

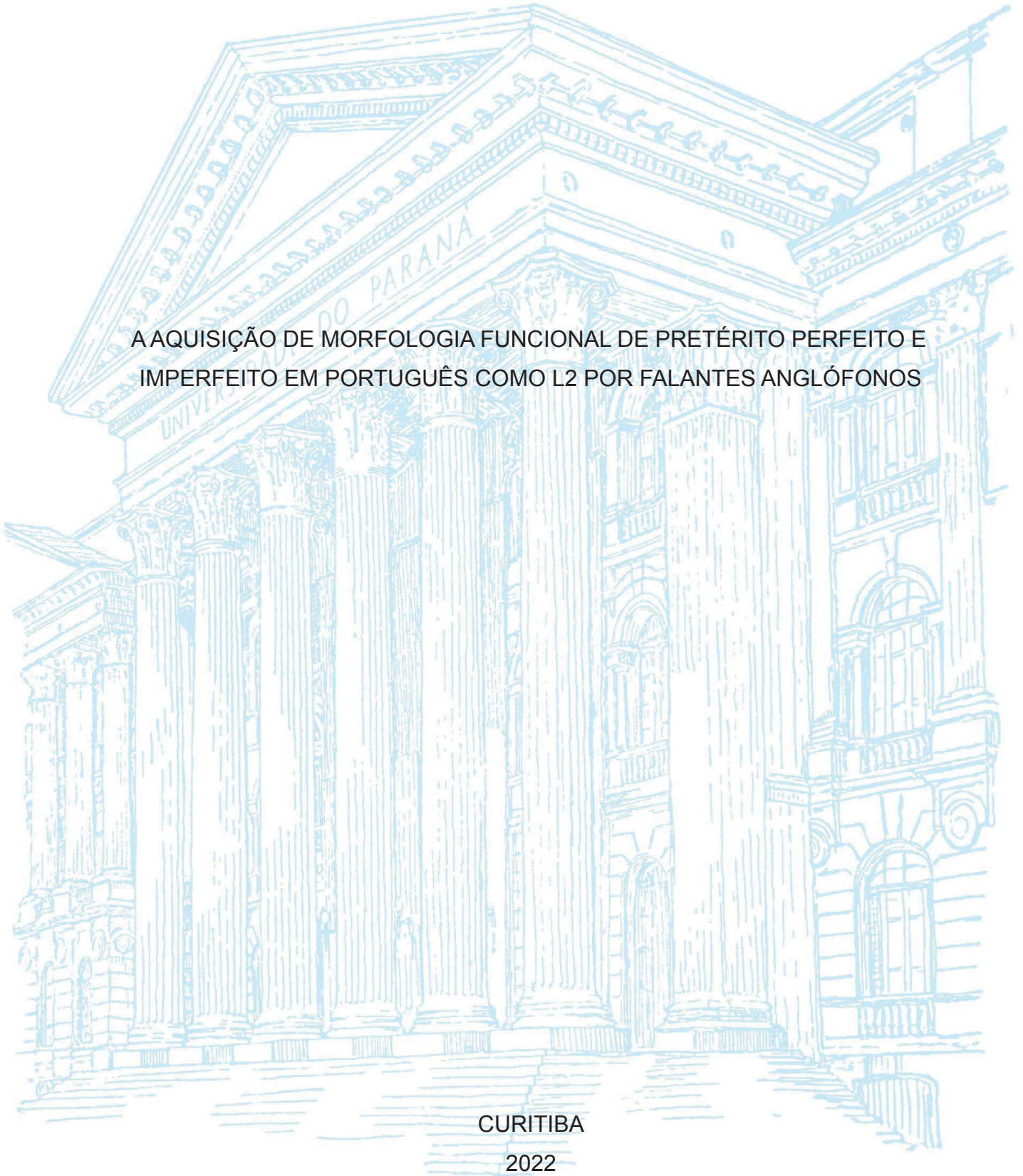
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MANOEL RIGEL DIAS

