Defectivo (reformulada como Hipótese do Aspecto em Andersen e Shirai (1994)); assim, o que parece ser apenas uma variação de indivíduo para indivíduo, começa a seguir um padrão. É exatamente o padrão dessa variação apresentada pelos aprendizes no processo de adquirir as marcas de passado que o autor tem como objetivo explicar. Segundo ele, os dados validam a hierarquia de Vendler-Mourelatos para a aquisição do espanhol como segunda língua e também apresentam dados empíricos em favor da Hipótese do Tempo Defectivo (reformulada como Hipótese do Aspecto em Andersen e Shirai (1994)), pois os aprendizes chegam ao uso do aspecto gramatical perfectivo e imperfectivo do espanhol passando primeiramente pelo aspecto inerente, como o fazem os falantes de outras línguas como L1 e L2 (1991: 316).

Sobre a aquisição da morfologia verbal do inglês como L2, Andersen afirma haver pesquisas que também indicam uma tendência para a influência parcial dos traços semânticos [ $\pm$ pontual], [ $\pm$ télico] e [ $\pm$ dinâmico]<sup>7</sup>. A seqüência de aquisição parte da ausência de flexão, passando para a flexão de passado primeiramente apenas com verbos com o traço [+pontual], ou seja, verbos da classe *achievement*. Quando verbos da classe *accomplishment* começam a ser marcados para o passado, o traço [+pontual] parece ser reinterpretado como [+télico], pois o aprendiz passa a marcar *achievements* (que são télicos e pontuais) e *accomplishments* (que também são télicos, mas não são pontuais); o traço [+télico] parece ser o traço que define o recebimento da marca de passado, o que permite englobar duas classes aspectuais e não mais só uma. Quando verbos da classe *activity* também começam a receber a marca de passado, os aprendizes parecem estar sendo guiados pelo traço [+dinâmico], comum às classes *achievement*, *accomplishment* e *activity*, já que o traço [+télico] apenas se aplica às duas primeiras. Nesse estágio parece haver a oposição entre o que é dinâmico e o que não é dinâmico, ou seja, o que é estativo.

<sup>7</sup> Além de Kumpf (1984), Andersen menciona vários trabalhos da Universidade da Califórnia, Los Angeles, aos quais não foi possível ter acesso.

Por último, o falante é capaz de marcar a flexão em verbos da classe *state*, ou seja, elimina a restrição que permitia marcar para o passado apenas verbos com o traço [+dinâmico], permitindo, assim, a entrada de verbos com o traço [-dinâmico]. Nesse estágio ele consegue, finalmente, marcar o passado via morfologia dentro das quatro categorias de verbos.

Andersen salienta que "embora haja ainda outros fatores que introduzem variação no uso de flexões do passado (ver, por exemplo, Wolfram, 1985<sup>8</sup>), uma parte considerável da aparente variação no emprego das flexões de passado na aquisição de inglês como L2 pode ser explicada dentro desta estrutura teórica". Com isso, não ficam descartados outros pontos que possam interferir na aquisição das flexões do passado, mas a fundamentação que Andersen apresenta é bastante sólida.

Por outro lado, dois princípios são apresentados por Andersen (1991) para explicar os dados do espanhol e do inglês como L2: o Princípio da Relevância e o Princípio do Determinismo Formal (mais tarde alterados e expandidos em Andersen e Shirai, 1994).

Para responder à pergunta por que o aprendiz inicialmente escolhe flexões que representam aspecto em vez de tempo, Andersen lança mão do Princípio da Relevância de Bybee (1985), também utilizado por Slobin (1985) em aquisição da linguagem. Bybee mostrou que a ligação entre flexões e itens lexicais é mais natural quando o significado da flexão for relevante para o significado do item lexical (Andersen, 1991: 318). Relevância refere-se ao fato de o conteúdo semântico de um elemento afetar ou modificar o conteúdo semântico do outro:

Um elemento de significado é relevante a outro elemento de significado se o conteúdo semântico do primeiro afeta diretamente ou modifica o conteúdo semântico do segundo. (Bybee, 1985: 13)

---

<sup>8</sup> Wolfram analisa a variabilidade dos aprendizes ao utilizarem a morfologia de tempo verbal, mostrando que fatores como a distinção entre verbos regulares e irregulares, a forma do sufixo dos verbos regulares, o contexto fonológico, o tipo de formação irregular e a frequência relativa da forma verbal também devem ser levados em conta.



Mais explicitamente em relação aos verbos, Bybee (1985:15) diz que "uma categoria é relevante para o verbo na medida em que o significado da categoria afeta diretamente o conteúdo lexical do radical". Traduzindo o exemplo dado pela autora sobre o espanhol, vê-se que (7) e (8) referem-se a eventos diferentes:

(7) Ontem à noite João leu um romance. (perfectivo)

(8) Ontem à noite João lia um romance... (imperfectivo)

Em (7) a leitura foi da obra completa, ao passo que em (8) ela não foi completa. No entanto, quando há mudança de pessoa, como em (9) e (10),

(9) Ontem à noite li um romance.

(10) Ontem à noite leu um romance.

apenas mudam os participantes do evento - primeira pessoa em (9), terceira pessoa em (10), mas o evento permanece o mesmo. Da mesma forma que a concordância de pessoa é menos relevante para o significado do verbo do que o aspecto, o tempo também o é: um evento será sempre o mesmo, apesar de ocorrer no presente, passado ou futuro. Bybee (1985: 35) mostra que, em termos de relevância, as flexões têm a seguinte ordem de proximidade do verbo, a mais relevante ficando mais próxima do radical:

radical - aspecto - tempo - modo - pessoa

A versão que Slobin apresenta para o Princípio da Relevância em aquisição da linguagem é formulada da seguinte maneira:

Se dois ou mais funtores se aplicam a uma palavra de conteúdo, tente colocá-los de forma que, quanto mais relevante for o significado de um funtor para o significado da palavra de conteúdo, mais perto ele seja colocado da palavra de conteúdo. Se achar que uma Noção é marcada em vários lugares, inicialmente marque-a apenas na posição mais próxima da palavra de conteúdo relevante. (Slobin 1985: 1255)

Por meio do Princípio da Relevância, Andersen (1991: 319) explica diversos fatos observados quanto à aquisição da morfologia verbal do inglês e do espanhol como L2. Um resumo desses fatos e a explicação de Andersen são apresentados a seguir, através do Quadro 4.

**Quadro 4 - Explicação de fatos sobre a aquisição da morfologia verbal do inglês e do espanhol através do Princípio da Relevância**

<b>FATO</b>	<b>EXPLICAÇÃO</b>
<b>INGLÊS</b>	
1. Passado irregular dos verbos inicialmente interpretado como aspecto inerente e não como passado.	Maior relevância do aspecto para o significado do verbo do que a referência ao tempo passado.
2. Marca de passado inicialmente com verbos de eventos pontuais, depois com verbos de eventos télicos, a seguir com verbos dinâmicos e, por último, com todos os verbos.	Movimento de aplicação da marca de passado feito a partir da mais relevante em direção à menos relevante, menos específica para o significado intrínseco do verbo.
3. Aquisição tardia da marca de terceira pessoa do singular: -s.	Menor relevância da concordância de pessoa e de número para o significado do verbo do que da indicação do tempo de ocorrência do evento através da morfologia de passado.
<b>FATO</b>	<b>EXPLICAÇÃO</b>
<b>ESPAÑHOL</b>	
1. Flexões do Pretérito e do Imperfeito inicialmente interpretadas como marcas de aspecto inerente.	Ligação maior entre o aspecto inerente e o significado do verbo ou do predicado do que a ligação destes com o aspecto gramatical.
2. Marca de passado em todos os verbos no estágio 4.	Apenas quando consistente com o aspecto inerente de cada verbo: Pretérito para eventos pontuais e télicos, e Imperfeito para eventos atélicos.
3. Desenvolvimento tardio e gradual do uso da morfologia do Pretérito e do Imperfeito para marcar aspecto gramatical (aspecto gramatical visto como a imposição da perspectiva do falante sobre a situação)	Imposição formal da perspectiva do falante sobre a situação é menos relevante para o significado dos verbos individualmente do que a marca redundante do aspecto inerente (como em 2).
4. Desenvolvimento mais lento da marca de concordância entre sujeito e verbo do que das flexões para marcar aspecto ou tempo (ainda sujeito a mais estudos).	Evidenciado pelo baixo uso da marca de concordância sujeito-verbo, quando a maior parte dos verbos já recebe a marca do passado em contextos de passado (mesmo dentro dos limites vistos em 2).

Fonte: com base em Andersen (1991: 319).

Andersen dá conta de parte da variação observada no uso das flexões de passado através da Hierarquia de Vendler-Mourelatos, interpreta e explica essa variação em termos

da Hipótese do Aspecto e do Princípio da Relevância, de Bybee, mas ainda lança mão de um outro princípio para explicar variação no uso das flexões verbais, o que ele chama de Princípio do Determinismo Formal:

Quando a relação forma:significado é clara e uniformemente codificada no *input*, o aprendiz vai descobri-la antes de outras relações forma:significado e vai incorporá-la mais consistentemente ao seu sistema de interlíngua. (Andersen, 1991: 320)

O autor exemplifica a aplicação do princípio com dados sobre o desenvolvimento do uso dos pronomes clíticos em espanhol como L2 por falantes nativos de inglês. Esses falantes utilizam os pronomes-objeto em posição pós-verbal, em vez de pré-verbal, como requer o espanhol. Os primeiros clíticos a serem utilizados na posição correta são *me* (primeira pessoa do singular) e *nos* (primeira pessoa do plural), pois são marcados distinta e invariavelmente. Eles apresentam a mesma forma em função de objeto direto e indireto, e como pronome reflexivo, ao passo que os pronomes de terceira pessoa apresentam formas diferentes:

**Quadro 5 - Pronomes clíticos em espanhol**

CLÍTICOS	OBJETO DIRETO	OBJETO INDIRETO	REFLEXIVO
1ª singular.	<i>me</i>	<i>me</i>	<i>me</i>
1ª plural.	<i>nos</i>	<i>nos</i>	<i>nos</i>
3ª singular masc.	<i>lo</i>	<i>le</i>	<i>se</i>
3ª singular fem.	<i>la</i>	<i>le</i>	<i>se</i>
3ª plural masc.	<i>los</i>	<i>les</i>	<i>se</i>
3ª plural fem.	<i>las</i>	<i>les</i>	<i>se</i>

Fonte: Andersen (1991: 320).

No caso da concordância entre sujeito e verbo, os marcadores de plural *-mos* (primeira pessoa) e *-n* (terceira pessoa) são adquiridos antes do que a primeira pessoa do singular *-o*. Enquanto os dois primeiros são utilizados de forma invariável e consistente em todo o paradigma da flexão verbal, a forma *-o*, para a primeira pessoa do singular, restringe-se ao presente do indicativo. Para Andersen, é essa consistência formal e essa clareza que

viabilizam a aquisição dessas formas e seus significados antes de outras menos claras e consistentes na língua, como pode ser visto no quadro que apresenta as marcas de concordância no verbo, salientando-se em **negrito** as formas do plural:

**Quadro 6 - Marcas de concordância no verbo**

	PRESENTE		IMPERFEITO		PRETÉRITO		FUTURO	CONDICIONAL	PERF/PROG AUXILIARES
	IND	SUBJ	IND	SUBJ	(1)	(2&3)			
1ªsg	-o	-	-	-	-é	-i	-(r)é	-(ría)-	he / estoy
3ªsg	-	-	-	-	-ó	-ió	-(r)á	-(ría)-	ha / está
1ªpl	<b>-mos</b>	<b>-mos</b>	<b>-mos</b>	<b>-mos</b>	<b>-mos</b>	<b>-mos</b>	-(re)mos	-(ría)mos	hemos / estamos
3ªpl	<b>-n</b>	<b>-n</b>	<b>-n</b>	<b>-n</b>	<b>-ron</b>	<b>-ron</b>	-(rá)n	-(ría)n	han / están

Fonte: Andersen (1991: 321).

Andersen conclui dizendo que, para explicar a ordem natural de aquisição e a variação quantitativa no uso da morfologia entre os aprendizes em vários estudos de L2, apresentou uma solução baseada na pesquisa lingüística sobre a semântica dos eventos (a Hierarquia de Vendler-Mourelatos) e sobre princípios que regem as flexões nas línguas em geral (Princípio da Relevância, de Bybee). A vantagem deste tipo de argumentação, segundo ele, está em ser ela independente dos estudos de aquisição de L2, servindo como evidência para validar tanto essas propostas como os resultados das pesquisas sobre L2. Assim, diz ele, ao mesmo tempo em que a pesquisa sobre a aquisição de segunda língua busca auxílio na teoria lingüística, também contribui para o seu poder explanatório (1991: 321).

#### **1.3.4 Aspecto na aquisição de L1 e a Hipótese do Viés Distribucional**

As idéias apresentadas por Andersen em 1991 para dar conta do surgimento da morfologia verbal na aquisição de L2, com dados sobre o espanhol como L2, continuaram sendo trabalhadas, expandidas, modificadas, e, principalmente, tornaram-se mais abrangentes, pois mais evidência empírica foi trazida para sustentá-las. Por exemplo, Andersen e Shirai (1994) argumentam que, além das crianças e dos aprendizes de L2 serem influenciados pelo aspecto semântico inerente dos verbos ou predicados no início do

desenvolvimento da morfologia verbal, também os falantes nativos adultos parecem apresentar essa influência (verificada através da distribuição quantitativa relativa dos marcadores de tempo-aspecto na fala dos adultos nativos). Princípios operacionais cognitivos e a noção de prototypicalidade explicam o comportamento dos aprendizes, mas esses princípios decorrem da organização da informação e das perspectivas do falante (nativo e aprendiz) no discurso (Andersen e Shirai, 1994: 133). O artigo discute o aspecto na aquisição de L1 e de L2, princípios da aquisição e do uso de tempo-aspecto e motivações discursivas para a aquisição e o uso do tempo-aspecto. Cada um desses itens será tratado a seguir.

Os autores fazem um apanhado histórico sobre os estudos referentes à aquisição do aspecto em L1 e depois apresentam uma nova interpretação para os dados à luz da Hipótese do Viés Distribucional. Na década de 70 e no início da década de 80, os estudos sobre a aquisição da L1 (Bronckart e Sinclair, 1973 para o francês; Antinucci e Miller, 1976 para o inglês e o italiano; Bloom, Lifter e Hafitz, 1980 para o inglês; Stephany, 1981 para o grego) defendiam a hipótese de que inicialmente ocorre a influência do aspecto, e não do tempo na aquisição da morfologia de passado. Bickerton (1981), entretanto, ao defender a hipótese do bioprograma lingüístico, apresentou-se favorável a uma teoria semelhante à que Andersen e Shirai (1994) chamam de Hipótese do Aspecto. Bickerton reinterpretou os dados de Bronckart e Sinclair (1973) e de Antinucci e Miller (1976) sobre a aquisição de L1, mostrando que confirmavam a distinção por ele apresentada entre pontual (isto é, eventos sem duração) e não-pontual (isto é, eventos ou situações de caráter durativo). Por outro lado, Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska e Konieczna (1984) criticaram a hipótese de que as crianças pequenas não teriam o desenvolvimento cognitivo suficiente para referir-se a eventos deslocados no tempo, fora do aqui e agora, e chamaram essa posição defendida por outros pesquisadores de Hipótese do Tempo Defectivo.

A Hipótese do Tempo Defectivo é descrita em Andersen (1989: ) como tendo duas versões: uma absoluta e outra relativa. Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska e

Konieczna (1984), bem como o próprio Andersen são contra o que este último denomina de hipótese absoluta. Contudo, ele afirma que há evidências para defender a hipótese relativa. A versão relativa é descritivamente idêntica à Hipótese do Aspecto apresentada em Andersen e Shirai (1994). A diferença entre as duas versões está em a primeira não aceitar exceções (como, por exemplo, ao afirmar que verbos de atividade nunca devem receber flexões de passado ou de perfectivo; o passado remoto nunca deve ser comentado com morfologia de tempo passado, etc.). Segundo Andersen e Shirai, a hipótese relativa considera a versão absoluta muito categórica em se tratando de dados de crianças, quando, na verdade, a questão a ser discutida é se as crianças são influenciadas pelo aspecto semântico inerente no uso da morfologia de tempo-aspecto, e não, como prevê a versão absoluta da Hipótese do Tempo Defectivo, se elas são capazes de usar a morfologia do passado para marcar tempo (1994:137). Se essa perspectiva for mantida, será possível perceber o fenômeno da influência do aspecto lexical inerente no início da aquisição da morfologia verbal de passado, ao passo que se a questão for colocada de forma excludente - ou aspecto ou tempo, haverá perda de clareza sobre o fenômeno discutido.

Uma reanálise dos dados discutidos por Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska e Konieczna (1984), feita por Andersen (1989) e por Bloom e Harner (1989), mostrou que as crianças polonesas apresentam claramente um viés quanto ao aspecto semântico inerente de classes verbais no uso da morfologia de passado. Dessa forma, embora Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska e Konieczna (1984) tenham dito que não é possível defender a Hipótese do Tempo Defectivo, Andersen e Shirai afirmam que a versão relativa da hipótese apresentada por Andersen (1989) ainda é relevante, pois mostra que há predominância de características aspectuais dos verbos (ou da situação por eles descrita) nos usos iniciais da morfologia (Andersen e Shirai, 1994:137).

A seguir, Andersen e Shirai apresentam a **Hipótese do Viés Distribucional**, formalizada por Andersen (1990 [1988]), como uma possível explicação para o uso da morfologia de passado por parte dos aprendizes, conforme descrito pela Hipótese do

Aspecto. Segundo a Hipótese do Viés Distribucional, também os falantes nativos<sup>9</sup> em interação com outros falantes nativos tendem a utilizar cada morfema verbal com uma classe específica de verbos, seguindo a Hipótese do Aspecto; os aprendizes, por sua vez, ao serem expostos à linguagem dos falantes nativos, interpretam essa distribuição com viés como uma característica absoluta das próprias formas. A hipótese tem a seguinte formulação:

Há ... propriedades do *input* que promovem a incorporação de uma relação imprópria de forma:significado na interlíngua. Isto é, o aprendiz percebe incorretamente o significado e a distribuição de uma forma em particular que descobre no *input*, seguindo o Princípio do Viés Distribucional:

Se X e Y podem ocorrer nos mesmos ambientes em que A e B ocorrem, mas um viés na distribuição de X e Y faz parecer que X somente ocorre no ambiente A e Y somente ocorre no ambiente B, quando você adquire X e Y, restrinja X ao ambiente A e Y ao ambiente B. (Andersen, 1990: 58)

Como exemplo do que ocorre na fala dos aprendizes, os autores citam o fato, freqüentemente observado na fala não nativa, da ausência da marca de referência ao passado nos verbos estativos: em inglês, apenas a forma base do verbo é utilizada, e nas línguas românicas, a forma da terceira pessoa do singular no presente. Segundo a Hipótese do Viés Distribucional, continuam os autores, os verbos estativos flexionam-se para o passado com menor freqüência do que os verbos dinâmicos, especialmente os eventos (*accomplishments* e *achievements*); conseqüentemente, os aprendizes estariam mais inclinados a notar a marca de passado nos verbos dinâmicos do que nos de estado. A suposição é de que, devido ao viés distribucional na linguagem dos falantes nativos, os aprendizes seriam levados a categorizar de forma errada a aplicabilidade da marca de passado ou do perfectivo, no caso das línguas românicas. Salientando que ainda há muito a ser feito em relação ao tema, os autores julgam haver "confirmação da hipótese do viés distribucional" (Andersen e Shirai, 1994: 138)<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> O fato já havia sido observado Comrie (1976) e Bybee (1985). Para discussão mais detalhada, ver Andersen e Shirai (1996: 548-555).

<sup>10</sup> Confirmando a hipótese do viés distribucional para a aquisição de L2 são citados Andersen (1992 e 1993). Também são citados os seguintes trabalhos de Huang e Robison para L2 e de Shirai para L1, aos quais não foi possível o acesso:

Por que os falantes nativos apresentam esse viés distribucional, que explicaria também seu uso por parte dos aprendizes? Para responder a essa pergunta, os autores apresentam evidência da existência desse viés distribucional a partir de dados estudados por Shirai em sua tese de doutorado, em 1991 (para referência completa, ver nota de rodapé 8). Nesta, Shirai (apud Andersen e Shirai, 1994: 138-141) analisou quatro estágios na fala de três crianças que estavam adquirindo inglês como L1, abrangendo o período de cerca de 1 ano e 2 meses de idade até o final do quarto ano, bem como a fala das mães dessas crianças, e constatou que havia uma distribuição das flexões de passado e progressivo de acordo com o aspecto inerente. A fala das mães durante todos os estágios apresentou a marca de passado usada mais freqüentemente com verbos de *achievement*, e a do progressivo com *activities*; a das crianças no estágio 1 apresentou a marca do passado apenas com *achievements*, e a do progressivo mais freqüentemente com *activities*. Para os autores, essa associação maior do uso da marca do passado com *achievements* e da marca do progressivo com *activities* sustenta a Hipótese do Viés Distribucional. Antes, contudo, de explicar por que os falantes apresentam tal viés na sua fala, ainda é preciso verificar dados sobre a aquisição do aspecto em L2. Depois haverá uma visão mais abrangente da questão na seção 1.3.6 e, em 1.3.7, serão tratadas as motivações discursivas como explicação dos fenômenos observados.

### 1.3.5 Aspecto na aquisição de L2

Nesta seção são apresentados alguns estudos sobre a aquisição do aspecto em L2, discutindo-se o papel do desenvolvimento cognitivo nessa aquisição e o papel da ausência de marca em contextos obrigatórios.

---

HUANG, C. 1993. *Distributional biases of verb morphology in native and non-native English discourse*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade da Califórnia, Los Angeles.

ROBISON, R. E. 1993. *Aspectual marking in English interlanguage. A cross-sectional study*. Tese de doutorado não publicada, Universidade da Califórnia, Los Angeles.

SHIRAI, Y. 1991. *Primacy of Aspect in Language Acquisition: Simplified Input and Prototype*. Tese de doutorado não publicada, Universidade da Califórnia, Los Angeles.



Andersen e Shirai (1994) apresentam um levantamento dos estudos existentes sobre a aquisição de L2 relacionados à Hipótese do Aspecto, e mostram que a mesma tendência verificada com os aprendizes de L1 também ocorre com os adultos aprendendo uma L2. A seguir, relacionam esses dados com o papel do desenvolvimento cognitivo e examinam a ausência de marcadores verbais em contextos obrigatórios.

O quadro que apresentam com o levantamento dos estudos existentes sobre a questão do aspecto em L2 é bastante útil como referência (Andersen & Shirai 1994: 141), pois detalha a L2 em questão (inglês, espanhol e francês), o número de sujeitos envolvidos em cada pesquisa, as características dos aprendizes, o tempo de exposição à L2, a natureza da exposição (ambiente natural ou sala de aula) e a L1 dos sujeitos. Observa-se que não há dados referentes ao português como L2, mas Leiria (1994), em estudo sobre a aquisição do português europeu por adultos de diversas nacionalidades, também sustenta a hipótese da influência do aspecto inerente na escolha da morfologia verbal pelos aprendizes.

Os estudos listados envolvem, na sua maioria, sujeitos adultos e aquisição em ambiente natural. Os resultados, discutidos nos próximos parágrafos, geralmente apóiam a Hipótese do Aspecto.

Para o inglês os resultados indicam uma forte associação da morfologia de passado ao aspecto perfectivo e/ou a verbos de *achievement* ou de *accomplishment*, enquanto que o morfema *-ing* do progressivo está associado ao aspecto imperfectivo e/ou verbos durativos, sendo mais utilizado com *activities* do que com *states* ou *accomplishments*<sup>11</sup>. Observa-se que a marca *-ing* para o progressivo também é estendida a *states*, ao contrário do que ocorre na aquisição de L1; segundo Andersen e Shirai, a explicação para essa diferença pode ser atribuída à língua materna, que serviria de suporte para os aprendizes de inglês como L2. Por exemplo, Flashner (apud Andersen e Shirai, 1994: 142)<sup>12</sup> atribui ao russo o fato de os sujeitos utilizarem a morfologia de passado em contextos perfectivos e a forma

---

<sup>11</sup> Para uma lista dos estudos mencionados, ver Andersen e Shirai (1994: 142).

<sup>12</sup> FLASHNER, V. 1982. *The English interlanguage of three native speakers of Russian: two perspectives*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade da Califórnia, Los Angeles.

básica nos imperfectivos. Os autores acrescentam ainda que muitas das línguas maternas dos sujeitos envolvidos nos estudos citados têm aspecto imperfectivo, que tem grande relação com duratividade, de acordo com Comrie (1976) e Weist et al. (1984); isso tornaria plausível a associação feita pelos sujeitos do marcador *-ing* com o aspecto imperfectivo na sua primeira língua, porque, segundo Comrie (1987), o progressivo é parte da imperfectividade (Andersen & Shirai 1994:142)<sup>13</sup>. Em forma esquemática, é este o uso dos morfemas *-ed* e *-ing* do inglês pelos aprendizes:

*-ed* Aspecto perfectivo  
ACH / ACC

*-ing* Aspecto imperfectivo / durativo  
ACT (menor uso com STA / ACC)

Alguns exemplos que parecem contradizer as previsões da Hipótese do Aspecto são mencionados, ficando claro que não chegam a invalidá-la<sup>14</sup>.

O espanhol, segundo Andersen e Shirai, se presta para testar a Hipótese do Aspecto e tem dado exemplos claros que sustentam a correlação entre a morfologia do passado perfectivo com verbos de *accomplishment* e *achievement*, e das formas do imperfectivo com verbos de *states* e *activities*. O estudo semi-longitudinal realizado por Andersen (1986b, 1991, 1992) mostrou que o passado perfectivo surgiu primeiro, com a ordem de emergência de *achievement* → *accomplishment* → *activity* → *state*; o imperfectivo surgiu mais lentamente, apresentando a seguinte ordem: *state* → *activity* → *accomplishment* → *achievement*. Também os estudos de corte transversal sobre a aquisição do espanhol em sala de aula realizados por Ramsay (apud Andersen e Shirai 1994: 143)<sup>15</sup> indicam a

<sup>13</sup> Ver Andersen e Shirai (1996: 545) para uma observação sobre a interpretação do uso do morfema *-ing* como transferência da L1, salientando que, embora plausível, essa interpretação não pode, isoladamente, explicar a superextensão do seu uso; os autores sugerem que "pode haver uma interação entre fatores universais e fatores da L1."

<sup>14</sup> Para discussão desses casos, ver Andersen e Shirai (1994: 142-143) e Andersen e Shirai (1996: 537-541).

<sup>15</sup> RAMSAY, V. 1989a. The acquisition of the perfective / imperfective aspectual distinction by classroom learners. In: CARLSON, R., DELANCY, S., GILDEA, S., PAYNE, D. e SAXENA, A. (Eds.). *Proceedings of the fourth meeting of the Pacific Linguistics conference*. Eugene: Universidade de Oregon, Departamento de Linguística. 374 -404.

mesma tendência mostrada pelos estudos de Andersen, sustentando o padrão de desenvolvimento previsto pela Hipótese do Aspecto:

Passado perfectivo: *ACH* → *ACC* → *ACT* → *STA*

Imperfectivo: *STA* → *ACT* → *ACC* → *ACH*

Quanto ao francês, os dados são provenientes de estudos sobre a aquisição em sala de aula. O estudo de Kaplan (1987) mostrou que os sujeitos têm a tendência a utilizar as formas do passado perfectivo com eventos perfectivos, e as formas do presente com processos imperfectivos, repetindo os resultados de Bronckart & Sinclair (1973). Bergström (apud Andersen e Shirai, 1994: 143-144)<sup>16</sup> repetiu para o francês como L2 o estudo que Bardovi-Harlig fez sobre o inglês como L2, utilizando um teste cloze. Os aprendizes do primeiro estágio (nível elementar) utilizaram a marca de passado (*passé composé*) em itens obrigatórios na proporção de 79,6% com *achievement*, 60,3% com *accomplishment*, 73,8% com *activity* e 38,5% com *states*. Os resultados foram interessantes porque mostraram que *states* foram menos freqüentemente marcados no *passé composé* (conforme previsão da Hipótese do Aspecto), mas apresentaram um percentual mais alto de uso do *passé composé* com os verbos de *activity* do que os de *accomplishment*, ao contrário do uso maior da marca do passado com verbos de *accomplishment* do que com verbos de *activity*, conforme previsão da hipótese. Andersen e Shirai não mencionam uma possível explicação para esse uso maior do *passé composé* com verbos de *activity*, em vez de com verbos de *accomplishment*, e, sem acesso aos dados, não se pode discutir isso.

---

\_\_\_\_\_. 1989b, Dezembro. *On the debate over the acquisition of aspect before tense: setting the record straight*. Trabalho apresentado na conferência anual da American Association for Applied Linguistics, Washington, DC.

\_\_\_\_\_. 1990. *Developmental stages in the acquisition of the perfective and the imperfective aspects by classroom L2 learners of Spanish*. Tese de doutorado não publicada, Eugene, Universidade de Oregon.

<sup>16</sup> BERGSTRÖM, A. 1993. *The expression of temporal reference by English speaking learners of French: report on the cloze*. Trabalho apresentado na 13ª reunião do Second Language Research Forum, Universidade de Pittsburgh, Pittsburg, PA.

Depois de apresentar os resultados dos estudos sobre a aquisição da morfologia do passado em L1 e L2<sup>17</sup>, os autores discutem as implicações das pesquisas sobre aquisição de L2 para a Hipótese do Aspecto em geral, analisando o papel do desenvolvimento cognitivo e a ausência de marcador verbal em contextos obrigatórios.

Quanto ao papel do desenvolvimento cognitivo, Andersen e Shirai (1994: 144) argumentam que os estudos sobre a aquisição de L2 trazem mais subsídios para a hipótese da influência do aspecto na aquisição da morfologia do passado e do perfectivo em L1. A proposta inicial era de que a influência do aspecto se devia à ausência do conceito de passado dêitico, provocada pelo déficit cognitivo das crianças. Já Weist et al. (1984) argumentaram que as crianças polonesas fazem uso produtivo da morfologia de tempo e de aspecto antes dos dois anos de idade e que, portanto, a hipótese do déficit cognitivo não pode ser a explicação para a primazia do aspecto. Quanto à aquisição de L2, os autores salientam que Andersen (1989 : 112) já mostrara que as crianças mais velhas que aprendem espanhol como L2 apresentam comportamento idêntico ao das crianças que adquirem uma L1; portanto, um déficit de desenvolvimento cognitivo não pode ser a única explicação para a primazia do aspecto na fala dos sujeitos, ao menos em relação à aquisição da morfologia de passado/perfectivo. Além disso, Andersen e Shirai (1994: 144) acrescentam a importância do fato de que há "sustentação para a hipótese do aspecto tanto em sala de aula (por exemplo, Bardovi-Harlig, 1992, Ramsay, 1990<sup>18</sup>), como em aprendizes de L1 e aprendizes de L2 em ambiente natural".

Quanto à questão do uso da morfologia verbal em contextos obrigatórios, os autores também chamam atenção para o fato de que a maior parte dos estudos sobre a Hipótese do Aspecto em aquisição de L1 e aquisição de L2 não relatam os padrões de ausência de marcador verbal em contextos obrigatórios; eles geralmente apresentam apenas a distribuição do uso com base na classe aspectual. No entanto, prosseguem eles, alguns

---

<sup>17</sup> Um resumo dos estudos sobre aquisição da morfologia verbal em L2, bem como dados mais detalhados e mais recentes também podem ser vistos em Bardovi-Harlig (1998), Robison (1995), Shirai e Kurono (1998). Dados sobre a aquisição da marca de aspecto-tempo em japonês como L2, também sustentando a hipótese da primazia do aspecto, é apresentada em Shirai e Kurono (1998).

<sup>18</sup> Para referência completa, ver nota de rodapé 15.

estudos de aquisição de L2 mostram que os verbos *stative* recebem a marca de passado em contextos obrigatórios com menor frequência do que os verbos de *accomplishment* e *achievement* (ver Andersen e Shirai, 1994: 141-144 para uma lista de estudos). A pergunta a ser feita é por que ocorre essa variação. Segundo eles, esses fatos "constituem evidência clara de que a primazia do aspecto não é meramente um viés distribucional no uso da morfologia pelos aprendizes como o viés distribucional apresentado pelos falantes nativos" (Andersen e Shirai, 1994: 144). Trata-se aqui de um comportamento diferente que os aprendizes de L1 e de L2 apresentam em relação ao uso dos adultos nativos, e esse desvio parece estar sendo guiado pelas classes aspectuais dos verbos; assim sendo, esse desvio é uma evidência da primazia do aspecto, e não apenas um viés distribucional como o dos adultos (Andersen e Shirai, 1994: 144-145)<sup>19</sup>.

### 1.3.6 Princípios de aquisição e uso do tempo-aspecto

Após as considerações feitas, os autores se propõem a explicar três observações empíricas através de princípios cognitivos, da teoria de protótipos e de motivações discursivas. As observações empíricas a serem explicadas são o viés distribucional encontrado na fala adulta nativa, o viés mais absoluto (e desvio no uso) encontrado na aquisição de L1/2, e a existência de um comportamento igual entre falantes nativos e aprendizes. Para explicar essas observações empíricas, serão utilizados os princípios cognitivos da Relevância (Bybee, 1985) e da Congruência (Andersen, 1993), o princípio Um Para Um (Andersen, 1984) e a teoria dos protótipos<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Andersen e Shirai (1996: 547-548) salientam que o fenômeno da primazia do aspecto foi observado em aquisição de L1, aquisição natural de L2 e em ambiente escolar, bem como em falantes surdos e em pacientes com o mal de Alzheimer, o que poderia sugerir a ação de fortes universais cognitivos e/ou lingüísticos na aquisição e uso da morfologia verbal. No entanto, os autores oferecem uma explicação alternativa, vista na Hipótese do Viés Distribucional e na sua explicação.

<sup>20</sup> Para a explicação com base em protótipos os autores baseiam-se em:  
 ROSCH, E. H. 1973. On the internal structure of perceptual and semantic categories. In: MOORE, T. E. (Ed.). *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press. 111-144.  
 ROSS, J. R. 1973. A fake NP squich. In: BAILEY, C. J. N. e SHUY, R. (Eds.). *New ways of analyzing variation in English*. Washington, DC.: Georgetown University Press. 96-140.  
 LAKOFF, G. 1987. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: Chicago University Press.

Os comportamentos dos aprendizes que os autores desejam explicar incluem a ausência de concordância nos verbos (por exemplo, *-s* da terceira pessoa para o inglês ou *-o* da primeira pessoa para o espanhol), embora os aprendizes utilizem marcadores de tempo como o passado para o inglês, o progressivo para o espanhol e tempo-aspecto como o Pretérito Perfeito para o espanhol; também incluem a explicação de por que um morfema como o do passado em inglês inicialmente não marca tempo, e sim um significado aspectual como "completado" ou "terminado," ou por que marcadores de aspecto gramatical como o pretérito perfeito para o espanhol têm o seu uso restrito a certas classes semânticas de verbos, como *achievements*, em especial, e *accomplishments* (Andersen e Shirai, 1994: 145-146). Em forma esquematizada, são esses os pontos apresentados:

**Quadro 7-Observações empíricas em L1, L2 e uso nativo; fenômenos em L2 e suas explicações**

Observações empíricas	Explicação através de
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Viés distribucional na fala adulta nativa</li> <li>. Viés mais absoluto e desvio no uso em AL1/2</li> <li>. Comportamento igual entre falantes nativos e aprendizes de L2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Princípios cognitivos: Relevância, Congruência, Um Para Um</li> <li>. Teoria dos Protótipos</li> <li>. Motivações discursivas</li> </ul>
<b>Fenômenos a serem explicados</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Ausência de marcadores de concordância (ex: <i>-s</i> para a 3ª pessoa em inglês e <i>-o</i> para a 1ª pessoa em espanhol). O uso inicial dos morfemas verbais só inclui marcadores de tempo (ex: passado em inglês), aspecto (ex: progressivo em inglês / espanhol), tempo-aspecto (ex: passado perfectivo em espanhol).</li> <li>. Uso de marcadores verbais para indicar significado aspectual (ex: passado em inglês restrito a verbos de evento, indicando significado aspectual de acabado / completado, e não para marcar tempo); marcadores gramaticais de aspecto restritos a certas classes semânticas de verbos (ex: progressivo com ACT, passado perfectivo do espanhol restrito a ACH e ACC).</li> </ul>	
Fenômeno	Explicação através de
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Marca de passado em verbos de evento não apenas para indicar tempo, mas, aparentemente para marcar término ou ponto final.</li> <li>2. Morfemas verbais inicialmente usados para marcar aspecto.</li> <li>3. Desenvolvimento mais lento dos marcadores de modo, tempo e concordância.</li> </ol>	Princípio da Relevância (Bybee, 1985)
<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Marcador de passado ou de perfectivo inicialmente com verbos de evento, e o de progressivo com ACT.</li> </ol>	Princípio de Congruência (Andersen, 1993)
<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Expectativa dos aprendizes de que cada novo morfema percebido tenha apenas um significado e uma função.</li> </ol>	Princípio Um Para Um (Andersen, 1984)
<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Comportamento conservador dos aprendizes na atribuição dos marcadores de tempo-aspecto aos verbos.</li> </ol>	Teoria dos Protótipos (Rosch, 1973; Ross, 1973; Lakoff, 1987; J. R. Taylor, 1989)

Fonte: com base em Andersen e Shirai (1994: 145-146).

Cada um desses princípios e a teoria dos protótipos serão detalhados a seguir.

O **Princípio da Relevância**, discutido em 1.3.3, explica os fenômenos 1-3 do quadro acima. Segundo ele, um morfema gramatical é inicialmente usado pelos aprendizes dependendo de sua relevância para o significado do verbo: como o aspecto é mais relevante para o significado do verbo do que tempo, modo ou concordância, os primeiros usos dos morfemas verbais são como marcadores de aspecto; por isso, também os marcadores de aspecto desenvolvem-se mais rapidamente do que os de tempo, modo e

concordância. O princípio também explica por que um marcador de tempo como o passado em inglês inicialmente indica aspecto (Andersen e Shirai, 1994: 145).

O **Princípio da Congruência** (Andersen, 1993) explica por que os marcadores verbais são distribuídos de uma certa maneira, de acordo com as classes aspectuais dos verbos. Enquanto o Princípio da Relevância faz com que o aspecto seja o marcador escolhido, por ser mais relevante para o significado do verbo, o Princípio da Congruência desempenha um papel de "mediador" ao fazer com que os marcadores sejam utilizados em verbos cujo significado aspectual inerente tenha maior relação com o aspecto expresso pelo morfema em questão: "um morfema gramatical é utilizado pelos aprendizes dependendo de quão congruente o significado do morfema é com o significado do item lexical ao qual é afixado" (Andersen, 1993: 328-329). Como exemplos, Andersen cita os morfemas de progressivo, passado, perfectivo e mostra para que verbos são mais relevantes, conforme pode ser visto no Quadro 8:

**Quadro 8 - Relevância dos morfemas do progressivo, passado e perfectivo**

<b>Morfemas</b>	<b>Relevância para</b>
. Progressivo (significado de duração)	. Atividades (atividades têm duração inerente)
. Passado e Perfectivo (referência a um evento terminado)	. Eventos télicos e pontuais (por natureza terminados e acabados)
. Presente (referência a situações continuamente verdadeiras)	. Estados (continuam a existir; sem limite de tempo) . talvez relevante também para Atividades

Fonte: com base em Andersen (1993: 329).

Dessa forma, Andersen (1993: 329) explica que "as primeiras flexões que as crianças utilizam são aquelas que são mais relevantes para o significado do verbo (o Princípio da Relevância) e dentre essas flexões, a flexão cujo significado for mais congruente com o significado do radical do verbo é a que lhe será afixada (o Princípio da Congruência)."



O **Princípio Um para Um** ajuda o aprendiz a construir um sistema de interlíngua internamente consistente, e ajuda a manter essa consistência interna à medida que ele vai se desenvolvendo. O princípio diz que

um sistema de interlíngua deve ser construído de tal maneira que um significado subjacente pretendido seja expresso com uma forma (ou construção) superficial clara e invariável. Por "significado" entende-se basicamente significados relacionais tais como *posse, agente, paciente, negativo, plural, definido, pontual*, etc., que são codificados através da morfologia e da sintaxe (entre outros meios) nas línguas. Por "forma" entende-se tanto um morfema gramatical superficial quanto uma construção em série - ordem de palavras. O Princípio 1:1 é, assim, um princípio de uma *forma para um significado*. (Andersen, 1984: 79)

Desse modo, o princípio reforça a percepção do aprendiz de que o morfema do passado assinala ponto final ou algo completado, o morfema do progressivo assinala atividade em andamento, e assim por diante (Andersen e Shirai, 1994: 146).

Por fim, através de uma abordagem de **protótipos** é possível explicar por que os aprendizes têm um comportamento conservador ao atribuírem os morfemas de tempo-aspecto aos verbos. A partir do *input* ao qual são expostos, os aprendizes inicialmente inferem o significado mais prototípico para cada flexão e associam essa flexão aos membros mais prototípicos de cada classe verbal de aspecto semântico; aos poucos a restrição é diminuída e eles passam a estender o uso das diversas flexões a outros verbos menos prototípicos e, depois, a outras classes aspectuais de verbos (Andersen e Shirai, 1994: 146).

Trata-se, portanto, de um processo gradual de difusão da noção mais prototípica para as que menos nitidamente se enquadram num determinado grupo, até que o sistema todo tenha sido enquadrado e permita a totalidade de opções de expressão de aspecto e tempo permitidas pelo sistema nativo da língua em questão. Essa difusão é bem clara na Figura 3 (1.3.3), que mostra como o uso dos morfemas de passado espalhou-se gradualmente para todas as classes aspectuais de verbos no espanhol como L2.

### 1.3.7 Motivações discursivas para a aquisição e uso do tempo-aspecto

Depois de definidos os princípios cognitivos, a abordagem com base em protótipos e a Hipótese do Viés Distribucional, todos utilizados na explicação do comportamento dos sujeitos em relação à morfologia de tempo-aspecto, resta introduzir as motivações discursivas que Andersen e Shirai (1994) apresentam para explicar esse comportamento. Serão discutidos o uso do falante nativo e do aprendiz, a extensão do significado prototípico e questões relativas a estados, iterativos e habituais.

Quanto ao **uso do falante nativo e do aprendiz**, Andersen e Shirai (1994: 146) mostram que, em relação ao uso da morfologia de tempo-aspecto, os falantes nativos também parecem seguir a Hipótese do Aspecto (não com adesão absoluta, e sim como uma forte tendência estatística). Esse fato indica que os princípios cognitivos discutidos não são específicos para a aquisição dos morfemas verbais. Falantes nativos e aprendizes de L1/2 guiam-se pelos mesmos princípios no uso da morfologia verbal, mas os nativos, por terem um discurso mais complexo (possuem repertório mais variado de formas e funções para essa morfologia verbal, falam sobre tópicos mais abstratos, especializados e específicos), podem se afastar mais da rigidez ditada pela Hipótese do Aspecto quanto à associação de um dado morfema a uma classe verbal específica (Andersen e Shirai, 1994: 146-147). Os autores mostram como os princípios da Relevância, Congruência e Um para Um são utilizados por falantes nativos proficientes e por aprendizes, levando em conta a função comunicativa do discurso.

Segundo Andersen e Shirai (1994: 147), conforme os objetivos dos falantes e dos seus ouvintes, os eventos, estados ou atividades referidos no discurso têm graus diferentes de importância. Alguns dos verbos flexionáveis são centrais para o tópico, a posição ou o objetivo final do falante, enquanto outros fornecem informação de fundo de vários tipos. Acrescentam que, como os princípios da Relevância e da Congruência são sensíveis à função discursivo-pragmática, e os verbos e flexões são escolhidos de acordo com os objetivos do falante à medida que se desenrola o discurso, esses princípios governam a escolha dos falantes, sendo responsáveis pela semelhança de distribuição encontrada entre

falantes nativos e aprendizes. Como exemplo, mostram que, para relatar um evento do qual participou, o falante escolhe o verbo apropriado para o relato (provavelmente um *accomplishment* ou *achievement*) e também a flexão adequada (passado ou perfectivo, dependendo da língua). O Princípio da Congruência explicaria por que as formas mais congruentes com o significado de um verbo ligam-se aos verbos na fala dos aprendizes e dos falantes nativos proficientes.

Um exemplo em língua portuguesa mostra essa relação entre os verbos e as flexões utilizadas e a narrativa:

- (11) Puxa, sabe que ontem, quando o João finalmente tava dormindo tranqüilamente, aí um baita barulho acordou ele de novo. Que droga!

No exemplo (11) é apresentado um fundo (o fato de João estar dormindo tranqüilamente) sobre o qual o fato relatado se desenrola (o fato de João ter acordado por causa de um barulho muito forte). O verbo empregado para relatar o fato é *acordar*, caracterizado como *achievement* e com a flexão do Pretérito Perfeito, indicando o aspecto perfectivo, congruente com o aspecto inerente do verbo. Já para o fundo em que esse evento ocorre é empregado o verbo *dormir*, mostrando a atividade que estava se desenrolando por ocasião do ruído que despertou João; *(es)tava dormindo* apresenta o Pretérito Imperfeito em *estar*, seguido do Gerúndio em *dormindo*, com marcas aspectuais de imperfectivo e progressivo, congruentes com o aspecto lexical inerente aos verbos de *activity*. Além disso, o Imperfeito está fortemente relacionado ao fundo em uma narrativa.

Os autores salientam que, ao ser escolhida a flexão mais congruente com o significado aspectual do radical, pouca informação nova é acrescentada por essa flexão ao significado já expresso pelo verbo; no entanto, a carga informativa será muito maior quando a flexão escolhida não for a mais congruente com o significado do verbo: por exemplo, o progressivo com um verbo de *achievement* e o passado com um verbo da classe *state*. *Achievements* têm ponto final e, sem o aspecto progressivo, teriam uma interpretação não durativa; já os verbos estativos caracterizam-se pela duração e seriam interpretados

como sem interrupção, se não fosse pela flexão de passado que os coloca numa perspectiva de tempo passado. Nesses casos, mostram os autores, essas flexões não congruentes com o significado do verbo e não previsíveis pelo contexto seriam extremamente importantes para deixar clara a perspectiva do falante (Andersen e Shirai, 1994: 147).

Continuando, os autores afirmam que, em contagens de frequência de ocorrência, é mais comum a ocorrência de cada morfema verbal com um verbo cujo significado aspectual seja congruente com o significado do morfema. Esse fato, segundo os autores, fornece evidência a favor da Hipótese do Viés Distribucional e também mostra que a origem da distribuição dos morfemas verbais na fala dos adultos nativos e na dos aprendizes de L1/2 tem a mesma origem: os princípios da Relevância e da Congruência, junto com o princípio Um para Um para os aprendizes, enquanto que o protótipo de cada verbo e flexão é responsável pelo fornecimento de um significado não marcado. Assim, o verdadeiro desenvolvimento na aprendizagem de uma língua ou o verdadeiro domínio lingüístico de um falante nativo ocorre quando os falantes alcançam o domínio expressivo de cada morfema, o que lhes permite impor, intencionalmente, a sua própria perspectiva a cada proposição através da morfologia. Para os aprendizes, afirmam os autores, isso inclui "acrescentar os usos marcados de formas existentes aos usos mais conservadores com os quais iniciaram a aquisição das formas. Eles também vão adquirir formas marcadas que não eram acessíveis a eles nos estágios anteriores do seu aprendizado." (Andersen e Shirai, 1994: 148).

Como se dá esse processo de **extensão do significado prototípico**? Para explicar como o aprendiz amplia o seu sistema dentro da visão de protótipos, os autores dizem que os aprendizes inicialmente inferem do *input* o significado mais prototípico para cada flexão e depois procuram os meios lingüísticos de impor a sua própria perspectiva às situações que podem ser vistas de formas diferentes, partindo inicialmente de significados prototípicos e atribuindo-os a situações que normalmente não possuem aquele atributo

(Andersen e Shirai, 1994: 148).<sup>21</sup> Por exemplo, o significado prototípico de algumas flexões pode ser visto no Quadro 9:

**Quadro 9 - Significado prototípico de algumas flexões**

Significado Prototípico	Flexão
. Ação em progresso no momento:	. Progressivo <sup>22</sup>
. Ação completada (e talvez "mudança de estado" como resultado da ação completada):	. Passado e Perfectivo
. Existência continuada:	. Presente

Fonte: com base em Andersen e Shirai (1994: 148).

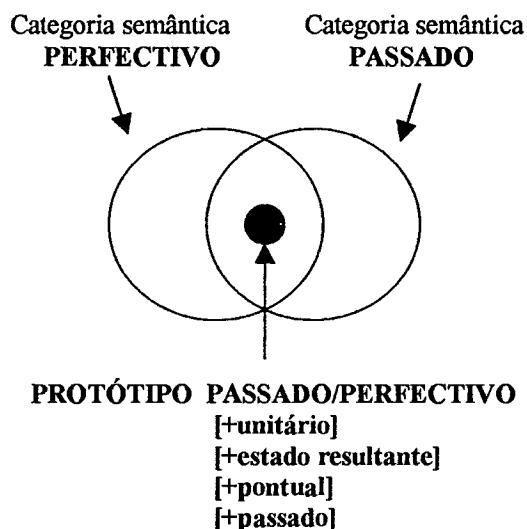
Assim, continuam os autores, o aprendiz pode inferir de casos como *quebrou* e *caiu* a noção "completado", vista na situação e na flexão empregada, e depois pode libertar o significado da flexão do conjunto de significados das situações prototípicas e impor essa mesma perspectiva a uma nova situação não prototípica; dessa forma, uma atividade sem ponto final como *correr* pode ser vista como completada ao receber a flexão do passado e passar a fazer referência a uma situação que não faz mais parte do momento presente. Além disso, o aprendiz pode passar a marcar o passado habitual, ao generalizar a flexão de passado para um grupo de situações semelhantes (Andersen e Shirai, 1994: 148); nesse caso, os autores observam que em línguas como o espanhol (e como o português, pode-se acrescentar), isso envolveria estender o significado durativo prototípico do imperfeito para situações repetidas e, assim, habituais, que também podem ser vistas como tendo duração em um sentido mais abstrato (Andersen e Shirai, 1994: 154).

Para os autores, a noção de protótipo explica como a morfologia inicial pode codificar aspecto e tempo ao mesmo tempo, resolvendo a polêmica sobre qual viria antes: aspecto ou tempo. Através de um diagrama da relação entre o **perfectivo** e o **passado** (*past tense*), eles mostram como a noção prototípica de passado e a noção prototípica de

<sup>21</sup> Para um argumento semelhante, ver Smith (1983).

<sup>22</sup> Os autores não especificam se é indiferente o uso no presente ou no passado.

perfectivo se sobrepõem e afirmam que é nessa área que ocorre a sobreposição que as crianças marcam com a morfologia inicial de passado/perfectivo:



Fonte: adaptado de Andersen e Shirai (1994: 149).

Figura 4 - A relação entre perfectivo e passado

Em Andersen e Shirai (1996: 555-9), os autores estendem mais a discussão sobre a morfologia de tempo e aspecto como uma categoria prototípica e oferecem uma possível visão da estrutura interna da categoria do passado, que se estende do protótipo aos membros mais marginais. Em discussão sobre a estrutura interna do passado (*past tense*), Taylor<sup>23</sup> (apud Andersen e Shirai, 1996: 556) sustenta que "o membro prototípico do passado é 'passado dêitico,' enquanto que os membros menos prototípicos do passado são 'irrealidade e contrafactualidade' (por exemplo, *If I had enough time...*) e 'atenuador pragmático' (por exemplo, *Could you do me a favor?*)"<sup>24</sup>. Dahl (1985: 78) descreve o caso prototípico de perfectivo dizendo que "um verbo no perfectivo irá tipicamente denotar um único evento, visto como um todo não analisável, com um resultado ou estado final bem

<sup>23</sup> TAYLOR, J. R. 1989. *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. Oxford: Oxford University Press. 149-154.

<sup>24</sup> As traduções em português dos exemplos em inglês, *Se eu tivesse tempo suficiente (If I had enough time)* e *Tu poderias me fazer um favor? (Could you do me a favor?)* acarretam uma análise mais complexa da morfologia verbal, pois além de tempo e aspecto, também envolvem modo.

definido, localizado no passado. Geralmente o evento será pontual ou, pelo menos, será visto como uma única transição de um estado para o seu oposto, cuja duração pode ser desconsiderada." Como bem salientam Andersen e Shirai (1996: 556), a descrição que Dahl faz do perfectivo também se enquadra na descrição do protótipo do passado, o que é especialmente interessante diante do comportamento semelhante apresentado pelas crianças de várias línguas na aquisição do passado e do perfectivo.

Como a definição de Dahl faz referência a "um único evento" como parte do protótipo do perfectivo, Andersen e Shirai (1996: 556-557) sustentam que talvez seja necessário analisar em separado os significados **iterativo** (ações repetidas em uma única ocasião) ou **habitual** (situações repetidas durante um período que se estende por um tempo maior), e consideram esses significados menos prototípicos. Um motivo para tal análise em separado deve-se ao fato de os sentidos iterativo e habitual serem frequentemente tratados como casos especiais, cuja interpretação depende do contexto <sup>25</sup>. Por exemplo, um verbo de *achievement* como *notice* (*notar*) é considerado agramatical no exemplo dado por Dowty (1979: 59) em (12):

(12) \**John stopped noticing the painting.* (\*João parou de notar a pintura.)

A agramaticalidade de (12) é explicada pelo teste que Dowty utiliza para distinguir *achievements* de *accomplishments*: "acabar/parar de +SV" (*finish/stop*+VP); esse teste mostra que *notar* é um verbo de *achievement* e, nesta sentença, é agramatical. No entanto, a sentença será aceitável se João notava a pintura todas as manhãs (iterativo) e, depois de algum tempo, parou de notá-la (os eventos não mais ocorreram). Com base nas considerações feitas, os autores crêem que o uso do passado com significado habitual ou iterativo deva ser considerado menos prototípico.

Assim, formulam uma hipótese sobre uma possível estrutura interna da categoria de passado, que vai dos membros mais prototípicos aos mais marginais. Essa estrutura inicia

<sup>25</sup> Mais justificativas para uma análise em separado são encontradas em Andersen e Shirai (1996: 556-557).

com passado dêítico, cujo membro mais prototípico é *achievement*, seguido depois por *accomplishment*, *activity*, *state*, e passado habitual ou iterativo; os membros mais marginais seriam contrafactual ou atenuador, obtendo-se a seguinte ordem:

Passado dêítico (*achievement* → *accomplishment* → *activity* → *state* → passado habitual ou iterativo) → contrafactual ou atenuador (Andersen e Shirai, 1996: 557)

Os autores salientam que essa ordem provavelmente é hierárquica, e não linear; assim, no momento em que houver a inclusão de *accomplishments*, por exemplo, estará aberto o caminho para vários tipos de situações durativas, incluindo passado iterativo e habitual, que são tipos de extensões do traço durativo, o que pode começar gradualmente, mesmo quando os *accomplishments* ainda estão sendo vistos como receptores em potencial da marca de passado (Andersen e Shirai, 1996: 557).

Quanto ao **imperfectivo**, para as línguas que, como o português e o espanhol, distinguem entre perfectivo e imperfectivo no passado, Andersen e Shirai observam que o protótipo do perfectivo seria provavelmente um evento pontual unitário, e o protótipo do imperfectivo seria uma descrição estática (1996: 556).

Para a categoria de aspecto **progressivo**, Andersen e Shirai (1996: 558) vêem "ação em desenvolvimento ou em andamento" (*action in process or progress*) como o significado mais prototípico do progressivo, embora salientem que a categoria é raramente tratada em termos de protótipo e que há divergências entre os linguistas quanto ao significado do progressivo<sup>26</sup>. A discussão apresentada é feita com base na língua inglesa.

Exemplos de usos do progressivo com diversos significados são apresentados pelos autores em uma adaptação de Sag (1973: 85):

- |   |            |                                |
|---|------------|--------------------------------|
| (13) At the moment, we're singing               | (process)  |                                |
| (14) We're leaving tomorrow.                    | (futate)   |                                |
| (15) Nowadays we're singing the song every day. | (habitual) | (Andersen e Shirai, 1996: 557) |

Quando traduzidos, é possível ver que as mesmas possibilidades ocorrem em língua portuguesa:

<sup>26</sup> Para uma visão geral da questão e mais referências bibliográficas, ver Andersen e Shirai (1996: 557-8).



- |  |                     |
|--|---------------------|
| (16) No momento, estamos cantando.                       | (processo)          |
| (17) Estamos partindo amanhã.                            | ( <i>futurate</i> ) |
| (18) Atualmente estamos cantando a música todos os dias. | (habitual)          |

Também para o progressivo o significado iterativo merece tratamento em separado, pois alguns verbos de *achievement*, quando utilizados no aspecto progressivo, apresentam um sentido iterativo; assim, *ele está tossindo* significa que ele está tossindo repetidamente (Andersen e Shirai, 1996: 559).

Diante disso, os autores propõem a seguinte hierarquia como uma possível estrutura interna da categoria progressivo, partindo do protótipo para os membros mais marginais:

processo (*activity* → *accomplishment*) → iterativo → habitual ou *futurate* → progressivo estativo

Através dela, mostram que verbos de *activity* e *accomplishment* são os mais prototípicos, os que mais recebem o significado de processo quando o progressivo é utilizado, como em *ele está caminhando* (*activity*) ou *ele está pintando um quadro* (*accomplishment*). Os verbos de *achievement* não estão incluídos no sentido de processo em andamento porque, quando utilizados no progressivo, apresentam sentido iterativo (como em *ele está tossindo*, com o significado de estar tossindo repetidamente), de futuro (que inclui o sentido de processo que conduz a um ponto final, como em *ele está chegando ao topo*) ou um sentido habitual (como em *estamos cantando a música todos os dias*). Os verbos estativos ocupam posição marginal na hierarquia por não serem congruentes com o aspecto progressivo (como em *\*ela está sabendo a resposta*)<sup>27</sup>, embora o aspecto progressivo ocorra com verbos estativos no discurso dos falantes nativos de inglês. Além disso, os autores salientam que um outro motivo para tratar os estativos como membros marginais na

<sup>27</sup> É claro que é possível achar um sentido em que *ela está sabendo a resposta* seja aceitável, mas, neste caso, estamos diante de um uso não prototípico para os estativos, sendo necessário pensar em um contexto menos usual para este uso. Por exemplo, talvez seja possível imaginar que neste exato momento *saber a resposta* seja considerado como uma atividade que ela esteja fazendo: está estudando muito ultimamente e, como consequência, o conhecimento que tem dos fatos estudados é concreto e visível: ela está "produzindo saber". Pode-se perguntar a ela que ela certamente terá condições de responder.

hierarquia baseia-se na observação de que, na aquisição do inglês como L1, praticamente não há uso do progressivo com verbos estativos, embora ele ocorra com verbos estativos na fala dos adultos (Andersen e Shirai, 1996: 558-559).

Para estabelecer de forma mais clara a relação entre a classificação dos verbos em categorias aspectuais e a função discursiva, os autores fazem menção a eventos e circunstâncias de nossas vidas, dizendo que os eventos são delimitados (*bounded*) e as circunstâncias que os envolvem não (*unbounded*). Delimitação é aqui vista como uma entidade física com limites definidos e tempo definido, o que permite ligar os eventos a um tempo definido, ao passo que as situações e condições em que ocorrem ultrapassam esses limites (Andersen e Shirai, 1994: 150). Daí a relação que é estabelecida pelos autores entre estatividade e qualidade: as circunstâncias em que os eventos ocorrem seriam estativas no mesmo sentido que se pode dizer que uma pessoa ou um objeto possuem uma certa qualidade. Os autores reservam o termo *estativo* para noções expressas por um item lexical e os termos *habitual*, *costumeiro*, *repetido*, *comum*, *usual* para referência a comportamento costumeiro, contínuo (Andersen e Shirai 1994: 150). Exemplos em português (baseados nos exemplos dados pelos autores) de "estativo" seriam *ele tem uma cor de cabelo diferente*, *aquele homem realmente odeia festas*; exemplos de referência a comportamento costumeiro, contínuo seriam *ela sempre fala demais*, *ele ficou furioso porque ela ligava o rádio bem alto (todas as noites)*, *eles geralmente passa(va)m a perna nos fregueses*.

Com base nessas considerações, os autores explicam por que é comum entre falantes de L2 marcar eventos unitários pontuais e télicos com morfologia de passado ou de perfectivo e, dentro do mesmo episódio, marcar ações e comportamento habitual, costumeiro, típico ou usual com a forma básica (ou com a terceira pessoa do singular do presente nas línguas românicas, a forma menos marcada que corresponde à forma básica do inglês). A justificativa para esse comportamento é feita em termos de como o falante vê os estados, ações e situações mencionados como delimitados ou não delimitados:

Assim, parece que os falantes freqüentemente tratam do mesmo modo *states* (por exemplo, um verbo estativo usado para descrever a aparência, estado de espírito ou temperamento de alguém) e ações e situações que, de forma similar, parecem ser típicas da pessoa, ambiente

ou período de tempo – como características que vão além do período de tempo relatado e, portanto, não delimitado. Dessa forma, um verbo de *achievement* utilizado dentro de uma estrutura de passado pode ser flexionado com um marcador de passado ou perfectivo, porque codifica informação sobre um único evento delimitado, e um outro verbo de *achievement* (até o mesmo item lexical) pode não ser flexionado porque se refere a um comportamento costumeiro, habitual, típico ou usual. (Andersen e Shirai, 1994: 150)

Finalmente, é possível explicar por que a forma não marcada corresponde aos estados e às ações habituais/típicas e repetidas, de um lado, e por que a marca morfológica explícita ocorre com eventos pontuais e télicos (marca de passado/perfectivo) e, talvez, dependendo da língua, com ações simultâneas mas temporárias ou processos (marca de progressivo). Essa associação ocorre por uma questão discursiva, e não porque os falantes atribuam marca zero à estatividade/ habitualidade de alguns verbos (Andersen e Shirai, 1994: 150-151). Assim, o resumo dos argumentos apresentados para a ausência de marca morfológica pode ser visto de forma esquematizada no Quadro 10:

**Quadro 10 - Resumo dos argumentos para explicar a ausência de marca morfológica**

Fato Lingüístico	Motivação Discursiva
<p><b>Ausência de Marca Morfológica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Estados</li> <li>. Ações habituais / típicas e repetidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Referência a qualidades, condições e características da situação, pessoas ou coisas sobre as quais se fala como sendo possivelmente permanentes, possivelmente temporárias.</li> <li>. O falante não considera importante codificar o significado associado à estrutura lingüística (flexão, auxiliar, etc.): estados e cenários estativos (habitual / iterativo / costumeiro / usual) não são vistos como requerendo marca explícita.</li> </ul> <p>Decisão tomada na hora do discurso.</p>

Fonte: com base em Andersen e Shirai (1994: 150-151).

Esta seria a explicação para a baixa frequência da flexão de passado com verbos estativos nos estágios iniciais - uma explicação com base no discurso:

Argumentamos que os aprendizes são motivados pela mesma necessidade comunicativa de distinguir eventos centrais (com marca de passado/perfectivo) de situações simultâneas (com o progressivo) e ambos de um fundo estático (inicialmente com formas verbais no presente, muito mais tarde com passados imperfectivos ou, para línguas como o inglês, com o passado habitual *would/used to*). Além disso, à medida que os aprendizes adquirem mais do repertório lingüístico que necessitam para usar a língua que estão adquirindo, eles

elaboram melhor essa estrutura básica, em vez de abandoná-la. (Andersen e Shirai, 1994: 153)

Em conclusão, Andersen e Shirai argumentam que "uma abordagem unificada dos fenômenos observados em aquisição de L1 e de L2 e no uso que o falante nativo faz da morfologia de tempo-aspecto pode ser encontrada na função discursiva da morfologia de tempo-aspecto" (1994: 151). Embora essa última versão da Hipótese do Aspecto (também apresentada em Andersen e Shirai, 1996) não vá ser testada em sua totalidade no presente trabalho, é a versão que se mostra mais abrangente em seu poder explanatório. A sua vantagem está em poder dar conta dos dados de aquisição tanto de L1 quanto de L2. Além da aquisição de L1 e de L2, ela também dá conta de fenômenos observados na fala dos adultos nativos conforme visto através da Hipótese do Viés Distribucional, motivos discursivos são utilizados para explicar os fenômenos observados. É esta última parte que, embora não sendo objeto deste trabalho, dá à Hipótese do Aspecto a vantagem de uma visão unificada de uma perspectiva mais ampla: os fenômenos lingüísticos apresentam certas características cuja motivação é de natureza discursiva e que, por sua vez, se explica através de como as pessoas percebem o mundo à sua volta e se referem a ele, sob a mediação da linguagem. Com isso, o estudo da linguagem é uma das chaves para entendermos a estrutura da cognição humana.

Por último, Andersen e Shirai lançam um desafio, ao dizer que é preciso saber o papel de três forças que contribuem para os fenômenos observados:

Qual é a contribuição relativa (a) da predisposição cognitiva para distinguir semanticamente estado, processo e evento, (b) da necessidade comunicativa de distinguir (i) fundo estático e (ii) eventos e situações simultâneos de (iii) eventos da história central e orientados para um fim, e (c) do modelo fornecido pelos falantes mais fluentes? A pesquisa futura precisa explorar em maior detalhe essas forças que competem entre si. (Andersen e Shirai, 1994: 153)

Neste trabalho, é discutida, fundamentalmente, a questão (a) acima, por testar-se a pertinência ou não das correlações entre categorias aspectuais e marcas morfológicas na aquisição do português como L2.

Antes da apresentação das hipóteses testadas nesta pesquisa, é feita uma breve descrição da estrutura verbal de passado no português e nas línguas maternas dos sujeitos investigados.

#### **1.4 A expressão do passado na morfologia verbal do português, do inglês e do japonês**

As línguas direta ou indiretamente envolvidas neste estudo pertencem a grupos lingüísticos diferentes: o inglês, língua germânica, e o português, língua românica, pertencem ao grupo indo-europeu, ao passo que o japonês pertence ao grupo altaico. Um dos critérios na seleção dos sujeitos foi o de escolher representantes de línguas maternas não relacionadas entre si, como é o caso do inglês e do japonês, a fim de tentar maximizar a possibilidade de diversidade lingüística entre a L1 e a L2 no processo de aquisição da L2. As três línguas expressam o passado com marca flexional obrigatória no verbo, embora o façam de modos diferentes. Nesta seção será feita uma breve descrição dos tempos verbais analisados aqui, o Pretérito Perfeito e o Imperfeito do Indicativo em português, seguida de uma breve caracterização de como o passado é expresso no sistema verbal do japonês e do inglês. As observações que forem feitas sobre o aspecto perfectivo e imperfectivo nas três línguas baseiam-se na visão de Comrie (1976), que utiliza os termos "perfectivo" e "imperfectivo" como terminologia aplicável a qualquer língua, conforme discutido em 1.3. Esta terminologia também é adotada por Andersen (1991), ao analisar o espanhol.

##### **1.4.1 Português**

O português codifica formalmente o tempo passado, através de desinências próprias de Perfeito e Imperfeito<sup>28</sup>. Junto com as desinências de tempo passado e modo indicativo, o sistema verbal do português padrão apresenta variação morfológica nas três conjugações verbais (-ar, -er e -ir) e nas três pessoas (1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular, 1ª, 2ª e 3ª pessoas

---

<sup>28</sup> Outros tempos e modos morfológicamente marcados no português não são incluídos nesta seção, que trata exclusivamente dos tempos Pretérito Perfeito e Imperfeito, objeto deste estudo.

do plural), aqui demonstradas com verbos regulares no Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo:

**Quadro 11- Flexões de tempo e pessoa em português no Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo**

Pessoa	PRESENTE DO INDICATIVO			PRETÉRITO PERFEITO DO IND.			PRETÉRITO IMPERFEITO DO IND.		
	-ar	-er	-ir	-ar	-er	-ir	-ar	-er	-ir
1ª sing.	falo	como	parto	falei	comi	parti	falava	comia	partia
2ª sing.	falas	comes	partes	falaste	comeste	partiste	falavas	comias	partias
3ª sing.	fala	come	parte	falou	comeu	partiu	falava	comia	partia
1ª plur.	falamos	comemos	partimos	falamos	comemos	partimos	falávamos	comíamos	partíamos
2ª plur.	falais	comeis	partis	falastes	comestes	partistes	faláveis	comíeis	partíeis
3ª plur.	falam	comem	partem	falaram	comeram	partiram	falavam	comiam	partiam

É importante salientar que, devido a diversos processos de mudança que vêm ocorrendo no português do Brasil, este sistema padrão de desinências está sofrendo reduções. Como o pronome de segunda pessoa do plural é substituído pelo pronome *vocês*, a concordância é feita com a terceira pessoa do plural; os pronomes de tratamento de segunda pessoa do singular *tu* (ainda utilizado, por exemplo, no Rio Grande do Sul) e *ocê* (utilizado na maior parte do Brasil), se combinam com a morfologia de terceira pessoa do singular<sup>29</sup>. Com isso, o sistema fica simplificado para o aprendiz da L2, contendo apenas duas formas para o singular e duas para o plural, para cada tempo verbal considerado, guardadas as diferenças de conjugação já mencionadas.

Outra categoria importante no sistema verbal é o aspecto. Em português, como discute Travaglia (1985: 322), o aspecto não é expresso através de afixos específicos para marcar aspecto, e sim através da flexão verbal, de perífrases, do semantema do verbo (o aspecto inerente), dos adjuntos adverbiais, do tipo oracional, da repetição do verbo, da ênfase entonacional, das preposições e do complemento do verbo. O quadro aspectual que o autor apresenta para o português (Travaglia, 1985: 97) é constituído de 13 tipos de aspecto<sup>30</sup>, distribuídos entre os que se referem à **duração da situação** (durativo,

<sup>29</sup> A combinação do pronome *tu* com a forma verbal de terceira pessoa é, de fato, um caso de variação, predominando nos contextos informais e na língua falada. Há uma tese de doutorado em andamento, de Loremi Loreggian, sobre esta variação nos dados do Projeto VARSUL.

<sup>30</sup> Há muitas divergências quanto à descrição do aspecto nas línguas em geral e em português, com grande diversidade conceptual e terminológica. Para uma visão crítica dessas descrições, veja-se Godoi (1992).

indeterminado, iterativo, habitual e pontual) e os que se referem às **fases da situação**: fase de realização (não-começado, não-acabado ou começado, e acabado); fase de desenvolvimento (inceptivo, cursivo e terminativo); fase de completamento (perfectivo e imperfectivo). Por último, considera também a ausência de noções aspectuais, caracterizando aspecto não atualizado. Travaglia (1985: 115) inclui aí casos de sentenças contendo verbos ou expressões modais: *Você tem de prestar atenção; Posso servir o jantar?*, etc. O autor parece optar, portanto, por tratar separadamente modalidade e aspecto. Uma outra análise poderia ser a que inclui sentenças futuras e modalizadas numa categoria ampla de imperfectivo (ver Karam, 2000), discussão que escapa aos propósitos deste trabalho.

É de interesse para este trabalho a expressão do aspecto através das flexões verbais de Pretérito Perfeito e de Pretérito Imperfeito do Indicativo, bem como de perífrases com o Pretérito Imperfeito de *estar* + V Gerúndio (especialmente no caso de Liz). Travaglia salienta que o Pretérito Perfeito do Indicativo marca apenas o perfectivo, enquanto que o Pretérito Imperfeito do Indicativo em si marca o imperfectivo, o cursivo, o durativo, o habitual e o indeterminado; no entanto, em certos contextos, ambos podem marcar outros aspectos, como pode ser visto nos exemplos dispostos no Quadro 12, extraídos de Travaglia (1985:152-170). Observa-se que o Quadro 12 apresenta interações com advérbios ou tipos de orações que, embora interessantes, não são objeto do presente estudo, assim como também não o são os diferentes tipos de aspecto apresentados por Travaglia ou por outros autores que descrevem aspecto em português.

**Quadro 12 - Expressão do aspecto nos Pretéritos Perfeito e Imperfeito do Indicativo em português**

<b>Pretérito Perfeito</b>	
1. Perfectivo: João <u>correu</u> .	
2. Pontual: Paulo <u>arrebentou</u> o cordão sem dificuldade.	(com verbos pontuais)
3. Durativo: Seu pai <u>esteve</u> preocupado com os negócios.	(com verbos de estado)
Ele <u>ensaiou</u> esta música <u>o dia todo</u> .	(influência de adjuntos adverbiais)
Ele <u>leu</u> o artigo <u>enquanto esperava sua vez no dentista</u> .	(influência de orações adverbiais temporais)
Marta <u>aprontou-se, aprontou-se</u> e depois resolveu não sair mais. (repetição do verbo)	
4. Iterativo: Ele <u>falou</u> comigo <u>várias vezes</u> .	(influência de adjuntos adverbiais)
5. Habitual: Aquele menino <u>sempre desobedeceu</u> aos pais.	(influência de adjuntos adverbiais)
6. Acabado <sup>31</sup> : José <u>esteve</u> doente.	(com verbos estáticos)
Maria <u>leu</u> o livro.	(com verbos télicos)
<b>Pretérito Imperfeito</b>	
1. Imperfectivo/Cursivo/Durativo: Ele <u>caminhava</u> pelas ruas, quando teve uma idéia.	
2. Habitual: Ele sempre <u>falava</u> às dez horas.	
3. Indeterminado: Maria <u>tinha</u> uma pinta no rosto.	
4. Acabado: Marcos <u>era</u> professor. (com verbos estáticos <sup>32</sup> e atélicos, e ênfase entonacional)	

Fonte: Com base em Travaglia (1985: 152-170).

Para este estudo são relevantes apenas os aspectos perfectivo e imperfectivo e a sua expressão pela morfologia flexional do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito. A distinção aspectual entre os Pretéritos Perfeito e Imperfeito do Indicativo, identificando o aspecto perfectivo com o primeiro e imperfectivo com o segundo, é enfatizada por Travaglia, ao salientar que não paira qualquer dúvida sobre a validade dessa distinção, e que vários estudiosos já aludiram a ela (Travaglia, 1985:152). A perífrase com o Pretérito Imperfeito de *estar* + Gerúndio, dentro da classificação do autor, pode expressar aspecto imperfectivo, durativo, cursivo e começado ou não acabado. Com o intuito de simplificar a terminologia utilizada neste trabalho e de tornar possível a comparação com o inglês e o japonês dentro das definições apresentadas em 1.3, as perífrases com o Pretérito Imperfeito

<sup>31</sup> Para o autor, o aspecto perfectivo apresenta a situação como "completa", "em sua totalidade", sem tentar "dividir a situação em suas fases de desenvolvimento" (Travaglia, 1985: 96), ao passo que o aspecto acabado apresenta a situação "após seu momento de término, portanto como concluída, acabada, terminada" (Travaglia, 1985: 111). Travaglia afirma que "praticamente todas as situações que são apresentadas com aspecto acabado têm também aspecto perfectivo, tendo como única exceção frases como *João sempre escrevia bem, Pedro nadava muito*, que têm o aspecto imperfectivo e o acabado.

<sup>32</sup> Travaglia (1985: 73) chama de estáticos os verbos de estado e os do tipo de *saber*, que ele julga não indicarem estados propriamente ditos; correspondem aos verbos estativos no presente trabalho.



de *estar* + V Gerúndio serão tratadas como expressão do aspecto progressivo, que também é imperfectivo.

### 1.4.2 Japonês

O tempo verbal em japonês é marcado através da distinção entre não-passado (presente e futuro) e passado, por meio dos morfemas *-ru* para o não-passado e *-ta* para o passado, aplicando-se a todos os predicados finitos no indicativo (Li e Shirai, 2000: cap.6). Os autores salientam que há discordância quanto ao morfema de passado *-ta* indicar tempo ou aspecto, pois freqüentemente é considerado como tendo o sentido de perfeito ou perfectivo. A forma *-(r)u*, indicando não-passado, normalmente se refere ao estado presente com verbos estativos e a ação futura ou ação habitual com verbos dinâmicos. Exemplos do morfema de não-passado *-ru* para expressar presente, habitual e futuro, bem como do morfema de passado *-ta*, podem ser vistos em Shibata (1998: 47-48):

#### Não-passado

- (19) Presente *Mary-wa nihon-go -ga waka -ru -yo.*  
Tópico língua japonesa Nominativo entender-Não-passado Partícula final  
"Mary entende japonês".
- (20) Habitual *Chichi-wa hachi-ji-ni asagohan -o tabe -ru -wa.*  
pai Tópico 8:00 horas às café da manhã Acusativo comer-Não Passado Partícula final  
"Meu pai toma café da manhã às 8:00".
- (21) Futuro *Ashita -wa roku-ji han-ni asagohan -o tabe -ru -yo.*  
amanhã Tópico 6:00 horas meia às café da manhã Acusativo comer-Não Passado Partícula final  
"Amanhã tomarei café às 6:30".
- (22) Passado *Kesa -wa roku-ji-ni asagohan -o tabe -ta -yo.*  
Essa manhã Tópico 6:00 horas às café da manhã Acusativo comer-Passado-Partícula final  
"Essa manhã tomei café às 6:00." (Shibata, 1998: 47-48)

Quanto ao aspecto, em japonês há o marcador obrigatório de imperfectivo *-te i*, utilizado independentemente do tempo verbal, enquanto o perfectivo é marcado com zero. Exemplos apresentados em Shibata (1998: 48-49) são mencionados a seguir:

#### (23) Presente Imperfectivo

*Hora! Mary-ga arui -tei-ru.*  
Olhe! Nominativo caminhar Imperfectivo-Presente  
"Olhe! Mary está caminhando".

(24) **Passado Imperfectivo**

*Kesa toshokan no mae -o Mary-ga arui -tei -ta -yo*  
 essa manhã biblioteca na frente de Acusativo Nominativo caminhar-Imperfectivo-Passado Partícula final  
 "Mary estava caminhando na frente da biblioteca essa manhã". (Shibata, 1998: 48-49)

Shibata também salienta que o morfema imperfectivo *-te i* expressa tanto o progressivo quanto o resultativo, dependendo do aspecto lexical inerente do verbo ao qual o morfema é acrescentado. Os exemplos a seguir, extraídos de Shibata (1998: 48), são de progressivo, onde a ação está em andamento quando o enunciado ocorre, e de estado resultativo, onde o estado resultante é enfocado:

(25) *John-ga hashit -tei -ru.*

John-Nominativo correr- Imperfectivo-Presente  
 "John está correndo".

(26) *denki-ga tsui-tei-ru.*

luz-Nominativo acender-Imperfectivo-Presente  
 "A luz está acesa".

A importância da relação do aspecto lexical inerente com a morfologia aspectual é vista mais detalhadamente em Shirai e Kurono (1998: 252), que mostram como o marcador de aspecto durativo/imperfectivo *-te i-*, utilizado para referir-se a ação em andamento no tempo de referência, apresenta significados diferentes, de acordo com a classe aspectual do verbo; esse fato é ilustrado pelos autores com os seguintes exemplos (Shirai e Kurono, 1998: 252)<sup>33</sup>:

**Activity**

Ação em andamento:

(27) *Ken -ga utat -te i -ru.*

Ken-Nominativo cantar-Aspecto-Não passado  
 "Ken está cantando."

**Accomplishment**

Ação em andamento:

(28) *Ken -wa isu -o tukut-te i -ru.*

Ken-Tópico cadeira-Acusativo fazer-Aspecto-Não passado  
 "Ken está fazendo uma cadeira."

<sup>33</sup> Embora os exemplos apresentados pelos autores tragam a marca de não passado, é bom lembrar que também poderiam ocorrer com a marca de passado *-ta*, em lugar do morfema *-ru*.

*Achievement*

Estado resultante:

- (29) *Booru -ga oti -te i -ru.*  
 bola-Nominativo cair-Aspecto-Não passado  
 "A bola caiu e está lá"

Ação iterativa em andamento:

- (30) *Ken -wa doa -o tatai -te i -ru.*  
 Ken-Tópico porta-Acusativo bater-Aspecto-Não passado  
 "Ken está batendo na porta."

*State*

Caráter vívido; caráter temporário:

- (31) *Huzisan -ga mie -te i -ru.*  
 Monte Fuji-Nominativo ser visível-Aspecto-Não passado  
 "O Monte Fuji é visível/ dá para ver o Monte Fuji (neste momento)."

Anomalia:

- (32) *\*Okane-ga it -te i -ru.*  
 Dinheiro-Nominativo ser necessário-Aspecto-Não passado  
 "Dinheiro está sendo necessitado."

Os exemplos mostram a interação entre classe aspectual e significado do marcador aspectual de duração/imperfectividade. Observa-se que com as classes *activity* e *accomplishment* obtém-se o significado de ação em andamento. Com a classe *state* é possível obter um caráter vívido e temporário, embora haja muitas ocasiões em que o seu uso não é permitido com verbos estativos, pois gera anomalia. Com *achievements* é possível obter o significado de ação iterativa em andamento, além de também ser possível enfocar "a duração do estado obtido como resultado da ação pontual" (Shirai e Kurono 1998: 252).

Comparando-se o português e o japonês, observa-se que as duas línguas marcam a oposição temporal entre passado e não-passado. Quanto ao aspecto, o imperfectivo é obrigatoriamente marcado em japonês, independentemente do tempo verbal, enquanto o perfectivo é marcado com zero. Em português, no Pretérito Perfeito do Indicativo e no Pretérito Imperfeito do Indicativo verifica-se morfologia flexional de tempo passado e, inseparável e concomitantemente, atualização, no primeiro, do aspecto perfectivo e, no segundo, do aspecto imperfectivo. Portanto, as duas línguas apresentam mecanismos que permitem a distinção entre o perfectivo e o imperfectivo, ainda que o façam de formas distintas. Também as duas línguas apresentam mecanismos para expressar, dentro da

imperfectividade, a duração (que neste trabalho está sendo chamada genericamente de aspecto progressivo para fins de comparação entre as três línguas envolvidas no estudo, dentro da proposta apresentada em 1.3). Por outro lado, uma grande diferença entre as duas línguas reside no fato de que a morfologia verbal do português apresenta flexão de pessoa e número, enquanto a do japonês não.

### 1.4.3 Inglês

O inglês, como o japonês, também marca a oposição passado e não-passado (ou presente). O presente, marcado apenas na terceira pessoa do singular, é representado pelo morfema *-s* e o passado pelo morfema *-ed*, conforme os exemplos:

(33) Presente *John work -s at home.*  
 John trabalhar-3ª pes. Presente em casa.  
 " John trabalha em casa."

(34) Passado *John work -ed at home.*  
 John trabalhar-Passado em casa.  
 "John trabalhou em casa".

Em relação ao aspecto, o inglês apresenta a distinção entre perfectivo e imperfectivo. O perfectivo não apresenta marca exclusiva para expressá-lo ou, conforme Smith (1997: 170), é foneticamente nulo. Um exemplo de expressão do aspecto perfectivo em inglês pode ser visto em (35), onde o morfema *-ed* indica o tempo passado:

(35) *John reach-ed the border.*  
 John chegar a-Passado a fronteira.  
 "John chegou à fronteira."

Esse tipo de construção corresponde, em grande medida, ao Pretérito Perfeito do português. No entanto, essa forma, considerada simples (*Simple Past*), contrasta com a perífrase com o auxiliar *have* + Particípio Passado (*Present Perfect*), como em (36):

(36) *They have arrived.*

Eles chegar-Presente Perfeito.

"Eles chegaram." (tradução aproximada)

Essa construção, chamada de perfeito, apresenta características temporais e aspectuais. As sentenças no perfeito têm as seguintes propriedades: marcam anterioridade; estão geralmente relacionadas a uma situação que precede o tempo da referência; apresentam o valor de um estado resultante e um ponto de vista perfectivo; e atribuem ao sujeito uma propriedade baseada na sua participação na situação anterior (Smith, 1997: 186). A construção do português *ter* + V Particípio Passado apresenta uma semelhança formal com o *Present Perfect* do exemplo acima *have arrived*, com o significado literal "têm chegado." Contudo, essa construção tem significado exclusivamente iterativo, o que lhe confere um valor, talvez, imperfectivo, não havendo, portanto, equivalência de significado com a forma inglesa. O *Present Perfect* do exemplo (36) equivale ao Pretérito Perfeito do português, embora o Pretérito Perfeito não expresse todas as propriedades acima mencionadas.

O aspecto imperfectivo em inglês é principalmente representado pelo progressivo, que é indicado através de uma forma do verbo *to be* ("ser") seguido do verbo principal com a marca de Gerúndio *-ing*, como em (37):

(37) *John was work-ing.*

John estar-Passado trabalhar-Gerúndio

"John estava trabalhando."

Em português, existe uma construção equivalente a esta, com o verbo auxiliar *estar* + V Gerúndio, correspondendo à tradução do exemplo (37). No entanto, o inglês não apresenta equivalente ao Pretérito Imperfeito do ponto de vista de desinências verbais. Nesta língua, esse significado é expresso através da forma *used to* + V, conforme pode ser visto no exemplo a seguir,

- (38) *I used to play the piano when I was a child.*  
 "Eu tocava piano quando era criança."

ou através da forma *would* + V, com um significado de habitualidade, como mostra o exemplo (39):

- (39) *I would play the piano for hours when I was a child*  
 "Eu tocava piano durante horas quando era criança."

Em comparação com o português, portanto, o inglês também apresenta o contraste entre passado e não-passado; expressa o perfectivo; marca o imperfectivo, principalmente através do progressivo, mas não marca o contraste entre Pretérito Perfeito e Imperfeito. Caracteriza-se, como o japonês, por uma morfologia verbal de tempo e pessoa muito reduzida.

Essa breve descrição da expressão do passado em português, inglês e japonês mostrou, de modo bem geral, as diferenças e semelhanças entre as três línguas, de forma a permitir a análise dentro da perspectiva apresentada em 1.3. Além disso, permite antever a tarefa com a qual os aprendizes se deparam, embora não seja objetivo deste trabalho um estudo de eventual interferência da L1 na aquisição da L2.

### 1.5 Hipótese

A hipótese levantada neste trabalho, seguindo a hipótese apresentada por Andersen para a aquisição do espanhol como L2 (Andersen, 1991), é a de que o surgimento da morfologia de passado na aquisição de português como L2 em ambiente natural, formalmente manifestada no uso do Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo, é inicialmente influenciada pelo aspecto lexical inerente dos verbos. Essa influência é observada no uso gradual da morfologia de passado nos verbos de acordo com a classe aspectual a que pertencem e se manifesta de forma diferente para o Pretérito Perfeito e para o Imperfeito:

- a) a indicação de passado na morfologia verbal iniciará com o Pretérito Perfeito;
- b) o Pretérito Perfeito será utilizado inicialmente com verbos de *achievement*, passando depois para *accomplishment*, em seguida para *activity* e, por último, para *state*;
- c) o Pretérito Imperfeito começará a ser empregado após o início do uso do Pretérito Perfeito;
- d) o Pretérito Imperfeito será utilizado inicialmente com a classe aspectual *state*, espalhando-se gradualmente para a classe *activity*, depois para a classe *accomplishment* e, por último, para a classe *achievement*.

Nos contextos em que a marca obrigatória de passado ainda não é suprida, os sujeitos utilizarão uma forma básica do verbo, normalmente o Infinitivo ou o Presente do Indicativo. No caso deste último, geralmente é utilizada a terceira pessoa do singular, por ser a forma menos marcada. O estudo do surgimento da marca de pessoa, embora interessante, não será discutido neste trabalho.

A variável em estudo é o uso das marcas de Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo. As variáveis explicativas são

- a) classe aspectual: *state*, *activity*, *accomplishment* e *achievement*;
- b) etapa da coleta dos dados: agrupamento das entrevistas de cada falante em blocos mensais;
- c) sujeitos: 2 falantes nativos de japonês e 2 falantes nativos de inglês.
- d) traços semânticos: [ $\pm$  pontual], [ $\pm$  télico], [ $\pm$  dinâmico].

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 Sujeitos: seleção e descrição

Quatro sujeitos fazem parte desta pesquisa: dois falantes nativos de japonês e dois falantes nativos de inglês, selecionados com base nos critérios de idade, língua materna (L1) e modo de aquisição da segunda língua (L2). Cada um desses critérios é discutido nos parágrafos que se seguem., bem como o estágio de aquisição da L2 em que os sujeitos se encontravam na época da coleta dos dados.

O critério da idade exclui crianças, já que o objetivo do estudo é examinar a aquisição da L2 em adultos, quando a L1 já estiver bem estabelecida, e fora do chamado período crítico para a aquisição de uma L1. Embora a idéia inicial tenha sido de incluir no estudo apenas adultos, houve oportunidade de fazer o acompanhamento de uma adolescente. Assim, os sujeitos selecionados foram três do sexo feminino (13, 36 e 44 anos de idade) e um homem (de 35 anos de idade). A adolescente de 13 anos é um caso que poderia levantar dúvidas sobre se ainda estaria dentro do período crítico, pois não é possível estabelecer uma linha divisória em termos de idade que determine com exatidão o chamado período crítico para aquisição da linguagem. Além disso, é discutível se esse critério também se aplica para a aquisição de L2.<sup>34</sup> De qualquer forma, o fato de haver uma adolescente no grupo não constitui obstáculo para o objetivo proposto, pois a hipótese do trabalho não propõe uma seqüência diferente na aquisição devido a diferenças de idade.

Foi buscado o critério de línguas maternas bem diferentes entre si (inglês e japonês), a fim de maximizar as eventuais semelhanças no processo de aquisição de L2 que, de outra forma, poderiam ser atribuídas às semelhanças existentes entre as duas L1.

---

<sup>34</sup> Ver Marinova-Todd, Marshall e Snow (2000) para uma breve discussão sobre conceitos errôneos quanto à relação entre idade e aprendizado de uma segunda língua.