AAQUIÇÃO DE MORFOLOGIA FUNCIONAL DE PRETÉRITO PERFEITO E
IMPERFEITO EM PORTUGUÊS COMO L2 POR FALANTES ANGLÓFONOS

CURITIBA

2022



MANOEL RIGEL DIAS

AQUISIÇÃO DE MORFOLOGIA FUNCIONAL EM PORTUGUÊS COMO L2 POR
FALANTES ANGLÓFONOS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudo Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Figueiro Silva

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA

Dias, Manoel Rigel

Aquisição de morfologia funcional de pretérito perfeito e imperfeito em português como L2 por falantes anglófonos. / Manoel Rigel Dias. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Figueiredo Silva

1. Língua portuguesa – Falantes estrangeiros. 2. Aquisição da segunda língua. 3. Língua portuguesa - Gramática. 4. Linguística. I. Silva, Maria Cristina Figueiredo, 1961-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MANOEL RIGEL DIAS** intitulada: **Aquisição de morfologia funcional de pretérito perfeito e imperfeito em português como L2 por falantes anglófonos**, sob orientação da Profa. Dra. **MARIA CRISTINA FIGUEIREDO SILVA**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Abril de 2022.

MARIA CRISTINA FIGUEIREDO SILVA

Presidente da Banca Examinadora

MÁRIA LÚCIA DE CASTRO GOMES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

PATRÍCIA DE ARAUJO RODRIGUES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Maria Cristina, pela atenção, auxílio e comprometimento com essa pesquisa, além do conhecimento que adquiri nessa jornada.

Agradeço a banca pela atenção, disponibilidade e disposição de ler e avaliar minha pesquisa e me ajudar nessa etapa de minha vida.

Agradeço aos professores da pós por proporcionar uma formação excelente na área.

Agradeço aos amigos e familiares que estiveram comigo nessa aventura, me auxiliando e me dando apoio e direção em todos os momentos.

RESUMO

A área de aquisição de segunda língua é uma área muito intrigante, já que o processo de adquirir características linguísticas pode ser difícil para alguns alunos, principalmente se os sistemas linguísticos de sua L1 possui mecanismos diferentes para produzir o mesmo significado. A teoria gerativa apresenta um modelo formal no qual podemos analisar como as línguas funcionam e entender como funciona o processo de aquisição da L1 e compará-lo com o da L2, e assim observar como o aprendiz pode vir a lidar com esse empate entre a sua língua materna e a língua que está adquirindo e se nesse processo, está adquirindo noções como as de um falante nativo. Essa pesquisa teve como objetivo analisar a aquisição de aspecto por falantes anglófonos, principalmente em relação ao pretérito perfeito e imperfeito. A justificativa era observar se um falante nativo de uma língua em que a flexão para o passado, o *simple past*, que tem uma leitura preferencialmente perfectiva, conseguiria atribuir o aspecto as duas formas do passado flexionado em português. A metodologia desenvolvida buscou analisar se os aprendizes sabem diferenciar as duas formas, se sabem as duas flexões e como usam isso para produzir uma narrativa no passado. Os resultados mostraram que os alunos reconhecem na maior parte das vezes a forma e sabem a flexão, mas isso depende bastante da classe acional do predicado.

Palavras-chave: Aquisição de língua estrangeira; Português como língua estrangeira; Morfologia Funcional.

ABSTRACT

The area of second language acquisition is a very intriguing area, as the process of acquiring linguistic information can be difficult for students, especially if their L1 language systems have different mechanisms for producing the same meaning. The generative theory presents a formal model in which we can analyze how it works and understand how the L1 acquisition process works and compare it with the acquisition of L2, and thus observe how the learner can come to deal with this tie between his mother tongue and the language he is acquiring and if, in the process, he is acquiring the same meaning like a native speaker. This research aimed to study the acquisition of aspect by researching, mainly into to the past perfect and imperfect. The justification was to observe whether a speaker of a language in which the past inflection, the simple past, has a preferentially perfective reading, would obtain a designation of the two forms of past inflection in Portuguese. The developed methodology aimed to analyze if learners know how to differentiate the two past forms, if they understand the form and use of those two inflections and how they use this to produce a narrative in the past. Students recognize most of the time which of the two inflections is the best and students recognize it's inflection, but it depends a lot on the type of situation aspect in which the sentence .