Foram escolhidos dois falantes de japonês como L1 e dois de inglês como L1. Por se tratar de estudo longitudinal, não é possível acompanhar um grande número de sujeitos; por isso o número de apenas quatro sujeitos, representando duas L1 diferentes.

Quanto ao modo de aquisição da L2, houve interesse em sujeitos que estivessem no estágio inicial do processo de aquisição da L2 em ambiente natural, através do contato espontâneo com falantes de português. Com isso, o objetivo era encontrar sujeitos sem instrução formal sobre o português. Este critério foi o mais difícil de ser atendido por não ser Porto Alegre um centro com grande número de estrangeiros que apresentem essas características, que fiquem aqui durante alguns meses e que tenham disponibilidade para servirem como informantes. Como será visto a seguir, houve variação entre o início da exposição à L2 e o início das entrevistas de cada um dos sujeitos, bem como em relação à intensidade da exposição, o que envolve uma definição de estágio inicial baseada não em número de dias/semanas/meses de exposição à L2, e sim no tipo de interação que o sujeito é capaz de manter com o falante nativo.

Os dois sujeitos falantes de inglês como L1 iniciaram as gravações no mês seguinte à sua chegada ao Brasil. Já entre os falantes de japonês como L1 houve um espaço bem diferenciado: enquanto um iniciou as gravações cinco meses após a chegada ao Brasil, o outro já estava no Brasil há seis anos, embora só nos dois últimos tivesse realmente tido oportunidade e necessidade de interagir um pouco em português. Com essa realidade, tornou-se difícil a equiparação dos quatro sujeitos quanto à exposição à L2. Mesmo que eles tivessem iniciado o contato com o português e as gravações no mesmo período, o controle de todos os fatores que influenciam a aquisição seria difícil, pois são muito variados, incluindo, por exemplo, personalidade, integração na comunidade da L2, tipo de exposição à L2 e necessidade de uso da L2. Assim, a noção de estágio inicial foi concebida mais como um conjunto de fatores que levou em conta o tempo de exposição à L2 antes e durante a coleta de dados, e a capacidade dos sujeitos de manter uma conversa em português com a entrevistadora com um mínimo de fluência. Todos os quatro sujeitos se equiparavam neste aspecto, pois a comunicação foi difícil para todos eles no início. Tanto

que com as duas americanas, por exemplo, a maior parte da conversa inicial foi em inglês. Com os sujeitos japoneses também houve utilização do inglês para facilitar a comunicação, embora em escala bem menor e em graus diferentes, já que não se tratava de sua língua materna, e o nível de conhecimento dessa língua era menor no caso de um dos sujeitos. Com o passar do tempo, as diferenças individuais em relação à aquisição do português tornaram-se mais claras, e as diferenças no grau de desenvolvimento lingüístico que cada um alcançou ficaram aparentes.

Todos eles estavam em contato permanente com falantes das respectivas L1 através da família e de amigos, mas, por estarem vivendo no Brasil, eram forçados a utilizar a L2 com regularidade (embora em graus diferentes, como será visto na descrição de cada falante). Ficou assim atendido o requisito de uso da L2 em ambiente natural.

Quanto à ausência de instrução formal sobre a L2, também não foi possível encontrar sujeitos que nunca tivessem tido algum tipo de informação sobre a língua portuguesa, seja sob a forma de aula particular ou sob a forma de consulta a uma gramática. Na verdade, isso não seria muito provável, por se tratar de pessoas com um bom nível de escolaridade (duas com grau universitário, uma com segundo grau completo, e outra cursando escola secundária), e curiosas sobre o funcionamento da L2. Todos os sujeitos haviam tido ou estavam tendo aulas de português, mas sem muita regularidade e de forma não intensiva. A instrução deu-se sob a forma de aulas particulares, exceto no caso de um sujeito que havia apenas freqüentado um curso de português para estrangeiros durante umas poucas semanas. A disparidade entre os sujeitos deixa de ser fundamental quando se leva em conta que o objetivo do estudo não é predeterminado no sentido de que até uma certa data um número específico de estruturas deva ter sido adquirido. O interesse está em ver que padrões comuns ocorrem à medida que a L2 vai se desenvolvendo.

A previsão de acompanhamento dos sujeitos foi de cerca de cinco a seis meses, a partir de um estudo piloto com um estudante japonês. Esse período foi considerado razoável para caracterizar um estágio inicial de pessoas em contato diário com a L2. O prazo se estendeu por maior tempo no caso de sujeitos que fizeram pouco progresso no

período estipulado, o que teve muito a ver com o maior ou menor contato com a L2 durante esse período.

Os quatro sujeitos da pesquisa estão descritos quanto a dados pessoais, data de chegada ao Brasil, conhecimento, estudo e contato com o português, conhecimento de outras línguas e informações relativas às entrevistas. Sasaki e Mutsuko são os sujeitos cuja língua materna é o japonês; Liz e Linda são os sujeitos cuja língua materna é o inglês.

**Sasaki**, 35 anos de idade, professor de escola de ensino fundamental no Japão, chegou ao Brasil em abril, junto com a esposa e dois filhos pequenos, para dirigir uma escola japonesa em Porto Alegre, RS.

Como não tinha nenhum conhecimento de português, iniciou aulas particulares no mês seguinte à sua chegada ao Brasil. As aulas se estenderam por um período de sete meses, duas vezes por semana, embora às vezes não tivesse nenhuma, ou apenas uma. Durante os meses de dezembro do ano em que chegou e janeiro do ano seguinte, período de férias, não teve aulas. De fevereiro a novembro do ano seguinte, teve aula particular uma vez por semana, que consistia mais em conversa para ajudar a resolver problemas da vida no Brasil do que aula sobre a língua propriamente dita, sendo que boa parte da conversa era feita em japonês. Durante esse período também foi trabalhado, em certa medida, um livro-texto de português (Lima e Iunes, 1981).

O contato com o português falado foi obtido através das aulas particulares, dos poucos contatos da vida diária e das entrevistas para esta pesquisa. O contato com a língua escrita veio através da leitura do livro-texto de português, da Bíblia, de anúncios classificados do jornal, de livros infantis, de cardápios em restaurantes e da caderneta da escola dos filhos com recados para os pais (as crianças estavam matriculadas em uma escola brasileira, sendo que o filho mais velho também freqüentava a escola japonesa dirigida pelo pai). Em casa a língua utilizada era o japonês. A esposa não teve nenhum envolvimento na comunidade, tendo aprendido apenas umas poucas palavras de português.

Além do português, Sasaki lia e falava inglês e alemão, tendo continuado o estudo dessas línguas enquanto esteve no Brasil, através de estudo individual e de algumas aulas com professor particular.

Disposto a cooperar na pesquisa, Sasaki viu as entrevistas como uma possibilidade de maior contato com os brasileiros e com a língua portuguesa. Seu interesse como professor e como estudioso de línguas estrangeiras era óbvio no cuidado com a fala, na hesitação antes de dizer algo quando não tinha certeza de como dizê-lo em português, e no desejo de ser corrigido quando se expressava em português.

As entrevistas foram realizadas sempre na residência do sujeito, tendo contado umas poucas vezes com uma pequena participação da esposa e das crianças. A conversa girava em torno de observações sobre a vida no Brasil, atividades diárias, adaptação da família à vida aqui, trabalho, relato de atividades, viagens e passeios ocorridos ou planejados. Vida, cultura e educação no Japão, entre outros, eram tópicos constantes das conversas que, às vezes, também incluíam aspectos lingüísticos do português e do japonês.

As entrevistas foram iniciadas quatro meses após a chegada de Sasaki ao Brasil. Foram feitas 11 entrevistas durante um período de 6 meses, com intervalo aproximado de duas semanas entre elas, num total de 11 horas de gravação. Cada entrevista tinha a duração de uma hora.

**Mutsuko** chegou ao Brasil já casada com um pequeno agricultor japonês. Com formação universitária em educação infantil, havia trabalhado no Japão como professora de pré-escola.

Teve muito pouco contato com o português e com brasileiros durante os primeiros quatro anos no Brasil até que, separada do marido, veio morar e trabalhar em um restaurante japonês em Porto Alegre, junto com duas filhas pequenas. No ano seguinte teve aulas de português para estrangeiros em um curso durante cerca de um mês, tendo sido apenas este o período de instrução formal sobre a língua portuguesa. Só depois da vinda para Porto Alegre é que passou a ter maior exposição ao português e real necessidade de uso da língua por causa do trabalho, pelo contato com a escola das crianças, e em outras

atividades da vida diária, inclusive para tratar dos aspectos legais da separação do marido (embora para tal tivesse sempre a companhia de intérprete). Inclui-se aqui o uso do português com a entrevistadora durante as gravações e em alguns poucos contatos puramente sociais com a entrevistadora.

Além do português, Mutsuko tinha conhecimentos de inglês, língua que havia estudado no Japão e da qual foi feito uso algumas vezes durante as entrevistas quando surgiam dificuldades na comunicação. O seu uso, no entanto, foi muito mais restrito do que com o outro sujeito japonês.

O uso da L1 sempre foi mantido na comunicação com as filhas, no contato com amigos da comunidade japonesa e com a própria administração do restaurante onde trabalhava e morava.

Mutsuko estava com 36 anos de idade quando foram iniciadas as gravações para esta pesquisa, e mostrou muito interesse em participar da pesquisa, pois tinha vontade de integrar-se mais e conhecer mais sobre os brasileiros. Tanto que, ao ser perguntada se gostaria de fazer as entrevistas na casa da entrevistadora, aceitou prontamente, pois disse querer conhecer como os brasileiros viviam. Assim, a gravação das entrevistas foi feita tanto no restaurante onde ela trabalhava e morava, como na casa da pesquisadora. Mutsuko foi muito espontânea durante as conversas, preocupando-se menos com a correção lingüística e mais com o se fazer entender.

Foram assuntos das entrevistas a vinda para o Brasil, a vida no Brasil até o momento da coleta de dados, a família e o trabalho, a vida no Japão, a comparação entre as duas culturas, relatos de acontecimentos e de eventos futuros, e problemas que estava enfrentando.

As gravações das entrevistas estenderam-se por um período de 6 meses, quando Mutsuko já estava no Brasil há seis anos, num total de 7 horas e meia de gravação. O plano era de encontros de duas em duas semanas, mas, por problemas pessoais do sujeito, não foi possível manter o número previsto de gravações. Cada entrevista durava, em média, uma

hora. Houve uma outra entrevista nove meses mais tarde, em novembro de 1989, que também foi incluída nos dados.

Liz, uma americana de 13 anos de idade, chegou ao Brasil com os pais e dois irmãos menores. O pai, professor de português e literatura de língua portuguesa em uma universidade nos Estados Unidos, veio a Porto Alegre como professor visitante durante um ano; a mãe também era professora em uma universidade nos Estados Unidos. Liz foi matriculada na 8ª série de uma escola particular em Porto Alegre; seus irmãos também freqüentavam a mesma escola.

Liz nunca havia estudado uma língua estrangeira. Antes de vir para o Brasil, teve algumas aulas com o pai durante uns dois meses, cerca de três vezes por semana, aprendendo um pouco sobre verbos e algumas frases. Depois que chegaram ao Brasil, o pai ajudou raríssimas vezes. O contato com o português se dava durante a manhã na escola, e na primeira parte da tarde com uma empregada em casa. Além disso, a família tinha atividade intensa na igreja, onde havia exposição ao português. Mesmo assim, Liz declarou não ter gostado dos primeiros quatro meses no Brasil porque não sabia falar a língua, o que a impedia de fazer amizades; só depois desse período sentiu-se à vontade e teve maior integração.

Um pouco tímida no início, e não sabendo quase nada de português, Liz mostrou-se cooperativa, embora as primeiras entrevistas tenham sido curtas e com grande parte da conversa em inglês. Semelhante a Sasaki, Liz era cuidadosa no que dizia e tinha consciência de estar fazendo erros. Às vezes preferia não dizer alguma coisa em português para não cometer um erro, e, para tanto, recorria ao inglês.

Os tópicos das entrevistas eram relacionados a impressões sobre o Brasil, comparação entre Brasil e Estados Unidos, atividades desenvolvidas na escola e com a família, relato de planos e de atividades realizadas, especialmente falar sobre filmes assistidos e livros lidos, o que possibilitava conversas mais longas.

As entrevistas começaram dois meses depois de Liz haver chegado ao Brasil, e foram todas realizadas no apartamento em que residia. Foram gravadas cerca de 8 horas de

conversa, num total de 9 entrevistas, no período de sete meses, com intervalo de aproximadamente duas semanas. Cada entrevista tinha a duração média de uma hora, exceto duas delas, que foram de apenas trinta minutos.

**Linda**, uma americana de 44 anos de idade, chegou ao Brasil com o marido (cientista que licenciou-se por três anos para vir ao Brasil como missionário) e dois filhos menores.

Tinha formação secundária completa, mas nunca havia estudado uma língua estrangeira. Depois de chegar ao Brasil, teve aulas de português com uma pessoa não profissional que traduzia um livro de ensino de inglês para falantes de português, sem qualquer estudo formal de gramática. Essas aulas continuaram por mais de um ano, embora nem sempre com regularidade devido à falta de tempo. Às vezes estudava gramática sozinha em um livro antigo de português para estrangeiros, que havia sido utilizado pelo marido anos antes. Para facilitar, escrevia as coisas novas que aprendia. O marido já sabia português, pois já estivera no Brasil anteriormente; os filhos foram matriculados em uma escola americana em Porto Alegre, onde também tinham aula de português.

O uso da língua portuguesa ocorreu através das lides diárias como dona de casa, atividades na igreja que a família freqüentava e atividades do trabalho do marido que também a incluíam. Como esse trabalho envolvia contato com jovens missionários e muitas viagens ao interior para acompanhamento das atividades desses jovens, Linda conversava muito com eles e também era solicitada a fazer palestras para eles. Inicialmente, escrevia as palestras em inglês e pedia a alguém que traduzisse; com o tempo, começou a escrever partes em português, e sentia que essas atividades melhoravam o seu domínio da L2, pois, ao estudar as palestras já traduzidas, aprendia mais português.

O aspecto interessante a respeito de Linda é o fato de que o seu português não chegou ao mesmo nível de desenvolvimento que o dos outros três sujeitos. Apesar de ter ficado no Brasil durante mais tempo do que Liz e Sasaki, após dois anos de acompanhamento do desenvolvimento lingüístico do português, a sua competência na L2 ficou bem abaixo do nível desses dois sujeitos e, obviamente, também do nível de

Mutsuko. Após um ano de vida no Brasil, o seu desempenho em português era bastante limitado, e as conversas gravadas ainda continham muitos diálogos em inglês.

Uma pessoa muito dinâmica, alegre e descontraída, Linda mostrou boa vontade e disponibilidade para servir como sujeito da pesquisa. As gravações foram iniciadas um mês e meio após a sua chegada ao Brasil, e encerradas um ano e dez meses depois.

As entrevistas foram todas realizadas na casa do sujeito, e os tópicos discutidos tratavam, entre outros, da vida diária, família, trabalho missionário, vida nos Estados Unidos, vida no Brasil, lazer e dificuldades com o português. Nos primeiros meses, a conversa era feita basicamente em inglês, com algumas palavras e frases em português. Depois de um ano era possível observar algumas mudanças. Entretanto, com a facilidade de utilizar o inglês como língua em comum com a entrevistadora, esta língua foi um recurso bastante utilizado. Daí o fato de as entrevistas terem sido realizadas durante quase dois anos, com a regularidade possível, perfazendo um total de aproximadamente 18 horas e meia de gravação. Dessas, apenas oito apresentaram dados relevantes para esta pesquisa.

## **2.2 Coleta de dados**

De modo geral, então, os dados desta pesquisa baseiam-se na comunicação oral, mediante entrevistas na residência dos sujeitos (exceto no caso de um dos sujeitos que várias vezes veio à casa da entrevistadora), em sessões de uma hora de duração, podendo, ocasionalmente, ter uma duração menor. Para a gravação das entrevistas foi utilizado um gravador portátil.

A principal característica das entrevistas foi a estrutura informal de conversa com os sujeitos, sem roteiro pré-estabelecido. Os assuntos tratados eram os mais variados, dependendo do sujeito, mas normalmente incluíam considerações sobre a vida no Brasil e no país de origem, experiências pessoais, relato de atividades e de planos, vida diária e trabalho / atribuições. Às vezes eram dados esclarecimentos sobre vocabulário ou alguma estrutura da L2, e eram solicitados comentários sobre dificuldades ou observações a respeito da L2.



Com o objetivo de tornar a conversa o mais natural possível, não foram feitos testes nem roteiros de assuntos. Foi feito apenas um teste sobre gênero de palavras em português, através do uso de gravuras e elicitación de palavras específicas. Por outro lado, houve cuidado em trazer tópicos de conversa que envolvessem tempos verbais básicos de presente, passado e futuro, e o contraste entre perfectivo e imperfectivo, como as narrativas.

Por não se tratar de trabalho com aparelhos especializados e situação de elicitación de formas isoladas e rigidamente controladas, e sim de situação de comunicação entre dois falantes em contexto informal, a transcrição dos dados também seguiu o ponto de vista de um ouvinte em situação normal de conversa entre duas pessoas - o que um falante nativo entende ao falar com um estrangeiro, incluindo aí os mal-entendidos e pedidos de esclarecimento de ambas as partes. Nesses se incluem alguns supostos mal-entendidos e pedidos de esclarecimento por parte da entrevistadora, no intuito de elicitación certas formas de modo mais claro ou explícito. Por exemplo, em uma conversa normal, se o falante disse "trabalho" ou "trabalha", quando o sujeito está claramente definido como sendo primeira ou terceira pessoa, a marca de pessoa indicada pela vogal final certa ou errada não chega a interferir na comunicação, a não ser em caso de ambigüidade. Assim, ela é possivelmente ignorada por ambos: pelo nativo, porque entendeu a mensagem, e pelo estrangeiro, porque ainda não percebe o erro ou porque, embora sem a certeza de estar produzindo a forma correta, não prioriza a forma, e sim o conteúdo. Apesar disso, a entrevistadora às vezes tentava obter a repetición de alguma forma não muito clara para ela como ouvinte, com o objetivo de descobrir exatamente o que o falante de fato produzia, o que nem sempre surtia o efeito desejado: às vezes o sujeito tomava consciência do problema e mudava de tática, dizendo de outra forma ou solicitando a forma correta. Mas em muitos casos repetia o que era solicitado, como se o seu interlocutor realmente não tivesse ouvido ou entendido o que havia dito. Também houve casos em que o sujeito era explicitamente solicitado a emitir julgamento sobre o que havia dito.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Para uma discussão dos problemas e vantagens da avaliação da competência gramatical com base em dados produzidos através de contextos interacionais, ver Bardovi-Harlig (1997).

## **2.3 Procedimentos de análise**

As entrevistas com cada um dos sujeitos foram integralmente transcritas pela própria entrevistadora e delas foram selecionados todos os enunciados com o uso explícito de verbos, indicando a forma verbal utilizada e a forma esperada por um falante nativo, caso houvesse diferença entre a forma utilizada pelo sujeito e a forma esperada pelo interlocutor. A correção ou não quanto à concordância de pessoa foi registrada para um estudo posterior, mas não foi levada em conta na análise dos dados. Desses enunciados, foram selecionados os que apresentavam ou requeriam o uso da marca de Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo nos verbos utilizados pelos sujeitos.

Cada ocorrência verbal incluída na análise passou por critérios de seleção, foi classificada dentro de uma classe aspectual através de testes específicos e, posteriormente, foi submetida a tratamento estatístico. Cada uma dessas etapas será detalhada a seguir.

### **2.3.1 Critérios de seleção dos dados**

Como os dados selecionados para análise são os enunciados em que os sujeitos utilizam a marca do Pretérito Perfeito e Imperfeito, um dos problemas foi o de decidir qual a forma verbal esperada em cada enunciado e qual a forma efetivamente utilizada pelo sujeito.

A determinação da forma esperada quanto a aspecto, tempo, modo e pessoa baseou-se no que o interlocutor parece ter entendido durante a conversa. Nem sempre é possível saber com certeza o que um falante não-nativo em estágio inicial de aquisição da língua tem em mente, já que os recursos formais que utiliza ainda são limitados. A negociação de significado entre os dois interlocutores é bastante grande e, freqüentemente, leva a resultados frustrantes, possivelmente com vários mal-entendidos, o que pode ocorrer mesmo entre falantes nativos. Levando em conta essas circunstâncias, a correção de cada enunciado foi determinada tendo em vista um interlocutor disposto a cooperar, dando várias "liberdades de estilo" ao sujeito. Por exemplo, dentro de uma narrativa no passado,

é possível mudar a perspectiva do narrador para o Presente, trazendo maior vividez às situações. Como nem sempre é possível saber se os sujeitos lançavam mão desse recurso ou não, sempre que possível para o interlocutor entender o que o sujeito queria dizer, foi-lhe dado crédito de uso correto ao utilizar o Presente em lugar de uma flexão de Pretérito, mesmo que para a entrevistadora parecesse mais natural o uso do Pretérito. Assim, casos como esses não foram contados como contextos obrigatórios para uso do Pretérito, não sendo computados como não utilização da morfologia esperada. Esse fato é salientado aqui como esclarecimento quanto à forma de computar o número de casos em que não é utilizada a forma esperada de Pretérito Perfeito ou de Pretérito Imperfeito.

Quanto à marca efetivamente utilizada pelo sujeito, foram incluídos:

- a) todos os enunciados com significado claro em que foi utilizado de forma correta um verbo no Pretérito Perfeito ou Imperfeito;
- b) formas como *(ele) trouxe*, *(eu) trazi* que, embora incorretas em português, demonstram conhecimento da flexão de verbos regulares no pretérito perfeito; também se enquadram aqui exemplos como *(eu) sugesti*, em vez de *sugeri*, onde há demonstração de conhecimento da flexão adequada, embora o sujeito provavelmente tenha tomado o verbo *sugerir* como *sugestir*, com base no inglês *suggest*.

- c) a última forma repetida em uma seqüência dentro do mesmo enunciado.

Freqüentemente os sujeitos faziam mais de uma tentativa de produção de uma palavra, como que pensando em voz alta, monitorando sua produção até chegar à forma desejada e, por vezes, buscando confirmação por parte do interlocutor. Nesses casos, a última versão é considerada a escolha final do sujeito. Por exemplo, em

(1) *Eles dézi, dézi? Dizi, disse, disse, Varig, barato.*

a última forma, *disse*, é considerada a escolhida pelo sujeito e é ela que entra na contagem de verbo utilizado. Mesmo quando o sujeito diz uma forma correta seguida de uma

incorreta, a incorreta é considerada a escolha final do falante, sendo computada como um uso incorreto da forma esperada.

Verbos modais utilizados em locuções, como em *querer*+Infinitivo, foram analisados em separado, pois não se enquadram na classificação semântica aspectual a que os verbos foram submetidos. Poderiam ser considerados estativos, mas, nesse caso, haveria dois predicados envolvidos, tornando a decisão difícil. Além disso, eles foram deixados de lado porque servem para expressar outro tipo de conteúdo, que é a modalidade, e por serem, em certa medida, verbos auxiliares. Os usos do Pretérito Imperfeito de *estar* + V Gerúndio também foram considerados em separado, pois são perífrases aspectuais relativas ao aspecto progressivo, colocando a questão de qual verbo utilizar como referência para a classificação de classe aspectual; neste caso, *estar* foi considerado como verbo auxiliar. Enquanto as perífrases modais, como em *querer* + Infinitivo, basicamente expressam modalidade, as perífrases aspectuais de *estar* + V Gerúndio expressam aspecto progressivo, representando um passo a mais na aquisição do aspecto.

Não foram incluídas as formas que claramente eram imitação imediata de uma forma apresentada pelo interlocutor, nem as formas que foneticamente não marcam uma distinção morfológica. Como exemplo do primeiro caso, veja-se o seguinte trecho de uma conversa entre Liz e a entrevistadora (mês 4):

<p>(2) Liz:</p> <p><math>\partial^{36}</math>, meu avô fe, fez violinos, mas, <math>\partial</math>, just for fun, just for fun. <u>Fazia</u> violinos, e ...</p>	<p>Entrevistadora:</p> <p><u>Fazia</u> <u>fazia</u> violinos. Tá, era só como um hobby?</p>
---	---

Aqui, o sujeito utiliza o Pretérito Perfeito *fez* e a entrevistadora repete no Imperfeito, o que é tomado como uma correção e repetido pelo sujeito. Não há como saber se o sujeito realmente teve a intenção de empregar o Imperfeito ou se apenas imitou o que o interlocutor havia dito.

<sup>36</sup> O símbolo  $\partial$  é utilizado na transcrição dos dados para indicar hesitação. Em final de palavra, é utilizado para indicar a dificuldade de se determinar a vogal exata que foi pronunciada, como, por exemplo, em *trabalh $\partial$* .

No segundo caso se incluem contrastes como o existente entre *dormi(r)* e *dormi* que, em virtude da não pronúncia da marca do Infinitivo, são pronunciados de forma idêntica. Nas situações em que não havia evidência clara de que o falante já sabia usar a marca do Pretérito Perfeito em contraste com o Infinitivo, o enunciado não foi incluído nos dados analisados; no entanto, quando havia evidência de uso produtivo de verbos da mesma conjugação no Pretérito Perfeito, formas foneticamente iguais no Presente e no Pretérito Perfeito, como em *alugamos* e *comemos*, foi dado crédito ao sujeito pelo uso no Pretérito Perfeito em contextos em que esse tempo verbal era obrigatório.

### 2.3.2 Tratamento dos dados

Cada ocorrência verbal no Pretérito Perfeito e Imperfeito foi classificada dentro de uma das quatro classes aspectuais *state*, *activity*, *accomplishment* e *achievement*, com base nos critérios discutidos por Dowty (1979: 52-71). Dowty dedica um capítulo inteiro à discussão das classes aspectuais dos verbos, mostrando as características de cada uma e salientando como uma mudança no predicado pode fazer com que um mesmo verbo possa ser classificado em uma classe aspectual diferente. Por exemplo, *caminhar*, um verbo da classe *activity* em (3),

(3) *João caminha todas as tardes.*

será *accomplishment* em (4) ou em (5):

(4) *João caminhou dois quilômetros.*

(5) *João caminhou até o parque.*

Dowty (1979: 55) apresenta 6 testes para distinguir verbos estativos de não-estativos; esses testes são aqui traduzidos, com alguns ajustes, como Quadro 13.

**Quadro 13 - Testes para distinguir verbos estativos de verbos não-estativos**

- I. Somente não-estativos ocorrem no Gerúndio:  
 (1) a. \*João está sabendo a resposta.<sup>37</sup>  
 b. João está correndo.  
 c. João está construindo uma casa.
- II. Somente não-estativos ocorrem como complementos de *forçar e persuadir*:  
 (2) a. \*João forçou Harry a saber a resposta.  
 b. João persuadiu Harry a correr.  
 c. João forçou Harry a construir uma casa.
- III. Somente não-estativos podem ocorrer como imperativos:  
 (3) a. \*Saiba a resposta!  
 b. Corra!  
 c. Construa uma casa!
- IV. Somente não-estativos co-ocorrem com os advérbios *deliberadamente, cuidadosamente*:  
 (4) a. \*João deliberadamente soube a resposta.  
 b. João correu cuidadosamente.  
 c. João cuidadosamente construiu uma casa.
- V. Somente não-estativos aparecem em construções pseudo-clivadas:  
 (5) a. \*O que João fez foi saber a resposta.  
 b. O que João fez foi correr.  
 c. O que João fez foi construir uma casa.
- VI. Quando *activity* ou *accomplishment* ocorrem no presente, têm interpretação freqüentativa ou habitual em contextos normais [ao passo que os estativos têm interpretação durativa, continuativa]:  
 (6) a. João sabe a resposta.  
 b. João corre.  
 c. João recita um poema.

Fonte: Com base em Dowty (1979: 55)

Esses testes facilmente se aplicam ao português, com exceção do primeiro, pois em português parece haver uma flexibilidade maior com o uso do Gerúndio do que em inglês, conforme salientado em nota de rodapé a respeito da sentença (1)a.

Para estabelecer a distinção entre as quatro classes aspectuais, Dowty (1979: 60) apresenta 11 testes que também podem ser aplicados ao português e estão especificados no Quadro 14:

<sup>37</sup> A sentença (1)a poderá ser considerada gramatical se entendida com outro valor, talvez de atenuação do grau de assertividade.

Quadro 14 - Critérios para determinar as classes aspectuais de verbos

Critério	<i>States</i>	<i>Activities</i>	<i>Accomplishments</i>	<i>Achievements</i>
1. satisfaz testes não-estativos	não	sim	sim	?
2. tem interpretação habitual no presente	não	sim	sim	sim
3. $\phi$ por uma hora, levar uma hora $\phi$ -ndo	bom	bom	bom	ruim
4. $\phi$ em uma hora, levar uma hora para $\phi$	ruim	ruim	bom	bom
5. $\phi$ por uma hora acarreta $\phi$ o tempo todo na hora	sim	sim	não	n.s.a.
6. $x$ está $\phi$ -ndo acarreta $x$ $\phi$ -pret. perf.	n.s.a.	sim	não	n.s.a.
7. complemento de <i>parar</i>	bom	bom	bom	ruim
8. complemento de <i>terminar</i>	ruim	ruim	bom	ruim
9. ambigüidade com <i>quase</i>	não	não	sim	não
10. $x$ $\phi$ -pret. perf. em uma hora acarreta $x$ estava $\phi$ -ndo durante essa hora	n.s.a.	n.s.a.	sim	não
11. ocorre com <i>meticulosamente, atentamente, cuidadosamente, etc.</i>	ruim	bom	bom	ruim

bom = a sentença é gramatical, semanticamente normal

ruim = a sentença é agramatical, semanticamente anômala

n.s.a. = o teste não se aplica a verbos dessa classe

$\phi$  = variável no lugar da qual se insere o verbo a ser testado

Fonte: Dowty (1979: 60)

Os testes acima foram aplicados a cada ocorrência verbal no Pretérito Perfeito e Imperfeito para determinar a classe aspectual a que pertenciam. A classificação de cada verbo em uma das quatro classes aspectuais não é tarefa simples, pois embora os critérios apresentados por Dowty sejam aparentemente claros, a sua aplicação nem sempre o é. No momento de decidir se a sentença à qual um teste é aplicado é semanticamente aceitável, há um certo grau de flexibilidade na interpretação. Para garantir maior consistência na aplicação dos testes e na interpretação do resultado em cada sentença, cada ocorrência verbal utilizada no corpus foi revisada por um lingüista com treino nessa área; quando havia divergência na classificação, o caso era discutido em conjunto até se chegar a um consenso.

O caso que trouxe maiores dificuldades de classificação foi o do verbo *ir* e das estruturas com *ir* no Pretérito seguido de Infinitivo, como em:

(6) *João foi à rodoviária.*

(7) *João foi jantar fora.*

Em ambos os casos optou-se por considerar *ir* como *achievement*. Em (6), a referência é ao fato de ir e chegar a algum lugar, levando em conta não a duração do processo, mas sim o resultado final, isto é, a chegada ao destino. Em (7), *ir* + Infinitivo, considerou-se a existência de dois predicados, sendo apenas o verbo *ir* no Pretérito incluído na análise e considerado *achievement*, com a idéia de ir e chegar a algum lugar e lá fazer alguma coisa.

### 2.3.3 Constituição do corpus

Após a classificação de cada verbo em uma das classes aspectuais, os dados foram submetidos a tratamento estatístico.

O corpus da variável em estudo é constituído de cada ocorrência verbal corretamente utilizada no Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo pelos sujeitos. Essas ocorrências foram analisadas de acordo com as variáveis (expostas em 1.5) classe aspectual, traços semânticos, sujeitos e etapa da coleta dos dados.

De acordo com a hipótese desta pesquisa, a classe aspectual é a principal variável para explicar o surgimento da morfologia do Pretérito Perfeito e Imperfeito. Daí a importância da etapa de classificação de cada ocorrência verbal dentro de uma das quatro classes aspectuais.

A variável sujeito é importante para verificar a influência da L1 (dois sujeitos falantes nativos de japonês e dois de inglês) e para dar conta de diferenças individuais que dificilmente podem ser controladas num estudo dessa natureza, tais como motivação, aptidão, oportunidades de uso da L2, natureza da interação com os falantes nativos da L2, entre outras.

Por fim, também foi considerado o mês da coleta dos dados, para facilitar o acompanhamento do desenvolvimento da morfologia verbal ao longo de um período de seis meses. Os resultados foram agrupados em seis etapas diferentes que correspondiam, na



maioria dos casos, a intervalos de 1 mês. Sempre que tenha sido possível ter duas entrevistas por mês, foram incluídas duas entrevistas em cada etapa. No caso de Linda, o intervalo entre as etapas foi mais longo, pois as 8 entrevistas utilizadas na pesquisa se estenderam por um período de 1 ano, embora duas das entrevistas tenham tido um intervalo de apenas duas semanas. No caso de Mutsuko, houve oportunidade de uma coleta extra um ano mais tarde, tendo esses dados também sido incluídos no corpus. Datas e duração das entrevistas com cada sujeito podem ser verificadas na tabela do Anexo D.

A variável relativa aos traços semânticos [ $\pm$  pontual], [ $\pm$  télico] e [ $\pm$  dinâmico] também foi levada em conta. No entanto, como não mostrou significância estatística, não será incluída na discussão.

Para estudar as variáveis mencionadas, foram construídas tabelas de contingência com a frequência das ocorrências e foi aplicado o teste de  $\chi^2$ , tendo o nível de significância estatística sido obtido pelo método de Monte Carlo. Além disso, para estudar a relação que as três variáveis classe aspectual, sujeito e etapa da coleta apresentam quanto ao tempo verbal, foi realizada uma regressão logística com o programa *SPSS for Windows*, versão 8.0. A análise estatística foi realizada com o apoio de um especialista com experiência na orientação de trabalhos na área da aquisição da linguagem.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta o resultado da análise dos dados de cada sujeito e a sua discussão sob o ponto de vista proposto por Andersen quanto à Hipótese do Aspecto e aos estágios da aquisição da marca de passado em L2. Apresenta-se, inicialmente, o resultado do levantamento global das ocorrências de verbos que receberam a marca de Pretérito Perfeito e Imperfeito em contexto obrigatório. A seguir, são apresentados os resultados referentes ao levantamento dessas ocorrências por sujeito e à análise longitudinal dos resultados de cada sujeito, além de uma descrição do nível de desempenho lingüístico de cada um. A relação das ocorrências de Pretérito Perfeito e Imperfeito com as variáveis sujeito, classe aspectual e etapa da coleta de dados é verificada através de testes estatísticos. Cada um desses tópicos será discutido a seguir.

#### **3.1 Ocorrências verbais no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito**

Nesta seção são discutidas as ocorrências verbais no Pretérito Perfeito e Imperfeito em contexto obrigatório - primeiro, globalmente e, em seguida, por classe aspectual.

O termo *ocorrências* refere-se ao número de vezes em que verbos de uma determinada classe aspectual foram utilizados no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito, independente de se tratar de várias ocorrências de um mesmo verbo ou de ocorrências de verbos diferentes. Por conveniência de terminologia, sempre que for necessário deixar claro se está sendo feita referência a um ou outro caso, são adotados os termos do inglês *tokens* (qualquer ocorrência verbal) e *types* (número de verbos diferentes

utilizados). De modo geral, *ocorrências* referem-se a *tokens* neste trabalho; o contraste entre o número de *types* e *tokens* pode ser verificado na tabela do Anexo C.

### 3.1.1 Total das ocorrências verbais no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito

Em primeiro lugar, foi feito um levantamento global de todas as ocorrências verbais dos quatro sujeitos no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito. O resultado mostra que o tempo verbal mais utilizado é o Pretérito Perfeito, sugerindo ser este tempo verbal adquirido primeiro, tal como sugere Andersen. Essa é uma evidência favorável à hipótese (a) deste trabalho. São 515 casos de Pretérito Perfeito (91,6%) contra apenas 47 de Imperfeito (8,4%), como mostra a Figura 5:

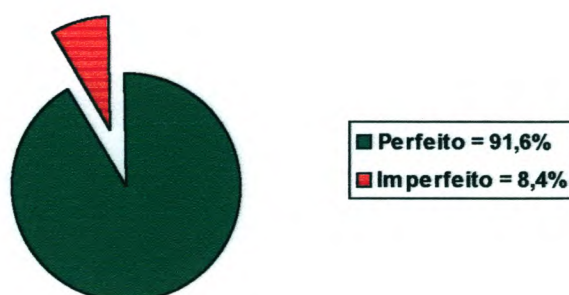


Figura 5 - Total de uso do Pretérito Perfeito e Imperfeito pelos quatro sujeitos

Vale ressaltar que esses são os usos corretos dos verbos no passado. Os casos em que houve um uso inapropriado da morfologia de passado, como o uso de forma do Pretérito Perfeito em contexto obrigatório para o Presente ou para o Pretérito Imperfeito, não são objeto deste trabalho, mas seria interessante estudá-los mais detalhadamente, no futuro, a fim de verificar a possibilidade de algum padrão de ocorrência. Como ilustração, algumas dessas ocorrências são exemplificadas a seguir. Não foi incluído, por exemplo, o seguinte uso do Pretérito Perfeito por Liz

(1) Nós já tivemos one hole on each.

(Liz, mês 5, p. 159)

onde ela faz referência ao fato de que ela e a amiga já tinham orelhas furadas para usar brincos e estavam querendo fazer mais um furo em apenas uma das orelhas. No enunciado em questão, o Pretérito Perfeito foi utilizado de forma inapropriada, pois o Imperfeito é que deveria ter sido empregado nesse contexto.

O exemplo é interessante, pois trata-se de um verbo da classe aspectual *state* utilizado em uma situação claramente estativa, para a qual, segundo a Hipótese do Aspecto, seria lógico esperar o Pretérito Imperfeito, e não o Pretérito Perfeito. Como não é possível saber exatamente o que passava pela cabeça do sujeito ao empregar o Pretérito Perfeito em vez do Imperfeito, como era esperado pelo interlocutor, várias explicações poderiam ser aventadas. Algumas dessas explicações poderiam incluir uma confusão momentânea com a forma verbal a ser utilizada, a ausência do Imperfeito na L1 (inglês), ou até mesmo a compreensão da situação não como o estado de ter orelhas furadas, mas sim levando em conta a ação que alguém fez anteriormente de furar as orelhas (*activity*, mais congruente com o Pretérito Perfeito), o que poderia ter sido interpretado a partir do inglês *we had our ears pierced*. Outro exemplo de emprego incorreto do Pretérito Perfeito, também pelo mesmo sujeito, é

(2) E faz dois anos que eu não vi , ð, avô, os pais do meu...

(Liz, mês 5, p. 177)

onde a forma esperada seria o Presente *vejo*. Aqui também a influência da L1 poderia ser uma possível causa do erro, pois em inglês a forma esperada provavelmente seria o Present Perfect *I have not seen*. É um tempo verbal difícil de traduzir para o português, pois, conforme o contexto, será traduzido como Presente simples (*não vejo*), Presente composto (*não tenho visto*) ou Pretérito Perfeito (*não vi*). Nesse contexto, a referência é a um fato ocorrido no passado (a ocasião em que os avós foram vistos pela última vez) que tem relevância para o presente, pois a referência é feita ao período entre o último encontro até o momento presente. O inglês tem uma forma para expressar essa relação que não é igual ao

português, e, no momento de escolher a melhor forma de traduzir, Liz parece ter-se prendido mais ao significado de passado do que ao de presente. Na verdade, Liz apresenta apenas estes dois casos de uso incorreto do Pretérito Perfeito.

Um exemplo de como o aprendiz fica em dúvida quanto à forma a ser utilizada é visto no enunciado (3),

(3) Acho que brasileira tudo mundo fez, faz, fez.

(Mutsuko, mês 1)

onde fica claro que o aprendiz sabe da existência de mais de uma forma possível e não tem certeza sobre qual delas seria adequada. Mutsuko está falando sobre bolos e diz que no Brasil as pessoas fazem muito bolo. Não é fácil determinar a causa da dificuldade, pois poderia ser simplesmente a confusão inicial que o aprendiz faz ao tentar lembrar a forma de uma palavra, ou até mesmo a utilização intencional do perfectivo, por se tratar de contexto em que o tópico discutido é a qualidade do bolo que havia sido feito para o aniversário da filha - ação completada. Essa possibilidade é mais remota, pois há outros casos em que Mutsuko, bem como os outros sujeitos, claramente estão tentando achar a forma correta e esperam a cooperação do interlocutor no sentido de prover a forma correta ou apontar, dentre as formas oferecidas pelo aprendiz, aquela que é apropriada. Como Mutsuko ainda estava em um estágio de muita utilização do Infinitivo como forma básica para suprir qualquer tempo verbal, a primeira possibilidade talvez seja a mais provável. Vários usos de *foi*, por parte de Mutsuko, não foram incluídos pela incongruência entre o uso de passado e o contexto como, por exemplo, o uso de *foi/fui* em vários enunciados:

(4) Japão todo mundo foi na escola.

(Mutsuko, mês 1, p. 35)

(5) Eu qué, eu visita, foi no Japão para visita três mês.

(Mutsuko, mês 4, p. 134)

(6) Eu agora sempre, sábado, domingo, fui lá.

(Mutsuko, mês 15, p.489)

Em (4-6) não parece haver razão para o uso do Pretérito Perfeito. Em (4) era esperado o uso do Presente, pois se tratava de um comentário sobre a vida no Japão; em (5), quando ela afirma que quer ir ao Japão por três meses, a forma esperada é *ir*; em (6) a forma

esperada é o Presente *vou*, já que ela está falando de um hábito atual. Alguns outros verbos também apresentam um uso inesperado do Pretérito Perfeito:

- (7) Só três mês passô, né. (=só vou passar três meses) (Mutsuko, mês 4, p. 136)  
 (8) Por isso que eu telefonô sempre pagá, tem que pagá.  
 (=sempre telefono a cobrar) (Mutsuko, mês 15, p.497)

Sasaki, por sua vez, tem muito poucos casos de emprego inapropriado do Pretérito:

- (9) Criança japonesa, *ô*, japonês, dormiu muito cedo. (Sasaki, mês 1, p. 7)  
 (=as crianças dormem cedo)  
 (10) Na escola japonesa meu filho e ele estudaram comi... (Sasaki, mês 1, p. 24)  
 (=estudam comigo, são meus alunos)  
 (11) Depois eles voltaram. (Sasaki, mês 2, p. 86)  
 (=depois que elas voltam)  
 (12) Mas noite eles usaram quimono. (Sasaki, mês 3, p. 96)  
 (=à noite elas usam quimono)  
 (13) So, de noite, nove ou dez hora nós estava dormindo. (Sasaki, mês 4, p.166)  
 (=nós já estamos dormindo; descrevendo os hábitos atuais, mas talvez quisesse fazer referência aos hábitos no Japão)

Linda também apresenta poucos casos de uso não esperado do Pretérito Perfeito, cuja interpretação pode até ter sido incorreta por parte do interlocutor, mas é difícil saber.

- (14) Eu will, eu, eu escrevi in Portuguese. (=vou escrever) (Linda, mês 4, p.173)  
 (15) So eles lembro. (= assim eles vão lembrar) (Linda, mês 6, p.214)  
 (16) E quando nós temos, *ô*, conferências em área, Canoas, you know,..., OK, eu levantar, levantar cinco hora e não chegar até dez, onze hora noite porque nós temos, *ô*, conferência em um cidade, *ô*, vai para outro cidade, tem entrevista noite. Então eu, *ô*, saiu para casa muito tarde. (Linda, mês 15, p. 316)  
 (=saio, volto para casa)  
 (17) Trabalha aqui, então saiu para... (Linda, mês 15, p.321)  
 (=a pessoa trabalha lá e depois sai para outra atividade)

Os enunciados citados são interessantes como exemplos da complexidade da tarefa envolvida na comunicação entre um falante nativo e um aprendiz que ainda não tem domínio do sistema que está aprendendo. Forçosamente há mal-entendidos e dúvidas, dando chance ao aprendiz de pensar sobre o processo pelo qual está passando e a possibilidade de ir reestruturando o sistema. Em estudo posterior talvez seja possível fazer uma nova análise dos diálogos e observar nuances que talvez tenham passado despercebidas no momento em que a comunicação ocorreu. Talvez um estudo mais

aprofundado da fonologia também possa esclarecer dúvidas de interpretação; por exemplo, um estudo detalhado dos padrões de acentuação dados aos verbos e as tentativas de acertar as marcas de pessoa poderiam esclarecer se Sasaki estava realmente dizendo *dormiu* no enunciado (9) ou se estava apenas usando o Infinitivo sem pronunciar o [r], como normalmente fazia. Variações nessa área são, às vezes, quase imperceptíveis, mas o aprendiz pode estar fazendo distinções, conforme o contexto e a possibilidade de monitoramento, que o interlocutor não percebe; há muito tempo são conhecidos na literatura estudos sobre a variação na interlíngua como os de Dickerson (1975) e Tarone (1979), entre outros.

Com esses comentários sobre os usos inapropriados (ou aparentemente incorretos) de formas do Pretérito encerra-se a discussão sobre o que não foi incluído na análise das ocorrências verbais de Pretérito Perfeito e Imperfeito e sobre o total de ocorrências de verbos que receberam marca de Pretérito Perfeito e Imperfeito em contextos obrigatórios.

### **3.1.2 Ocorrências de Pretérito Perfeito e de Pretérito Imperfeito em relação às classes aspectuais**

Após o levantamento global das ocorrências de Pretérito Perfeito e Imperfeito, foi feito o levantamento dessas ocorrências em relação às classes aspectuais. De acordo com a Hipótese do Aspecto, a marca do passado desenvolve-se primeiramente com o uso do Pretérito Perfeito dentro da classe aspectual *achievement*, passando para *accomplishment*, depois para *activity* e, por último, *state*; o Pretérito Imperfeito inicia com a classe *state*, passando para *activity* e depois alastrando-se para *accomplishment* e, por último, para *achievement*. Essa seqüência é explicada pelo princípio da congruência, discutido em 1.3.6, segundo o qual os marcadores utilizados pelo aprendiz são aqueles cujo significado aspectual é mais congruente com o significado aspectual do verbo. Assim, para o perfectivo são mais congruentes os verbos de evento, que incluem as classes aspectuais *achievement* e *accomplishment*; para o imperfectivo, os verbos que indicam estados e processos, que compreendem as classes aspectuais *state* e *activity*. O resultado desse

levantamento, muito favorável à Hipótese do Aspecto, é apresentado na Tabela 1. Cabe mencionar, desde já, que o tratamento estatístico para verificar se os dados sustentam essa seqüência mostrou-se altamente significativo. O teste do qui quadrado ( $\chi^2$ ) com o resultado 201,279 e um nível de significância de 0,000 é altamente significativo, isto é, indica que os resultados não ocorrem por acaso e que há uma associação entre classe aspectual e tempo verbal.

**Tabela 1 - Total de ocorrências do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito por classe aspectual, considerando os sujeitos investigados**

Classe Aspectual		Perfeito	Imperfeito	Total
<i>State</i>	Nº de ocorrências	57	44	101
	% na classe aspectual	56%	44%	100%
<i>Activity</i>	Nº de ocorrências	45	3	48
	% na classe aspectual	94%	6%	100%
<i>Accomplishment</i>	Nº de ocorrências	174		174
	% na classe aspectual	100%		100%
<i>Achievement</i>	Nº de ocorrências	239		239
	% na classe aspectual	100%		100%

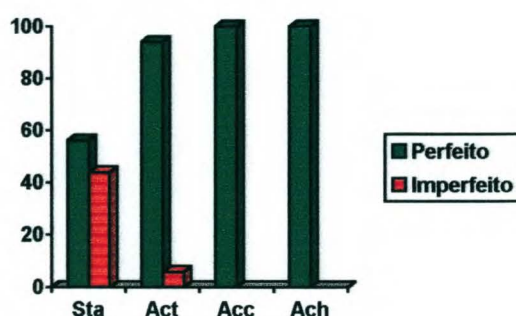
$$\chi^2 = 201,279 \quad (ns = 0,000)$$

Como havia sido visto na Figura 5, 91,6% das 562 ocorrências de verbos no passado foram feitas no Pretérito Perfeito, ao passo que em apenas 8,4% os sujeitos utilizaram o Pretérito Imperfeito, mostrando que o uso do imperfectivo ainda é extremamente reduzido. Isso fica mais claro quando se examina a distribuição das ocorrências dentro das classes aspectuais, a partir da Tabela 1 acima. A maior parte das ocorrências com o Pretérito Perfeito se dá com verbos das classes *achievement* (239 ocorrências) e *accomplishment* (134 ocorrências). Essas classes, que compartilham os traços semânticos de telicidade e dinamicidade, são as mais congruentes com o aspecto perfectivo. O Pretérito Imperfeito, que ocorre de forma muito reduzida, tem 44 das suas 47 ocorrências com verbos *state* e 3 com *activity*, classes aspectuais com as quais tem maior congruência; o seu uso ainda não se alastrou para as outras classes aspectuais nos sujeitos estudados. A distribuição das ocorrências verbais de Pretérito Perfeito e Imperfeito dentro



das classes aspectuais, conforme os dados representados na Tabela 1, é semelhante à distribuição apresentada em outros estudos da mesma natureza (ver a discussão sobre o viés distribucional em 1.3.4) e sustenta a Hipótese do Aspecto e, especificamente, as hipóteses (a), (b), (c) e (d) apresentadas na seção 1.5 deste trabalho.

O largo emprego do Pretérito Perfeito com as classes *achievement* e *accomplishment*, de um lado, e o emprego inicial do Imperfeito com as classes *state* e *activity*, de outro, fica bem visível na forma da Figura 6, que retoma os percentuais da Tabela 1 e os apresenta sob a forma de gráfico:



**Figura 6 - Percentuais de uso do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito nas classes aspectuais**

Após essa visão do total de ocorrências verbais no Pretérito Perfeito e Imperfeito e da sua distribuição entre as classes aspectuais, passa-se à caracterização da fala de cada um dos sujeitos investigados.

### 3.2 Características da fala de cada sujeito

Nesta seção é apresentado o resultado do levantamento de uso do Pretérito Perfeito e Imperfeito de cada sujeito e, a seguir, cada sujeito é caracterizado em termos gerais da sua produção lingüística e, mais especificamente, em relação ao uso do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito. Por último, é apresentada uma discussão sobre o uso do Pretérito Perfeito e Imperfeito em construções com *estar* + V Gerúndio e com verbos modais.

Assim, dando prosseguimento à análise das ocorrências de verbos com marca de passado, foi feito, em segundo lugar, um levantamento do total das ocorrências verbais de

cada sujeito. Nesse levantamento as ocorrências são classificadas por tempo verbal e por classe aspectual, já que os dados apresentados na Tabela 1 apenas abrangem o resultado dos quatro sujeitos como um todo, sem levar em conta as diferenças individuais. Essas diferenças individuais são mostradas na Tabela 2, que apresenta, para cada sujeito, o uso do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito nas quatro classes aspectuais, englobando todos os meses da coleta. Para simplificar a leitura, não são apresentadas as casas decimais dos percentuais. O teste de qui quadrado foi estabelecido para todos os sujeitos, mostrando-se altamente significativo (exceto para Linda, pois não havia dados suficientes para o cálculo), o que dá maior sustentação aos resultados encontrados.

**Tabela 2 - Relação entre sujeito, tempo verbal e classe aspectual**

SUJEITO	PRET. PERFEITO								PRET. IMPERFEITO			
	STATE		ACTIVITY		ACCOMPL.		ACHIEVEMENT		STATE		ACTIVITY	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Sasaki	22	22	7	7	26	26	44	44	7	70	3	30
Mutsuko	1	1	10	8	54	44	58	47	8	100	-	-
Liz	30	11	21	8	85	31	134	50	29	100	-	-
Linda	4	17	7	31	9	39	3	13	-	-	-	-

Sasaki:  $\chi^2 = 20,068$  (ns = 0,001)  
 Mutsuko:  $\chi^2 = 115,498$  (ns = 0,000)  
 Liz:  $\chi^2 = 130,637$  (ns = 0,000)  
 Linda: dados insuficientes para estabelecer  $\chi^2$

De acordo com os dados da Tabela 2, Sasaki apresenta 99 ocorrências de verbos no Pretérito Perfeito, 22 das quais dentro da classe *state* (perfazendo 22% dos verbos utilizados nesse tempo verbal), 7 na classe *activity* (perfazendo 7% das ocorrências no Pretérito Perfeito), 26 na classe *accomplishment* (perfazendo 26% das ocorrências no Pretérito Perfeito) e 44 ocorrências na classe *achievement* (perfazendo 44% das ocorrências no Pretérito Perfeito). Há claramente uma predominância de verbos pontuais - *achievement*. Os verbos da classe *accomplishment*, o segundo grupo mais utilizado no Pretérito Perfeito, também são verbos télicos, congruentes com o perfectivo. De acordo

com a Hipótese do Aspecto, como o Pretérito Perfeito é utilizado na classe aspectual *state*, ele já deve ter sido empregado na classe *activity*, que tem em comum com as classes *accomplishment* e *achievement* o traço de dinamicidade. De fato, embora as ocorrências sejam limitadas, há evidência de uso do Pretérito Perfeito com a classe *activity*, sustentando a seqüência proposta por Andersen de alastramento do Pretérito Perfeito a partir da classe *achievement* para *accomplishment*, dessa para *activity* e, por último, para *state*. No entanto, causa certa surpresa o total reduzido de verbos da classe *activity* empregados por Sasaki em comparação com a classe *state*. Como a marca de passado, dentro da ordem prevista pela Hipótese do Aspecto, ocorre por último na classe *state*, seria de se esperar que a classe *activity*, ao final da coleta de dados, apresentasse um número maior de ocorrências do que a classe *state*. De fato, isso não ocorre com Sasaki e nem com Liz, mas essa distribuição não constitui, por si só, evidência contrária à Hipótese do Aspecto, pois talvez possa estar ligada a fatores relacionados à coleta dos dados, como, por exemplo, a ausência de testes específicos durante as entrevistas e a total liberdade durante a conversa, que pode ter deixado de propiciar o surgimento de verbos da classe *activity*.

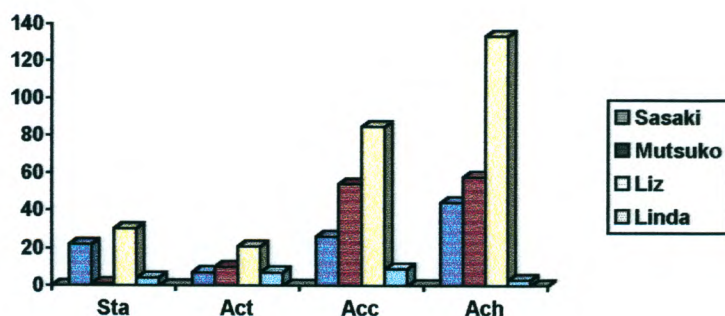
Liz, com um total de 270 ocorrências, tem uma distribuição semelhante à de Sasaki, com 134 ocorrências de Pretérito Perfeito na classe *achievement* (50% dos usos do Perfeito), 85 ocorrências com *accomplishment* (31%), 21 ocorrências com *activity* (8%) e 30 ocorrências com *state*, um número um pouco mais elevado que o da classe anterior (11% dos usos do Pretérito Perfeito). Apesar da semelhança, o fato de ter mais verbos nas classes *achievement* e *accomplishment* e um percentual bem menor na classe *state* sugere que ela possa estar numa fase anterior à dele.

Mutsuko, com um total de 123 ocorrências, com 58 ocorrências de *achievement* (47%), 54 ocorrências de *accomplishment* (44%), 10 ocorrências de *activity* (8%) e apenas 1 ocorrência com *state* (1%), apresenta um uso bem marcado do Pretérito Perfeito com as duas classes télicas, um emprego limitado com *activity* (que não difere muito do padrão de Sasaki e Liz) e um uso praticamente inexistente com a classe *state*. Essa distribuição

sugere um estágio anterior ao de Liz e Sasaki, com desenvolvimento menor do que o apresentado por eles.

Linda, cujo total foi de apenas 23 ocorrências, com 3 ocorrências de Pretérito Perfeito na classe *achievement* (13%), 9 na classe *accomplishment* (39%), 7 na classe *activity* (31%) e 4 na classe *state* (17%) é o sujeito mais diferenciado. Ao contrário dos outros sujeitos, que têm um percentual maior de uso do Pretérito Perfeito com os verbos da classe *achievement*, ela apresenta um percentual muito reduzido de uso do Pretérito Perfeito com essa classe. O percentual de ocorrências do Pretérito Perfeito na classe *accomplishment*, em comparação com o percentual de ocorrência com as classes *activity* e *state*, também é mais reduzido, se comparado ao percentual apresentado pelos outros sujeitos. Por último, as 4 ocorrências de verbos estativos só causam estranheza se comparadas às 3 ocorrências de verbos da classe *achievement*; ao contrário do que ocorre com os outros sujeitos, que normalmente apresentam mais ocorrências na classe *achievement* do que na classe *state*, Linda apresenta um percentual maior de ocorrências de verbos estativos do que verbos da classe *achievement*.

Para a sustentação da hipótese do trabalho, especialmente a hipótese (b), referente à seqüência em que ocorre a utilização da morfologia do Pretérito Perfeito nas classes aspectuais, aqui interessa constatar que o uso do Pretérito Perfeito com verbos da classe *state* implica o seu uso prévio com as outras classes aspectuais, o que pode ser observado em todos os sujeitos, especialmente quando os percentuais da Tabela 2 são apresentados sob a forma de gráfico, como na Figura 7:



**Figura 7 - Percentuais de distribuição de uso do Pretérito Perfeito nas classes aspectuais pelos quatro sujeitos**

Os resultados mostrados na Tabela 2 e na Figura 7 revelam que o uso do Pretérito Perfeito ocorre com todos os sujeitos em todas as classes aspectuais, embora essa afirmação deva ser vista com cautela. Quando os percentuais são traduzidos em ocorrências, torna-se difícil fazer generalizações baseadas em números tão reduzidos como, por exemplo, 1 ocorrência de *state* (Mutsuko) ou 3 ocorrências de *achievement* (Linda). Além disso, essas ocorrências podem incluir pouca variedade lexical, constituindo-se de várias ocorrências de um mesmo verbo (ver Anexo B para uma listagem dos itens lexicais que cada um dos sujeitos utilizou em cada classe aspectual, nas diferentes etapas da coleta de dados, bem como para uma listagem global, independente da etapa da coleta).

Com essa observação em mente, pode-se dizer que até aqui não há nada que desconfirme a Hipótese do Aspecto, embora haja diferenças entre o número de ocorrências de um sujeito para outro, especialmente entre Liz e Linda. Aqui as diferenças individuais são marcantes. Enquanto Liz apresenta 270 ocorrências de verbos no Pretérito Perfeito, Linda tem apenas 23, um reflexo claro da sintaxe, morfologia, léxico e fluência maiores por parte de Liz. Liz consegue narrar fatos com maior facilidade, precisão e correção, ao passo que Linda faz mais uso de verbos não flexionados e de uma morfologia e sintaxe pobres, causando sérias dificuldades ao interlocutor. As características de cada sujeito são comentadas a seguir.

### 3.2.1 Sasaki

Sasaki é metuculoso na formulação dos seus enunciados, sempre monitorando a sua produção, preocupado com a morfologia verbal e nominal e, como os outros sujeitos, recorre ao inglês quando há dificuldade na comunicação:

(18) Mas eu comprei a carro, o carro. Seldom ride a taxi.  
Agora eu não ando o taxi muito.

(Sasaki, mês 4, p.1)

Embora saiba que o sistema verbal português seja complexo e tente conjugar os verbos corretamente, ainda recorre muito ao Infinitivo, o que às vezes torna a comunicação difícil. O exemplo a seguir refere-se a uma viagem feita com a família a Salvador, onde estiveram visitando um amigo japonês e sua família. Ele estava contando, muito entusiasmado, sobre uma apresentação de capoeira, e a entrevistadora havia perguntado se eles tinham ido à apresentação através de uma agência de turismo ou com o amigo:

- (19) Ah, *∂*, turismo, com amigo. Porque meu amigo moro, ah, mora em Salvador, mas *∂*, não, *∂*, ver igreja famoso, famosa e show, dança, dança capoeira. (Sasaki, mês 5, p. 180)

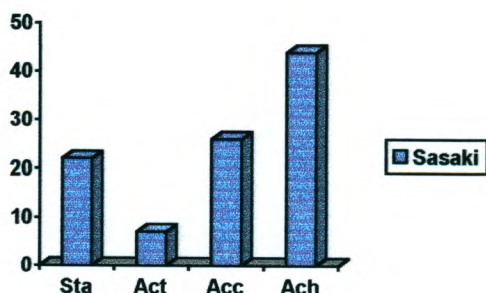
Aqui fica clara a sua preocupação com a forma correta do verbo *morar* na terceira pessoa e com a concordância do feminino em *igreja famosa*, bem como a sua dificuldade com o tempo/aspecto verbal em *ver*. A forma correta seria *tinha visto*, muito além da sua competência lingüística no momento. No exemplo seguinte, quase três semanas mais tarde, também respondendo sobre a viagem, fica claro que o seu conhecimento a respeito da língua portuguesa ainda está distanciado do seu desempenho, pois o monitoramento ainda é visto por ele como essencial: sabe que necessita de um verbo, mas só sabe o substantivo e, por isso, pede a ajuda do interlocutor.

- |   |   |
|---|---|
| <p><i>Sasaki:</i><br/>         (20) Fim de ano, fim, <i>∂</i>, fim de ano, passado, <i>∂</i>, nós, <i>∂</i>, nós <u>viagem. Viajar. Viagem. Viajar. Verbor viajar?</u><br/>         Viajar.<br/> <i>∂</i>, nós viajamos, <i>∂</i>, ao Salvador.<br/>         E fim de semana passado,<br/> <i>∂</i>, nós, <i>∂</i>, estivemos em Gramado.</p> | <p><i>Entrevistadora:</i><br/>         Viajar.<br/>         Nós.<br/>         mhm<br/>         Sim.<br/>         Ah. Tá.<br/>         (Sasaki, mês 5, p. 196)</p> |
|---|---|

Depois de confirmar o verbo desejado com a entrevistadora, ela o estimula a continuar dizendo "Nós", como tentativa de levá-lo a retomar o que estava dizendo já tentando utilizar o verbo na forma desejada, o que ele fez, continuando a narrar sobre a viagem:

- (21) *∂*, nós viamos, *∂*, ao Salvador. E fim de semana passado, *∂*, nós, *∂*, estivemos em Gramado. (Sasaki, mês 5, p. 196)

Nos dados de Sasaki, o Pretérito Perfeito aparece em todas as classes aspectuais, como demonstra o gráfico na Figura 8.



**Figura 8 - Sasaki: percentual de uso do Pretérito Perfeito nas classes aspectuais**

O uso maior ocorre nas classes télicas: 44 ocorrências na classe *achievement*, correspondendo a 44% das ocorrências no Pretérito Perfeito, e 26 ocorrências na classe *accomplishment* (26%). Nas classes atélicas o uso maior aparece na classe *state*, com 22 ocorrências (22%) e com o uso mais baixo na classe *activity*, com 7 ocorrências (7%).

Embora o Pretérito Perfeito seja empregado em todas as classes aspectuais, a sua aquisição não chega a ocorrer plenamente, seja por uso inapropriado do Pretérito Perfeito, como foi visto em 3.1.1, através dos exemplos (9) a (13), seja pela ausência do emprego do Pretérito Perfeito. Esse último caso pode ser verificado através de várias oportunidades em que Sasaki não usa o Pretérito Perfeito em contexto obrigatório. O enunciado (22), mais para o final das gravações, deixa claro que ainda há o recurso ao Infinitivo em *usar*, quando a forma esperada seria o Pretérito Perfeito *usamos*:

- (22) So, turismo, usar tu, usar turismo. Nós, meu família e família dele. (Sasaki, mês 5, p. 181)

Nesse enunciado, Sasaki estava falando de uma viagem que fez à Bahia, para visitar um amigo japonês que estava trabalhando lá; como o amigo e sua família também ainda não conheciam muito de Salvador, as duas famílias optaram por uma excursão pela cidade através de uma agência de turismo. Nesse contexto, a forma esperada era *nós usamos (uma agência de) turismo*.

Às vezes uma ocorrência deixou de ser incluída por impossibilidade de atribuir a ela um significado específico, como em (23), quando Sasaki estava falando sobre as aulas de desenho das crianças:

- (23) Ontem, *ô*, criança, *ô*, *fi*, *ô*, fizem, *ô*, elefante. Agora, fizem peixe e amanhã ...fiz alguma coisa. (Sasaki, mês 2, p.69)

A interpretação provável é de que ontem elas fizeram um elefante, agora estão fazendo um peixe, e amanhã farão alguma outra coisa, mas não há contraste formal adequado entre os contextos de passado, presente e futuro. O verbo *fazer* não é muito utilizado nas entrevistas, a não ser uma vez, no Pretérito Imperfeito, no mês 4, o que torna difícil saber como Sasaki via o Infinitivo, o Presente e o Pretérito Perfeito deste verbo.

Outro aspecto interessante de se observar é que uma forma verbal, mesmo tendo sido empregada corretamente, poderá oscilar mais tarde e voltar a ser empregada incorretamente, até que seu uso se estabilize dentro do sistema em algum momento posterior:

- (24) Mas, *ô*, sim. Trocaram. (=professores foram substituídos) (Sasaki, mês 3, p. 103)  
 (25) Trocar senhor K. (= o senhor K. foi substituído) (Sasaki, mês 4, p. 165)  
 (26) Trocar hotel. (=trocamos de hotel) (Sasaki, mês 5, p. 185)

O acerto em (24) talvez até possa ser explicado pela proximidade da forma verbal *chegaram*, que a entrevistadora usou para corrigir a forma *chegou*, utilizada por Sasaki na conversa que precede a produção de *voltaram*. De qualquer modo, fica claro que o verbo *trocar*, um verbo da classe *achievement*, não chega a ser completamente adquirido no Pretérito Perfeito. A oscilação entre várias formas experimentadas pelo sujeito no período de aquisição é mais visível ainda nos exemplos (27)-(29), onde formas do Presente e do Pretérito Perfeito ocorrem na mesma entrevista em contexto obrigatório para Pretérito Perfeito:

- (27) E oitenta e cinco chegam na Brasil.  
 (=chegaram no Brasil em 85) (Sasaki, mês 3, p. 103)



- (28) Três pessoas são no escola. Uma, ele cheguei,  
cheguê ... oitenta e seis. (=chegou) (Sasaki, mês 3, p. 103)
- (29) Mas, ô , aqui, ô, Porto Alegre, ô, eu chegou primeiro.  
 (=cheguei) (Sasaki, mês 3, p. 103)

O recurso ao Infinitivo permanece também quando o Presente seria esperado, como é visto no próximo exemplo. Aqui Sasaki está falando sobre os filhos de japoneses, dizendo que, embora eles não falem japonês em casa, ouvem os pais falarem. É interessante ver que ele acaba de utilizar o verbo corretamente no Presente, mas em seguida usa o Infinitivo, mostrando que a aquisição é um processo que não ocorre de uma só vez, mas gradualmente.<sup>38</sup>

- (30) Pais deles usam japonês em casa. So, eles não usar por,  
 japonês em casa, mas sempre... (Sasaki, mês 6, p. 233)

Os enunciados de Sasaki ainda são curtos e bastante entrecortados, tornando a narrativa mais difícil de ser explicitada e entendida. Características comuns da fala do aprendiz de L2 como a falta da cópula, além da dificuldade com a morfologia, continuam evidentes neste trecho um pouco mais longo do quinto mês de entrevista (sem a transcrição das pausas e hesitações e uma interrupção do interlocutor):

- (31) Mas, muitas praias, longe de Tóquio. Muitas praias há.  
 Há muitas praias em Japão. Eu di, disserem que muitas,  
 muito bonito. Mas eu não posso viagem ali. Muito caro,  
 para viagem. Muito caro para viagem. (Sasaki, mês 5, p. 188)

Além da falta da cópula em *dizem que é muito bonito e é muito caro para viajar/a viagem é muito cara*, existe, entre outros problemas, a questão do uso do Pretérito Perfeito, que provavelmente teria sido mais adequado em: *mas eu nunca pude viajar até lá*.

Postas essas considerações gerais sobre as características da fala de Sasaki, passemos a exemplos de uso apropriado do Pretérito Perfeito em contextos obrigatórios.

<sup>38</sup> Seria interessante verificar, em uma análise futura, a possibilidade de uma motivação discursiva para essa aparente flutuação entre a escolha de marcar o verbo no Presente (usam) e não marcá-lo (usar), recorrendo ao Infinitivo. Andersen e Shirai (1994: 150-151) apontam para a importância das motivações discursivas na análise dos padrões de marcas morfológicas nos verbos.

Os enunciados (31)-(34) mostram o uso do Pretérito Perfeito em cada uma das quatro classes aspectuais:

- |                              |   |                        |
|------------------------------|---|------------------------|
| (31) <i>Achievement</i> :    | Eu <u>comprei</u> o carro.                        | (Sasaki, mês 1, p. 4)  |
| (32) <i>Accomplishment</i> : | Mãe dele <u>falei-me</u> que ele ... very tired . | (Sasaki, mês 1, p. 24) |
| (33) <i>Activity</i> :       | Eu procurá, <u>procuirei</u> / os livros.         | (Sasaki, mês 1, p. 4)  |
| (34) <i>State</i> :          | Nunca <u>vi</u> ele fazer desenho.                | (Sasaki, mês 2, p.51)  |

Embora esses exemplos indiquem a utilização do Pretérito Perfeito em contextos obrigatórios e em todas as classes aspectuais, é importante lembrar que a sua aquisição não está plenamente estabelecida, seja em termos de utilização regular nos contextos obrigatórios (que não ocorre, conforme discutido anteriormente) ou também em termos da flexão correta de pessoa. Observa-se em (32) o uso da forma de primeira pessoa do singular em vez da terceira pessoa e em (33) o monitoramento que ainda se faz necessário para evitar o uso do Infinitivo em lugar da forma esperada de passado. Embora o Pretérito Perfeito não esteja totalmente adquirido, os dados apresentados na Tabela 2 mostram um emprego em todas as classes aspectuais, ao passo que o Pretérito Imperfeito, discutido a seguir, é utilizado apenas na classe *state* e, de forma reduzida, na classe *activity*. Esses resultados parecem sustentar a hipótese (a), mostrando o desenvolvimento do Pretérito Perfeito antes do Pretérito Imperfeito.

Passando para a análise dos dados sobre o desenvolvimento do Pretérito Imperfeito, verifica-se que Sasaki apresenta poucos exemplos de Pretérito Imperfeito em contexto obrigatório, substituindo-o, na maioria das vezes, pelo Presente ou, algumas vezes, pelo Pretérito Perfeito. Ele tem 10 ocorrências de Pretérito Imperfeito, sendo 7 com os verbos estativos *estar*, *saber*, *gostar* e *morar*, e 3 com os verbos de atividade *fazer* e *cantar*, como pode ser visto em (35)-(44):

- |   |                         |
|---|-------------------------|
| (35) ... porque imperador no Japão <u>estava</u> muito mal.                                   | (Sasaki, mês 3, p. 107) |
| (36) Escola brasileiro tem muitas férias. Eu não sei, eu não soube, soube. <u>Sabia</u> .     | (Sasaki, mês 4, p. 155) |
| (37) Eu fazê, <u>fazia</u> ? (=referindo-se a fazer serenata)                                 | (Sasaki, mês 4, p. 158) |
| (38) Mas eu <u>fazia</u> em noite de vinte quatro, vinte cinco.<br>(=referindo-se a serenata) | (Sasaki, mês 4, p. 159) |

- (39) Eu antigamente cantava música antiga. (Sasaki, mês 4, p. 160)  
 (40) Muito conten. Eu muito con. Eu estava. (Sasaki, mês 4, p. 160)  
 (41) Eu morava perto de Tóquio. (Sasaki, mês 5, p. 187)  
 (42) E quando criança eu gostava de ... (Sasaki, mês 5, p. 202)  
 (43) Nós morávamos em periferia. (Sasaki, mês 5, p. 214)  
 (44) Eles sabia japonês um pouco. (Sasaki, mês 6, p. 235)

Assim como no uso do Pretérito Perfeito, o uso do Imperfeito é bastante flutuante, mas, ao contrário daquele, o que mais se verifica é a sua ausência nos contextos obrigatórios:

- (45) Eu morava perto de Tóquio. So, por isso, para nadar, eu foi praia. (Sasaki, mês 5, p. 187)

Dentro da narrativa, *foi* deveria ser *ia*. Como se trata de um verbo de *achievement*, de acordo com a hipótese (c) deste trabalho, o uso do Pretérito Imperfeito com verbos dessa classe aspectual só irá ocorrer depois de haver sido utilizado nas outras três classes, o que ainda não está ocorrendo com Sasaki. Mesmo dentro de classes em que já estava começando a ocorrer, era comum que o Pretérito Imperfeito fosse omitido na maior parte do tempo:

- (46) Antigamente imperador tem poder muito grande. (Sasaki, mês 3, p. 110)

Em (46), *tinha* não chega a ser utilizado, embora seja o mês em que há o registro da primeira ocorrência de Imperfeito com a classe *state*. No mês seguinte há a ocorrência de Imperfeito na classe *activity* (ver enunciados (37)-(39), mas no exemplo em (47), também do quarto mês, foi utilizado o Perfeito, em vez do Imperfeito:

- (47) No Japão eu toquei, eu toquei flauta. (Sasaki, mês 4, p. 160)

Finalmente, mais um exemplo de um verbo estativo que já tinha sido utilizado no Imperfeito no mês 3 e que não é utilizado no Imperfeito no mês 5, e sim no Presente, mostrando a oscilação que ocorre no processo de aquisição da L2:

(48) Ah, estamos muito agradável. (=estava muito agradável) (Sasaki, mês 5, p. 196)

Esses exemplos mostram que o desenvolvimento se faz gradativamente e com bastante instabilidade, que pode ser causada por vários motivos.<sup>39</sup> Um deles é o que está sendo estudado neste trabalho - o fato de a marca de passado não ser introduzida no sistema de uma só vez. A questão dos erros ou da aparente incoerência no uso de uma marca de passado será retomada em 3.2.3, a respeito da produção de Liz.

Até aqui os dados apresentados parecem sustentar a hipótese do desenvolvimento da morfologia de passado inicialmente com o Pretérito Perfeito, antes de iniciar-se o uso do Pretérito Imperfeito, em consonância com as hipóteses (a) e (c). Isso pode ser verificado através do desenvolvimento maior do Pretérito Perfeito, que alcança todas as classes aspectuais, enquanto o emprego do Pretérito Imperfeito se restringe às classes *state* e *activity*. O fato de o percentual de utilização do Pretérito Imperfeito com a classe *state* ser de 22% e com a classe *activity* de apenas 7% sugere que tenha iniciado com a primeira e esteja começando a expansão para a segunda classe, conforme previsto pela hipótese (d).

### 3.2.2 Mutsuko

Mutsuko, embora no Brasil já há alguns anos, sempre esteve rodeada por falantes de japonês, o que restringiu bastante a necessidade de uso da L2. Provavelmente por isso, sua sintaxe e sua morfologia são pouco desenvolvidas, causando dificuldade na comunicação. Por exemplo, o uso do Infinitivo e a ausência da conjunção *que* tornam difícil a compreensão em (49):

<sup>39</sup> A variabilidade da interlíngua tem sido amplamente estudada. Uma visão geral do tema, sob pontos de vista diversos, pode ser encontrada em Eisenstein (1989), Ellis (1994) e Preston (1996).

(49) Ainda não falá nada chegô.

(Mutsuko, mês 1, p. 1)

Pelo contexto, a idéia provável é de que ela ainda não havia contado a outra pessoa que a entrevistadora havia chegado para fazer a gravação. A ordem de palavras também é problema:

(50) Presente, ganhô presente, mãe tem que falá criança.

(Mutsuko, mês 2, p. 83)

A interpretação mais plausível em (50) é que, se a criança recebe um presente, ela precisa pedir licença para a mãe para abrir o presente. Já no exemplo seguinte ela avisa ao interlocutor que não sabe como expressar em português o que tem em mente, o que provavelmente vai requerer a máxima cooperação deste:

(51) *Mutsuko*

Não. Tem que tê autorização. Bah, agora mudô sistema da Brasil. Não se[i], ∂, como se dizê português. Antes mudô tudo. Polícia / quê? Polícia não tem direito agora.

*Entrevistadora*

Mas e o detetive não pode i[r] lá procura[r]?

(Mutsuko, mês 15, p. 491)

Em (51), a interpretação provável de *Antes mudô tudo* é a de que antigamente era diferente, que mudou tudo, comparado ao que era antigamente, e agora a polícia não tem o direito de agir de tal forma. Novamente ela pede auxílio ao interlocutor, quando diz *Polícia / quê?* Mutsuko frequentemente utiliza o recurso da interrogação com *o quê?* no meio de um enunciado, sinalizando ao interlocutor que está tentando formular o pensamento ou pedindo a ele que a ajude a completar a sentença. Além dessas características da sua produção lingüística, a morfologia referente a gênero, número e pessoa ainda é limitada, como pode ser visto em (52)-(55); observe-se que em (54) a marca de terceira pessoa no Pretérito Perfeito é correta em *falou*, mas logo em seguida Mutsuko retoma o Infinitivo em *contar*, e em (55) ela demonstra ter noção da existência da concordância de gênero, embora ainda não saiba utilizá-la:

- (52) Só torta três comprô. (=só comprei três fatias de torta) (Mutsuko, mês 15, p. 480)  
 (53) Foi na rádio. (=eu fui/a gente foi na rádio) (Mutsuko, mês 15, p. 487)  
 (54) Mas I. falô, contá pra mim. (Mutsuko, mês 15, p. 490)  
 (55) Bah, muito cansado. Cansada? (Mutsuko, mês 15, p. 482)

Como o seu contato com o português é essencialmente através da conversação, as expressões *né* e *bah* são bastante freqüentes na sua fala:

- (56) Ele, meu marido, né, foi no Japão. (Mutsuko, mês 1, p. 11)  
 (57) Bah, agora mudô sistema da Brasil. (Mutsuko, mês 15, p. 491)

Um último traço, típico do início da aquisição da L2, é a ausência da cópula, que permanece até a última gravação, alternando com momentos em que ela é preenchida. Além da ausência da cópula, também é marcante a freqüente ausência de verbo por falta do item lexical ou, mais provavelmente, por não ter muita familiaridade com a sintaxe do português:

- (58) Não, ele, ele não. Ele [é] japonês. (Mutsuko, mês 15, p. 484)  
 (59) É. Mas agora não qué. Bah, [estou] muito cansado.  
 Cansada? (Mutsuko, mês 15, p. 482)  
 (60) Depende, né, Depende dia. Hoje não tem.  
 [Tem] movimento pouco. (Mutsuko, mês 15, p. 482)  
 (61) Anteontem, [esteve] cheio. (Mutsuko, mês 15, p. 482)  
 (62) Mas sempre sábado, domingo [está] cheio, né. (Mutsuko, mês 15, p. 482)

Em (58), mesmo ouvindo a pergunta *Ele é brasileiro?*, com a cópula de modelo, Mutsuko a omite na resposta. Em (59) é apenas indica que ela concorda com o que o interlocutor disse anteriormente; mas a cópula está ausente em [*estou*] *muito cansada*. Da mesma forma em (60), um recurso bastante utilizado é simplesmente a justaposição: *Hoje não tem [movimento]. [Tem] pouco movimento*. O mesmo ocorre em (61) e (62), onde são omitidos os verbos.

Nos dados de Mutsuko, o Pretérito Perfeito chega a ser utilizado, ficando concentrado nos verbos das classes *achievement* e *accomplishment* e sendo praticamente inexistente nas outras duas classes (ver Figura 9 abaixo). Segundo a hipótese (b) deste trabalho, o uso do Pretérito Perfeito inicia com a classe *achievement*, passa para a classe

*accomplishment*, indo para *activity* e, finalmente, para *state*. A distribuição apresentada por Mutsuko sustenta essa hipótese, mostrando que está apenas na metade do processo de aquisição do Pretérito Perfeito. Se comparada com Sasaki, apresenta claramente um desenvolvimento menor quanto ao avanço em direção às classes aspectuais *activity* e *state*.

Por outro lado, se for verificado o número de itens lexicais diferentes utilizados<sup>40</sup>, Mutsuko apresenta semelhança com Sasaki nas três primeiras classes: 18 na classe *achievement*, 9 na classe *accomplishment* e 4 na classe *activity*, enquanto Sasaki apresenta 13 verbos na classe *achievement*, 8 na classe *accomplishment* e 4 na classe *activity*. Na verdade, ele apresenta mais itens lexicais do que Sasaki, o que não significa que esteja em um estágio mais avançado do que ele. É preciso lembrar que ele já usa Pretérito Perfeito com verbos da classe *state* (9 verbos e 22 ocorrências), enquanto Mutsuko, com só 1 ocorrência, está apenas se aproximando da última classe.

A distribuição do uso do Pretérito Perfeito feito por Mutsuko pode ser vista na Figura 9, que mostra 58 ocorrências com a classe *achievement*, correspondendo a 47% de todas as ocorrências no Pretérito Perfeito, 54 com *accomplishment* (44%), 10 com *activity* (8%) e 1 com *state* (1%).

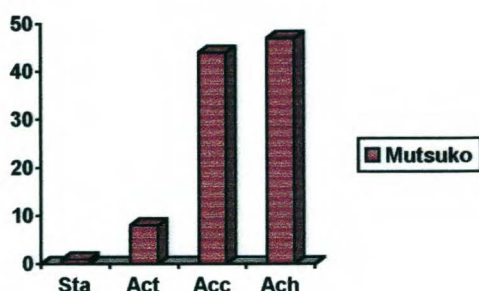


Figura 9 - Mutsuko: percentual de uso do Pretérito Perfeito nas classes aspectuais

Exemplos de sua produção no Pretérito Perfeito em cada uma das classes aspectuais são apresentados em (63)-(66):

<sup>40</sup> Uma listagem dos diferentes verbos que cada um dos sujeitos utilizou pode ser encontrada na Tabela 5 do Anexo B.

- |                              |  |                           |
|------------------------------|--|---------------------------|
| (63) <i>Achievement</i> :    | Eu <u>comprô</u> três pedaço, né.                  | (Mutsuko, mês 15, p. 479) |
| (64) <i>Accomplishment</i> : | Consulado que <u>fez</u> .                         | (Mutsuko, mês 15, p. 482) |
| (65) <i>Activity</i> :       | Três ano passa, <u>passadô</u> . Já <u>passô</u> . | (Mutsuko, mês 15, p. 502) |
| (66) <i>State</i> :          | Eu <u>vi</u> L. e J.                               | (Mutsuko, mês 15, p. 488) |

Observe-se que (63) mostra que a morfologia de pessoa ainda não está bem estabelecida, apesar de ser o mês 15 da coleta. A ocorrência em (64), embora ainda não apresente o verbo *foi* nem o artigo antes do substantivo *consulado*, soa bastante coloquial por causa da estrutura clivada de sujeito, uma estrutura sintática complexa: [*Foi o*] *consulado que fez*. Em contextos obrigatórios para o Pretérito Perfeito, também Mutsuko, assim como Sasaki, recorre ao Infinitivo ou ao Presente quando a forma do Pretérito ainda não está disponível, não se estabilizou ou por razões discursivas. Também são lembrados aqui os usos inapropriados do Pretérito Perfeito, já apresentados nos enunciados (4) a (8), na seção 3.1.1.

De modo geral, portanto, o desempenho lingüístico de Mutsuko em relação ao Pretérito Perfeito parece ser menor do que o de Sasaki.

Quanto ao Pretérito Imperfeito, Mutsuko utiliza apenas os seguintes verbos nesse tempo verbal, todos na classe *state*:

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| (67) Eu <u>sabia</u> tudo comida japonês.<br>Brasileiro não <u>sabia</u> nada.  | (Mutsuko, mês 1, p. 30)  |
| (68) Acho que sim. Eu não <u>tinha</u> . (=provavelmente significando "eu não estava no Brasil")                              | (Mutsuko, mês 2, p. 63)  |
| (69) <u>Morava</u> muito perto, perto. (=referência provável a uma amiga)   | (Mutsuko, mês 2, p. 74)  |
| (70) Agora não <u>tinha</u> . Só um, né. Só tem um. (=as crianças tinham ganhado batom, estavam brigando, e agora só havia 1) | (Mutsuko, mês 2, p. 85)  |
| (71) Mesmo dia, né, fala com irmã dele. Não sei, não <u>sabia</u> . (=ela não sabia)  | (Mutsuko, mês 5, p. 148) |

Ela tem uma utilização extremamente pequena do Pretérito Imperfeito (apenas 8 ocorrências), sendo as formas esperadas em contexto obrigatório substituídas pelo Presente e pelo Infinitivo. Esse desempenho claramente a coloca em um estágio menos desenvolvido, anterior ao de Sasaki quanto ao uso do Pretérito Imperfeito, pois este sujeito já havia iniciado o uso deste tempo com verbos da classe *activity*.



Até aqui os dados parecem sustentar as hipóteses apresentadas no trabalho. A hipótese (a) parece ser sustentada por ser o Pretérito Perfeito o primeiro a ser desenvolvido, já que é utilizado nas quatro classes aspectuais. A hipótese (b) parece ser sustentada pela distribuição progressivamente menor da marca de Pretérito Perfeito entre as classes aspectuais - um número alto para a classe *achievement* e um pouco mais baixo para a classe *accomplishment*, seguidos de um número muito baixo na classe *activity* e quase nada na classe *state*, sugerindo ser essa a ordem em que elas vão recebendo as marcas de passado. As hipóteses (c), de que o Pretérito Imperfeito começa a ser utilizado após o início do uso do Pretérito Perfeito e (d), de que esse uso ocorre primeiro na classe *state* também são sustentadas pelos dados de Mutsuko.

### 3.2.3 Liz

Liz é o sujeito que contribui com o maior número de dados para esta análise, pois apresenta um desenvolvimento substancial durante os meses em que foram feitas as entrevistas. Embora falasse inglês com a família, o contato social na escola e fora dela proporcionou ampla oportunidade de praticar e desenvolver a sua competência na L2, não só oralmente, mas também através do contato com a língua escrita.

As entrevistas iniciaram um mês após a sua chegada ao Brasil e, durante um período de seis meses, foi possível acompanhar o seu desenvolvimento em língua portuguesa. Da primeira entrevista, nada pôde ser aproveitado, pois a sua produção era mínima. Além das expressões básicas do tipo *Não compreendo* ou *Não falo português*, uma idéia do que Liz produzia nesse período pode ser dada através de alguns exemplos. Quando lhe é pedido que fale sobre a família, observa-se na resposta

(72) Eu  $\partial$  t,te, tenho, tenho  $\partial$  dois, dois irmãos. Eles  $\partial$  onze e sete. (Liz, entrevista 1, p.3)

que ela estudou e aprendeu alguns fatos da morfologia verbal, como a primeira pessoa do verbo *ter* e alguns aspectos da morfologia nominal, como a concordância de gênero e

número em *dois irmãos*. Provavelmente se trata de uma informação bastante solicitada nos primeiros contatos sociais e já utilizada como uma fórmula memorizada. Quando diz a idade dos irmãos, a ausência do verbo *têm* é visível. Em (73) a concordância de número já não está presente na resposta sobre quando ela havia chegado ao Brasil:

(73) I can't say it in Portuguese. Three, *ð* quatro sema, semana. (Liz, entrevista 1, p. 1)

Perguntada sobre por que veio para o Brasil e qual a profissão do pai, ela responde que

(74) Why, oh, *ð*, m, meu pai *ð* é trabalhando aqui. (Liz, entrevista 1, p. 3)

(75) Ele é professor. (Liz, entrevista 1, p. 4)

Duas semanas mais tarde, falando sobre a escola, ela diz que tem uma colega que ajuda quando ela não entende as coisas:

(76) Eu tenho, tenho *ð* uma amiga (...)

Ok. Te, ten, tenho uma amiga fala inglês. (Liz, entrevista 2, p. 10)

Liz está num estágio em que entende muitas coisas, mas tem dificuldade para falar:

(77) E, eu entendo muitas coisas,

*ð*, eu não ..., eu não quero falar. (Liz, entrevista 2, p. 11)

Respondendo a perguntas sobre suas atividades, diz

(78) *ð*, s, escre, escrev, escrevo, escrevo, to write, *ð* car, cartas. (Liz, entrevista 2, p. 15)

Na verdade, ela sabia bem mais do que demonstrava, mas estava recorrendo ao inglês até ter certeza de que poderia dizer algo aceitável na L2; tinha aprendido coisas sobre a L2, mas não tinha esse conhecimento internalizado, de modo a utilizá-lo sem pensar. Em outras palavras, tinha aprendido mas não adquirido, para usar a distinção comumente feita na literatura de aquisição da L2 entre aprendizado e aquisição (Krashen, 1981), ou, para uma visão mais abrangente, a distinção entre conhecimento explícito e

implícito (ver Ellis, 1994: 355-362 para uma breve revisão do assunto). Além disso, provavelmente, tinha consciência de que a sua compreensão da língua era maior do que a sua produção e de que faria muitos erros, tornando a comunicação difícil (especialmente com um interlocutor que ela sabia conhecer e ser capaz de conversar com ela em inglês).

Nas três primeiras entrevistas a conversa era mais em inglês do que em português, com palavras soltas em português ou sentenças curtas, como em

(79) Acho que o nome dele é  $\partial$ , I think it's ...