Keywords: Foreign language acquisition; Portuguese as a foreign language; Functional Morphology.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO

20

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – COMPARAÇÕES ENTRE L1 E L2

31

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

GU	- Gramática Universal
L1	- Língua Materna
L2	- Segunda Língua
MSIH	- <i>Missing surface inflection hypothesis</i>
CCV	- Crioulo do Cabo Verde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.2	OBJETIVOS	18
1.2.1	Objetivo geral	18
1.2.2	Objetivos específicos	18
2	REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1	AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA DENTRO DA TEORIA GERATIVA	19
2.1.1	A teoria gerativa e a gramática universal	19
2.2.2	Aquisição de Morfologia Funcional	21
2.2	TEMPO E ASPECTO	33
2.2.1	Tempo	33
2.2.2	Aspecto Gramatical	33
2.2.3	Aspecto lexical	35
2.2.4	O aspecto gramatical do Português	38
2.2.5	O aspecto gramatical do inglês	40
2.3	OUTRAS PESQUISAS	44
2.3.1	Finger <i>et al</i> (2006)	44
2.3.2	Fonseca (2010)	47
3	HIPÓTESES	55
4	METODOLOGIA	57
4.1	Coleta de dados	57
5	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	60
5.1	Discussão	70
6	CONCLUSÃO	74
	REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

A área de aquisição de língua estrangeira é um campo de pesquisa muito frutífero. Entender como as pessoas adquirem uma segunda língua é algo que interessa à sociedade, que cada vez mais busca este campo de estudos para compreender como esse processo funciona e suas implicações no ensino e aprendizagem.

Como o processo de aquisição de língua estrangeira funciona, ou seja, como adquirimos essa nova língua, é um passo necessário para que o ensino seja condizente com esse processo, além de abrir vários caminhos para entender como funcionam certas faculdades da mente humana.

A pesquisa em aquisição de língua estrangeira também envolve entender como os seres humanos são capazes de compreender um sistema linguístico que pode ser distinto de sua língua materna. Certas línguas podem realizar certos traços semânticos como tempo com uma morfologia verbal rica, e outras podem depender de aspectos sintáticos para que a mesma mensagem seja compreendida.

Em relação a este último tópico, a teoria gerativa apresenta um quadro teórico capaz de trazer contribuições para a área, em especial, para responder questões a respeito de como a língua materna é adquirida quando crianças e como a língua é representada mentalmente. A teoria gerativa nesse caso pode trazer grandes contribuições para a área de aquisição de L2 ao levar em consideração as características linguísticas intrínsecas da língua e sua representação mental.

Em relação às pesquisas envolvendo como os aprendizes adquirem características gramaticais, a hipótese de White e Prevost (2000) argumenta que a categoria funcional pode estar presente mesmo que a morfologia funcional não seja produzida todas as vezes. Essa afirmação foi baseada em pesquisas como Lardiere (1998a,b), Ionin e Wexler (2002) e Hazneder (2001) que observaram que apesar dos aprendizes de inglês não produzirem sempre a flexão verbal de 3ª pessoa do singular, os aprendizes tinham um vasto conhecimento sobre características sintáticas como o caso.

Esta pesquisa pretendeu contribuir para o entendimento de como falantes nativos de inglês adquirem o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito do português, com base na teoria gerativa. O motivo de analisar a produção de anglófonos é que o sistema gramatical para a representação do aspecto do inglês tem muitas diferenças

significativas com respeito ao sistema do português. Por exemplo, majoritariamente, o português utiliza a morfologia flexional para expressar o aspecto, com terminações morfológicas distintas para o perfectivo e o imperfectivo; já no inglês, essa distinção entre duas formas não existe, e o aspecto imperfectivo é transmitido por modais (*used to* e *would*) ou pelo passado progressivo.