(Liz, entrevista 2, p. 21)

Falando sobre as atividades na escola durante a terceira entrevista, quando estava no Brasil há quase dois meses, Liz usa o Presente, mas ainda não tem o Pretérito Perfeito, que é substituído pelo Presente:

- |  |  |
|--|--|
| <p style="text-align: center;"><i>Liz</i></p> <p>(80) Ok, <math>\partial</math>, a professora <math>\partial</math> só <u>escreve</u>?<br/>         Escreve on the board.<br/>         mh. And<br/>         Questions we have to do.<br/> <br/>         Ques, questions<br/>         Perguntas <math>\partial</math>, and then <math>\partial</math>, m, nós <u>fazemos</u> em casa.</p> | <p style="text-align: center;"><i>Entrevistadora</i></p> <p>Escreve?<br/>         No quadro.<br/>         Escreve o quê?<br/>         Que que é? A professora escreve<br/>         no quadro<br/>         Perguntas.<br/>         (Liz, entrevista 3, p.32)<br/>         (Liz, entrevista 3, p.30)</p> |
| <p>(81) Não sei o que o professor <u>diz</u> yes, yesterday.</p>   |  |

O uso do Pretérito Perfeito iniciou somente a partir da quarta entrevista, que aqui corresponde ao mês 1; daí em diante, foi grande o desenvolvimento. O total de ocorrências corretas do Pretérito Perfeito aparece na Figura 10, que mostra o percentual de ocorrências dentro de cada classe aspectual.

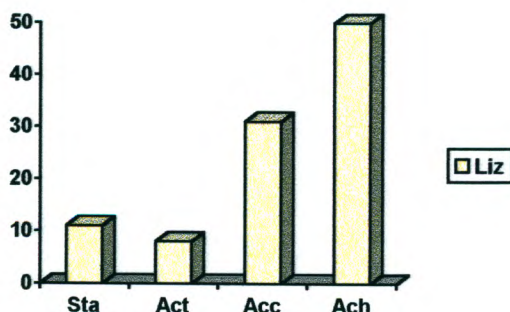


Figura 10 - Liz: percentual de uso do Pretérito Perfeito nas classes aspectuais

O gráfico mostra um número elevado de ocorrências nas classes télicas: 154 ocorrências de *achievement* (50%) e 85 ocorrências de *accomplishment* (31%), passando para um número bem menor nas classes atélicas: 21 ocorrências de *activity* (8%) e 30 ocorrências de *state* (11%). A distribuição dentro das quatro classes é semelhante à de Sasaki e Mutsuko, mas a grande diferença está no número de ocorrências registradas e na variedade lexical apresentadas por Liz, graças à sua maior fluência e competência na L2. Exemplos da sua produção nos meses iniciais são trazidos em (82) - (94).

*Achievement:*

- (82) Nós foram,  $\partial$ , to ... bus station. (Liz, mês 1, p. 35)  
 (83) Nós fomos comer na casa de,  $\partial$ , presidente da universidade. (Liz, mês 1, p. 37)  
 (84) Nós foi,  $\partial$ , ver,  $\partial$ , went to see f, filme (Liz, mês 1, p. 38)  
 (85) Ele foi comer na churrascaria. (Liz, mês 1, p. 38)  
 (86) Eu fui a Florianópolis. (Liz, mês 2, p. 64)  
 (87) E ela trouxe ele para casa dela e ela deu, gave, deu para ele drogas quando ele estava dormindo. (Liz, mês 1, p. 58)

*Accomplishment:*

- (88) E nós comemos café colonial. (Liz, mês 2, p. 43)  
 (89) E ela trazeu ele para casa dela e ela deu, gave, deu para ele drogas quando ele estava dormindo. (Liz, mês 2, p. 58)  
 (90) Eu trazi ... Estados Unidos. (Liz, mês 2, p. 61)

*Activity:*

- (91) Nós trazemos, brought ela, ela para a casa e fica, ficamos com ela, com ela para três semanas. (Liz, mês 2, p. 53)  
 (92) Ele nadô,  $\partial$ , puxando, puxando homem. (Liz, mês 2, p. 55)

*State:*

- (93) Não foi bom. (Liz, mês 2, p. 63)  
 (94) Eu não gostei. (Liz, mês 2, p. 63)

Nos verbos da classe *achievement* observa-se, nos enunciados (82)-(86), a variação morfológica do verbo *ir* no passado: *fui, foi, fomos, foram*; Liz está aprendendo as formas para a primeira e terceira pessoas do singular e do plural, embora não consiga acertá-las sempre, pois, assim como diz *nós fomos*, também diz *nós foram* e *nós foi*<sup>41</sup>.

Nos exemplos com verbos da classe *accomplishment* observa-se que o enunciado (89) já mostra uma competência bem maior quanto à complexidade das orações e ao encadeamento da narrativa. Também é interessante observar o passado de *trazer* em (89) e (90): *trazeu*, para a terceira pessoa do singular e *trazi* (90), para a primeira pessoa do singular. São típicos exemplos de como a morfologia do Pretérito Perfeito está sendo internalizada, de forma a levar Liz a generalizar as terminações *-eu* para a terceira pessoa do singular dos verbos da segunda conjugação e *-i* para a primeira, ignorando o fato de *trazer* ser um verbo irregular<sup>42</sup>. Como as formas utilizadas não geram ambigüidade em relação ao tempo verbal pretendido, foram consideradas corretas. O mesmo fenômeno poderia estar ocorrendo com *trazemos*, no enunciado (91), quando a forma correta seria *trouxemos*. No entanto, como *trazemos* tem forma igual à do Presente, não há como saber se o sujeito estabeleceu uma equivalência morfológica entre, por exemplo, *comemos* (mesma forma para o Presente e para o Pretérito Perfeito) e *trazemos*, atribuindo a mesma forma para o Presente e para o Pretérito Perfeito; este caso não foi considerado um uso correto do Pretérito Perfeito, e por isso *trazemos* não foi computado como Pretérito Perfeito, ao contrário de *trazeu*.

Nos exemplos com verbos da classe *activity* observa-se que em (91), quando Liz fala de uma gata que levaram para sua casa e da qual cuidaram por três semanas, *ficamos*

<sup>41</sup> Seria interessante investigar as semelhanças entre a variação que ocorre no processo de aquisição da morfologia verbal em português como L1/L2 e vinculá-la à descrição do que ocorre nos diferentes dialetos no Brasil quanto ao uso dessa morfologia, pois há muita variedade dentro do país e divergências quanto às suas possíveis explicações. Para maiores referências, ver Baxter (1992, 1995).

<sup>42</sup> A generalização de regras é um fenômeno bem conhecido em aquisição de L1 (Slobin, 1973; Simões e Stocl-Gamon 1979) e L2 (Richards, 1971; Dulay, Burt e Krashen, 1982). Formas como *trazi* são comuns na fala das crianças adquirindo o português como L1, ocorrendo o mesmo fenômeno na aquisição do português como L2.

(mesma forma para o Presente e para o Pretérito Perfeito) foi considerado como uma ocorrência correta do passado.

Por último, em (93)-(94) já pode ser visto o uso de dois verbos da classe *state*: *ser* e *gostar*, representando a última etapa na aquisição do Pretérito Perfeito.

Exemplos da produção mais para o final das gravações são transcritos em (95)-(106), nos quais já se observa maior correção nas marcas de pessoa.

*Achievement*

- (95) Nós vamos vender tudo que nós compramos. (Liz, mês 5, p. 178)  
 (96) E depois de pouco tempo ele descobriu que eu falo inglês melhor do que ele. (Liz, mês 6, p. 187)  
 (97) Depois de dez anos um barco foi para procurar a moça. (Liz, mês 6, p. 195)

*Accomplishment*

- (98) Ele está dizendo que ele matou Juca Pirama, mas ele não matou. (Liz, mês 6, p. 166)  
 (99) Minha mãe disse se eu entendo, não, não tenho que estudar. (Liz, mês 6, p. 189)  
 (100) Eu li, mas eu não fiz as perguntas. (Liz, mês 6, p. 191)

*Activity*

- (101) Eu não estudei hoje porque os pais foram a São Paulo. (Liz, mês 5, p. 163)  
 (102) Ele trabalhó com Juca Pirama. (Liz, mês 5, p. 172)  
 (103) Eu li ontem à noite. (Liz, mês 6, p. 205)

*State*

- (104) Eu sei que tem, mas nunca vi. (Liz, mês 5, p. 159)  
 (105) E a Camila foi namorada de Juca Pirama. (Liz, mês 5, p. 167)  
 (106) ... a família ficou na ilha. (Liz, mês 6, p. 195)

Embora sejam esperados erros durante a aquisição do Pretérito Perfeito, Liz apresentou muito poucos, levando-se em conta aqui não a correção quanto à marca de pessoa, mais sim a presença de marca do passado em contexto obrigatório. Os casos de uso inapropriado do Pretérito Perfeito já foram discutidos em 3.1.1 (enunciados (1) e (2)). Os casos em que o Pretérito Perfeito não ocorreu em contexto obrigatório são apresentados nos enunciados (107) a (110) e discutidos a seguir.

*Liz:*

- (107) Quando o carro [Liz imita o ruído de um carro virando], a mulher came.  
 Came. Vir.  
 (108) ð, M., M. e P. ga, ganhó para Natal.  
 (109) Meus avós trouxem de Hawaii.  
 (110) Eles não, não dis, dissem uma coisa sobre isso, mas meu pai vai perguntá.

*Entrevistadora:*

Com'é que é?

- (Liz, mês 2, p. 57)  
 (Liz, mês 3, p. 103)  
 (Liz, mês 5, p. 147)  
 (Liz, mês 5, p. 163)

Em (107) Liz está narrando um episódio em que um carro virou e uma mulher veio e levou a vítima para a sua casa. Como não sabia dizer *virou*, simplesmente imitou o ruído de um carro virando, mas para *veio* ela se valeu do inglês *came* para suprir o verbo no passado cuja forma não sabia; quando perguntada sobre o que queria dizer, apresentou o verbo *vir* no Infinitivo. Em (108), ao responder se os violões sobre os quais estava falando haviam sido comprados no Brasil ou trazidos dos Estados Unidos, Liz respondeu que eles tinham sido presentes que o pai e o irmão haviam ganhado de Natal, mas utilizou uma forma que parece ser do Presente, em lugar do Pretérito Perfeito *ganharam*. Por se tratar de um verbo da classe *achievement* e tendo ocorrido no mês 3, quando os verbos de *achievement* já estavam sendo utilizados no Pretérito Perfeito, o exemplo parece ficar sem explicação dentro do modelo. Como no mês 5 ele foi utilizado corretamente, talvez se tratasse de um verbo novo para ela e o registro tenha sido feito exatamente no estágio de transição de uma forma ainda não marcada para o passado (no mês 3) para a introdução da marca em algum momento entre o mês 3 e o seu primeiro registro no mês 5. Trata-se de uma forma fonologicamente difícil para falantes de inglês, pela presença de traços de nasalização nas três sílabas, o que torna a forma *ganharam* ainda mais difícil. Além disso, a hesitação na formulação do enunciado também evidencia alguma dificuldade em responder à pergunta que havia sido feita, mostrando que o acesso rápido à forma correta era uma tarefa muito complexa naquele momento. A forma *trouxem*, em (109), não foi incluída entre os usos corretos do Pretérito Perfeito por apresentar semelhanças com o Presente *trazem*. Por outro lado, há uma boa probabilidade de que o sujeito soubesse tratar-se de verbo irregular, pois, pela primeira vez, o tratou como tal e utilizou a forma *trouxe*, para a terceira pessoa do singular (em entrevistas anteriores tratara *trazer* como verbo regular, usando as formas *trazeu*, *trazi* e *trazemos*, como já apareceu nos enunciados (89)-(91)). Em *trouxem*, nessa mesma entrevista, talvez estivesse tentando marcar a diferença entre singular e plural: *trouxe* para o singular e *trouxem* para o plural, o que facilmente se enquadra nos padrões do português, especialmente do presente, que ela já domina. Talvez o mesmo tenha

acontecido com (110) *dissem* - Liz pode ter pensado na terceira pessoa do singular do Pretérito Perfeito *disse* e concluído que no plural seria *dissem*, à semelhança do que ocorre entre a terceira pessoa do singular e a do plural no Presente. Também é possível que ela tenha tentado dizer *dizem*, caso em que a forma seria efetivamente a do Presente e o problema seria uma confusão com a pronúncia correta - [z] no Presente e [s] no Pretérito. Esses exemplos do uso do Pretérito Perfeito dão uma idéia do desenvolvimento alcançado por Liz, especialmente quando são comparados os enunciados do início das entrevistas com os das últimas. Os dados parecem sustentar a hipótese (a), referente ao surgimento da marca de passado inicialmente através do Pretérito Perfeito. O fato de o Pretérito Perfeito já ocorrer em todas as classes aspectuais, ao passo que o Imperfeito ainda se restringe à classe *state*, como mostra a Tabela 2, sugere evidência favorável à hipótese (c), referente ao surgimento do Pretérito Imperfeito após o início do emprego do Pretérito Perfeito, e à hipótese (d), que prevê o surgimento do Pretérito Imperfeito dentro da classe *state*; a seqüência de surgimento nas outras classes aspectuais não pode ser verificada através dos dados porque Liz apenas utiliza o Pretérito Imperfeito com verbos estativos, sugerindo estar no estágio inicial de emprego desse tempo verbal. A distribuição de uso da morfologia do Pretérito Perfeito entre as classes aspectuais também favorece a seqüência proposta na hipótese (b), mostrando uso maior para *achievements*, seguido por *accomplishments*. *Activities* apresentam um uso um pouco menor do que *states*, o que não invalida a hipótese.

O uso do Pretérito Imperfeito, tratado a seguir, também coloca Liz em vantagem em relação aos outros sujeitos. Ela apresenta um total de 29 ocorrências, ao passo que Mutsuko só apresenta 8 e Sasaki 10. Os verbos utilizados no Pretérito Imperfeito são os estativos *estar*, *gostar*, *morar*, *saber*, *ser*, e *ter*, alguns exemplos dos quais são apresentados em (111)-(116):

- |   |                      |
|---|----------------------|
| (111) O dia que nós fomos <u>estava</u> um pouco frio.                                    | (Liz, mês 2, p. 65 ) |
| (112) Eu <u>gostava</u> quando eu tinha sete anos, porque todo mundo <u>gostava</u> dele. | (Liz, mês 5, p. 166) |
| (113) Ele, $\partial$ , <u>morá</u> , <u>moráv</u> em nossa cidade.                       | (Liz, mês 2, p. 47 ) |
| (114) O professor não <u>sabia</u> que sou americana e ele                                |                      |



- queria fazê ... (Liz, mês 6, p. 187)
- (115) É adultos contando, *ð* coisas que aconteceu quando eles eram crianças. (Liz, mês 3, p. 101)
- (116) Não. Quando eu , quando eu tinha cinco anos. (Liz, mês 5, p. 151)

Liz teve várias oportunidades de utilizar o Pretérito Imperfeito porque, durante as entrevistas, ela falava com mais desenvoltura sobre livros que estava lendo ou havia lido, filmes que havia assistido e sobre a novela na televisão, além de outros eventos na sua vida. Em muitos contextos foi dada uma interpretação bastante livre da narrativa, com ampla liberdade de uso do Presente, Pretérito Perfeito e Imperfeito dentro da seqüência de eventos. Isso permitiu, sempre que possível, contabilizar todas as chances de acerto possíveis, desde que não soasse errado para o interlocutor.

Liz emprega o Pretérito Imperfeito apenas em contextos obrigatórios. Nos casos em que deixa de suprir o tempo esperado, substitui o Pretérito Imperfeito pelo Presente, e apenas uma vez pelo Pretérito Perfeito. Observando-se os verbos que não são marcados para o passado (neste caso para o Pretérito Imperfeito), vê-se que são todos verbos estativos, exceto o primeiro - *trabalhar*, um verbo da classe atélica *activity*:

- (117) Elc tinha amigo que trabalha no cadc, ca, what's thc word ? (=trabalhava) (Liz, mês 3, p. 86)
- (118) Pensou que o noivo dela é morto. (=estava morto) (Liz, mês 5, p.137)
- (119) Mas o irmão dele não sabia que ele tem drogas na mala. (=tinha) (Liz, mês 5, p.169)
- (120) Os dias de carnaval eles querem que as pessoas ficar na igreja e tem esportes. (=queriam que as pessoas ficassem na igreja e praticassem esportes) (Liz, mês 5, p.143)
- (121) Eu não conheço delas. (=conhecia elas) (Liz, mês 6, p.182)
- (122) Então eles não sabið falar inglês com ela, mas eles descobri - ram que ela fala francês. (=falava) (Liz, mês 6, p.194)

Como foi visto em 1.3.7 e resumido no Quadro 10, Andersen e Shirai (1994: 150) salientam que é comum na aquisição da L2 ocorrer, dentro de um episódio de passado, a atribuição de marca de passado a eventos pontuais e télicos, mas, para verbos estativos e verbos que se referem a "ações e comportamentos habituais, costumeiros, típicos e usuais," é comum o uso de uma forma básica ou, no caso das línguas românicas, uma forma não marcada como a da terceira pessoa do Presente. É exatamente o que ocorre nos enunciados

(117)-(122). Aqui os dados também sustentam as idéias apresentadas pelos autores sobre a relação dos atributos semânticos dos verbos com a morfologia verbal ter uma motivação discursiva, quando o aprendiz tenta salientar alguns eventos e situações (mas não outros) através da morfologia recentemente percebida - ele marca alguns, para salientar as suas características, e deixa de marcar outros, por não precisar salientá-los, por "se referir à sua existência como qualidades, condições e características da situação, pessoas ou coisas sobre as quais se está falando como possivelmente permanentes, possivelmente temporárias" (Andersen e Shirai, 1994: 150). Os autores também recorrem aqui aos princípios da relevância e da congruência, dizendo que, da mesma forma, esses princípios são motivados por decisões de codificar explicitamente noções como *tem um ponto final* ou *em andamento no tempo de referência* através de um verbo que já tenha parte desse significado e de uma flexão que receba esse significado no sistema lingüístico que o falante está desenvolvendo (Andersen e Shirai, 1994: 151).

Fica de fora aqui o caso em que o Pretérito Perfeito foi usado onde o tempo esperado era o Pretérito Imperfeito. Essa ocorrência de Perfeito já foi apresentada em 3.1.1 como o enunciado (1), não havendo necessidade de repetir a discussão.

Os dados apresentados por Liz também parecem sustentar a hipótese (a), referente ao surgimento da morfologia de passado primeiro com o Pretérito Perfeito, a hipótese (c), referente ao surgimento do Pretérito Imperfeito após o início do emprego do Pretérito Perfeito e a hipótese (d), ao menos parcialmente, quanto ao início da marca de Pretérito Imperfeito com a classe *state*, já que não há exemplos de uso da morfologia em questão com as outras classes aspectuais. A hipótese (b), referente à seqüência em que o Pretérito Perfeito começa a ser empregado nas quatro classes aspectuais, não é claramente verificável na análise feita até aqui, mas o percentual de emprego maior com a classe *achievement*, seguida da classe *accomplishment*, e um percentual menor com as classes *activity* e *state* sugerem a possibilidade de confirmação da seqüência proposta, ao menos para as duas primeiras classes; a classe *state* apresenta um percentual um pouco mais elevado de verbos do que a classe *activity*, o que não é suficiente para determinar que ela

tenha começado a receber a marca de passado antes do que a classe *activity*. A análise longitudinal oferecerá melhores condições de verificação da hipótese (b).

### 3.2.4 Linda

Linda não pode ser considerada um modelo convencional de aprendiz porque, embora tenham sido coletados dados seus durante 1 ano, o seu desenvolvimento foi praticamente nulo. Sua interlíngua se caracteriza por um léxico não muito extenso, com variação morfológica praticamente inexistente e sintaxe extremamente limitada, freqüentemente forçando o interlocutor mais a adivinhar o que ela quer dizer do que a propriamente entender o que ela está dizendo. Quando a comunicação fica muito difícil, há sempre o recurso de falar em inglês com a entrevistadora:

- (123) In Idaho, where I grew up, todos as pessoas têm fences in the backyard, porque eles têm jardins de le, legumes. (Linda, mês 10, p.274)

É esse conhecimento de inglês que permite à entrevistadora compreender enunciados como

- (124) Nós temos, *ð*, a miss, a sister missionári... aqui.  
Ela's, *ð*, irmão. (Linda, mês 12, p.230)
- (125) But the problema, ele não tem muito dinheiro para ficar ele's carro. (Linda, mês 12, p.289)

onde a sintaxe e a morfologia do inglês são impostas ao léxico do português para dizer o equivalente a *o irmão dela*, no enunciado (124), e *o carro dele* em (125) - dois exemplos de interferência da L1. Além do uso do léxico da L1 e da L2, o uso da palavra *ficar* mostra uma outra estratégia utilizada pelo sujeito que é a de simplesmente revestir o item lexical da L1 com a morfologia da L2: o verbo *to fix* (= arrumar, consertar) em inglês recebe a terminação do Infinitivo do português e se transforma em *ficar*, não com o sentido de permanecer, e sim com o sentido de consertar. Mesmo após mais de 1 ano no Brasil, a interlíngua de Linda continua apresentando o uso do Infinitivo para suprir tempos verbais que ainda não sabe utilizar corretamente:

- (126) Quando nós chegar aqui, em, em Brazil, duas anos atrás, nós temos... (Linda, mês 13, p.314)

Observe-se que em (126) o Presente do Indicativo *temos* é utilizado para suprir o Pretérito Imperfeito, que seria o tempo verbal esperado nesse contexto. O desenvolvimento quase inexistente demonstrado por Linda na aquisição do português é consequência da pouca necessidade de usar a L2 na vida diária, pois normalmente estava rodeada de pessoas que falavam inglês. As pequenas apresentações formais que sua atividade requeria poderiam ser preparadas por escrito e lidas, o que tornava a tarefa mais fácil. Como ela mesmo comentou a respeito de uma dessas apresentações,

(127) It was muito/ see, muito bem, porque eu li. (Linda, mês 4, p. 173)

Embora com um reduzido número de ocorrências, Linda chega a empregar o Pretérito Perfeito em todas as classes aspectuais, como demonstram os exemplos a seguir:

- (128) *Achievement*  
Eu não recebeu cartas também aqui. (Linda, mês 10, p. 264)
- (129) *Accomplishment*  
Minha filha W., ela disse "Eu não ...". (Linda, mês 13, p. 323)
- (130) *Activity*  
Minha filha escrevi para eles também. (Linda, mês 7, p. 252)
- (131) *State*  
... Tennessee, eu viu muito vez lá accidentes. (Linda, mês 12, p. 292)

Em (128) e (131) observa-se que *recebeu* e *viu* não têm a flexão correta para a primeira pessoa, ao passo que em (130) *escrevi* a terminação de primeira pessoa é utilizada em vez da terminação de terceira pessoa, mostrando que a aquisição da marca de pessoa é uma aquisição mais tardia<sup>43</sup>. No enunciado (129) observa-se que o uso de *disse* seguido de discurso direto é um recurso bastante útil, pois evita recorrer ao discurso indireto, que é mais complexo. Quando representadas graficamente, as 23 ocorrências de Pretérito Perfeito nas diferentes classes aspectuais têm uma distribuição um pouco diferente daquela

<sup>43</sup> A aquisição da marca de pessoa não é objeto deste estudo, mas veja-se Andersen (1991: 320-321), onde o autor utiliza o Princípio do Determinismo Formal (aqui discutido em 1.3.3), para explicar a aquisição da concordância sujeito-verbo no plural do espanhol como L2. Embora não haja muita literatura sobre a aquisição da morfologia verbal do português como L2, ver Schmidt e Frota (1986), Emmerich (1984) e Yavas e Campos (1988) e, para a ligação de dialetos rurais com o processo de crioulização, ver Baxter (1992, 1995). Para a aquisição do português como L1, é tradicionalmente citado o trabalho de Simões e Stoel-Gammon (1979), sendo importante para a comparação com a aquisição de L2 e, em particular, para a Hipótese do Aspecto.

apresentada pelos outros sujeitos especialmente quanto à classe *achievement*, como pode ser verificado na Figura 11:

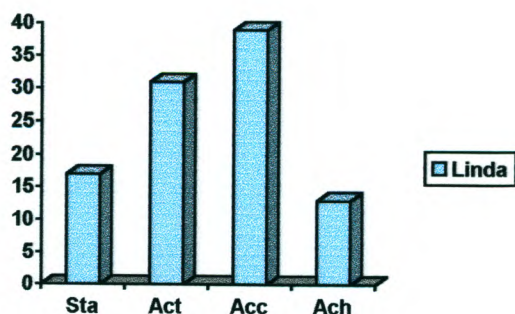


Figura 11 - Linda: percentual de uso do Pretérito Perfeito nas classes aspectuais

O percentual de ocorrências na classe *achievement* é reduzido, em comparação com o percentual das outras classes aspectuais, contrariando as expectativas. Mas aqui é preciso levar em conta que, no total, o número extremamente reduzido de ocorrências no Pretérito Perfeito não é suficiente para estabelecer um padrão e para apresentar significância estatística. Numericamente as classes *achievement* (3 ocorrências, incluindo os verbos *ir*, *receber* e *sair*, correspondentes a 13% do total de ocorrências do Pretérito Perfeito) e *accomplishment* (9 ocorrências, incluindo os verbos *ensinar*, *ler*, *dizer* e *ver*, correspondentes a 39% dos usos do Pretérito Perfeito) somadas têm uma pequena vantagem em relação às classes *activity* (7 ocorrências, incluindo os verbos *falar*, *guardar*, e *escrever*, correspondentes a 31% de usos do Pretérito Perfeito) e *state* (4 ocorrências, incluindo os verbos *ver* e *ficar*, correspondentes a 17% dos usos do Pretérito Perfeito). Além disso, o uso do Pretérito Perfeito com a classe *state*, conforme será visto em 3.3.4, começa a ocorrer mais tarde, o que está em consonância com a hipótese (b) deste trabalho.

Como Linda é tão atípica e adquire tão pouco da gramática, os seus dados não podem ser rigorosamente tomados como evidência contrária à hipótese de que o aspecto inerente influencia a aquisição da morfologia de passado. Em outras palavras, por Linda apresentar quase nenhum desenvolvimento em termos de aquisição da morfologia e por seus dados não serem estatisticamente significativos, as aparentes discrepâncias em relação

à seqüência proposta pela hipótese (b) não oferecem argumentos contrários a ela. Como o Pretérito Imperfeito não chega a ser utilizado, os dados apresentados por Linda apenas sustentam a hipótese (a), referente ao surgimento da marca de passado inicialmente com o Pretérito Perfeito, não sendo possível verificar as hipóteses referentes ao surgimento do Pretérito Imperfeito. Certamente a hipótese (c), que prevê o surgimento do Pretérito Imperfeito após o início do uso do Pretérito Perfeito, não seria desconfirmada.

### 3.2.5 Construções com *estar* +V Gerúndio e com verbos modais + Infinitivo

Uma seção especial é destinada aqui às construções que envolvem *estar* + V Gerúndio e construções com verbos modais + Infinitivo. Elas são tratadas em separado porque, apesar de poderem apresentar marca de Pretérito Perfeito ou Imperfeito, não se enquadram na análise por classes aspectuais: as primeiras, por envolverem um verbo estativo seguido de Gerúndio, criam o problema de escolher entre o verbo auxiliar, que sempre é estativo ou o verbo no Gerúndio, que poderá ser de classes variadas; as últimas, por não se enquadrarem os verbos modais no esquema aspectual vendleriano e, também, por se criar o mesmo problema de escolher entre o primeiro verbo ou o segundo. Em qualquer um dos casos, coloca-se o problema de decidir qual verbo ditará a classe aspectual - o verbo no Gerúndio/Infinitivo ou o verbo estativo/modal. Como essas estruturas não são desenvolvidas igualmente pelos quatro sujeitos e como o objetivo do trabalho é ver o início da marca de passado nos verbos, optou-se por não incluir essas estruturas na análise quantitativa e apenas registrar o seu uso em separado, para exemplificar o grau de desenvolvimento de cada um<sup>44</sup>.

Tanto no Pretérito Perfeito como no Imperfeito Liz chega a empregar estruturas verbais mais complexas, envolvendo um verbo modal + Infinitivo ou o Pretérito Imperfeito do auxiliar *estar* + Gerúndio, demonstrando o uso do aspecto progressivo. As estruturas

---

<sup>44</sup> Um campo interessante a ser explorado em estudos futuros é o da importância das classes aspectuais na aquisição da modalidade, onde seria possível examinar, por exemplo, se há noções ou traços que se aproximam.

com o Pretérito Imperfeito do verbo *estar* + Gerúndio, listadas na Tabela 3, são especialmente interessantes para este trabalho, sendo comentadas a seguir.

**Tabela 3 - Liz: uso do Pretérito Imperfeito com *estar* + Gerúndio**

Data	Pág	Contexto	Pretérito Imperfeito com <i>estar</i> +Gerúndio	Classe aspect.
Mês 2	53	Referência a alguém que estava cuidando a casa da tia	Uma outra pessoa <u>estava ficando</u> em a casa de minha tia.	STA
	58		...ele <u>estava dormindo</u> .	ACT
Mês 4	122	Falando sobre o que aconteceu quando estava usando lentes de contato.	No olho. Quando eu <u>estava usando</u> .	ACT
	125	Referência às lentes de contato.	Oh, meu pai, ele <u>estava tirando</u> , e ...	ACH
Mês 5	144	Referência à língua utilizada por amigos americanos quando havia outras pessoas perto.	Não, clcs, clcs faláv... pouco de português, mas, comigo eles fal... inglês, quando outras, outras pessoas <u>estavam ouvindo</u> .	STA
	170	Referência a uma novela.	Quando Juca Pirama $\varnothing$ , when he was killed, $\varnothing$ ... , Sassá <u>estava pegando</u> passarinho.	ACT
Mês 6	182	Resposta à pergunta sobre como havia sido o primeiro dia de aula.	Todo dia eu <u>estava tremendo</u> .	STA
	183	Referência às coisas sobre as quais a professora estava falando.	A professora. Foi o primeiro dia. E ela <u>estava dizendo</u> coisas, $\varnothing$ , like what we're going to do, ...	ACT
	184	Referência aos comentários feitos por uma pessoa em aula.	Ela <u>estava falando</u> coisas más sobre os Estados Unidos, e todo mundo na aula sabe que eu sou americana $\varnothing$ , mas ela não. Ela <u>estava dizendo</u> "Oh, detesto países ricos."	ACT ACC
	185	Resposta à pergunta sobre se os colegas não disseram nada quando uma pessoa começou a falar mal dos Estados Unidos em aula.	Não, mas eles <u>tavam fazendo</u> "Ah!"	ACT
	199	Referência a estarem caminhando para a floresta.	E todo mundo <u>estava olhando</u> para mim. E quando nós <u>estávamos caminhando</u> à floresta, $\varnothing$ , tinha ...	ACT ACT
	201	Resposta à pergunta "Ela já tava lá em cima?", no relato sobre um passeio.	Não, ela <u>estava indo</u> , mas eu parei e ela parou também.	ACH
		Liz conta que tem medo de altura e, quando estavam subindo num mirante, o pai da amiga começou a brincar, dizendo que iriam cair sobre ela e que estava vindo um vento forte.	E quando eu <u>estava subindo</u> , o pai dela estava, <u>estava dizendo</u> $s\varnothing$ , only to scare me.	ACT ACC
	202		Ele <u>estava dizendo</u> "... I think we're going to fall over you. Oh, a strong wind is coming." M. estava em frente de mim e eu <u>estava olhando</u> on M.'s back.	ACC ACT
	205	Liz conta que uma amiga sempre usava, de brincadeira, o pronome de tratamento em inglês <i>thou</i> (não mais utilizado), e que não deixou de fazê-lo.	Mas ela <u>estava brincando</u> , mas ela não parou.	ACT

Os enunciados em que Liz emprega o Pretérito Imperfeito de *estar* + V Gerúndio perfazem um total de 19 ocorrências, com a seguinte distribuição dentro das classes

aspectuais: 3 *states*, 11 *activities*, 3 *accomplishments* e 2 *achievements*. O elevado número de ocorrências de *estar* + V Gerúndio com a classe *activity* sustenta a argumentação apresentada por Andersen e Shirai (1994, 1996) sobre a relevância do progressivo para atividades, a congruência entre o progressivo e atividades, e o viés distribucional do progressivo em relação aos verbos de atividade, conforme discutido em 1.3.

As ocorrências listadas na Tabela 3 dão uma idéia do nível linguístico alcançado por Liz, superior ao alcançado pelos outros sujeitos. A narrativa de Liz flui mais facilmente, especialmente quando usa o progressivo, pois é capaz de explicar o contexto dos eventos recorrendo ao Pretérito Imperfeito de *estar* + V Gerúndio e dar seqüência aos episódios através do Pretérito Perfeito. O enunciado "*Mas ela estava brincando, mas ela não parou*" é um bom exemplo disso. Esse nível não chega a ser alcançado pelos outros sujeitos, que restringem o uso do progressivo ao Presente do Indicativo, como será mostrado a seguir.

Sasaki apresenta poucos casos do progressivo; quando ocorrem, é sempre em contexto que requer o Presente. Alguns exemplos podem ser vistos em (132)-(137):

- (132) Estou aprendendo mas estou esquecê. (=está aprendendo e esquecendo muita coisa que aprende) (Sasaki, mês 1, p. 1)
- (133) Eu aprendo, eu está, estou aprendendo - o, os livros, fácil. (=comprou livros em português para crianças e está aprendendo através dos livros. (Sasaki, mês 1, p. 4)
- (134) Eu estou procurando  $\partial$ , francês, restaurante, porque n $\partial$  Japão,  $\partial$ , restaurante, na, no restaurante,  $\partial$ , very k $\partial$ ,  $\partial$ ,  $\partial$ , na restaurante, no restaurante,  $\partial$ , nós tem que,  $\partial$ , muito dinheiro. (Sasaki, mês 1, p.23)
- (135) Ah, imperador no Japão,  $\partial$ ,  $\partial$ , está, estava? muito mal.  $\partial$ , nós japonês,  $\partial$ , todos os japonês,  $\partial$ , sen, não sentindo,  $\partial$ , estão, não estão sentindo ... reunião,  $\partial$ , party, par,  $\partial$ , reunião... (=como o imperador estava doente no Japão, nós não estávamos nos sentindo bem em fazer uma reunião e depois festejar) (Sasaki, mês 3, p. 107)
- (136) So, de noite, nove ou dez horas nós estava dormindo.(=nós estamos dormindo / já estamos na cama; falando sobre os hábitos da família) (Sasaki, mês 4, p.166)
- (137) No dia a mulher dormindo, piscina. (=a mulher fica dormindo na piscina de dia) (Sasaki, mês 5, p. 192)



Em (135) o tempo no auxiliar não é o esperado *estávamos*, e em (136) o Pretérito Imperfeito é utilizado incorretamente em *estava*; pelo contexto, a forma esperada seria o Presente do Indicativo. Em (137) observa-se a falta de um verbo auxiliar, provavelmente *ficar*, pois a forma esperada pelo interlocutor provavelmente é *fica dormindo*.

Mutsuko apresenta alguns usos do progressivo em contexto de Presente, de Perfeito e de Imperfeito, mas sem o emprego do auxiliar; a não ser no mês 6, quando diz *estou pensando*, após ter aprendido a forma com a entrevistadora alguns minutos antes. Alguns exemplos de ocorrências com o progressivo são apresentados em (138)-(146).

- (138) Sempre olhando, né, Lie, ... (=Lie estava sempre olhando os pais discutirem) (Mutsuko, mês 1, p. 8)
- (139) Eu trabalhá ... em baixo cozin... né. Sozinha brincando duas criança. (= eu estava trabalhando/tinha que trabalhar na cozinha e as duas crianças ficavam brincando sozinhas) (Mutsuko, mês 2, p. 83)
- (140) Eu pensando, né. Bah, criança pintá não é bom, não dá né. (=eu fiquei /estava pensando que não é bom as crianças se pintarem) (Mutsuko, mês 2, p. 86)
- (141) Terminando jui... Eu quero terminando agora. Separá, separação. (= eu quero terminar a separação /eu quero que a separação esteja terminando?) (Mutsuko, mês 2, p. 89)
- (142) Se chovendo forte, sempre, ô, dentro de casa. (= se está chovendo, molha a parede dentro) (Mutsuko, mês 3, p.103)
- (143) Agora pensando. Estou pensando. (forma ensinada alguns minutos antes) (Mutsuko, mês 6, p.196)
- (144) Bahl Eu, ah, chorando, chorando. (=eu estava chorando) (Mutsuko, mês 15,p.488)
- (145) Passeando pra lá pra cá. (=estava(m) passeando; sujeito não é claro) (Mutsuko, mês 15,p.489)
- (146) Japão mais forte polícia, né. Mais rápido procurando. (= a polícia no Japão é mais forte; estaria procurando mais rápido?) (Mutsuko, mês 15, p.492)

Em quase todos os exemplos os verbos são de atividade, compatível com a argumentação apresentada em 1.3 sobre a relação entre verbos da classe *activity* e o progressivo. Uma exceção é encontrada em (141) *terminar*, que é um verbo da classe *achievement* e é utilizado de forma difícil de ser entendida. De qualquer modo, Mutsuko está longe de adquirir o uso do progressivo, pois sequer apresenta emprego do auxiliar.

Linda é o sujeito que menos faz uso do progressivo. Apresenta apenas duas ocorrências, ambas sem o uso do auxiliar, demonstrando que a aquisição está em fase muito inicial, como pode ser visto em (147) e (148):

- (147) Somente trabalho. Is that right? Trabalhando, trabalhando em casa para Natal. (=só estou trabalhando para o Natal; resposta à pergunta sobre como iam as atividades) (Linda, mês 7, p. 225)
- (148) Não tem tempo um dia porque chovendo. (= não tivemos tempo porque estava chovendo) (Linda, mês 10, p.276)

As duas ocorrências são de verbos da classe *activity*, também compatível com a argumentação apresentada em 1.3 sobre a relação entre a classe *activity* e o progressivo.

O uso do aspecto progressivo com o auxiliar *estar* no Pretérito Imperfeito é interessante, pois tanto o progressivo como o Pretérito Imperfeito estão associados à imperfectividade. Comrie (1976: 25-26) salienta que a imperfectividade pode ser expressa através de uma categoria única ou através de várias, uma delas sendo a continuidade, que em algumas terminologias é chamada de duratividade. Assim, o tempo verbal do português Pretérito Imperfeito e o progressivo expressam imperfectividade. Por outro lado, as classes aspectuais usadas nos exemplos com a flexão do progressivo *-ndo* na Tabela 3 são, na sua maioria, da classe *activity*, que tem o traço da duratividade, sustentando, portanto, a Hipótese do Aspecto.

Na aquisição do inglês como L2 a associação da flexão do progressivo *-ing* com o aspecto imperfectivo e/ou com verbos durativos é mencionada por Andersen e Shirai (1994: 142) como exemplo para a sustentação da Hipótese do Aspecto. No mesmo artigo, Andersen e Shirai (1994: 139) também apontam que em inglês a flexão do progressivo na fala de mães com seus filhos e na fala das crianças adquirindo o inglês como L1 apresenta um percentual maior de uso com verbos da classe *activity*, uma evidência para a hipótese do viés distribucional. Além disso, salienta-se aqui também a sustentação das explicações apresentadas por Andersen e Shirai para o fenômeno da associação do progressivo e do imperfectivo com a classe aspectual *activity* através do princípio de congruência (a congruência da associação entre *activity* e marca de progressivo) e pela teoria dos protótipos (a classe *activity* como a mais prototípica para o significado básico do progressivo, que é o de atividade em andamento).

Em italiano como L2 o progressivo também apresenta ligação com verbos de atividade. Conforme relato de Giacalone Ramat (1997), 63% das ocorrências no progressivo são com *activities* e 25% com *states*, mas, aos poucos, o progressivo parece espalhar-se para *accomplishments* (8%) e *achievements* (4%).

Em japonês como L2 a associação do progressivo com verbos de atividade também é evidenciada. Shirai e Kurono (1998) mencionam dois experimentos feitos sobre a aquisição do japonês como L2. No primeiro experimento, 3 falantes de chinês como L1 demonstraram 55% de uso da marca de imperfectivo/durativo *-te i-* com verbos de atividade. No segundo experimento, 17 sujeitos de diferentes procedências lingüísticas (chinês, bengali, maráti, indonésio, nepali, cingalês, tâmil e tailandês) julgaram a correção de estruturas a eles apresentadas; o resultado mostrou que eles tiveram "maior facilidade em reconhecer a correção de *-te i-* com verbos de atividade (...) do que com verbos de *achievement*" (Shirai e Kurono 1998: 264).

Portanto, dados de aquisição de línguas diversas sustentam o item 3 da Hipótese do Aspecto (apresentado em 1.1), segundo o qual a marca do progressivo começa a ser empregada, nas línguas que apresentam o aspecto progressivo, nos verbos de atividade.

Se for feita uma comparação entre Liz e os outros sujeitos incluindo estruturas com o uso de *estar* no Pretérito Imperfeito seguido de um verbo no Gerúndio, haverá uma diferença muito grande entre eles que passou despercebida nos levantamentos feitos até agora. Com a inclusão das 19 ocorrências com o Gerúndio, apresentadas na Tabela 3, a distribuição do Pretérito Imperfeito dentro das classes aspectuais sofre uma grande alteração, que pode ser vista na Tabela 4.

**Tabela 4 - Efeito da inclusão das estruturas com *estar* + V Gerúndio na distribuição do Pretérito Imperfeito entre as classes aspectuais**

Estruturas	PRETÉRITO IMPERFEITO							
	STATE		ACTIVITY		ACCOMPLISH.		ACHIEVEM.	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Sem Gerúndio	29	100	-	-	-	-	-	-
Com Gerúndio	3	16	11	58	3	16	2	10
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>67</b>	<b>11</b>	<b>22</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>4</b>

A Tabela 4 mostra o efeito do acréscimo das estruturas com o *estar* no Pretérito Imperfeito + V Gerúndio na distribuição do uso do Pretérito Imperfeito por Liz. Os dados referentes a Liz apresentados originalmente na Tabela 2 estão reproduzidos na linha correspondente à estrutura sem Gerúndio, num total de 29 ocorrências de Pretérito Imperfeito, todas elas apenas na classe *state*. São dados que sustentam a Hipótese do Aspecto, que prevê o início do uso do Pretérito Imperfeito na classe de verbos estativos. Quando as ocorrências de Imperfeito + V Gerúndio são listadas, verifica-se uma variedade maior de usos nas diferentes classes aspectuais: 3 com *states*, 11 com *activity*, 3 com *accomplishment* e 2 com *achievement*. Esses resultados também sustentam a Hipótese do Aspecto, mostrando que há uma concentração maior do aspecto progressivo com a classe *activity* que, no caso de Liz, engloba 58% dos usos do progressivo. O acréscimo desses usos do Pretérito Imperfeito coloca Liz em um estágio muito mais avançado do que os outros sujeitos, pois ela chega a utilizar o Pretérito Imperfeito em todas as classes aspectuais, ao passo que os outros apenas o utilizam com a classe *state* (exceto uma ocorrência com um verbo de atividade por parte de Sasaki).

A outra construção deixada para discussão em separado é a dos verbos modais seguidos de um verbo no Infinitivo. O seu uso mostra uma estrutura um pouco mais complexa, com o verbo modal recebendo as marcas de aspecto, tempo, modo, número e pessoa, enquanto o segundo verbo, no Infinitivo, faz a contribuição essencial ao significado do predicado. A aquisição da modalidade constitui uma área específica de investigação em aquisição de L2, tendo características próprias dentro do processo de aquisição da língua<sup>45</sup> e não será discutida neste trabalho. No entanto, as ocorrências com verbos modais que já apresentam marca de passado são de interesse para esta pesquisa e serão brevemente comentadas, a seguir, em relação aos sujeitos investigados. É importante salientar, contudo, que Sasaki, Mutsuko e Linda apenas usam construções de modal + Infinitivo, com o modal no Presente do Indicativo. Para ilustrar, são apresentados exemplos da produção de cada sujeito.

---

<sup>45</sup> Para uma introdução à questão da modalidade em aquisição de L2, ver Dittmar e Terborg (1991) e Giacalone Ramat (1992).

Sasaki utiliza construções com os modais *ter que*, *poder* e *querer* no Presente:

- (149) Eu tenho que aprender português, mas eu não tem tempo. (Sasaki, mês 1, p. 3)  
 (150) No Japão criança tem que dormir oito horas, nove horas.  
 (=tem que ir para a cama à 8 ou 9 da noite) (Sasaki, mês 1, p. 3)  
 (151) Cafezinho eu pode tomar forte, mas nō Japão cafezinho,  
 tipo de cafezinho não tem. (Sasaki, mês 1, p.10)  
 (152) Nós vai ir, nós queremos vai outro restaurante. (Sasaki, mês 1, p.21)  
 (153) Mas nós temos muito pouco, ô, tinta de japonca, so,  
 tenho, temos que usar tinta brasileira. (Sasaki, mês 2, p. 53)  
 (154) Aqui Porto Alegre nós não podemos comprar comida do  
 mar, muitos tipos. Mas Salvador há muitas comidas do  
 mar. (Sasaki, mês 4, p.174)  
 (155) Eu, no Brasil, primeiro eu posso comer polvo. (= foi a  
 primeira vez que pude comer polvo no Brasil) (Sasaki, mês 4, p.174)

Observa-se que em (155), quando se apresenta um contexto para o passado, ele não demonstra conhecimento do verbo *poder* no Pretérito Perfeito. Em (152) Sasaki flexiona o verbo *ir*, em vez de usar o Infinitivo.