Para esse fim, primeiramente, foi realizado um levantamento teórico sobre as áreas pertinentes ao tema. Começamos essa seção, situando em qual a visão de língua e de aquisição de língua materna a pesquisa está baseada, nesse caso dentro da teoria gerativa, e explicamos como uma língua materna pode ser adquirida através da GU, e assim, levantamos as hipóteses de que a GU também pode fazer parte da aquisição de língua estrangeira. Com isso, abordamos o tema de aquisição de classes funcionais, explicando o que são elas, os possíveis processos de aquisição delas em L2, em específico, a hipótese de que a aquisição de categorias funcionais pode estar presente mesmo se a morfologia funcional referente a ela não esteja. Assim, descrevemos como a categoria funcional que é o foco dessa pesquisa, o aspecto, funciona nas línguas, tanto o aspecto gramatical quanto o lexical, e com isso, descrevemos como o aspecto funciona no inglês e no português.

Dessa forma, hipotetizamos que os alunos teriam conhecimento pleno sobre as informações semânticas das formas verbais do pretérito perfeito e imperfeito e produziram sentenças em que o aspecto pudesse ser observado mesmo que a morfologia necessária não estivesse presente. Também hipotetizamos que os alunos poderiam ter alguma interferência da L1 e terem mais facilidade em atribuir as flexões de perfeito e imperfeito para as classes acionais que permitem essa leitura no inglês.

A metodologia realizada para esse objetivo foi um questionário dividido em 3 partes: uma atividade em que deveriam identificar a flexão correta, uma atividade que envolvia flexionar o verbo em uma das duas formas em um contexto de narrativa e uma atividade em que o aluno deveria produzir um texto no passado. O motivo da escolha desses testes foi de ter ao mesmo tempo dados que pudessem nos mostrar qual o conhecimento que eles tinham da forma em um ambiente controlado (as duas primeiras atividades) e como usam a língua de forma mais espontânea (nesse caso, o texto).

Essa pesquisa foi submetida à Comissão de Ética da UFPR por meio da plataforma Brasil, CAAE 52413521.20000.0102 e foi autorizada pelo parecer

5.066.150 e 27 de outubro de 2021.

A pesquisa envolveu 3 falantes anglófonos vindos da África e um grupo de controle, que foi usado para obter os dados que serviram de base para saber quais formas os falantes nativos usam naquelas sentenças. Os dados foram analisados de forma qualitativa.

Os dados revelaram que os alunos conseguem identificar na maior parte dos casos as diferenças entre as formas e eles também sabem a morfologia necessária (que normalmente é o perfeito), mas o seu uso efetivo é relacionado principalmente a classe acional a que o predicado pertence, sendo os estados a classe que tem mais facilidade em flexionar tanto para o perfeito e para o imperfeito.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Analisar a aquisição da morfologia referente à flexão verbal de pretérito perfeito e imperfeito no português por aprendizes anglófonos de português como segunda língua (doravante L2).

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Realizar uma pesquisa bibliográfica de aquisição de L2 dentro da teoria gerativa.
- b) Coletar dados de falantes anglófonos e de falantes de português como língua materna na forma de textos.
- c) Analisar os textos produzidos com respeito à realização de morfologia de pretérito perfeito e imperfeito.
- d) Analisar as respostas dos questionários, observar se os alunos diferenciam pretérito perfeito e imperfeito e comparar as produções dos falantes nativos a dos aprendizes anglófonos.
- e) Discutir os resultados da pesquisa frente ao que se encontra na literatura da área.

REVISÃO DE LITERATURA

1.2 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA DENTRO DA TEORIA GERATIVA

2.1.1 A teoria gerativa e a gramática universal

A aquisição de uma língua é um processo que intriga muitos pesquisadores. Uma grande tarefa para a criança ao adquirir sua língua materna é deduzir todo o sistema linguístico apenas com o *input*, e assim ser capaz de produzir e compreender sentenças. O *input* é pobre e não representa todo o conhecimento linguístico que a criança adquire; dessa forma, não seria possível adquirir uma língua somente com o que ela escuta. Além disso, todas as crianças, independentemente de raça, cultura ou localização geográfica adquirem uma língua rapidamente e sem instrução direta.

Dados esses fatos, a teoria gerativa propõe que deve existir uma faculdade específica embutida na mente dos seres humanos que é encarregada da tarefa de aquisição de língua. A gramática universal¹ (doravante GU) foi proposta como uma explicação para como os falantes aprendem propriedades linguísticas que vão além daquilo a que são expostos (WHITE, 2003, p.2).

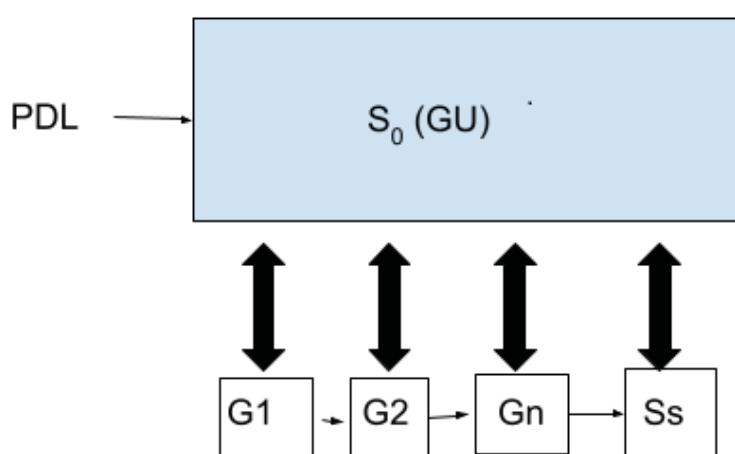
A GU é uma faculdade biológica e inata que é designada para a aquisição da linguagem e se encarrega de: determinar o que uma gramática pode ou não pode fazer; prover um inventário de possíveis categorias e traços gramaticais em um sentido amplo; determinar a natureza dos processos computacionais. (WHITE, 2003, p.2).

A GU é composta por princípios e parâmetros. Os princípios são conjuntos de regularidades universais, ou seja, características comuns encontradas em todas as línguas (KENEDY, 2016, p.97). Já os parâmetros são um conjunto de características que varia de forma limitada de língua para língua, como por exemplo, uma categoria funcional como a flexão nominal e a verbal (WHITE, 2003, p.10). A representação mental que os falantes possuem da língua é chamada dentro da teoria gerativa de *gramática*.

¹ Doravante "GU"

GU é o estado inicial da criança (S_0), o conhecimento com que ela está equipada inicialmente, antes do *input*. Os dados linguísticos primários (doravante PDL no gráfico), isto é, o contexto linguístico em que a criança está inserida, são responsáveis por determinar a forma que a gramática mental atingirá. Enquanto a criança vai desenvolvendo um léxico e os parâmetros da GU são estabelecidos para a língua que a criança é exposta, sucessivas gramáticas (G_1, G_2, G_n)² vão se reestruturando com o tempo até chegar em um estado estável (Ss ³) (WHITE, 2003).

Figura 1 - Representação do processo de aquisição



FONTE: White (2003, p.3)

Um desses parâmetros que se supõe estar presente nas línguas humanas envolve o parâmetro do aspecto (SMITH, 1997). O aspecto é uma categoria funcional que se refere à parte da língua que compreende a perspectiva do falante sobre um acontecimento, principalmente, ao situar no tempo uma eventividade. Os dois pontos de vista mais comuns são o perfectivo e o imperfectivo. O perfectivo foca principalmente na situação como um todo, incluindo um ponto de começo e um ponto final; já o imperfectivo foca apenas em uma parte da situação sem definir um ponto inicial ou final. Vejamos o exemplo a seguir:

(1) a) Eu comi o bolo e...

b) Eu estava comendo o bolo e...

² Gn representando que serão muitas gramáticas até chegar a SS

³ *Steady State* em inglês

Em (1a) *comer o bolo* foi finalizado, enquanto em (1b) não foi. Essa noção é o que está sendo discutido quando se fala em aspecto.

A GU irá fornecer todas as características de como o aspecto pode ser representado dentro de uma língua, e como os componentes que o formam e sua interação com a sentença, normalmente, estão ligados com estruturas temporais (SMITH 1997, p.13). Assim, durante a aquisição de uma língua, a GU irá regular as sucessivas gramáticas em relação a como o aspecto funciona e providencia a estrutura funcional para o aspecto lexical e gramatical e sua interação com a sentença (SMITH, 1997).