Mutsuko emprega os verbos *querer*, *precisar*, *poder*, *ter que*, *dar* (=ser possível), mas só aparecem contextos que requerem o Presente, como pode ser visto nos exemplos (156)-(159). Ela também apresenta dúvidas sobre flexionar ou não o segundo verbo, pois em (156) utiliza *comprou* em vez de *comprar*.

- (156) Eu quero falá português. (Mutsuko, mês 1, p. 4)  
 (157) Não precisa comprô. Eu, aqui, ô, creche fez, faz.  
 (=não precisa comprar o bolo, eu faço aqui na creche) (Mutsuko, mês 1, p. 26)  
 (158) Pode entrá. (=está dando permissão para a filha entrar) (Mutsuko, mês 2, p. 84)  
 (159) Professora falô/ tem que aprendê português. Não dá  
 para em casa falá japonês. (Mutsuko, mês 2, p. 97)

Linda utiliza os verbos modais *ter que*, *precisar* e *querer*, também apenas no Presente, conforme mostram os exemplos (160)-(164):

- (160) Eu tenho que escrever para ela em português. (Linda, mês 4, p. 173)  
 (161) Então ele disse para meu esposo: "Você preciso preparar  
 para missão." (=você precisa se preparar) (Linda, mês 6, p. 200)  
 (162) Eu preciso lavar roupas e casa. (Linda, mês 13, p. 299)  
 (163) Se eu quero trabalhô em escri, escritório, eu posso.  
 (= se eu quiser trabalhar/se eu quero trabalhar) (Linda, mês 13, p. 312)  
 (164) Eu não preciso trabalhô lá também. (=cu não preciso traba-  
 lhar) (Linda, mês 13, p.312)

A concordância de pessoa, como, em certa medida, para os outros sujeitos, ainda não está estabelecida, e o status de Infinitivo do segundo verbo também não está claro para ela, como pode ser visto em *trabalhê*, nos enunciados (163) e (164).

Liz é o sujeito que demonstra ter avançado em relação aos outros, pois utiliza as estruturas com modal + Infinitivo no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito; além disso, a concordância de pessoa e número parece estar estabelecida, o que não acontece com os outros sujeitos. Todas as ocorrências de passado envolvendo essa estrutura por parte de Liz estão listadas em (165)-(174):

- |  |                      |
|--|----------------------|
| (165) Eu já vi, então eu não <u>queria ir</u> .  | (Liz, mês 3, p. 100) |
| (166) Porque ele não <u>queria ir</u> à cidade para matar o monstro.   | (Liz, mês 3, p. 102) |
| (167) Nós <u>queríamos ver</u> outro filme, mas M. e G. tem que ter 14 anos e eles não podem ver.  | (Liz, mês 4, p. 114) |
| (168) Eu abri, eu não <u>pude abrir</u> meus olhos.  | (Liz, mês 4, p. 126) |
| (169) Eu fez todas as maçãs porque eu não <u>queria fazer</u> alguma coisa outra.  | (Liz, mês 4, p. 133) |
| (170) Mas eu perdi uma, um sabonete, porque eu fui a uma coisa na igreja e <u>precisávamos trazer</u> sabonete.  | (Liz, mês 5, p. 142) |
| (171) Eu tenho violino, mas cinco mil dólares, e eu não quero, <u>queria</u> . (=vai dizer que não queria trazer o violino para o Brasil porque era muito valioso) | (Liz, mês 5, p. 177) |
| (172) A outra aula nós <u>tivemos que procurar</u> a newspaper article.  | (Liz, mês 6, p. 184) |
| (173) O professor não sabia que sou americana e <u>clc queria fazê</u> ,<br>ê ...  | (Liz, mês 6, p. 187) |
| (174) Ele <u>quis fazê</u> ... teste oral.   | (Liz, mês 6, p. 187) |

Observe-se que esses enunciados acrescentam mais 3 ocorrências de Pretérito Perfeito (com as formas *pude abrir*, *tivemos que procurar* e *quis fazê*) e 7 de Pretérito Imperfeito (com as formas *queria ir/fazer/trazer*, *queríamos ver*, *precisávamos trazer*), colocando Liz bem mais adiante dos outros sujeitos. Também é interessante ver a marca de primeira pessoa do singular em *pude* e *quis*, a oposição entre a primeira pessoa do singular e a do plural em *queria/queríamos*, bem como a marca da primeira pessoa do plural em *tivemos* e *precisávamos*, indicação de evolução da sua interlíngua.

Até aqui, então, tem-se uma visão geral da produção do Pretérito Perfeito e Imperfeito de cada sujeito, mostrando até onde chegaram ao final da coleta de dados, mas

ainda falta detalhar o desenvolvimento longitudinal de cada um. Essa descrição é feita a seguir.

### 3.3 Análise longitudinal e discussão dos resultados

A terceira parte da análise dos resultados leva em conta os diferentes momentos da coleta de dados de cada indivíduo. Embora os testes estatísticos aplicados aos dados das Tabelas 1 e 2 apresentem resultados altamente significativos, isto é, demonstrem que as diferenças encontradas não são acidentais e, portanto, sustentem a hipótese da importância do aspecto na aquisição das formas verbais do passado, é necessária uma análise que leve em conta as diferentes etapas da coleta de dados. Essa análise é importante para que se possa verificar a possibilidade de uma influência da classe aspectual inerente no surgimento da morfologia de passado. Esses dados são apresentados na Tabela 5, onde o desenvolvimento do uso do passado dentro das classes aspectuais é visto para cada sujeito.

As diferentes etapas da coleta de dados estão registradas na coluna dos meses, cada número correspondendo ao mês em que os dados foram colhidos (em 1 ou 2 entrevistas dentro de um mesmo mês). Sasaki, Mutsuko e Liz, por exemplo, tiveram entrevistas durante 6 meses seguidos, mas Mutsuko teve outra entrevista 9 meses mais tarde, quando já se haviam passado 15 meses da primeira entrevista. Linda, por sua vez, foi entrevistada ao longo de 13 meses, sendo que duas entrevistas ocorreram dentro de um mesmo mês - uma no início e outra mais para o final do mês. A informação detalhada sobre o número e a duração das entrevistas de cada sujeito pode ser verificada na tabela do Anexo D. Para cada classe aspectual estão registrados o número de ocorrências e o seu percentual em cada tempo verbal. O  $\chi^2$  e o nível de significância são calculados para cada sujeito, a cada mês da coleta de dados.

**Tabela 5 - Dados longitudinais do uso do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito por sujeito, tempo verbal, classe aspectual e mês da coleta**

SUJEITO	MÊS	PRET.		PERFEITO				PRET. IMPERFEITO					
		STATE n° %	ACTIVITY n° %	ACCOMPLISH. n° %	ACHIEVEMENT n° %	STATE n° %	ACTIVITY n° %						
Sasaki <sup>a</sup>	1	-	-	2	15	3	23	8	61	-	-	-	-
	2	1	7	-	-	2	13	12	80	-	-	-	-
	3	7	47	-	-	2	13	6	40	1	100	-	-
	4	2	13	1	7	8	53	4	27	2	40	3	60
	5	8	35	2	9	6	26	7	30	3	100	-	-
	6	4	22	2	11	5	28	7	39	1	100	-	-
Mutsuko <sup>b</sup>	1	-	-	3	14	12	57	6	29	3	100	-	-
	2	-	-	-	-	8	32	17	68	4	100	-	-
	3	-	-	-	-	7	58	5	42	-	-	-	-
	4	-	-	2	13	7	47	6	40	-	-	-	-
	5	-	-	-	-	5	71	2	29	1	100	-	-
	6	-	-	4	28	4	28	6	43	-	-	-	-
	15	1	3	1	3	11	38	16	56	-	-	-	-
Liz <sup>c</sup>	1	-	-	-	-	1	9	10	91	-	-	-	-
	2	4	18	3	14	6	27	9	41	4	100	-	-
	3	1	4	2	8	11	44	11	44	7	100	-	-
	4	1	3	5	13	15	39	17	45	2	100	-	-
	5	18	15	7	6	31	26	64	53	9	100	-	-
	6	6	11	4	7	21	39	23	43	7	100	-	-
Linda <sup>d</sup>	1	-	-	1	50	-	-	1	50	-	-	-	-
	4	-	-	-	-	2	100	-	-	-	-	-	-
	6	-	-	1	100	-	-	-	-	-	-	-	-
	6*	1	20	3	60	1	20	-	-	-	-	-	-
	7	2	40	1	20	2	40	-	-	-	-	-	-
	10	-	-	1	20	2	40	2	40	-	-	-	-
	12	1	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	13	-	-	-	-	2	100	-	-	-	-	-	-

n° = número de ocorrências

% = percentual dentro do tempo verbal

\* = entrevista feita dentro do mesmo mês

<sup>a</sup> meses 1 e 2:  $\chi^2$  não computado

mês 3:  $\chi^2 = 1,067$  (ns = 1,000)

mês 4:  $\chi^2 = 10,667$  (ns = 0,014)

mês 5:  $\chi^2 = 4,625$  (ns = 0,163)

mês 6:  $\chi^2 = 2,956$  (ns = 0,627)

<sup>b</sup> mês 1:  $\chi^2 = 24,000$  (ns = 0,001)

mês 2:  $\chi^2 = 29,000$  (ns = 0,000)

meses 3 e 4:  $\chi^2 =$  não computado

mês 5:  $\chi^2 = 8,000$  (ns = 0,129)

meses 6 e 15:  $\chi^2 =$  não computado

<sup>c</sup> mês 1:  $\chi^2 =$  não computado

mês 2:  $\chi^2 = 10,636$  (ns = 0,013)

mês 3:  $\chi^2 = 26,880$  (ns = 0,000)

mês 4:  $\chi^2 = 25,965$  (ns = 0,003)

mês 5:  $\chi^2 = 35,224$  (ns = 0,000)

mês 6:  $\chi^2 = 29,197$  (ns = 0,000)

<sup>d</sup>  $\chi^2 =$  não computado



O teste do  $\chi^2$  apresenta resultados altamente significativos para Liz a partir do mês 2, dando suporte à relação positiva entre o uso do tempo verbal e a classe aspectual em cada mês da coleta. Já os outros sujeitos têm menos apoio dos testes de correlação por apresentarem dados menos completos do que os de Liz. Por exemplo, em várias ocasiões Sasaki, Mutsuko e Linda apresentam um número muito reduzido de ocorrências em uma classe, ou, às vezes, nenhuma ocorrência em uma ou mais classes, gerando, nesse último caso, uma lacuna que, na tabela, é indicada por um traço. No caso de Linda, não foi possível computar o  $\chi^2$  devido ao baixo número de ocorrências; para Mutsuko, apenas os meses 1 e 2 apresentam resultados significativos em termos estatísticos. No caso de Sasaki, apenas o mês 4 apresenta um resultado altamente significativo, quando todas as classes aspectuais e os dois tempos verbais são usados; os meses 5 e 6 têm significância estatística um pouco menor; o mês 3 não revela significância estatística, e os meses 1 e 2 não apresentam dados suficientes para a análise estatística. Apesar desse apoio dos métodos estatísticos um pouco mais limitado em alguns casos, a análise da evolução dos percentuais de uso do Pretérito Perfeito e Imperfeito nas classes aspectuais por parte de cada sujeito traz dados importantes para a sustentação da Hipótese do Aspecto. Esses dados serão discutidos a seguir.

A base da idéia defendida neste trabalho está resumida no quadro que Andersen (1991: 314) fez para descrever a trajetória básica na aquisição da morfologia de passado do espanhol e que vem sendo proposta como universal. Esse quadro, apresentado anteriormente como Figura 3, é aqui repetido como Figura 12 para facilitar o acompanhamento da discussão. Ele mostra os 8 estágios propostos para o desenvolvimento da morfologia de passado, mostrando como as flexões do Pretérito Perfeito e Imperfeito avançam dentro das classes aspectuais de eventos télicos, eventos pontuais, atividades e estados.

ESTADOS	ATIVIDADES	EVENTOS TÉLICOS	EVENTOS PONTUAIS	
1	TIENE	JUEGA	ENSEÑA	SE PARTE
2	TIENE	JUEGA	ENSEÑA	<i>se partió</i>
3	<i>tenía</i>	JUEGA	ENSEÑA	<i>se partió</i>
4	<i>tenía</i>	<i>jugaba</i>	<i>enseñó</i>	<i>se partió</i>
5	<i>tenía</i>	<i>jugaba</i>	<i>enseñó</i> <i>enseñaba</i>	<i>se partió</i>
6	<i>tenía</i>	<i>jugaba</i> <i>jugó</i>	<i>enseñó</i> <i>enseñaba</i>	<i>se partió</i>
7	<i>tenía</i>	<i>jugaba</i> <i>jugó</i>	<i>enseñó</i> <i>enseñaba</i>	<i>se partió</i> <i>se partía</i>
8	<i>tenía</i> <i>tuvo</i>	<i>jugaba</i> <i>jugó</i>	<i>enseñó</i> <i>enseñaba</i>	<i>se partió</i> <i>se partía</i>

Fonte: Andersen (1991: 314)

**Figura 12 - Seqüência de desenvolvimento para a codificação de tempo e aspecto com flexões de "passado"**

No estágio 1, não há marca de passado, sendo usado o Presente, geralmente a terceira pessoa do singular. No estágio 2, começa a surgir a marca de não-presente nos verbos que se referem a eventos pontuais, ou seja, os verbos da classe *achievement*, que têm os traços pontual, télico e dinâmico; todos os outros verbos são tratados da forma neutra ou não marcada. Logo em seguida, no estágio 3, começa a surgir o uso do Imperfeito nos protótipos de estado, ou seja, nos verbos que se situam na classe *state*, no extremo oposto da hierarquia; esses verbos se caracterizam pelo seu aspecto durativo ou não pontual e pela ausência de telicidade e dinamicidade. No estágio 4 os dois tempos verbais saem para fora das suas classes aspectuais originárias e se estendem até a seguinte. O Pretérito Perfeito avança para os eventos téllicos, com os verbos da classe *accomplishment*: mantêm-se os traços de dinamicidade e telicidade, mas é aberto o espaço para eventos não pontuais também. O Pretérito Imperfeito, marcador durativo prototípico,

mantém a base durativa e atélica, mas o aprendiz da L2 já permite um pouco de dinamismo, mostrando-se sensível a verbos que exprimem atividades. No estágio 5 o aprendiz começa a incorporar o traço télico no uso do Pretérito Imperfeito, permitindo que verbos da classe *accomplishment* também recebam essa flexão. No estágio 6 é a vez do Pretérito Perfeito expandir-se para a classe *activity*, quando o aprendiz pela primeira vez começa a marcar verbos atélicos no Pretérito Perfeito. No estágio 7 o aprendiz é capaz de atribuir marca de Pretérito Imperfeito a um verbo da classe *achievement*, o oposto do protótipo do imperfectivo. Finalmente, com o estágio 8 é fechado o quadro, quando o aprendiz é capaz de marcar para o Pretérito Perfeito verbos da classe *state*, isto é, verbos que têm o oposto do seu ponto de partida: duração, atelicidade e referência a um estado, em vez de pontualidade, telicidade e dinamicidade. Nesse ponto ele é capaz de expressar perfectividade e imperfectividade fora dos seus domínios prototípicos.

A seguir, é analisado e discutido o desenvolvimento de cada sujeito à luz da seqüência proposta por Andersen para a aquisição das marcas de Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito.

### 3.3.1 Sasaki

No 1º mês da coleta Sasaki já apresentou o uso do Pretérito Perfeito nas classes *achievement*, *accomplishment* e *activity*, com um percentual mais alto para a primeira (61%), um bastante mais reduzido para a segunda (23%) e um menor ainda para a terceira (15%). Enquanto as duas primeiras tendem a crescer ou, ao menos, manter uma média de ocorrências a cada mês, a classe *activity* não apresenta crescimento nos meses subseqüentes. Já a partir do 2º mês observa-se o emprego do Pretérito Perfeito também com os verbos estativos. Embora não tenha havido oportunidade de verificar o período de transição entre a ausência de marca de passado para a sua presença em cada uma das classes aspectuais, observa-se uma tendência para a utilização maior da marca nos verbos de *achievement*, sugerindo que esses talvez tenham se desenvolvido primeiro, de acordo com a previsão da hipótese (b). O desenvolvimento da classe *accomplishment* parece vir

logo a seguir, e, atrás dele, o da classe *activity*, embora ela não se desenvolva muito; no 2º mês surge a classe *state*, fechando, assim, a seqüência prevista pela hipótese. O gráfico na Figura 13 apresenta o desenvolvimento longitudinal do Pretérito Perfeito, com o percentual de cada classe aspectual no tempo verbal:

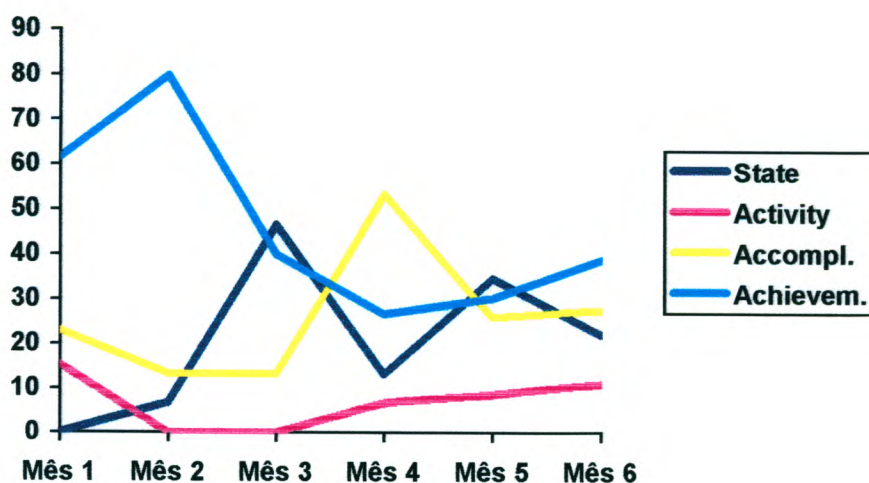


Figura 13 - Sasaki: desenvolvimento longitudinal do Pretérito Perfeito (percentual de cada classe aspectual no tempo verbal)

O 5º mês talvez seja o mais interessante, pois mostra uma distribuição de ocorrências mais homogênea entre *achievements*, *accomplishments* e *states*, embora *activities* ainda tenham uma ocorrência menor. As oscilações vistas em cada classe aspectual não devem ser interpretadas como um retrocesso a um estágio anterior. No mês 2, por exemplo, há uma diminuição nas classes *achievement*, *accomplishment* e *activity*, mas um aumento na classe *state*, que alcança o seu pico no mês 3, que é exatamente o mês em que utiliza o Pretérito Imperfeito pela primeira vez, com a classe *state*. Já no mês 4 cai o percentual de uso das classes *achievement* e *state* e sobe o das classes intermediárias *accomplishment* e *activity* (esta última com um aumento muito modesto). Sasaki parece estar dedicando atenção a uma classe de cada vez.

O Pretérito Imperfeito ocorre pela primeira vez no 3º mês, depois de haver iniciado o uso do Pretérito Perfeito, em concordância com a hipótese (c). Sustentando parte da hipótese (d), o uso do Pretérito Imperfeito inicia com *states*, passando depois para

*activities*, o segundo estágio do uso do Pretérito Imperfeito; não há dados para evidenciar a sua introdução nas outras classes aspectuais. A informação referente a Sasaki na Tabela 5 é aqui repetida sob a forma de Tabela 6, mostrando em verde as ocorrências (*tokens*) no Pretérito Perfeito e em vermelho as ocorrências no Imperfeito.

**Tabela 6 - Sasaki: desenvolvimento longitudinal do Pretérito Perfeito e Imperfeito (*tokens*)**

Mês	Imperfeito /		Perfeito	
	<i>Sta</i>	<i>Act</i>	<i>Acc</i>	<i>Ach</i>
1		2	3	8
2	1		2	12
3	7		2	6
4	1	1	8	4
5	8	2	6	7
6	4	2	5	7
	1			

Observa-se que no mês 5 há um total de 26 ocorrências, o maior dos seis meses de coleta e com maior número de verbos diferentes empregados (*types*), sinal de que Sasaki está realmente fazendo progresso. Embora o Pretérito Imperfeito já esteja sendo utilizado na classe *state*, Sasaki ainda deixa de usá-lo em vários contextos obrigatórios, e apresenta apenas quatro verbos (*types*) nessa classe, mostrando que o estágio ainda é bem inicial.

Certamente está havendo desenvolvimento em outros aspectos da sua interlíngua que não são captados pelo gráfico na Figura 12 ou pela Tabela 6. Tomando novamente como exemplo a classe *achievement*, observa-se que apresenta uma redução em relação ao crescimento das outras classes, mas essa redução ocorre apenas em percentual de uso da classe, não em número de itens lexicais (*types*); ao contrário, é a classe que apresenta o maior índice de crescimento (ver Anexo C). Também a classe *state* apresenta grande crescimento em número de itens lexicais. Sasaki não tem uma competência lingüística que lhe permita comunicar-se facilmente sobre qualquer assunto, especialmente quando se trata de narrativas envolvendo o passado; tampouco tem um léxico suficientemente grande para

permitir flexibilidade na comunicação. Além disso, como professor e pessoa interessada em estudar línguas, está constantemente monitorando a sua produção. Soma-se a isso o seu pouco contato com o português, já que com a família e no trabalho só usa o japonês, o que lhe deixa poucas oportunidades de uma aquisição que flua rapidamente e, talvez, sem tantas oscilações.

No início da coleta, Sasaki parece estar no estágio 2, onde o Pretérito Perfeito se restringe à classe *achievement*. Embora apresente alguns usos do Perfeito com verbos de outras classes aspectuais nos meses 1 e 2, o número de ocorrências é baixo. No mês 3 inicia-se o uso do Pretérito Imperfeito, que surge na classe *state*, marcando o estágio 3 na hierarquia de Andersen. No mês 4, Sasaki continua apresentando uns poucos verbos da classe *accomplishment* no Pretérito Perfeito e marca, pela primeira vez, o Pretérito Imperfeito em verbos da classe *activity*, duas características do estágio 4. Como o número de ocorrências do Perfeito com os eventos télicos e pontuais é mantido em nível razoavelmente alto no mês 5, e o uso do Imperfeito, continua, apesar de baixo, na classe *state*, mas cessa com verbos de atividade, o avanço dentro do estágio 4 é diminuído. Embora Sasaki apresente ocorrências de uso do Pretérito Perfeito típicas dos estágios 6 (uso com verbos de atividade) e 8 (uso com verbos de estado), essas ocorrências certamente não são suficientes para garantir-lhe a competência necessária para os níveis 5-8, tanto em relação ao pouco uso do Pretérito Imperfeito, como também em relação ao Pretérito Perfeito. Até mesmo com verbos pontuais, os primeiros a receberem a marca de passado, Sasaki ainda falha em usar a flexão de passado, recorrendo ao Presente ou ao Infinitivo. A hierarquia proposta por Andersen não pode ser entendida de forma rígida, que funcione matematicamente e não tenha exceções, pois a aquisição da linguagem certamente não ocorre desse modo. Levando em conta essas observações, é possível dizer que, no período de 6 meses de coleta de dados, Sasaki parece ter ido do estágio 2 até o estágio 4, sustentando as hipóteses deste trabalho.

### 3.3.2 Mutsuko

Mutsuko apresenta o uso do Pretérito Perfeito basicamente nas classes *achievement* e *accomplishment*. Na classe *activity* o seu uso é muito limitado, havendo 3 ocorrências no primeiro mês e só voltando a ocorrer verbos nessa classe no mês 4 e nos meses 6 e 15, em número muito reduzido. Mutsuko parece ter estacionado nesse estágio, utilizando o Pretérito Perfeito com verbo estativo uma vez, apenas no mês 15, como pode ser visto no gráfico da Figura 14:

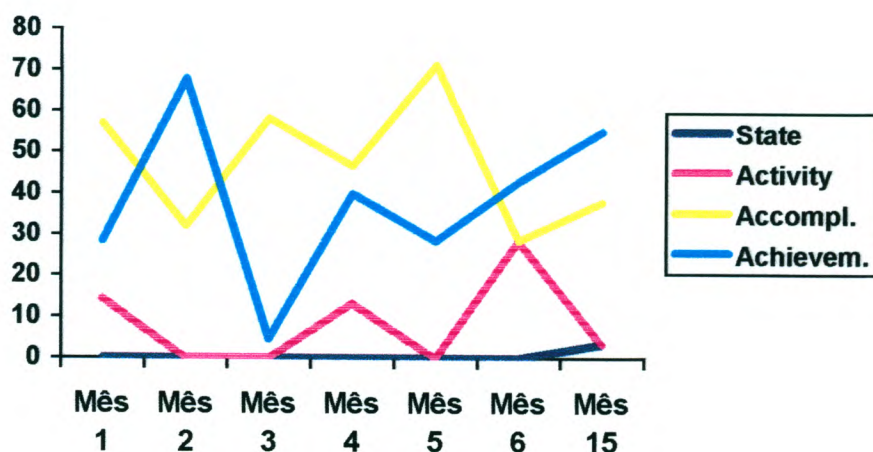


Figura 14 - Mutsuko: desenvolvimento longitudinal do Pretérito Perfeito (percentual de cada classe aspectual no tempo verbal)

O gráfico mostra que o Pretérito Perfeito está longe de ter sido plenamente adquirido, pois não se estendeu a todas as classes aspectuais, o que se verifica na prática através do grande número de verbos utilizados no Presente e no Infinitivo em contextos obrigatórios para o passado. O seu maior emprego com os verbos télicos e, por último, com a classe *state* está de acordo com a hipótese (b) deste trabalho.

Quanto ao Pretérito Imperfeito, conforme previsto pelas hipóteses (a) e (c), surge após o início do uso do Pretérito Perfeito e se manifesta inicialmente na classe *state*, como pode ser verificado na Tabela 7:

**Tabela 7 - Mutsuko: desenvolvimento longitudinal do Pretérito Perfeito e Imperfeito (*tokens*)**

Mês	Imperfeito		Perfeito	
	<i>Sta</i>	<i>Act</i>	<i>Acc</i>	<i>Ach</i>
1		3	12	6
2	3		8	17
3	4		7	5
4		2	7	6
5			5	2
6	1	4	4	6
15	1	1	11	16

O Pretérito Imperfeito está presente nos meses 1 e 2, com um reduzido número de ocorrências; é utilizado mais uma vez apenas no mês 5, voltando a desaparecer nas duas últimas etapas da coleta.

Comparada com Sasaki, Mutsuko apresenta um desenvolvimento muito pequeno, pois, no prazo de 15 meses, mais do que o dobro do período de Sasaki, não chegou a utilizar o Pretérito Perfeito na classe *state* (exceto por uma única ocorrência no mês 15) e teve menor uso do Pretérito Imperfeito. A coleta de dados iniciou quando Mutsuko parecia estar no estágio 6, quando o Pretérito Perfeito é utilizado com eventos pontuais, eventos télicos e atividades. Neste caso, ela já deveria apresentar, de acordo com a hierarquia proposta por Andersen, o emprego do Pretérito Imperfeito com estados, atividades e eventos télicos, o que não se verifica. Mutsuko apenas emprega o Imperfeito com verbos estativos ao longo de todo o período de coleta, e mesmo assim, são raros os casos. Parece que tanto Sasaki quanto Mutsuko começam a marcar verbos da classe *accomplishment* (estágio 4) antes ou junto com o surgimento do Pretérito Imperfeito com os verbos estativos (estágio 3). É possível que haja uma pequena alteração na ordem prevista para o espanhol quando aplicada à aquisição do português; nesse último caso, o estágio 3 envolveria o surgimento do Pretérito Perfeito com verbos da classe *accomplishment* e o estágio 4 envolveria o surgimento do Pretérito Imperfeito com verbos da classe *state*. De



qualquer modo, os resultados parecem sustentar as hipóteses (a), (b), (c) e (d) - esta última apenas parcialmente, já que o desenvolvimento apresentado não abrange todas as etapas previstas pela hipótese (d).

### 3.3.3 Liz

Liz, como Sasaki e Mutsuko, também apresenta uma concentração de ocorrências de Pretérito Perfeito com as classes aspectuais *achievement* e *accomplishment* no início da coleta de dados. O uso do Pretérito Perfeito pode ser visto mais de perto através do gráfico apresentado na Figura 15, que mostra, a partir do segundo mês, uma linearidade que contrasta com os picos observados nos gráficos dos outros sujeitos.

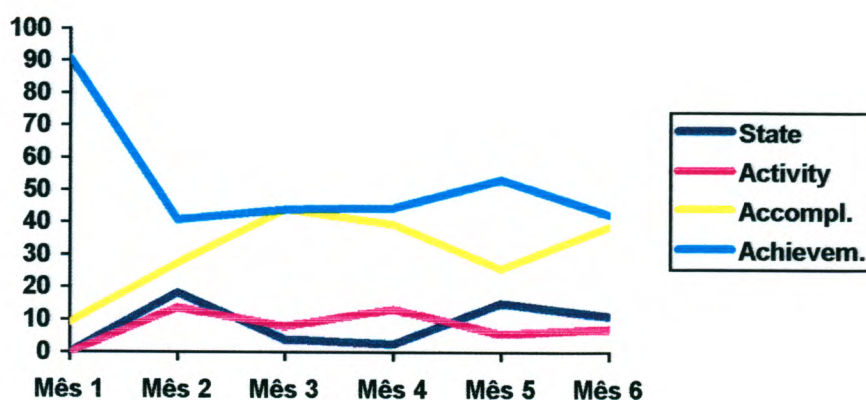


Figura 15 - Liz: desenvolvimento longitudinal do Pretérito Perfeito (percentual de cada classe aspectual no tempo verbal)

Ao longo das etapas, Liz apresenta um percentual maior de ocorrências de Pretérito Perfeito na classe *achievement*. Essa presença de mais itens lexicais da classe *achievement* sustenta a hipótese (b) de que o Pretérito Perfeito inicia com essa classe, a mais prototípica para o perfectivo, e gradualmente se dissemina para as outras classes aspectuais. A partir do mês 2 o Pretérito Perfeito é utilizado em todas as classes aspectuais, não sendo possível registrar a sua inclusão gradual nas classes atélicas, na ordem *activity*, em primeiro lugar, e depois *state*, conforme a previsão da hipótese (b). No entanto, a sua concentração maior

ainda se dá nas duas classes télicas de eventos pontuais e eventos télicos, ou seja, *achievements* e *accomplishments*, sugerindo a seqüência proposta na hipótese (b).

No mês 5 há um grande salto no número de ocorrências (*tokens*) nas classes *achievement* (17 no mês 4 e 64 no mês 5), *accomplishment* (15 no mês 4 e 31 no mês 5) e *state* (1 no mês 4 para 18 no mês 5); a classe *accomplishment* também registra um pequeno aumento no número de ocorrências de 5 para 7. Aparentemente o salto poderia ser explicado pela maior oportunidade de narrativas surgidas durante as duas entrevistas ocorridas nesse mês, especialmente se for levado em conta que o mês 4 teve apenas uma entrevista. No entanto, a diferença não deve ser atribuída somente ao maior número de entrevistas, porque nos meses 2 e 3 também houve duas entrevistas em cada mês. Uma explicação mais bem fundamentada irá atribuir o salto ao grau de desenvolvimento da narrativa que, no mês 2, por exemplo, é bem mais limitada do que uma narrativa no mês 5. A competência lingüística de Liz certamente se desenvolve, trazendo também um conseqüente aumento do léxico, o que lhe permite detalhar mais suas narrativas (ver Anexo C).

Assim como o desenvolvimento que Liz apresenta do Pretérito Perfeito parece sustentar a hipótese (b) deste trabalho, o desenvolvimento que ela apresenta do Pretérito Imperfeito parece sustentar as hipóteses (a) e (c), referentes ao surgimento do Pretérito Perfeito em primeiro lugar e do Pretérito Imperfeito após o início do emprego do primeiro. Como o início do emprego do Pretérito Imperfeito ocorre dentro da classe *state*, a hipótese (d) também parece ser sustentada pelos dados, como poderá ser verificado através da Tabela 8, que traz o desenvolvimento longitudinal apresentado por Liz quanto ao número de ocorrências do Pretérito Perfeito e Imperfeito:

**Tabela 8 - Liz: desenvolvimento longitudinal do Pretérito Perfeito e Imperfeito (tokens)**

Mês	Imperfeito		Perfeito	
	<i>Sta</i>	<i>Act</i>	<i>Acc</i>	<i>Ach</i>
1			1	10
2	4 4	3	6	9
3	1 7	2	11	11
4	1 2	5	15	17
5	18 9	7	31	64
6	6 7	4	21	23

É interessante observar que Liz apenas utiliza o Pretérito Imperfeito na classe *state*, mas, se forem incluídos os enunciados com *estava* + V Gerúndio (ver Tabela 3), é possível dizer que ela o utiliza em todas as classes aspectuais. O português oferece a possibilidade de uso do Pretérito Imperfeito na forma simples ou na forma *estar* + Gerúndio, sendo a segunda bem mais fácil de associar ao uso do imperfectivo/progressivo em inglês, enquanto a primeira não tem um equivalente em inglês. Em comparação com Sasaki e Mutsuko, Liz apresenta um número maior de ocorrências de Pretérito Imperfeito e também de itens lexicais.

Levando em conta o desenvolvimento do Pretérito Perfeito, que a partir do mês 2 está presente em todas as classes aspectuais, Liz parece estar no estágio 8 da seqüência proposta por Andersen, mas levando em conta o uso do Pretérito Imperfeito simples, ela parece estar apenas no estágio 3, quando o Pretérito Imperfeito é utilizado apenas com os verbos estativos. A inclusão dos enunciados com *estava* + V Gerúndio automaticamente a coloca também no estágio 8, com o uso do Pretérito Imperfeito em todas as classes aspectuais. No estágio 4 surge o uso do Pretérito Perfeito com os verbos télicos não pontuais, isto é, os verbos da classe *accomplishment*, mas Liz já vem demonstrando o seu uso com essa classe aspectual desde o início, antes mesmo de usar o Pretérito Imperfeito, ou, mais consistentemente, no mês 2, quando o Pretérito Imperfeito começa a ser utilizado. Como acontece com Sasaki e Mutsuko, os verbos da classe *activity* são em

número menor, sugerindo que essa classe aspectual não é tão desenvolvida quanto as classes *achievement* e *accomplishment*; tampouco é muito desenvolvida a classe *state* em relação ao uso do Pretérito Perfeito. Dessa forma, seria possível classificar Liz inicialmente no estágio 2, onde o Pretérito Perfeito é utilizado para marcar somente os verbos télicos pontuais (*achievement*). A seguir, ela passa pelo estágio 3, com o surgimento do uso do Pretérito Imperfeito com os verbos no extremo oposto do *continuum* aspectual, isto é, os verbos da classe *state*, que são durativos, atélicos e estativos. Provavelmente entra no estágio 4 ao mesmo tempo, quando a marca do Pretérito Perfeito sai da classe prototípica de eventos pontuais (*achievement*) passando a incorporar também a classe *accomplishment*, ou seja, os eventos também télicos, mas não pontuais. O uso do Pretérito Imperfeito com verbos da classe *activity*, isto é, verbos com os traços durativo, atélico e dinâmico, está previsto para esse estágio, mas note-se que Liz chega a utilizar o Pretérito Imperfeito com verbos de atividade, bem como com as classes *accomplishment* e *achievement* apenas na forma *estava* + Gerúndio, ou seja, somente associado ao aspecto progressivo.

Embora Liz utilize o Pretérito Perfeito com as quatro classes aspectuais, isso não indica que a sua aquisição esteja completada quando o Pretérito Imperfeito começa a surgir.

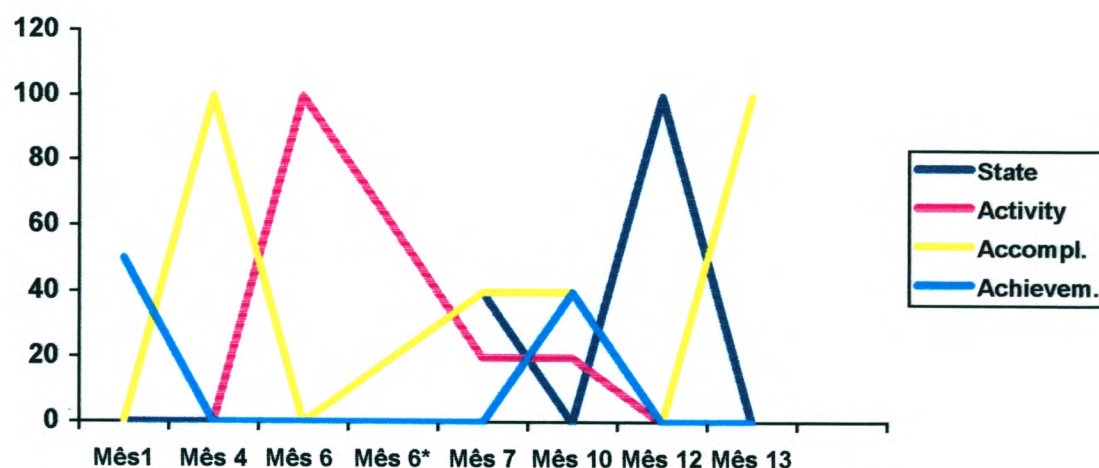
Assim, é possível conciliar os resultados apresentados por Sasaki, Mutsuko e Liz com a seqüência proposta por Andersen, ao menos para os estágios 2-3, que indicam o surgimento do Pretérito Perfeito e do Imperfeito nas duas classes prototípicas. Só Liz apresenta dados suficientes para sustentar a seqüência proposta para os outros estágios em certa medida. A seqüência dentro do Pretérito Perfeito é sustentada pelos dados desta pesquisa, mas a seqüência dentro do Pretérito Imperfeito não chega a ser testada porque os sujeitos não apresentam uso do Imperfeito além da classe *state* (exceto 3 ocorrências de Sasaki com verbos da classe *activity*). Mas o surgimento a partir da classe aspectual *state* certamente é sustentado pelos dados. O uso do Pretérito Imperfeito com outras classes

aspectuais provavelmente ocorre mais tarde, podendo ocorrer antes o seu uso com o Gerúndio, conforme aponta o desenvolvimento de Liz.

Andersen prevê o surgimento do Pretérito Imperfeito no estágio 3, logo após o Pretérito Perfeito começar a ser utilizado com a classe *achievement*. É possível que haja uma variação quanto à relação entre o surgimento do Pretérito Perfeito e o Imperfeito, sugerindo-se a possibilidade de que o Pretérito Imperfeito surja um pouco mais tarde, pelo menos quando o uso do Pretérito Perfeito já esteja ocorrendo ao menos nas duas classes aspectuais com o traço télico: *achievements* e *accomplishments*. Um estudo envolvendo maior número de sujeitos poderia trazer mais informações sobre a necessidade ou não de se propor essa variação na seqüência em que se dá a aquisição do Pretérito Perfeito e do Imperfeito em relação ao português. Por outro lado, é possível aceitar a ordem inicialmente proposta pensando que esses estágios são propostos como algo que ocorra na mente e só em certa medida se manifestem no desempenho. Nesse caso, a passagem de um estágio para o outro poderia ocorrer no intervalo entre as entrevistas e não ser observada.

#### **3.3.4 Linda**

Linda é o sujeito que parece não ter feito nenhum progresso durante o período de 13 meses em que foi entrevistada. O desenvolvimento que apresenta do Pretérito Perfeito, representado na Figura 16, caracteriza-se pela ausência de um padrão definido.



**Figura 16 - Linda: desenvolvimento longitudinal do Pretérito Perfeito (percentual de cada classe aspectual no tempo verbal)**

Essa ausência de um padrão definido fica muito clara na Figura 16, pois mostra que não parece estar ocorrendo aquisição sistemática da língua, ao contrário do que ocorre com os outros sujeitos. Apesar de ter sido registrada a ocorrência do Pretérito Perfeito em todas as classes aspectuais, o número de ocorrências é muito baixo, como foi mostrado na Tabela 5 e comentado em relação aos testes estatísticos. Além disso, grande parte dos verbos que requerem marca de passado ainda são apresentados simplesmente no Infinitivo ou no Presente do Indicativo.

Embora Linda não apresente progresso visível, talvez seja um exemplo do que ocorre na passagem do estágio 1, no qual o passado não é marcado, para o estágio 2, quando ele começa a ser marcado na classe *achievement*, dentro da proposta de Andersen. Com base nos dados apresentados por Linda, a entrada para o estágio 2 ocorre em meio a tentativas de uso do Pretérito Perfeito em mais de uma classe aspectual, demonstrando a sua tentativa de aplicar ou testar algo que tenha estudado superficialmente ou ouvido. Se ela tivesse tido mais oportunidade de utilizar o português e, assim, sistematizar o seu desenvolvimento, talvez o gráfico do seu desempenho tivesse se aproximado dos gráficos dos outros sujeitos.

### 3.4 Regressão logística

A partir dos dados longitudinais dos quatro sujeitos, foi possível ter uma visão detalhada do progresso que cada um fez. Liz certamente demonstrou grande crescimento durante os seis meses da coleta. O fato de ser adolescente pode ser um fator que a diferencie dos outros sujeitos, mas este fato estava associado a outros, em especial, a sua maior exposição ao português e necessidade de uso da L2 em maior número de oportunidades. Sasaki, que parece ter iniciado as entrevistas com um grau de conhecimento de português superior ao de Liz, acabou mostrando um crescimento menor do que o dela. Mutsuko, que já estava no Brasil há alguns anos, teve pouco contato com o português no início, mas na época da coleta de dados já estava tendo contato maior com falantes de português; mesmo assim, não era o tipo de contato que Liz teve e, portanto, os resultados foram bem diferentes. Soma-se a isso os problemas pessoais pelos quais estava passando, o que certamente não a colocava em situação de buscar muito convívio social em português. Vários fatores podem estar envolvidos que não são objeto deste estudo, mas que certamente interessam à pesquisa no campo da aquisição da L2; um deles, seguramente, é a questão das diferenças individuais. Sob essa perspectiva, Liz é o sujeito que mais dados fornece nessa pesquisa sobre o surgimento da marca de passado nos verbos em português como L2.

Com o objetivo de estudar a relação da variável tempo verbal com o conjunto das variáveis classe aspectual, etapa da coleta de dados e sujeito, foi feita uma regressão logística. Nessa regressão, apenas a variável classe aspectual mostrou ter poder explicativo sobre o tempo verbal utilizado, apresentando resultado altamente significativo ( $\chi^2 = 185,73$ ; n.s. = 0,0000), isto é, o teste mostra que o tempo verbal tem relação com a classe aspectual. Isso significa que a partir da classe aspectual é possível prever qual o tempo verbal utilizado. Na regressão logística observa-se o mesmo resultado visto anteriormente, quando foi feita a análise em separado da classe aspectual em relação ao tempo verbal. O resultado obtido na regressão logística será discutido a seguir.

Os valores utilizados no cálculo são os que haviam sido apresentados na Tabela 1, referentes à distribuição de todas as ocorrências de verbos no passado, por parte dos quatro sujeitos desta pesquisa, nas diferentes classes aspectuais. São 562 ocorrências, das quais 515 no Pretérito Perfeito (57 *states*, 45 *activities*, 174 *accomplishments* e 239 *achievements*) e 47 no Pretérito Imperfeito (44 *states* e 3 *activities*). A possibilidade de prever a distribuição do tempo verbal com base na classe aspectual, de acordo com a regressão logística, tem seus resultados são apresentados na Tabela 9.

**Tabela 9 - Regressão logística da variável tempo verbal contra as variáveis classe aspectual, etapa da coleta de dados e falante**

		Previsto		Percentual correto
		Perfeito P	Imperfeito I	
Observado	Perfeito P	507	8	98,45 %
	Imperfeito I	24	23	48,94 %
Geral				94,31 %

A Tabela 9 mostra que, através da variável classe aspectual, é possível prever 531 (507+24) ocorrências de Pretérito Perfeito e 31 (8+23) ocorrências de Pretérito Imperfeito, perfazendo o total das 562 ocorrências apresentadas nos dados. Dessas 531 ocorrências de Pretérito Perfeito previstas, 507 são observadas; portanto, das 515 ocorrências de Pretérito Perfeito encontradas nos dados, 507 são corretamente previstas, oferecendo um índice de correção de 98,45%, o que é bastante elevado. Das 31 ocorrências previstas para o Pretérito Imperfeito, 23 ocorrem efetivamente; como há 47 ocorrências de Pretérito Imperfeito nos dados coletados e 23 delas são corretamente previstas pela regressão logística, o índice de acerto na previsão é de 48,94%, um índice baixo quando comparado ao do Pretérito Perfeito. Somando-se os acertos, isto é, o que foi previsto e efetivamente observado - 507 ocorrências de Pretérito Perfeito e 23 de Pretérito Imperfeito, obtém-se um total de 530 casos corretamente previstos, ou seja, previstos e efetivamente observados.