Dessa forma, é muito interessante quando pensamos em como isso funcionaria além da aquisição da língua materna e quando entramos na questão de aquisição de L2. Se na língua materna, a GU está totalmente disponível e irá regular como uma categoria funcional e fornece sua estrutura funcional, como a flexão verbal no português, a GU poderia ter um papel similar na aquisição de L2 por adultos. Para isso, será necessário observar como acontece o processo de aquisição de morfologia funcional, ou seja, como o aprendiz adquire os meios necessários para expressar essa classe aspectual.

2.2.2. Aquisição de Morfologia Funcional

Ao aprendermos uma nova língua, temos uma tarefa grande de adquirir o vocabulário e assim em aprender palavras que possuem significado traduzível a formas da língua materna. Porém, um conhecimento tão importante quanto o do vocabulário é poder juntar essas palavras e criar frases; para isso, é necessário aprender a ordem dessas palavras assim como quais elementos linguísticos adicionais serão necessários para que o significado desejado pelo falante seja realizado. Essa parte da aquisição se refere à aquisição de gramática.

Os falantes precisam prestar atenção na forma das palavras e nos diferentes elementos que as formam, assim como em outras palavras presentes como auxiliares, artigos definidos, preposições e partículas que sinalizam o significado gramatical. Esses elementos fazem parte da morfologia funcional (SLABAKOVA, 2016).

A morfologia funcional é responsável pela diferença entre as línguas, isto é, o

fato de cada língua funcionar diferentemente de outra é resultado de uma morfologia funcional diferente entre elas (SLABAKOVA, 2016) Como visto anteriormente, a GU irá fornecer as informações essenciais de como as línguas devem funcionar e quais traços podem estar presentes. A partir disso, as línguas usarão representações diferentes para esses traços. A morfologia funcional possui certos aspectos essenciais:

a) Possui forma morfofonológica (é pronunciada e está frequentemente adjungida a outra palavra como prefixo, sufixo ou infix); b) carrega significado gramatical (e.g., tempo, aspecto, gênero, caso); c) possui consequências sintáticas por regular quais sintagmas se movimentam na sentença quais continuam onde foram concatenadas⁴. (SLABAKOVA, 2016, p. 175, tradução nossa)

Em relação à sua aquisição em segunda língua, muitas pesquisas foram realizadas ao longo dos anos a fim de analisar como os aprendizes chegariam a compreender a forma e o significado relacionado a ela. A forma é a parte visível da língua, que normalmente é possível de ser ensinada através de métodos explícitos. Um exemplo seria o morfema -s no português que é usado sempre no final de uma palavra. O significado dessa forma é que ao ser usada no final de um substantivo ela representa o plural.

A questão é que existe um considerável desentendimento sobre a relação entre morfologia flexional visível e categorias funcionais mais abstratas e seus traços (WHITE, 2003). Essa discussão, que é igualmente válida para a primeira língua (doravante L1), se refere ao fato de que um traço como o plural está ligado a uma forma -s mas não se sabe se é possível relacionar diretamente a aquisição de um ao outro.

Para o aprendiz de L2, a relação entre forma e significado é um ponto crucial ao adquirir uma categoria funcional e a morfologia funcional, já que conforme White (2002):

Morfologia relacionada a tempo, concordância, número, caso, gênero e etc, assim como palavras funcionais como determinantes, auxiliares e complementizadores estão às vezes presentes e às vezes ausentes nos dados de produção espontânea, em circunstâncias onde seriam

⁴ a) it has morphophonological form (it is pronounced and is frequently attached to another word as a prefix, suffix, or infix); b) it carries grammatical meaning (e.g., tense, aspect, gender, case); and c) it has syntactic consequences by regulating which phrases move around in the sentence and which stay where they merged

obrigatoriamente produzidas por falantes nativos. Além disso, quando a morfologia está presente, não é necessariamente apropriada; certas formas podem ser usadas em demasia ocorrendo em contextos em que não seriam permitidas na gramática de um falante nativo.⁵ (WHITE, 2003, p.178, tradução nossa)

Dessa forma, muitos aprendizes durante a aquisição da L2 passam por um período em que sua produção da morfologia funcional obrigatória não é consistente, e assim, a discussão é: se essa inconsistência é advinda das categorias funcionais e seus traços não terem sido adquiridos ou se foram adquiridos e esse processo é um problema da performance.