A previsão correta de 530 ocorrências em um total de 562 corresponde a um índice geral de correção de 94,31%, o que é bastante elevado. É esse índice de acerto que permite



afirmar que a classe aspectual está relacionada ao tempo verbal, sustentando as hipóteses do trabalho. Observe-se que esse índice de acerto é muito alto para o Pretérito Perfeito, mas médio para o Imperfeito. Voltando aos resultados apresentados na Tabela 1, vê-se que as classes *achievement* e *accomplishment* estão diretamente ligadas ao Pretérito Perfeito, pois só ocorrem nesse tempo verbal; a classe *activity* apresenta uma ligação quase total com o Pretérito Perfeito, pois o número de ocorrências no Pretérito Imperfeito é muito baixo; já a classe *state* tem chances quase iguais de ocorrer num ou noutro tempo verbal. Esses resultados sustentam a hipótese da associação do perfectivo com as classes *achievement* e *accomplishment* e do imperfectivo com a classe *state*. Nesse estágio em que se encontram os sujeitos, a classe *activity* ocorre mais com o Pretérito Perfeito do que com o Imperfeito, pois o uso do Pretérito Imperfeito ainda está restrito à classe *state*. Para seguir mais adiante na tentativa de confirmar ou desconfirmar os pontos defendidos pela Hipótese do Aspecto, seria preciso um período maior de acompanhamento dos sujeitos, o que é difícil conseguir em um ambiente em que o número de sujeitos que preencham os requisitos para esse tipo de pesquisa é extremamente reduzido, e onde os recursos humanos para conduzir esse tipo de pesquisa também são limitados.

## CONCLUSÃO

A hipótese deste trabalho, apresentada em 1.5, é a de que o surgimento da morfologia de passado na aquisição de português como L2 em ambiente natural, formalmente manifestada no uso de Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo, é inicialmente influenciada pelo aspecto lexical inerente dos verbos. Essa influência é observada no uso gradual da morfologia de passado nos verbos de acordo com a classe aspectual a que pertencem, e se manifesta de forma diferente para o Pretérito Perfeito e para o Imperfeito. A hipótese está desdobrada em quatro partes, mencionadas a seguir.

Em primeiro lugar, a hipótese prevê que a indicação de passado na morfologia verbal iniciará com o Pretérito Perfeito, o que é claramente sustentado pelos dados de todos os sujeitos.

Em segundo lugar, ela prevê que o Pretérito Perfeito será utilizado inicialmente com verbos da classe *achievement*, passando depois para *accomplishment*, em seguida para *activity* e, por último, para *state*. Os dados de Liz, Sasaki e Mutsuko deixam bem claro no primeiro mês de coleta o número maior de verbos da classe *achievement* do que de verbos da classe *accomplishment*, sugerindo que a primeira seja empregada antes da segunda. Embora os dados não permitam que se afirme qual surgiu antes, devido à metodologia de coleta, entre outras razões, o maior uso de verbos de *achievement* sustenta a hipótese da importância desta classe aspectual no início da aquisição. A classe *activity* também está presente já no primeiro mês de coleta para Sasaki e Mutsuko, aparecendo apenas no segundo mês para Liz, mas, se observada a proporção de uso da classe *activity* em relação

às duas primeiras nos meses subseqüentes, fica claro que a sua utilização é bem menor do que a das classes télicas. Por fim, também há evidência para o surgimento da marca de passado na classe *state* em último lugar, sustentando a hipótese de que é a última a ser incorporada. Além disso, esses resultados são estatisticamente significativos, o que permite maior segurança na afirmação das relações entre classe aspectual e aquisição do Perfeito.

Em terceiro lugar, a hipótese prevê que o Pretérito Imperfeito surgirá após o início do emprego do Perfeito. Também essa previsão é sustentada pelos dados obtidos.

Finalmente, a hipótese prevê que o Pretérito Imperfeito será utilizado inicialmente com a classe aspectual *state*, espalhando-se gradualmente para a classe *activity*, depois para a classe *accomplishment* e, por último, para a classe *achievement*. Foi possível observar o surgimento do uso do Pretérito Imperfeito por Liz, Sasaki e Mutsuko, sendo que todos os três apresentaram seu uso justamente na classe *state*, conforme previsto pela hipótese. A seguir, foi registrado o seu uso na classe *activity*, também dentro do previsto pela hipótese. Esse emprego do Imperfeito com a classe *activity* foi observado apenas em Sasaki, mas é possível que um estudo mais longo permitisse observar o surgimento do Imperfeito em outras classes aspectuais, em todos os sujeitos. A aquisição do Pretérito Imperfeito, portanto, ocorre mais tardiamente. Por outro lado, se forem computadas as ocorrências de Pretérito Imperfeito do verbo *estar* + Gerúndio, verifica-se que Liz utilizou uma forma imperfectiva, de passado, em todas as quatro classes aspectuais. O recurso à perífrase permite ao sujeito combinar as possibilidades de expressão veiculadas pelo tempo verbal Pretérito Imperfeito no verbo *estar* com as veiculadas pelos recursos aspectuais da perífrase de progressivo através do Gerúndio. Talvez a associação do aspecto progressivo torne mais saliente o caráter imperfectivo dessa perífrase, favorecendo sua aquisição, principalmente no caso de Liz, o sujeito que mais emprega essa construção. Através desse mecanismo, o emprego do Pretérito Imperfeito parece ser possível mais cedo, estendendo-se a todas as classes aspectuais, ao passo que o Pretérito Imperfeito utilizado em construções não perifrásticas parece tornar mais lento o processo, pois depende da aplicação da desinência temporal a vários verbos, em vez de apenas ao verbo *estar*.

Além da classe aspectual, foram levadas em conta as variáveis sujeito e etapa da coleta de dados; através da regressão logística verificou-se que apenas a variável classe aspectual apresenta poder explicativo quanto ao uso do Pretérito Perfeito e do Imperfeito, mais uma vez sustentando a hipótese do trabalho.

Nos contextos em que a marca obrigatória de passado ainda não é suprida, a hipótese prevê que os sujeitos utilizarão uma forma básica do verbo, normalmente o Infinitivo ou o Presente do Indicativo (no caso deste último, geralmente a terceira pessoa do singular, por ser a forma menos marcada). Tanto o uso do Infinitivo quanto o do Presente do Indicativo são evidenciados neste trabalho, embora o surgimento da marca de pessoa não tenha sido analisado em detalhe por não ser objeto deste estudo.

Para concluir, os resultados da pesquisa sustentam as previsões feitas pela Hipótese do Aspecto, contribuindo com dados da aquisição do português como L2 que podem ser acrescentados aos dados de outras línguas, já mencionados.

Uma análise mais detalhada, conforme visto na discussão dos resultados da análise longitudinal em 3.3.3, aventa a possibilidade de que para o português possa haver uma variação quanto ao momento de surgimento do Pretérito Imperfeito em relação à seqüência proposta por Andersen, pois talvez ocorra após o início do emprego do Pretérito Perfeito nas classes *achievement* e *accomplishment*, e não entre as duas, conforme previsto por Andersen para o espanhol. Para verificar isso, seria necessário um estudo envolvendo certos cuidados metodológicos, ligados aos intervalos de coleta, ao número de sujeitos e ao estabelecimento da coleta no início mesmo da aquisição, como ocorreu com Liz, mas de forma alguma essa possível variação desconfirmaria o modelo. Ademais, talvez não seja preciso uma definição tão rigorosa para os estágios previstos por Andersen, no sentido de que não se espera o "preenchimento" total de uma classe aspectual, isto é, o emprego sem erro dentro de uma classe antes de passar para outra.

Além da conclusão específica em relação à hipótese deste trabalho, cumpre retomar a posição de Andersen (1991: 321), apresentada em 1.2, a respeito da importância de buscar explicações independentes para a ordem natural de aquisição em L2, no caso,

através da pesquisa lingüística sobre a semântica dos eventos (a Hierarquia de Vendler-Mourelatos) e de princípios que governam as flexões nas línguas em geral (o Princípio da Relevância, de Bybee). Como diz o autor, assim como a L2 busca explicações independentes para os seus dados, trazendo maior confiança à validade da interpretação, esses mesmos dados ajudam a testar os modelos tomados da pesquisa lingüística; assim, o estudo da L2 traz evidência separada para sustentar a realidade da Hierarquia de Vendler-Mourelatos. Não são apenas dados de descrição de fenômenos lingüísticos, mas sim de uma realidade que reflete como estruturamos o pensamento. Andersen e Shirai (1996: 532) salientam que é possível argumentar que a classificação de *states*, *activities*, *accomplishments* e *achievements* seja considerada um universal lingüístico, bem como um universal cognitivo, no sentido de que só são codificadas lingüisticamente as distinções que forem importantes sob o ponto de vista cognitivo; além disso, os autores salientam que a distinção em questão aqui baseia-se na distinção ontológica de evento, processo e estado. Na introdução deste trabalho foi dito que a linguagem é uma das manifestações da natureza humana, e que uma das chaves para melhor entendermos essa natureza está no estudo das línguas faladas pelo homem. As explicações apresentadas para os fenômenos aqui estudados são uma tentativa de mostrar parte de um todo que constitui a natureza humana, vista aqui através da linguagem.

Que sugestões de caráter mais prático podem ser feitas a partir das conclusões feitas até agora? Certamente elas dizem respeito, de modo muito particular, ao ensino de português como língua estrangeira. Duas perguntas vêm logo à mente:

1. Deveríamos iniciar o ensino do Pretérito Perfeito com verbos da classe pontual e, aos poucos, incluir as outras classes, na ordem em que elas surgem na aquisição natural?
2. Deveríamos fazer o mesmo em relação ao Pretérito Imperfeito, apresentando em primeiro lugar os verbos estativos, seguidos dos verbos de atividade, para depois passar a *accomplishments* e, por último, *achievements*?

Aparentemente é muito lógico adotar essa estratégia. No entanto, um problema em adotá-la está em que nem sempre os temas de interesse do aprendiz correspondem a essa

ordem. Talvez seja mais importante introduzir cada tempo verbal com a classe mais prototípica e expor o aprendiz ao máximo às classes prototípicas, para, em lições posteriores, expandir para outras classes. O vocabulário apresentado para produção poderá conter um máximo de exemplos prototípicos, ao passo que exemplos não prototípicos poderão ser introduzidos, inicialmente, para compreensão e não para produção. Seria interessante conduzir experimentos para testar essas possibilidades. Importante também seria examinar os materiais que estão sendo utilizados para o ensino de português como língua estrangeira e ver como é introduzido o uso dos Pretéritos Perfeito e Imperfeito.

Apesar de não contradizer a Hipótese do Aspecto, mas sim de sustentá-la, este trabalho não tem resposta para várias perguntas. Uma delas refere-se ao reduzido número de ocorrências de Pretérito Perfeito em verbos da classe *activity* na fala de Sasaki e de Liz, quando comparado com o número maior de ocorrências na classe *state*. O fato causou surpresa porque se esperava um número maior de ocorrências na classe *activity*, já que ela surge primeiro. Apesar da surpresa, ficou claro que esse fenômeno não constitui evidência contrária à Hipótese do Aspecto, que foi apoiada, também, pelos métodos estatísticos, através das previsões feitas pela regressão logística.

Outra questão não respondida refere-se à discrepância apresentada pelo desempenho de Liz, quando comparado ao dos outros sujeitos. Liz parece ter um desenvolvimento mais harmonioso, quando são analisadas as linhas nos gráficos de desenvolvimento longitudinal. Até que ponto é possível dizer que isso se deve à sua pouca idade, colocando-a ainda dentro do período crítico para a aquisição da L2 com maior facilidade, se comparada com os outros sujeitos? Até que ponto o seu desempenho mais destacado em relação ao dos outros sujeitos se deve ao fato de freqüentar uma escola, expondo-a mais intensamente à L2 do que os outros sujeitos? Nesse último caso, ela apenas teria tido chance de desenvolver mais rapidamente o que os outros sujeitos levariam mais tempo para adquirir, pelo fato de terem uma exposição menos intensa à L2? O problema é que essa condição seria inseparável da relacionada com sua idade. Além disso,

é claro que aqui também não estão sendo levadas em conta as diferenças de interesses, a motivação e outros fatores que possam interferir no desenvolvimento da L2.

Outra pergunta sem resposta diz respeito exatamente a quais seriam esses outros fatores. Poderiam ser fatores individuais de cada sujeito, difíceis de serem controlados quando se trata de selecionar sujeitos que adquirem a língua em ambiente natural. Poderia ser a metodologia utilizada para coletar os dados, já que não houve controle da produção lingüística do entrevistador nem tarefas que exigissem exatamente a mesma produção lingüística de cada sujeito, através de testes previamente estabelecidos. Também poderiam ser fatores puramente lingüísticos relacionados à língua que está sendo adquirida.

Outras limitações deste trabalho podem ser apontadas. Não foi tratada a influência da língua materna dos sujeitos, que poderia acelerar ou tornar mais lenta a aquisição. Também não foi contemplada uma análise discursiva, que leve em conta a relação entre o uso do Pretérito Perfeito e do Imperfeito e a organização das narrativas<sup>46</sup>. Tampouco foi examinada a Hipótese do Viés Distribucional no discurso de adultos que falam português como L1. Cada um desses aspectos merece ser considerado em futuras investigações, aprofundando a compreensão do papel da Hipótese do Aspecto na aquisição de L2. Além disso, seria importante examinar também a aquisição de outras formas de passado não contempladas neste estudo, entre outras razões, pela pouca duração da coleta, como por exemplo, o surgimento do Mais-Que-Perfeito e do Pretérito Perfeito de *estar* + Gerúndio.

Por último, também seria importante uma análise sistemática (e estatística) dos erros de cada um dos sujeitos, já que a possível explicação de erros é uma forma de se chegar ao sistema que parece estar guiando a aquisição; dados provenientes desse tipo de análise poderiam mostrar evidência complementar para a Hipótese do Aspecto.

Essas todas são pesquisas que certamente deverão ser realizadas. Enquanto isso, os aprendizes continuarão aprendendo português, em maior ou menor grau, independente de

<sup>46</sup> Simone Paula Kunrath Pereira está desenvolvendo uma pesquisa sobre a aquisição do Pretérito Perfeito e Imperfeito em narrativas, investigando os planos discursivos de *foreground* e *background*; seus sujeitos são falantes de alemão adquirindo português como L2 (dissertação de mestrado em andamento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

nossos esforços ou nossos métodos de ensino. Ainda não descobrimos os meandros e segredos desse processo e, por isso, ele continua nos desafiando.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSEN, R. W. (Ed.). 1983. *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- \_\_\_\_\_. 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.
- \_\_\_\_\_. 1986b. *Interpreting data: second language acquisition of verbal aspect*. Manuscrito não publicado.
- \_\_\_\_\_. 1989a. La adquisición de la morfología verbal. *Linguística* 1: 90-142.
- \_\_\_\_\_. 1990. Models, processes, principles, and strategies: Second language acquisition in and out of the classroom. In: VAN PATTEN, B. e LEE, J. F. (Eds.). *Second language acquisition-foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters. 45-78. (Publicado originalmente em *IDEAL*, 1988, 3: 111-138).
- \_\_\_\_\_. 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.
- \_\_\_\_\_. 1992. *The insider's advantage*. Trabalho apresentado na reunião anual da Sociedade Lingüística da Itália. Siena.
- \_\_\_\_\_. 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.
- \_\_\_\_\_. 1994. The insider's advantage. In: RAMAT, A. G. e VEDOVELLO, M. (Eds.). *Italiano lingua seconda / lingua straniera: Acts of the 26th Congress of the Italian Linguistic Society*. Roma: Bulzoni. 1-24.

- ANDERSEN, R. W. e SHIRAI, Y. 1994. Discourse motivations 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.
- ANTINUCCI, F. e MILLER, R. 1976. How children talk about what hapened. *Journal of Child Language* 3: 169-89.
- 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.
- \_\_\_\_\_. 1995. A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 17: 263-291.
- \_\_\_\_\_. 1998. Narrative structure and lexical aspect: conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology. *Studies in Second Language Acquisition* 20: 471-508.
- \_\_\_\_\_. 1999. From morpheme studies to temporal semantics: tense-aspect research in SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 341-382.
- BARDOVI-HARLIG, K. e BERGSTRÖM, A. 1996. Acquisition of tense and aspect in second language and foreign language learning: learner narratives in ESL and FFL. *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.
- BAXTER, A. 1992. A contribuição das comunidades afro-brasileiras isoladas para o debate sobre a criouliização prévia: um exemplo do Estado da Bahia. In: d'ANDRADE, E. e KIHM, A. (Orgs.). *Actas do Colóquio sobre "Crioulos de Base Lexical Portuguesa"*. Lisboa: Colibri. 7-36.
- \_\_\_\_\_. 1995. Transmissão geracional irregular na história do português brasileiro - divergências nas vertentes afro-brasileiras. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*: n. 14. 72-90.
- BICKERTON, D. 1975. *Dynamics of a creole system*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 1981. *Roots of language*. Ann Arbor: Karoma Publishers.
- BLOOM, L. e HARNER, L. 1989. On the developmental contour of child language: a reply to Smith and Weist. *Journal of Child Language* 16: 207-216.

- BLOOM, L., LIFTER, K. e HAFITZ, J. 1980. Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. *Language* 56: 386-412.
- BRONCKART, J. P. e SINCLAIR, H. 1973. Time, tense, and aspect. *Cognition* 2: 107-130.
- BROWN, R. 1973. *A first language: the first stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- BYBEE, J. 1985. *Morphology*. Philadelphia: Benjamins.
- COMRIE, B. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAHL, Ö. 1985. *Tense and aspect systems*. Oxford: Basil Blackwell.
- DICKERSON, L. 1975. Interlanguage as a system of variable rules. *TESOL Quarterly* 9: 401-407.
- DITTMAR, N. e TERBORG, H. 1991. Modality and second language learning: a challenge for linguistic theory. In: HUEBNER, T. e FERGUSON, C. (Eds.). *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. Philadelphia: John Benjamins. 347-384.
- DOWTY, D. R. 1979. *Word meaning and Montague grammar*. Dordrecht: Reidel.
- DULAY, H., BURT, M. e KRASHEN, S. 1982. *Language two*. New York: Oxford University Press.
- EISENSTEIN, M. R. (Ed.). 1989. *The dynamic interlanguage: empirical studies in second language variation*. New York: Plenum Press.
- ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- EMMERICH, C. 1984. *A língua de contato no Alto Xingu: origem, forma e função*. Rio de Janeiro. Tese de doutorado não publicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FOSTER-COHEN, S. H. 1999. SLA and first language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 19: 3-21.
- GICALONE RAMAT, A. 1992. Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations. *Studies in Second Language Acquisition* 14: 297-322.
- GIVÓN, T. 1982. Tense-aspect-modality: the creole prototype and beyond. In: HOPPER, P. (Ed.). *Tense-Aspect: between semantics and pragmatics*. Amsterdam: Benjamins. 115-163.

- GODOI, E. 1992. *Aspectos do aspecto*. Campinas. Tese de doutorado não publicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- KARAM, L. M. 2000. *A variação entre o futuro do pretérito, o imperfeito e a perífrase com o verbo IR na fala do Rio Grande do Sul*. Dissertação de mestrado não publicada, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- KAPLAN, M. 1987. Developmental patterns of past tense acquisition among foreign language learners of French. In: VAN PATTEN, B. (Ed.). *Foreign language learning: a research perspective*. Rowley: Newbury House. 52-60.
- KUMPF, L. 1984. Temporal systems and universality in interlanguage: a case study. In: ECKMAN, F., BELL, L. e NELSON, D. (Eds.). *Universals of second language acquisition*. Rowley: Newbury House. 132-143.
- LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- LEIRIA, I. 1994. Aquisição do aspecto verbal por falantes não-nativos de português-europeu: o exemplo dos pretérios perfeito e imperfeito. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. n. 11: 74-112.
- LI, P. e SHIRAI, Y. 2000. *The acquisition of lexical and grammatical aspect*. Berlin: Mouton de Gruyten.
- LIMA, E., EBERLEIN, O. F. e IUNES, S. A. 1981. *Falando... lendo... escrevendo: português: um curso para estrangeiros*. São Paulo: EPU.
- MACWHINNEY, B. e SNOW, C. E. 1985. The child language data exchange system. *Journal of Child Language* 12: 271-296.
- MARINOVA-TODD, S. H., MARSHALL, D. B. e SNOW, C. E. 2000. Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly* 34: 9-34.
- MEISEL, J. (Ed.). 1986. *Adquisición de lenguaje/aquisição da linguagem*. Frankfurt: Vervuert.
- MOURELATOS, A. P. D. 1981. Events, processes and states. In: TEDESCHI, P. J. e ZAENEN, A. (Eds.). *Syntax and semantics: tense and aspect*. v. 14. New York: Academic Press. 191-212.
- PRESTON, D. 1996. Variationist linguistics and second language acquisition. In: RITCHIE, W. e BATHIA, T. (Eds.). *Handbook of language acquisition*. New York: Academic Press. 527-570.
- RICHARDS, J. C. 1971. A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching* 25: 204-219.

- ROBISON, R. E. 1990. The primacy of aspect: aspectual marking in English interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 315-330.
- \_\_\_\_\_. 1995. The aspect hypothesis revisited: a cross-sectional study of tense and aspect marking in interlanguage. *Applied Linguistics* 16: 344-370.
- ROHDE, A. 1996. The aspect hypothesis and the emergence of tense distinctions in naturalistic L2 acquisition. *Linguistics* 34: 1115-1137.
- SACHS, J. 1983. Talking about the there and then: the emergence of displaced reference in parent-child discourse. In: NELSON, K. E. (Ed.). *Children's language*. Hillsdale: Erlbaum. v.4: 1-28.
- SAG, I. 1973. On the state of progress on progressives and statives. In: BAILEY, C. J. N. e SHUY, R. (Eds.). *New ways of analyzing variation in English*. Washington, D.C: Georgetown University Press. 83-95.
- SCHMIDT, R. W. e FROTA, S. N. 1986. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, R. R. (Ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley: Newbury House. 236-326.
- SHIBATA, M. 1998. *The use of tense-aspect markers in a Brazilian worker's Japanese*. Trabalho não publicado, University of Okinawa.
- SHIRAI, Y. 1991. *Primacy of aspect in language acquisition: simplified input and prototype*. Los Angeles. Tese de doutorado não publicada, University of California.
- \_\_\_\_\_. 1993. Inherent aspect and the acquisition of tense-aspect morphology in Japanese. In: NAKAJIMA, H. e OTSU, Y. (Eds.). *Argument structure: its syntax and acquisition*. Tokyo: Haitakusha. 185-211.
- SHIRAI, Y. e ANDERSEN, R. 1995. The acquisition of tense-aspect morphology: a prototype account. *Language* 71: 743-762.
- SHIRAI, Y. e KURONO, A. 1998. The acquisition of tense-aspect marking in Japanese as a second language. *Language Learning* 48: 245-279.
- SIMÕES, M. C. P. e STOEL-GAMMON, C. 1979. The acquisition of inflections in Portuguese: a study of the development of person markers on verbs. *Journal of Child Language* 6: 53-67.
- SLOBIN, D. I. 1973. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: FERGUSON, C. A. e SLOBIN, D. I. (Eds.). *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 175-226.
- \_\_\_\_\_. 1985. Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In: SLOBIN, D. I. (Ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol. 2. Theoretical issues*. Hillsdale: Erlbaum. 1157-1249.

- SMITH, C. S. 1983. A theory of aspectual choice. *Language* 59: 479-501.
- \_\_\_\_\_. 1997. *The parameter of aspect*. 2. ed. Dordrecht: Kluwer Academic.
- STEPHANY, U. 1981. Verbal grammar in modern Greek early child language. In: DALE, P.S. e INGRAM, D. (Eds.). *Child language: an international perspective*. Baltimore: University Park Press. 45-57.
- TARONE, E. 1979. Interlanguage as chameleon. *Language Learning* 29: 181-191.
- TRAVAGLIA, L. C. 1985. *O aspecto verbal no português; a categoria e sua expressão*. Ed. rev. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.
- VENDLER, Z. 1967. *Linguistics in philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- WEIST, R. M., WYSOCKA, H., WITKOWSKA-STADNIK, K., BUCZOWSKA, W. e KONIECZNA, E. 1984. The defective tense hypothesis: on the emergence of tense and aspect in child Polish. *Journal of Child Language* 11: 347-374.
- WOLFRAM, W. 1985. Variability in tense marking: a case for the obvious. *Language Learning* 35: 229-253.
- YAVAS, F. e CAMPOS, J. 1988. Aquisição da morfologia verbal do português como L1 e L2. *Letras de Hoje* 23 (4): 81-95.

## Anexo A Tabelas de ocorrências verbais dos sujeitos

Tabela 1 - Sasaki: enunciados com as ocorrências de Pretérito Perfeito e Imperfeito

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
10 set 88	1	1	x	<u>Abriu</u> , <sup>o</sup> , janela, é frio. (= se abrir, esfria; se abriu, esfriou)	ACC
		4	x	Eu <u>comprei</u> o carro.	ACH
			x	Eu <u>comprei</u> o, os livros.	ACH
			x	Eu <u>foi</u> <sup>o</sup> livreria.	ACH
			x	Eu procurá, <u>procurei</u> / os livros.	ACT
		8	x	<u>Entendeu?</u> (= Você entendeu?)	ACH
		9	x	<u>Entendi</u> .	ACH
		13	x	Eu <u>comprei</u> Zaffari.	ACH
		21	x	Nós <u>fomos</u> restaurante.	ACH
			x	Cardápio - eu <u>vi</u> , <sup>o</sup> , português/ <sup>o</sup> , eu/, understand. (=vi, olhei, li o cardápio em português e entendi)	ACC
24 set 88	2	24	x	Mãe dele <u>falei-me</u> que ele ... very tired.	ACC
		29	x	Na semana passada eu <u>encontrei</u> muito brasileiros, mas eu nunca falei português. (= provavelmente quer dizer que encontra muitos brasileiros durante a semana)	ACH
			x	Na semana passada eu <u>encontrei</u> muito brasileiros, mas eu nunca <u>falei</u> português.	ACT
3 out 88	3	51	x	Nunca <u>vi</u> ele fazer desenho.	STA
		53	x	So, eu <u>comprei</u> tinta.	ACH
22 out 88	4	67	x	Em abril, ... quando eu <u>viu</u> . (=vim)	ACH
		68	x	Eu <u>contrei</u> . (=encontrei argila)	ACH
		70	x	Eu, <sup>o</sup> , <u>encontrei</u> , <sup>o</sup> , loja Casa de, <sup>o</sup> , Desenho.	ACH
		71	x	Na loja japonesa sempre eu <u>fui</u> one week.	ACH
			x	Cada semana eu ou minha esposa <u>foi</u> comprar tofu...	ACH
			x	Não pôde, <sup>o</sup> , <u>encontrei</u> , <sup>o</sup> , Casa de Desenho, Mas na semana passada, eu <u>contrei</u> .	ACH
		72	x	Eu <u>contrei</u> .	ACH
			x	Eu <u>foi</u> esta loja na Japão.	ACH
		73	x	Minha amigo, também professor língua japones, dizem que (=disse) no ano passado ele <u>foi</u> ao Japão.	ACH
		75	x	Ele <u>disse</u> , Jun, older. (ele = Jun, o filho mais velho)	ACC
			x	Anteontem eu <u>foi</u> na escola.	ACH
		76	x	Eu <u>foi</u> anteontem na escola.	ACH
			x	Professor, o que professor disse, <u>disse-me</u> . (=o que a professora falou sobre o desempenho do filho dele)	ACC
		5 nov 88	5	88	x
96	x			Eu vi, viu, <u>viu?</u> (= diz que viu produtos japoneses no Brasil)	STA
97	x			Ele e família de eles, de el, dele <u>foi</u> ... ao São Paulo.	ACH



Tabela 1 (continuação)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
5 nov 88	5	103	x	Uma, ele cheguei, <u>cheguê</u> . (= um professor chegou a São Paulo)	ACH
			x	Dez professores <u>chegou</u> .	ACH
			x	Mas, <sup>o</sup> , sim. <u>Trocaram</u> . (=professores foram substituídos?). <i>Obs: modelo de passado foi dado antes para "chegaram"</i>	ACH
			x	Mas aqui Porto Alegre eu <u>chegou</u> primeiro. (=fui o primeiro a vir para Porto Alegre)	ACH
		106	x	Avião, <sup>o</sup> . Muito, muito difícil, ele <u>disse</u> .	ACC
19 nov 88	6	107	x	Reunião não <u>estive</u> , <sup>o</sup> , no dia. (=não houve/ teve reunião na data marcada; aceitar como "não estive na reunião")	STA
			x	Mas não <u>estive</u> . (=não houve reunião/não estive na reunião, porque ela foi cancelada por causa do estado de saúde do imperador)	STA
			x	...porque imperador no Japão <u>estava</u> muito mal.	STA
		112	x	Ah, ele, <sup>o</sup> , <u>foi</u> , <sup>o</sup> , também symbol. (=o imperador também foi um símbolo há 120 anos atrás, era considerado um símbolo)	STA
			x	Realmente, <sup>o</sup> , imperador/ <u>foi</u> , <sup>o</sup> , <u>foi</u> ... symbol.	STA
		114	x	Eu <u>tive</u> viagem de férias só duas ou três dias nas férias de verão. (=quando criança ele só teve poucos dias de férias)	STA
			x	... sempre <u>disseram</u> . (= meu pai e minha mãe sempre disseram que ...)	ACC
122	x	Nós <u>estivemos</u> muito contente. (=ficamos contentes)	STA		
2 dez 88	7	130	x	Ela estudá, <u>estudei</u> nome de carne. (= estudou)	ACC
			x	Também, <sup>o</sup> , professora de Ioshia <u>escrevei</u> e ... (=escreveu; ela escreveu os nomes dos cortes de carne para a esposa de Sasaki)	ACC
		131	x	Primeiro nós <u>estudamos</u> português.	ACT
		134	x	Mas ela <u>disse</u> que se voltá no Japão ...	ACC
		139	x	Eu <u>disse</u> : "Por favor, vem cá pra ..."	ACC
			x	Eu <u>disse</u> também: "por favor, vem pra cá.."	ACC
		142	x	Precisa, eu <u>disse</u> , precisa de três meses.	ACC
		145	x	Eu <u>foi</u> a Gramado. (= fui)	ACH
			x	Eu <u>vi</u> . (refere-se a um hotel)	STA
		149	x	Eu nunca <u>vi</u> praia no Brasil.	STA
21 dez 88	8	155	x	Meus alunos <u>disse</u> que escola dele tem ...	ACC
			x	Escola brasileiro tem muitas férias. Eu não sei, eu não soube, soube. <u>Sabia</u> .	STA
		158	x	Eu fazê, <u>fazia</u> ? Fazia, em, no Japão. (= fazia serenata)	ACT

Tabela 1 (continuação)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
21 dez 88	8	159	x	Mas eu <u>fazia</u> em noite de vinte quatro, vinte cinco. (= serenata)	ACT
		160	x	Eu antigamente <u>cantava</u> música antiga.	ACT
			x	Muito conten. Eu muito con. Eu <u>estava</u> .	STA
		162	x	Ah, <u>trouxe</u> três violinos.	ACH
			x	Eu <u>disse</u> . (= ouvi?)	ACC
		168	x	Eu <u>fui</u> com Jun - Ah, o concerto, em Tóquio.	ACH
		172	x	Provavelmente <u>quebrou</u> . (descrevendo figura de um navio)	ACH
7 jan 89	9	173	x	Meu amigo <u>comprei</u> a fita.	ACH
			x	Nós <u>gostamos</u> de Salvador.	STA
		174	x	Aqui não <u>encontrou</u> muitos tipos. (=não encontrei muitos tipos de frutos do mar em Porto Alegre, não há muita variedade)	ACH
		186	x	E depois meu família e família dele <u>foram</u> - (= verbo <u>ir</u> )	ACH
		187	x	Eu <u>morava</u> perto de Tóquio. So, por isso, para nadar, eu foi praia.	STA
26 jan 89	10	196	x	Fim de ano passado nós ... <u>viajamos</u> ao Salvador.	ACH
			x	E fim de semana passado, nós <u>estivemos</u> em Gramado.	STA
		197	x	Eu <u>achou</u> que tem, sempre tem banheiro (= banheira) em Brasil. (= eu achei que houvesse)	STA
		198	x	Não sei. Não <u>experimentô</u> exatamente. (= não experimentei a banheira)	ACH
		202	x	E quando criança eu <u>gostava</u> de banhar com meu pai.	STA
			x	Por isso, mesmo água quente eu usou, usá, <u>usei</u> , eu e minha esposa e meus filhos, e não trocar. (= não se troca a água que eu já usei)	ACT
		205	x	Quando vim o Brasil, meu amigo <u>disse</u> que comprá banheira em São Paulo. (=disse para eu comprar uma banheira)	ACC
			x	So eu <u>disse</u> : "Em Brasil não tem banheira?"	ACC
			x	So, eu <u>pensi</u> , <u>pensi</u> , <u>pensinou</u>	STA
			x	Ah, <u>pensei</u> , <u>pens</u> , <u>pensou</u> . Eu <u>pensou</u> . (= pensei sobre comprar ou não a banheira)	STA
			x	Ele <u>disse</u> / tem banheira em São Paulo. (= disse que tem ...)	ACC
		206	x	Quando viagem em São Paulo eu <u>vi</u> banheira na loja.	STA
		212	x	E hotel em Gramado e / hotel em São Paulo, nós <u>usamos</u> hotel... (=usamos banheira nesses hotéis)	ACT
			x	Eu <u>viu</u> banheira.	STA
214	x	E eu <u>perguntou</u> quanto custa.	ACC		

Tabela 1 (conclusão)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
			x	Quando eu <u>perguntou</u> quanto custa, eles, ela, vendedora disse que muito.	ACC
			x	Quando eu perguntou quanto custa, eles, ela, vendedora <u>disse</u> que muito.	ACC
			x	Nós <u>morávamos</u> em periferia.	STA
26 jan 89	10	214	x	Eu <u>ficou</u> contente que ouvi. (=fiquei contente que vi)	ACH
			x	Eu ficou contente que <u>ouvi</u> (= vi)	STA
		215	x	<u>Ficou</u> muito - contente. (=fiquei)	ACH
18 fev 89	11	216	x	Outro dia <u>ficamos</u> minha casa. (=ficamos em casa nos outros dias)	STA
			x	Este <sup>o</sup> - <u>quebrou</u> . (referência ao conta-giros do gravador)	ACH
		218	x	<u>Li</u> a, a jornal. (= li sobre a Festa da Uva no jornal)	ACC
			x	Eu <u>li</u> , <sup>o</sup> , o jornal.	ACC
			x	Nós <u>fomos</u> ao Ivoti.	ACH
		219	x	Naquela vez, <sup>o</sup> , nós, <sup>o</sup> <u>vimos</u> , a, - <sup>o</sup> , nome. <sup>o</sup> , Caxias do Sul	STA
			x	Não <u>estive</u> Caxias.	STA
		220	x	... que meu amigo <u>mudou</u> de Japão. (= programas que meu amigo mandou)	ACH
		221	x	Que meu amigo - o, <u>mandou</u> u, de fita. (= programas que meu amigo mandou)	ACH
		227	x	Sempre <u>comprei</u> o livro para aprender. (= sempre comprei livros)	ACH
			x	E sempre <u>comprei</u> o, o, <sup>o</sup> Bibrio, Bible.	ACH
		228	x	Por exemplo, eu <u>quis</u> ar condicionado,...	STA
			x	Eu <u>perguntei</u> minha professora e ela telefonei tudo. ( <i>verbo de ato de fala</i> )	ACC
			x	Eu perguntei minha professora e ela <u>telefonei</u> tudo. (=pedi a ela para telefonar por mim para resolver problemas)	ACT
		229	x	Mas eu <u>disse</u> que em São Paulo ...	ACC
		230	x	Ah, uma vez professora e, não eu, mulher, <u>foram</u> no banco para pagamento.	ACH
			x	E uma vez, durante aulas, <sup>o</sup> , professora <u>telefonei</u> para mim. (=ela telefonou por mim)	ACT
		232	x	Professora <u>disse</u> , <sup>o</sup> , só usar português.	ACC
		235	x	Eles <u>sabia</u> japonês um pouco.	STA

Tabela 2 - Mutsuko: enunciados com as ocorrências de Pretérito Perfeito e Imperfeito

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
10 set 88	1	1	x	Ainda não falá nada <u>chegô</u> . (=ainda não falei que a senhora chegou)	ACH
		9	x	Ele <u>falô</u> – eu não entende português, né. (=ele disse que eu não entendo)	ACC
		11	x	Ele, meu marido, né, <u>foi</u> no Japão. (= ir)	ACH
		15	x	Não se(i)...aond, aonde <u>foi</u> . (=não sei aonde Takao foi)	ACH
24 set 88	2	26	x	Professora falá, <u>falê</u> ? “Não precisa”. (=ela disse que não precisa)	ACC
		27	x	<u>Comprô</u> padaria, mais gostoso (=o bolo era mais gostoso do que o que se compra/ se comprou em padaria)	ACH
		28	x	Ah, <u>esqueci</u> .	ACH
		30	x	Eu <u>sabia</u> tudo comida japonês. Brasileiro não sabia nada.	STA
			x	Eu sabia tudo comida japonês. Brasileiro não <u>sabia</u> nada.	STA
			x	Eu <u>falê</u> sempre “Assim não dá.” (=eu sempre dizia...)	ACC
			x	Eu sempre <u>falê</u> , né. (=eu sempre dizia)	ACC
		31	x	Se <u>sabia</u> tudo. (contexto não muito claro)	STA
		34	x	Eu <u>falê</u> certo.	ACC
			x	Eu <u>falê</u> sempre direitinho.	ACC
			x	Pra brasileiro <u>falê</u> .	ACC
			x	Por isso que eu fal <sup>ô</sup> , né? Eu <u>falê</u> : “Assim não dá. Tem que cuidá. Tem que limpá.”	ACC
			x	Eu não <u>falê</u> mais.	ACC
			x	Só <u>falê</u> dona, né.	ACC
		35	x	Acho que ele não <u>foi</u> escola. (=estudou, frequentou)	ACT
			x	Cada um acho que <u>foi</u> na escola.	ACT
		38	x	Agora <u>falê</u> / aquele homem / o tipo que. (=o homem que eu falei)	ACC
		47	x	Eu falê, né, eu se <u>falê</u> errada, Paulo: “Ah, Mutsuko, não. Assim.”	ACC
		50	x	Eu <u>falê</u> , né. Tadao, né, gerente. Tadao san. Falê, falô? Eu falô? Fala com Tadao.	ACT
		55	x	Bah, tudo <u>esqueci</u> .	ACH
4 out 88	3	59	x	<u>Esqueci</u> .	ACH
		60	x	Eu não <u>tinha</u> . (=eu não estava no Japão quando elas casaram.)	STA
		63	x	Acho que sim. Eu não <u>tinha</u> . (=eu não estava no Brasil?)	STA
			x	Eu casá, depois aqui ... <u>chegô</u> . (=cheguei)	ACH
			x	Eu <u>chegô</u> aqui, né. Aqui na casa de marido, né.	ACH
		65	x	Aqui na, <u>chegô</u> aqui no Brasil mesmo tempo.	ACH
		67	x	<u>Chegô</u> , <u>chegô</u> aqui no Brasil, né. (=a gente chegou)	ACH
		73	x	<u>Nasceu</u> aqui. (=marido da amiga)	ACH
74	x	<u>Morava</u> muito perto, perto. (=a amiga?)	STA		
22 out 88	4	80	x	<u>Foi</u> na creche. (ele foi, = ir)	ACH

Tabela 2 (continuação)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
22 out 88	4	80	x	<u>Nascera</u> qui. (= os filhos nasceram aqui)	ACH
		81	x	<u>Chegô</u> outra pessoa, né.	ACH
			x	<u>Trouxe</u> , trouxe chocolate. (=uma pessoa trouxe)	ACH
			x	<u>Comi</u> . (=comeram -Lie e Jun comeram)	ACC
			x	Depois, dia, <sup>a</sup> , <u>chegô</u> menina, né, mesmo menina.	ACH
			x	Ó, titia! Hoje <u>trouxe</u> chocolate?	ACH
			x	Já <u>abriu</u> . (=ganha e já abriu, já abre; quando recebe presente, abre logo)	ACC
			83	x	Presente, <u>ganhô</u> presente, mãe tem que falá criança. (=quando ganha/ se ganhou um presente, a criança deve pedir licença à mãe para abrir)
		x		Mamãe, <u>ganhô</u> , eu <u>ganhô</u> presente. Pode abriu?	ACH
		85	x	Duas criança <u>ganhô</u> batom. (=ganharam)	ACH
			x	<u>Ganhô</u> presente. (=as meninas ganharam um presente)	ACH
			x	Agora não <u>tinha</u> . Só um, né. Só tem um. (=as meninas tinham ganhado batom, estavam brigando, e agora só havia 1 batom)	STA
		86	x	<u>Telefonô</u> advogado. (=a amiga telefonou para o advogado)	ACC
		89	x	<u>Falô</u> (...) que não dá vai, vai no Japão. (=o advogado disse que não dá para ir para o Japão)	ACC
		91	x	Falá, <u>falô</u> , <u>falô</u> advogado, não dá. Li e Jun brasileira. (=o advogado falou)	ACC
		93	x	Advogado <u>falê</u> , né. Takao tá doente. (=falou)	ACC
		95	x	Por isso que fala, <u>falô</u> advogado, Takao tá louco.	ACC
		97	x	Professora <u>falô</u> / tem que aprendê português. (=disse que tem que ...)	ACC
		98	x	... doze ano ... <u>chegô</u> . (=chegou ao Brasil com doze anos)	ACH
		29 nov 88	5	102	x
103	x			Não! Dentro <u>quebrô</u> . (=algo quebrou na casa/a parede rachou)	ACH
	x			Freguês ach(o) que <u>falô</u> . Falê? <u>Falô</u> ? (=o freguês falou)	ACC
104	x			"Tá pronto", <u>falê</u> . "Tá pronto". (=falou)	ACC
	x			Nunca <u>mandô</u> . (=fazer algo, arrumar)	ACC
	x			Dona Sakae, né, fala, <u>falô</u> : (...) " Ainda não tá pronto, né."	ACC
105	x			"Usá depois/ limpá, arrumá ... direitinho, né", <u>falê</u> , <u>falô</u> , <u>falê</u> . Eu <u>falê</u> .	ACC
106	x			Eu fal <sup>a</sup> , <u>falê</u> .	ACC
	x			Ah, ach(o) que uma semana <u>falê</u> .	ACC
	x			Se <u>sujô</u> , sim. (=se a toalha sujou / suja, ela é trocada)	ACH
108	x			Agora <u>chegô</u> outro.	ACH
111	x	Lie antes dois meia. <u>Chegô</u> lá no restaurante dois meia. (=Lie tinha dois anos e meio quando foi morar no restaurante.)	ACH		

Tabela 2 (continuação)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
17 dez 88	6	121	x	Ainda não <u>pegô</u> . (=a Jun ainda não pegou sarampo)	ACH
			x	Japão, né, <u>falô</u> , se vacina, toma vacina, nunca fez. Nunca <u>pegô</u> . (=no Japão se diz/ aprendi/ falaram/? que quando se toma vacina, não se pega sarampo).	ACC
		128	x	De manhã, né, onze meia, onze meia ainda não <u>chegô</u> freguês agora. (=os fregueses ainda não chegaram)	ACH
			x	Ainda. <sup>o</sup> , <u>falô</u> . (=falei)	ACC
			x	Agora <u>falô</u> mais ou menos, né. (=falei)	ACC
			x	Advogado <u>falô</u> , depois -	ACC
			x	Ah, <u>esqueci</u> .	ACH
			x	Sempre antes <u>falô</u> . Agosto terminá. (=o advogado falou que em agosto terminaria).	ACC
		132	x	Minha advogado <u>falô</u> , né. Takao, minha marido Takao, né. Takao tá louca, louco.	ACC
		136	x	<u>Nasceu</u> aqui Brasil.	ACH
		138	x	É tudo minha livro. Bastante. <u>Trouxe</u> tudo.	ACH
		144	x	Depois aqui três ano <u>foi</u> na escola. (=ele foi à escola aqui)	ACT
		146	x	Eu <u>botô</u> agora justiça. (=botei o Takao na justiça)	ACH
			x	Antes eu <u>procurô</u> , né. (=procurei emprego)	ACT
		147	x	Advogado <u>falô</u> , né, ...	ACC
17 jan 89	7	148	x	Mesmo dia, né, fala com irmã dele. Não sei, não <u>sabia</u> - (=ela não sabia)	STA
			x	Ah, tem que - <sup>o</sup> ? Ah, <u>esqueci</u> .	ACH
		168	x	Aprendi, <u>aprendi</u> para criança. (=estudei sobre pré-escola).	ACC
			x	Sempre <u>falá</u> , <u>falô</u> assim. (=a professora sempre disse isso)	ACC
		169	x	Professora <u>falô</u> .	ACC
		171	x	Agora eu <u>falô</u> .	ACC
			x	<u>Falô</u> agora June. (=o que a June falou agora)	ACC
		172	x	<u>Nasceu</u> , nasceu, depois um ano/tem. (=tem creche para crianças de 1 ano de idade).	ACH
15 fev 89	8	175	x	<u>Esqueci</u> .	ACH
		176	x	Advogado <u>falô</u> , buscá onze e meia.	ACC
			x	Eu <u>foi</u> . (=fui, passado de ir)	ACH
			x	Depois uma hora, de novo, <u>foi</u> na <sup>o</sup> Gravataf. (=fui)	ACH
		181	x	Depois, né, <u>falô</u> fórum. <sup>o</sup> , empregada de fórum é policia. (=falei com o empregado do fórum)	ACT
			x	Primeiro eu sozinho <u>sai</u> casa	ACH
			x	Agora juiz também <u>falô</u> "Takao também tá louco, né."	ACC
		182	x	Diretora <u>falô</u> .	ACT

Tabela 2 (continuação)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
15 fev 89	8	182	x	Não, <u>falô</u> , <u>falô</u> japonês. (=a diretora falou)	ACT
		183	x	Lie ainda não / <u>começô</u> . (=as aulas dela ainda não começaram, ela ainda não começou as aulas)	ACH
		183	x	Eu <u>falô</u> , eu falei. Eu <u>falei</u> japonês, né. (=conversei em japonês)	ACT
		186	x	Sogra sempre <u>falô</u> , né. (=ele sempre falou que...)	ACC
		187	x	Não, eu <u>falô</u> .	ACC
		196	x	Eu só <u>tirô</u> - quê? (=pede pela palavra <i>diploma</i> , dizendo que só recebeu diploma de jardineira)	ACH
18 nov 89	21	479	x	Só torta três <u>comprô</u> . (=só comprei três fatias de torta)	ACH
		480	x	Eu <u>comprô</u> três pedaço, né. (=comprei)	ACH
		481	x	Rosimeri <u>descobriu</u> . (=Rosimeri descobriu que os filmes japoneses estavam em cartaz.)	ACH
		482	x	Consulado que <u>fez</u> . (=o consulado organizou o evento).	ACC
			x	Rosimeri <u>falô</u> : "Não é português aquele letra." (=disse que a legenda do filme não era em português.)	ACC
		485	x	<u>Foi</u> na, lá na - trabalhá lá na Sakae. (=ele foi trabalhar lá)	ACH
			x	Restaurante, ..., ajudante da cozinheiro. <u>Foi</u> lá.	ACH
			x	<u>Mandô</u> seu Tadao. (=Tadao mandou o cozinheiro lá no curso para ajudar, promoção do consulado?)	ACH
		487	x	Não, <u>foi</u> na rádio. (=fui à rádio)	ACH
			x	<u>Foi</u> na rádio. (=eu fui/a gente foi à rádio)	ACH
			x	<u>Foi</u> jornal. (=eu fui/a gente foi ao jornal)	ACH
			x	Então Ihoe telefoná, <u>telefonê</u> lá n <sup>o</sup> detetive. (=telefonou)	ACC
		488	x	Eu <u>vi</u> Lie Jun.	STA
		489	x	Eu <u>perguntô</u> nome.	ACC
		490	x	Mas Ihoe <u>falô</u> , contá pra mim.	ACC
			x	Eu <u>falô</u> . Ihoe, Ihoe san também.	ACC
			x	Outro amiga também <u>falô</u> .	ACC
			x	Mas <u>falô</u> três vez, quatro vez, acho que. (=a rádio noticiou?)	ACC
		491	x	Bah, agora <u>mudô</u> sistema da Brasil.	ACH
			x	Antes <u>mudô</u> tudo. (=mudou de como era antes?)	ACH
		492	x	<u>Foi</u> na polícia. (=eu fui / a gente foi)	ACH
			x	<u>Foi</u> na fórum. (=eu fui / a gente foi)	ACH
			x	Tudo, né. <u>Foi</u> . (=eu fui / a gente foi)	ACH
			x	Polícia <u>falô</u> ... Como se diz ... português? Só boca!	ACC
			x	Argentina muito fácil né, <u>falô</u> , tudo mundo assim. (=todo o mundo me disse que sair pela Argentina é fácil.)	ACC

Tabela 2 (conclusão)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
		494	x	Ah, eu já achê. achou, <u>achê</u> . (=encontrei)	ACH
			x	Se / Takao / quê / Takao /descondi, <u>descondeu</u> . (=se ela escondeu o Takao/ se ele se escondeu.)	ACC
				Então tem que procurá. Aonde <u>foi</u> . (=aonde foram Lie e Jun.?)	ACH
		502	x	Três ano passa, passad <sup>o</sup> . Já <u>passô</u> . (=já se passaram três anos.)	ACT



Tabela 3 - Liz: enunciados com as ocorrências de Pretérito Perfeito e Imperfeito

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.		
18 out 88	2.2	34	x	A professora de ciências não <u>foi</u> there. (=verbo <i>ir</i> )	ACH		
		35	x	Nós <u>foram</u> , <sup>o</sup> , to ... bus station.	ACH		
			x	Nós <u>fomos</u> , <sup>o</sup> , quatro churrascarias.	ACH		
			x	Nós <u>fomos</u> , <sup>o</sup> , how do you say "to, <sup>o</sup> , amusement park?"	ACH		
		37	x	<u>Esqueci</u> .	ACH		
			x	Nós <u>fomos</u> comer na casa de, <sup>o</sup> , presidente da universidade.	ACH		
		38	x	Ele <u>foi</u> comer na churrascaria.	ACH		
			x	Nós <u>foi</u> , <sup>o</sup> , ver, <sup>o</sup> , went to see fi, filme.	ACH		
			x	Nós <u>fomos</u> , <sup>o</sup> m, church.	ACH		
			x	Nós <u>comemos</u> , <sup>o</sup> , na or no? (=no hotel)	ACC		
		39	x	Nó <u>fomos</u> . Oh, no, I'll have to say "to" again, <sup>o</sup> m, igreja.	ACH		
		1 nov 88	3	43	x	Nós <u>fomos</u> <sup>o</sup> ... (= referência ao parque)	ACH
					x	Alugá, <u>alugamos</u> pedalinhos.	ACH
x	E nós <u>comemos</u> café colonial.				ACC		
45	x			Minha mãe <u>fez</u> . (=referência a cookies)	ACC		
46	x			Amigos do Greg que mor, morô, <u>morarô</u> nos Estados Unidos para quatro anos.	STA		
47	x			Eles, <sup>o</sup> , morá, <u>moráv</u> em nossa cidade.	STA		
53	x			Nós trazemos, brought ela, ela para a casa e fica, <u>ficamos</u> com ela, com ela para três semanas. (=refere-se a cuidar de uma gata)	ACT		
	x			Porque minha tia <u>foi</u> Spain. (=foi à Espanha)	ACH		
22 nov 88	4	55	x	O peixe ... <u>fez</u> assim. (=o peixe, no livro que está lendo, puxou o homem)	ACT		
			x	Ele <u>nadô</u> , <sup>o</sup> , puxando, puxando homem.	ACT		
		57	x	<u>Trazeu</u> ele para a casa dela.	ACC		
		58	x	E ela <u>trazeu</u> ele para casa dela e ela deu, gave, deu para ele drogas . quando ele estava dormindo.	ACC		
			x	... e ela deu, gave, <u>deu</u> para ele drogas quando ele estava dormindo.	ACH		
		61	x	Eu <u>trazi</u> ... Estados Unidos. (=referência a revistas que trouxe)	ACC		
		62	x	Ele <u>aprendeu</u> dos amigos. (=aprendeu a cantar em português)	ACC		
		63	x	Ontem eu <u>fui</u> a, <sup>o</sup> , dois filmes. (=fui a dois cinemas)	ACH		
			x	Ela só <u>tinha</u> dezessete anos.	STA		
			x	Não <u>foi</u> bom. (= referência ao filme)	STA		
			x	Eu não <u>gostei</u> .	STA		
		64	x	Eu <u>fui</u> a Florianópolis.	ACH		
			x	Nós <u>fomos</u> à praia.	ACH		
		65	x	Quando eu estava, quando eu <u>era</u> - (=procura a palavra "pequena")	STA		

Tabela 3 (continuação)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
22 nov 88	4	65	x	Eu <u>morei</u> em North Carolina para cinco anos. (=por cinco anos)	STA
			x	O dia que nós <u>fomos</u> estava um pouco frio. (=fomos a Florianópolis)	ACH
			x	O dia que nós fomos <u>estava</u> um pouco frio.	STA
		67	x	Eu <u>comprei</u> these aqui.	ACH
6 dez 88	5	73	x	Aula não, não é, termi, <u>terminou</u> . (=as aulas não terminaram)	ACH
		76	x	Ela <u>estava</u> na minha turma.	STA
		82	x	Eu <u>fui</u> a, <sup>o</sup> , filme no Cine Coral ontem.	ACH
		83	x	Ele não <u>sabia</u> até ele tinha dezesseis anos. (=até ter 16 anos)	STA
			x	Ele não sabia até ele <u>tinha</u> dezesseis anos.	STA
		84	x	Um outro homem <u>deu</u> para eles dinheiro.	ACH
			x	... o menino que ...queria conhecer o homem que <u>estava</u> um nazi. (=era)	STA
		85	x	E ele <u>conheceu</u> e, o homem ... (=referência a um personagem do livro, um menino que queria conhecer/encontrar um nazista)	ACH
		86	x	Ele <u>tinha</u> um amigo que trabalha no ...	STA
			x	E ela <u>comprou</u> coisas para ele quando ele estava no ...	ACH
			x	E ela comprou coisas para ele quando ele <u>estava</u> no ...	STA
88	x	Eu <u> cortei</u> portas na folha. (=referência ao calendário de advento que fez)	ACC		
27 dez 88	6	95	x	Nós <u>fomos</u> a casa da amiga / minha mãe.	ACH
			x	Nós <u>fomos</u> às dez horas, e tivemos jantar e abrimos as presentes e ...	ACH
			x	Nós fomos às dez horas, e <u>tivemos</u> jantar e ... (=jantamos)	ACC
			x	Nós fomos às dez horas, e tivemos jantar e <u>abrimos</u> as presentes e abrimos as presentes.	ACC
			x	Nós fomos às dez horas, e tivemos jantar e abrimos as presentes e <u>abrimos</u> as presentes.	ACC
		96	x	<u>Falamos</u> . (=conversamos; resposta à pergunta sobre o que haviam feito)	ACT
			x	Nós <u>fomos</u> à igreja e tivemos os missionários ...	ACH
			x	Nós fomos à igreja e <u>tivemos</u> os missionários para almoçar	STA
			x	Peru nós <u>fizemos</u> , mas a salada Zaffari fez.	ACC
			x	Peru nós fizemos, mas a salada Zaffari <u>fez</u> .	ACC
			98	x	Não, nós <u>fizemos</u> . (=preparamos coisas de Natal)
		99	x	Eu <u>fui</u> a "Uma Cilada para Roger Rabbit".	ACH
			x	Eu já <u>vi</u> nos Estados Unidos.	ACC
			x	Pessoas dizem que ele <u>matou</u> um homem, e, <u>ôm</u> , ele não <u>matou</u> .	ACC
			x	Pessoas dizem que ele matou um homem, e, <u>ôm</u> , ele não <u>matou</u> .	ACC
		100	x	Meus pais e meus irmãos <u>foram</u> o filme ontem, mas eu não.	ACH
			x	Eu já <u>vi</u> , então eu não queria ir.	ACC

Tabela 3 (continuação)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
27 dez 88	6	101	x	É adultos contando, <i>ð</i> coisas que <u>aconteceu</u> quando eles eram crianças.	ACT
			x	É adultos contando, <i>ð</i> coisas que aconteceu quando eles <u>eram</u> crianças.	STA
			x	... e fo, <u>foi</u> à cidade para matar o monstro. (=as crianças foram)	ACH
18 jan 89	7	109	x	Nós <u>fomos</u> à praia.	ACH
			112	x	Nós não <u>compramos</u> .
		113	x	Nós <u>fomos</u> <i>ð</i> ... restaurante que estava n, n <i>ð</i> avião.	ACH
			x	Nós fomos <i>ð</i> ... restaurante que <u>estava</u> n, n <i>ð</i> avião. (=localizado em)	STA
		114	x	E nós não <u>comemos</u> na avião porque muito calor.	ACC
			x	Oh, nós <u>fomos</u> a ... filme no centro.	ACH
			x	Então nós <u>fomos</u> a "Casamento dos Trapalhões".	ACH
		118	x	Porque eu <u>perdi</u> a lente de contato.	ACH
			x	Eu <u>olhei</u> na case e não estava. (=a lente não estava no estojo)	ACT
			x	Eu olhei na case e não <u>estava</u> .	STA
			x	Antes do teste ele <u>disse</u> : "Você tem namorados?"	ACC
			x	Antes do teste ele disse: "Você tem namorados?" e eu <u>disse</u> : "Não".	ACC
			x	E depois a, a teste, ele <u>disse</u> ...	ACC
			x	Mas nós <u>perdemos</u> . (=perdemos a receita das lentes)	ACH
		120	x	Do homem que <u>fez</u> os óculos do meu irmão.	ACC
			x	.. e ele precisa, <u>precisou</u> outr- (=o grau da lente mudou e ele precisou de uma lente nova)	STA
			x	Nós <u>fomos</u> / um, an eye doctor ... (=verbo <i>ir</i> )	ACH
			x	... e ele <u>sugestiu</u> ... (=sugeriu)	ACC
		122	x	<i>Liz</i> : Uma vez o lente ripped. <i>June</i> : What's ripped? <i>Liz</i> : <u>Quebrou</u> .	ACH
			x	E a outra vez eu <u>esqueci</u> de pôr.	ACH
			x	... e <u>ficou</u> seca.	ACH
		124	x	Minha mãe <u>perdeu</u> quatro. (=referência a lentes)	ACH
		125	x	Mas antes ele <u>usou</u> , <i>ðm</i> , hard, du ... (=referência a lentes)	ACT
			x	... e ele, he dropped, <u>caí</u> (=deixou cair, derrubou as lentes)	ACH
			x	Ele <u>achou</u> . (=referência a lentes)	ACH
			x	Eu <u>perdi</u> dez vezes e sempre acho.	ACH
		126	x	E quando eu <u>tentei</u> tirar ... (=tirar as lentes)	ACT
		129	x	Depois você <u>fez</u> todas as frutas, pinta. (=depois que você fez todas ...)	ACC

Tabela 3 (continuação)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.		
18 jan 89	7	131	x	Eu <u>fiz</u> hamburger ... (=referência a doces de leite no formato de um hamburger)	ACC		
			x	Mike <u>comeu</u> o batata, a batata frita.	ACC		
		132	x	E eu, eu <u>fiz</u> o moranguinho e todas as maçãs.	ACC		
			x	Mike <u>fez</u> milho.	ACC		
			x	No, ela <u>ve(i)u</u> aqui.	ACH		
			x	Ele <u>fez</u> todas as picolés, e flor, e ovo.	ACC		
		133	x	Eu <u>fez</u> todas as maçãs porque eu não queria fazer alguma coisa outra.	ACC		
		134	x	E eu toco violoncelo, mas eu <u>aprendi</u> só um ano atrás.	ACC		
			x	Mas é fácil porque eu já <u>toquei</u> violino.	ACT		
			x	O irmão da minha mãe <u>ensinou</u> meu avô.	ACC		
			x	ð, meu avô fe, <u>fez</u> violinos, mas, ð, just for fun, just for fun.	ACT		
		13 fev 89	8	135	x	Eu <u>vi</u> numa revista. (=vi e copieei a idéia)	ACC
					136	x	E ele, na cidade eles <u>acharam</u> um barco.
				x		E quando ele está voltando para a família, ele <u>achou</u> ... mansion, castle. (=achou, viu, encontrou)	ACH
x	E ele <u>disse</u> : "Você tem um mês..."			ACC			
x	... ele deu a filha. (=referência à história da Bela e a Fera, em que o pai dá a filha à Fera)			ACH			
x	... ela <u>disse</u> : "Eu vou."			ACC			
x	... ela <u>disse</u> : "Eu vou."			ACC			
137	x			Beauty sabe que o noivo dela que mora na cidade não é morto, porque ela <u>pensou</u> que ...		STA	
	x			... porque ela <u>pensou</u> que o noivo dela é morto.	STA		
	x			Ela <u>disse</u> : "Eu preciso voltar."	ACC		
	x			Ela <u>disse</u> para a irmã ...	ACC		
	x			... e ela <u>disse</u> : "Sim."	ACC		
	x			Mas ... ele <u>mudou</u> into, em , into a handsome man.	ACH		
	x			... e minha mãe <u>disse</u> que ...	ACC		
	141			x	... eles <u>estavam</u> doente todo tempo.	STA	
x				Eles <u>estavam</u> doentes ...	STA		
x				Nós não <u>fizemos</u> nada.	ACT		
x				Nós <u>fomos</u> a, um churrascaria e ...	ACH		
x				... nós <u>fomos</u> a Lageado.	ACH		
	x			Mas ele <u>comprou</u> dois ametistas ...	ACH		
	x			Eu <u>comprei</u> pedra de ametista.	ACH		
142	x			Ela <u>comprou</u> dez pedras.	ACH		

Tabela 3 (continuação)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
13 fev 89	8		x	E ela <u>comprou</u> uma pedra ...	ACH
			x	... mas já <u>comemos</u> tudo.	ACC
			x	Ela traz, <u>trouxe</u> coisas para os espinhas.	ACH
			x	Mas eu <u>perdi</u> uma, um sabonete porque eu ...	ACH
			x	Mas eu perdi uma, um sabonete porque eu <u>fui</u> a uma coisa na igreja ...	ACH
			x	E eu <u>perdi</u> .	ACH
		143	x	Semana passada tinha algu, <u>teve</u> alguma coisa que ...	STA
			x	Semana passada tinha algu, teve alguma coisa que ... quatro dias, mas eu só <u>fui</u> um dia.	ACH
			x	Eu não <u>gostei</u> .	STA
			x	Eles <u>estavam</u> lá.	STA
		144	x	Eu <u>falei</u> um pouco de português com eles, mas ...	ACT
		145	x	Eu falei um pouco de português com eles, mas eles não <u>entenderam</u> .	STA
			x	... mas ela <u>foi</u> pra praia.	ACH
			x	Mas eu <u>conheci</u> uma moça que nós ...	ACH
			x	Mas eu conheci uma moça que nós <u>encontramos</u> em Florianópolis.	ACH
			x	E nós <u>fomos</u> ao clube, ...	ACH
			x	E nós fomos ao clube, nós <u>fomos</u> restaurante.	ACH
		147	x	Eu <u>ganhei</u> para Natal, mas meus pais compraram para mim.	ACH
			x	Eu ganhei para Natal, mas meus pais <u>compraram</u> para mim.	ACH
			x	E minha amiga <u>deu</u> para mim. (=referência a um presente)	ACH
		148	x	E ela <u>deu</u> para mim também.	ACH
			x	Ela <u>foi</u> . (=foi à Disneyworld)	ACH
			x	... a amiga da minha mãe <u>comprou</u> .	ACH
			x	E eu <u>ganhei</u> para Natal.	ACH
		149	x	Minha amiga <u>fez</u> . (=fez uma pulseira)	ACC
		151	x	Mas eu nunca <u>vi</u> nos Estados Unidos. (=referência a acessório para cabelos)	STA
			x	Quando eu <u>cheguei</u> aqui.	ACH
			x	Quando eu <u>tinha</u> cinco anos.	STA
		152	x	Eu <u>cortei</u> semana passada, ... (=cortei o cabelo)	ACC
			x	Eu cortei semana passada, mas eu <u>pedi</u> para minha mãe fazer.	ACC
			x	Ela <u>cortou</u> assim.	ACC
		154	x	Não sei. Nunca <u>fui</u> . (=verbo <i>ir</i> )	ACH
		155	x	Não sei. Eu só <u>sugesti</u> . Suggested.	ACH

Tabela 3 (continuação)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
13 fev 89	8		x	Minha amiga <u>foi</u> , mas eu não fui.	ACH
			x	Minha amiga foi, mas eu não <u>fui</u> .	ACH
		159	x	Meu pai <u>ficô</u> com raiva.	ACH
			x	Eu sei que tem, mas nunca <u>vi</u> . (=referência a brincos adesivos)	STA
27 fev 89	9	161	x	E nós <u>fomos</u> segunda-feira.	ACH
			x	Meus pais <u>foram</u> a São Paulo.	ACH
			x	Nós <u>ficamos</u> com Juli.	STA
			x	Ela <u>convidou</u> Mike e Greg e eu para almoçar com ela	ACH
			x	E ela é chinesa e nós <u>fomos</u> a restaurante chinesa.	ACH
		162	x	Nós <u>fomos</u> à casa dela para ver filmes.	ACH
			x	Nós <u>vimos</u> três filme. (=assistir)	ACC
			x	Um é de terror e eu <u>escolhi</u> isso.	ACH
			x	Minha avó <u>deu</u> trinta e eu ganhei o resto.	ACH
			27 fev 89	9	163
x	Eu não <u>estudei</u> hoje. E semana passada eu não estudei porque os pais foram a São Paulo.	ACT			
x	... E semana passada eu não <u>estudei</u> porque os pais foram a São Paulo.	ACT			
x	... E semana passada eu não estudei porque os pais <u>foram</u> a São Paulo.	ACH			
x	E meu pai <u>foi</u> para falar com eles.	ACH			
x	Eu <u>terminei</u> , ô, no início de ...	ACH			
164	x	Eu <u>fiquei</u> aqui estudando. Quase todo dia, porque ...			STA
	x	Eu fiquei aqui estudando. Quase todo dia, porque minha mãe <u>disse</u> que tenho que ...			ACC
165	x	Ela <u>voltou</u> , mas eu acho que ela foi de novo.			ACH
	x	Ela voltou, mas eu acho que ela <u>foi</u> de novo.			ACH
	x	Mas eu tenho uma outra amiga que nós <u>conhecemos</u> em Florianópolis.			ACH
	x	Eu <u>fui</u> duas vezes.			ACH
	x	Eu <u>fui</u> a cinema com ela.			ACH
	x	E nós <u>fomos</u> ver um filme e depois nós fomos aqui para ver a novela e depois nós fomos para janta.			ACH
	x	E nós fomos ver um filme e depois nós <u>fomos</u> aqui para ver a novela e depois nós fomos para janta. (=vimos aqui)			ACH
	x	... e depois nós <u>fomos</u> para janta.			ACH
	x	Eu não <u>gostei</u> .			STA
	166	x			Eu <u>gostava</u> quando eu tinha sete anos, porque todo mundo gostava dele.
x		Eu gostava quando eu <u>tinha</u> sete anos, porque todo mundo gostava dele.			STA

Tabela 3 (continuação)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.		
27 fev 89	9	166	x	Eu gostava quando eu tinha sete anos, porque todo mundo <u>gostava</u> dele.	STA		
			x	Ele está dizendo que ele <u>matou</u> Juca Pirama, mas ele não matou.	ACC		
			x	Ele está dizendo que ele matou Juca Pirama, mas ele não <u>matou</u> .	ACC		
			x	Ele diz que ele <u>matou</u> .	ACC		
		167	x	Mas ele não <u>matou</u> .	ACC		
			x	E a Camila <u>foi</u> namorada de Juca Pirama.	STA		
		168	x	Ele <u>gostou</u> da Camila.	STA		
			x	Ela <u>foi</u> pra Paris.	ACH		
			x	E, mas ela <u>voltou</u> .	ACH		
			x	E Severo <u>foi</u> para ver cavalo que ele quer comprar e ele viu ela.	ACH		
			x	E Severo foi para ver cavalo que ele quer comprar e ele <u>viu</u> ela.	STA		
			x	E ela <u>voltou</u> porque ela teve saudades de Severo.	ACH		
			x	E ela voltou porque ela <u>teve</u> saudades de Severo.	STA		
		169	x	Juca Pirama <u>troux</u> e drogas e deu para o irmão dele.	ACH		
			x	Juca Pirama trouxe drogas e <u>deu</u> para o irmão dele.	ACH		
			x	Mas o irmão dele não <u>sabia</u> que ele tem drogas...	STA		
			x	Mas ele <u>fugiu</u> .	ACC		
		27 fev 89	9	169	x	E ele <u>mudou</u> o nome e ele tem nome de Miro.	ACH
					x	... ele <u>troux</u> e drogas.	ACH
					x	... então ele <u>ligou</u> para filha n <sup>o</sup> telefone e a, a mãe não estava em casa.	ACC
					x	... então ele ligou para filha n <sup>o</sup> telefone e a, a mãe não <u>estava</u> em casa.	STA
					x	Ele <u>falou</u> -- a filha. (=ele falou com a filha)	ACT
					x	... mas o fim da, ... show, ... capítulo de sábado <u>foi</u> a mãe dirigindo.	STA
					170	x	Ele <u>disse</u> : "Não conta pra ninguém que falou comigo."
x	Ele disse: "Não conta pra ninguém que <u>falou</u> comigo."					ACT	
x	Ele <u>começou</u> nova vida.					ACH	
x	Mas Sassá <u>confessou</u> , então todo mundo ...					ACC	
x	Mas Juca, eu acho que ele não <u>matou</u> .					ACC	
x	Mas ele está dizendo que Sassá não <u>matou</u> .			ACC			
x	Porque ele <u>disse</u> que ele, ele está di--			ACC			
171	x			Então, se uma pessoa <u>viu</u> ele, ... que ele não matou.	STA		
	x			Então, se uma pessoa viu ele, ... que ele não <u>matou</u> .	ACC		
171	x			Eu acho que o homem não <u>viu</u> ele, mas ele sabe que ele estava, que ele não matou.	STA		

Tabela 3 (continuação)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
27 fev 89	9	171	x	Eu acho que o homem não viu ele, mas ele sabe que ele estava, que ele não <u>matou</u> .	ACC
		172	x	Ele <u>trabalh</u> o com Juca Pirama.	ACT
			x	Meu irmão, ele <u>fez</u> isso?	ACC
		174	x	O que ele <u>disse</u> ?	ACC
		175	x	Eu não <u>perguntei</u> .	ACC
		176	x	Mas tem novos que eu nunca <u>vi</u> . (=referência a primos que não conhece)	STA
		178	x	Nós vamos vender todos que nós <u>compramos</u> . (=tudo o que compramos)	ACH
			x	Ano passado nós não <u>fomos</u> porque ... (=não fomos a Utah)	ACH
		180	x	Nós <u>chegamos</u> agosto.	ACH
13 mar 89	10	181	x	Eu <u>estava</u> nervos.. (=impossível distinguir se a forma é <i>nervosa</i> ou <i>nervoso</i> )	STA
		182	x	E minhas mãos <u>estavam</u> molhadas.	STA
		183	x	Eu <u>falei</u> um pouco com eles.	ACT
			x	Só <u>tive</u> uma aula.	STA
			x	<u>Foi</u> o primeiro dia. (=primeiro dia de aula)	STA
		184	x	<u>Tive</u> duas aulas. (=recebi? houve?)	STA
			x	E eu trouxe, <u>trouxe</u> na aula. (=levei)	ACH
		185	x	E ela <u>disse</u> : "Agora temos McDonald's aqui."	ACC
			x	Ela <u>disse</u> que ela ...	ACC
		186	x	Hoje ele <u>deu</u> . (=deu aula de literatura)	ACC
			x	<u>Esqueci</u> , mas o autor é L.F. Veríssimo.	ACH
13 mar 89	10	187	x	O professor não <u>sabia</u> que sou americana e ele queria fazê, ...	STA
		187	x	Eu <u>fui</u> na sala. (=entrei?)	ACH
			x	Ele <u>disse</u> ...	ACC
			x	... e eu <u>disse</u> ...	ACC
			x	... e ele <u>disse</u> ...	ACC
			x	E depois de pouco tempo ele <u>descobriu</u> que eu falo inglês melhor do que ele.	ACH
			x	Ele não <u>deu</u> ainda. (=referência ao nome do livro texto)	ACC
			x	Eu <u>usei</u> .	ACT
			188	x	O ano passado <u>foi</u> quarenta e dois. (=referência ao número de alunos na turma)
		189	x	Minha mãe <u>disse</u> se eu entendo, não, não tenho que estudar.	ACC
		191	x	Eu quase <u>li</u> todas. (=referência às histórias do livro)	ACC
			x	Não <u>li</u> ainda.	ACC
			x	Eu <u>li</u> , mas eu não fiz as perguntas.	ACC



Tabela 3 (continuação)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.		
13 mar 89	10	191	x	Eu li, mas eu não <u>fiz</u> as perguntas. (=não respondi às perguntas do exercício)	ACC		
			x	Hoje eu <u>terminei</u> .	ACH		
		192	x	Eles <u>foram</u> na ilha. (=para a ilha?)	ACH		
		194	x	Mas ele <u>descobriu</u> mais tarde. (=descobriu outras pessoas na ilha)	ACH		
			x	Então eles não <u>sabiô</u> falar inglês com ela, mas eles descobriram que ela fala francês.	STA		
			x	Então eles não <u>sabiô</u> falar inglês com ela, mas eles <u>descobriram</u> que ela fala francês.	ACH		
		195	x	Não sei. O livro não <u>disse</u> .	ACC		
			x	O livro só <u>disse</u> que eles casá...	ACC		
			x	Um barco <u>foi</u> para procurar a moça.	ACH		
			x	E a família <u>viu</u> o barco.	STA		
			x	... a família <u>ficou</u> na ilha.	STA		
			x	E o filho mais velho e a moça, eles <u>foram</u> para Inglaterra.	ACH		
			x	Depois de dez anos um barco <u>foi</u> para procurar a moça.	ACH		
			x	... um irmão <u>foi</u> também.	ACH		
		196	x	Ainda não <u>escrevi</u> o, the little report about it.	ACC		
		197	x	E quando nós <u>fomos</u> aqui, eu, eu estava... (=refere-se a quando andaram de barco e ela estava com medo)	ACH		
			x	E quando nós <u>fomos</u> aqui, eu, eu <u>estava</u> ...	STA		
		199	x	Nós <u>fomos</u> com uma família, para fazer camp, to camp.	ACH		
			x	E nós <u>fomos</u> para caminhar na floresta.	ACH		
			x	E quando nós estávamos caminhando à floresta, $\partial$ , <u>tinha</u> ... (=vai fazer referência a um mirante)	STA		
			x	When we were walking to the wods, $\partial$ , nós <u>passamos</u> , like this big gigantic thing that you go and climb to see the whole park.	ACC		
		200	x	É muito alto e eu <u>comecei</u> ...	ACH		
		13 mar 89	10	200	x	E eu <u>fui</u> na escada e ...	ACH
					x	E eu <u>olhei</u> para baixo.	ACT
				201	x	E eu <u>disse</u> ...	ACC
					x	E ela <u>disse</u> ...	ACC
					x	Não, ela estava indo, mas eu <u>parei</u> e ela parou também.	ACH
201	x			Não, ela estava indo, mas eu <u>parei</u> e ela <u>parou</u> também.	ACH		
	x			E eu <u>disse</u> ...	ACC		
	x			Ela <u>disse</u> ...	ACC		
	x			Eu <u>disse</u> ...	ACC		
	x			E eu <u>fui</u> para baixo e o pai dela ficou, he was, ele estava rindo.	ACH		
	x			Nós <u>fomos</u> a Mammoth Cave.	ACH		

Tabela 3 (conclusão)

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
13 mar 89	10	202	x	Nós <u>fomos</u> para ver a caverna.	ACH
			x	Eu fiquei - Mike <u>estava</u> em frente de mim e eu estava olhando on Mike's back.	STA
		205	x	Mas ela estava brincando, mas ela não <u>parou</u> .	ACH
			x	Eu <u>li</u> ontem à noite.	ACT

Tabela 4 - Linda: enunciados com as ocorrências de Pretérito Perfeito e Imperfeito

Data	Fita	Pág.	Perf. Imp.	Enunciado e dados do contexto	Class.
8 junho 89	9	110	x	Ok. Went home. <sup>ø</sup> , <u>foi</u> . After they went back home. (= depois que eles voltaram para casa.	ACH
		113	x	Depois - Eu tenho - No, no. Eu <u>falá</u> , <u>falô</u> . (= depois eu falei com os vizinhos)	ACT
21 set 89	13	177	x	Muit anos atrás minha mãe taught. Ensiná, ensiná, <u>ensinou</u> nós crianças. (=ensinou a bordar)	ACC
		173	x	It was muito / see, muito bem, porque eu <u>li</u> . (=ela leu a palestra que tinha que dar)	ACC
3 nov 89	14	194	x	Ele <u>guardô</u> nós para, no, from. (=o guia quis nos proteger, evitar problemas)	ACT
21 nov 89	15	205	x	Eu <u>falô</u> on. Is that right fal... In the past, I ...	ACT
		206	x	Um tópico eu <u>falei</u> in districts.	ACT
		208	x	Ele <u>viu</u> este montanha muito grande.	STA
		209	x	O cobra <u>disse</u> .	ACC
		217	x	Elder .T.P. (...) <u>falou</u> com...	ACT
14 dez 89	16	226	x	Ele. OK. Eles dézi, dézi? Dizi, disse, <u>disse</u> , <sup>ø</sup> , Varig, <sup>ø</sup> , barato.	ACC
		227	x	Você <u>viu</u> ? (=refere-se a uma colcha que estava fazendo)	STA
		250	x	Eu <u>disse</u> ... Você lembrar ...	ACC
		252	x	Minha filha <u>escrevi</u> para eles também.	ACT
		258	x	Então, W., ... <u>ficou</u> toalha para mesa.	STA
8 març 90	18	250	x	Eles não <u>viu</u> carnaval. (=assistiram)	ACC
		262	x	Eles não <u>falou</u> sobre este.	ACT
		264	x	Eu não <u>recebeu</u> cartas também, aqui.	ACH
		273	x	Um elder aqui, <u>ø</u> , <u>disse</u> , <u>ø</u> , eles, <u>ø</u> . Ah, viz, neighborhood, vizinho? ... (=um elder disse que no seu bairro ...)	ACC
		276	x	Nós <u>saiu</u> para Safari. (=fomos ao Pampa Safari)	ACH
2 maio 90	19	292	x	Eu <u>viu</u> muito vez lá accidentes.	STA
28 junh 90	20	317	x	And then eu <u>disse</u> "com filhos".	ACC
		323	x	Minha filha W., ela <u>disse</u> "Eu não ..."	ACC

## ANEXO B Tabelas de verbos utilizados pelos sujeitos

**Tabela 1 - Sasaki: verbos utilizados no Pretérito Perfeito e Imperfeito nas classes aspectuais durante cada etapa da coleta de dados**

Mês entrevistas	PERFEITO				IMPERFEITO	
	<i>State</i>	<i>Activity</i>	<i>Accompl.</i>	<i>Achievem.</i>	<i>State</i>	<i>Activity</i>
Mês 1 (2 entrev.)		falar procurar	abrir falar ver	comprar encontrar entender ir		
Mês 2 (2 entrev.)	ver		dizer	comprar encontrar ir vir		
Mês 3 (2 entrev.)	estar ser ter ver		dizer	chegar ir trazer trocar	estar	
Mês 4 (2 entrev.)	ver	estudar	dizer escrever estudar	ir quebrar trazer	estar saber	cantar fazer
Mês 5 (2 entrev.)	achar estar gostar pensar ver	usar	dizer perguntar	comprar encontrar experimentalr ficar ir	gostar morar	
Mês 6 (1 entrev.)	estar ficar querer ver	telefonar	dizer ler perguntar	viajar comprar ir mandar quebrar	saber	

**Tabela 2- Mutsuko: verbos utilizados no Pretérito Perfeito e Imperfeito nas classes aspectuais durante cada etapa da coleta de dados**

Mês entrevistas	PERFEITO				IMPERFEITO
	State	Activity	Accompl.	Achievem.	
Mês 1 (2 entrev.)		falar ir	falar	chegar comprar esquecer ir	saber
Mês 2 (2 entrev.)			abrir comer falar telefonar	chegar esquecer ganhar ir nascer trazer	morar ter
Mês 3 (1 entrev.)			falar mandar	chegar comprar quebrar sujar	
Mês 4 (1 entrev.)		ir procurar	falar	botar chegar esquecer nascer pegar trazer	
Mês 5 (1 entrev.)			aprender falar	esquecer nascer	saber
Mês 6 (1 entrev.)		falar	falar	começar esquecer ir sair tirar	
Mês 15 (1 entrev.)	ver	passar	esconder falar fazer perguntar telefonar	achar comprar descobrir ir mandar mudar	

**Tabela 3- Liz: verbos utilizados no Pretérito Perfeito e Imperfeito nas classes aspectuais durante cada etapa da coleta de dados**

<i>Mês</i> <i>Entrevistas</i>	<i>PERFEITO</i>				<i>IMPERF.</i> <i>State</i>
	<i>State</i>	<i>Activity</i>	<i>Accompl.</i>	<i>Achievem.</i>	
<b>Mês 1</b> (1 entrev.)			comer	esquecer ir	
<b>Mês 2</b> (2 entrev.)	gostar morar ser	fazer ficar nadar	aprender comer fazer trazer	alugar comprar dar ir	estar morar ser ter
<b>Mês 3</b> (2 entrev.)	ter	acontecer falar	abrir cortar fazer matar ter ver	comprar conhecer dar ir terminar	estar saber ser ter
<b>Mês 4</b> (1 entrev.)	precisar	fazer olhar tentar tocar usar	aprender comer dizer ensinar fazer sugerir	achar cair comprar ficar esquecer ir perder quebrar vir	estar
<b>Mês 5</b> (2 entrev.)	entender ficar gostar pensar ser ter ver	estudar falar fazer trabalhar	comer confessar cortar dizer fazer fugir ligar matar pedir perguntar ver	achar chegar começar comprar conhecer convidar dar encontrar escolher ficar ganhar ir mudar perder sugerir terminar trazer voltar	estar gostar saber ter
<b>Mês 6</b> (1 entrev.)	ficar ser ter ver	falar ler olhar usar	dar dizer escrever fazer ler passar	começar descobrir esquecer ir parar terminar trazer	estar saber ter

**Tabela 4 - Linda: verbos utilizados no Pretérito Perfeito nas classes aspectuais durante cada etapa da coleta de dados**

<i>Mês</i> <i>Entrevistas</i>	<i>PERFEITO</i>			
	<i>State</i>	<i>Activity</i>	<i>Accompl.</i>	<i>Achievem.</i>
<b>Mês 1</b> (1 entrev.)		falar		ir
<b>Mês 4</b> (1 entrev.)			ensinar ler	
<b>Mês 6</b> (1 entrev.)		guardar		
<b>Mês 6</b> (1 entrev.)	ver	falar	dizer	
<b>Mês 7</b> (1 entrev.)	ficar ver	escrever	dizer	
<b>Mês 10</b> (1 entrev.)		falar	dizer ver	receber sair
<b>Mês 12</b> (1 entrev.)	ver			
<b>Mês 13</b> (1 entrev.)			dizer	



Tabela 5-Verbos utilizados pelos sujeitos durante a coleta

Sujeito	State	Activity	PERFEITO		IMPERF.				
			Accompl.	Achievem.	State				
Liz	entender ficar gostar morar pensar precisar scr ter ver	acontecer estudar falar fazer ficar ler nadar olhar tentar tocar trabalhar usar	abrir	achar	estar gostar morar saber ser ter				
			aprender	alugar					
			comer	cair					
			confessar	chegar					
			cortar	começar					
			dar	comprar					
			dizer	conhecer					
			ensinar	convidar					
			escrever	dar					
			fazer	descobrir					
			fugir	encontrar					
			ler	escolher					
			ligar	esquecer					
			matar	ficar					
			passar	ganhar					
			pedir	ir					
			perguntar	mudar					
			sugrir	parar					
			ter	perder					
			trazer	quebrar					
			ver	sugerir					
				terminar					
				trazer					
				vir					
				voltar					
			Sasaki	achar estar ficar gostar pensar querer scr ter ver		estudar falar procurar telefonar usar	abrir	chegar	estar gostar morar saber
							dizer	comprar	
escrever	encontrar								
estudar	entender								
falar	experimentar								
ler	ficar								
perguntar	ir								
ver	mandar								
	quebrar								
	trazer								
	trocar								
	viajar								
	vir								
Mutsuko	ver	falar ir passar procurar			abrir		achar	morar saber ter	
			aprender	botar					
			comer	chegar					
			esconder	começar					
			falar	comprar					
			fazer	descobrir					
			mandar	esquecer					
			perguntar	ganhar					
			telefonar	ir					
				mandar					
				mudar					
				nascer					
				pegar					
				quebrar					
Linda	ficar ver	escrever falar guardar	dizer	ir					
			ensinar	receber					
			ler	sair					
			ver						

ANEXO C Tabela de comparação entre *tokens* e *types*

Tabela 1- *Types e tokens dos sujeitos quanto a mês, tempo verbal e classe aspectual*

SUJEITO	MÊS	PRETÉRITO PERFEITO								PRET. IMPERFEITO				Total	
		State		Activity		Accomp.		Achiev.		State		Activity		token	type
		token	type	token	type	token	type	token	type	token	type	token	type		
Sasaki	1	-	-	2	2	3	3	8	4	-	-	-	-	13	8
	2	1	1	-	-	2	1	12	4	-	-	-	-	15	6
	3	7	4	-	-	2	1	6	4	1	1	-	-	16	9
	4	2	1	1	1	8	3	4	3	2	2	3	2	20	11
	5	8	5	2	1	6	2	7	6	3	2	-	-	26	15
	6	4	4	2	1	5	3	7	4	1	1	-	-	19	13
Mutsuko	1	-	-	3	2	12	1	6	4	3	1	-	-	24	6
	2	-	-	-	-	8	4	17	6	4	2	-	-	29	12
	3	-	-	-	-	7	2	5	4	-	-	-	-	12	6
	4	-	-	2	2	7	1	6	6	-	-	-	-	15	9
	5	-	-	-	-	5	2	2	2	1	1	-	-	8	5
	6	-	-	4	1	4	1	6	5	-	-	-	-	14	6
15	1	1	1	1	11	5	16	6	-	-	-	-	29	11	
Liz	1	-	-	-	-	1	1	10	2	-	-	-	-	11	3
	2	4	3	3	3	6	4	9	4	4	4	-	-	26	15
	3	1	1	2	2	11	6	11	5	7	4	-	-	32	16
	4	1	1	5	5	15	6	17	9	2	1	-	-	40	20
	5	18	7	7	4	31	11	64	18	9	4	-	-	130	39
	6	6	4	4	4	21	6	23	7	7	3	-	-	61	22
Linda	1	-	-	1	1	-	-	1	1	-	-	-	-	2	2
	4	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	2	2
	6	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	*6	1	1	3	1	1	1	-	-	-	-	-	-	5	3
	7	2	2	1	1	2	1	-	-	-	-	-	-	5	4
	10	-	-	1	1	2	2	2	2	-	-	-	-	5	5
	12	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
13	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	2	1	

**ANEXO D Tabela de datas e duração das entrevistas**

Tabela 1- Mês, data e duração das entrevistas com cada sujeito

SASAKI (35 anos, L1 japonês)			MUTSUKO (36 anos, L1 japonês)			LIZ (13 anos, L1 inglês)			LINDA (44 anos, L1 inglês)		
Mês	Data	Duração	Mês	Data	Duração	Mês	Data	Duração	Mês	Data	Duração
1	10 set 88	1 h	1	10 set 88	1 h	1	18 out 88	30min	1	8 jun 89	1 h
	24 set 88	1 h		24 set 88	1 h						
2	8 out 88	1 h	2	4 out 88	1 h	2	1 nov 88	1 h	4	21 set 89	1 h
	22 out 88	1 h		22 out 88	1 h		22 nov 88	1 h			
3	5 nov 88	1 h	3	29 nov 88	1 h	3	6 dez 88	1 h	6	3 nov 89	1 h
	19 nov 88	1 h					27 dez 88	30min			
4	2 dez 88	1 h	4	17 dez 88	1 h	4	18 jan 89	1 h	6	21 nov 89	1 h
	21 dez 88	1 h									
5	7 jan 89	1 h	5	17 jan 89	1 h	5	13 fev 89	1 h	7	14 dez 89	1 h
	26 jan 89	1 h					27 fev 89	1 h			
6	18 fev 89	1 h	6	15 fev 89	1 h	6	13 mar 89	1 h	10	8 mar 90	1 h
									12	2 mai 90	1 h
									13	28 jun 90	1 h
			15	18 nov 89	1 h						

## **Curriculum Vitae**

**June Campos**, natural de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, licenciou-se em Letras (Português e Inglês) pela PUCRS em 1971, especializou-se em Lingüística Aplicada em 1973, também pela PUCRS e obteve o grau de mestre pela University of Texas, em Austin, EUA, na área de Lingüística Aplicada em 1976.

Ingressou na carreira docente na Faculdade de Letras da PUCRS em 1976, onde é professora de Inglês e de Prática de Ensino de Inglês, no curso de graduação. Em 1990 ingressou no quadro docente da UFRGS, onde também leciona Inglês e Prática de Ensino de Inglês, no curso de graduação.