Para verificar as implicações da variabilidade na realização morfológica é importante fazer a diferença entre a morfologia visível e a abstrata. Dentro da língua, possuímos categorias abstratas como as noções de tempo e gênero; por outro lado é preciso ver como essas noções vão ser realizadas fonética e morfológicamente (WHITE, 2003, p.180). O problema é que a conexão entre a noção abstrata e a realização morfofonológica concreta não é um para um, ou seja, a correspondência não é biunívoca, inclusive porque uma categoria abstrata não possui apenas uma forma para se realizar. Segundo White (2002):

Embora as línguas compartilhem propriedades abstratas, elas se diferenciam em como essas propriedades serão realizadas. Não existe nada na GU que especifique que o passado em inglês deva ser realizado pelo morfema /-ed/ ou que a concordância deva se manifestar como /-s/ na terceira pessoa do singular. Na verdade, não existe nada na GU que determine que traços abstratos devem ter qualquer tipo de manifestação visível.⁶ (WHITE, 2002, p.180, tradução nossa)

Vamos considerar um exemplo do português. O português possui uma categoria semântica para tempo que pode se manifestar como o passado. Essa categoria abstrata pode ser representada de diversas formas, principalmente por morfemas como *-va* do pretérito imperfeito ou pelo uso de um auxiliar como *estar + gerúndio* para expressar a noção de passado imperfectivo progressivo. Além disso,

⁵ Morphology relating to tense, agreement, number, case, gender, etc., as well as function words like determiners, auxiliaries and complementizers, are sometimes present and sometimes absent in spontaneous production data, in circumstances where they would be obligatorily produced by native speakers. Furthermore, when morphology is present, it is not necessarily appropriate; certain forms are overused, occurring in contexts where they would not be permitted in the grammar of a native speaker.

⁶ While languages share abstract properties, they differ as to the forms by which these properties are spelled out. There is nothing in UG that specifies that past tense in English must be realized by a morpheme /-ed/ or that agreement must manifest itself as /-s/ in the third-person singular. Indeed, there is nothing in UG that dictates that abstract features must have any kind of overt manifestation.

o verbo pode ser flexionado em modo, pessoa e número e ainda carregar muitas outras noções semânticas através dessas categorias morfológicas, como o aspecto. Para isso, vejamos uma comparação⁷:

- (2) a. Eu cantei [R- CANT/ VT- E/ SMT - 0/ SNP -I]
 b. Eu cantava [R- CANT/ VT - A/SMT - VA/ SNP-0]

A comparação entre as formas de (2) mostra que mesmo quando a morfologia não é produzida fonologicamente, ela por hipótese existe como um morfema nulo, como no caso do sufixo modo-temporal no pretérito perfeito e do sufixo número-pessoal no pretérito imperfeito. White (2002) conclui :

Deve ser claro, então, que o fato de alguma categoria funcional ou conjunto de traços ser representado em um nível subjacente não implica que haverá uma forma visível correspondente. Como consequência, a ausência de morfologia visível não necessariamente implica na ausência de traços e categorias mais abstratas.⁸(WHITE, 2003, p.181, tradução nossa)

O problema adicional que se apresenta aqui está no fato de que é necessário distinguir entre morfemas nulos e a não existência de um morfema. Um morfema nulo de qualquer modo tem traços e posições correspondentes na representação sintática mas existem casos em que uma categoria abstrata simplesmente não é representada, isto é, a representação sintática simplesmente não possui um traço ou categoria para isso (WHITE, 2003 : 181). Vejamos alguns exemplos:

- (3) a. Comeu [R- COM/ VT- E/ SMT - 0/ SNP -U]
 b. Comendo [R- COM/ VT- E/ SMT - NDO/]

Em (3b) não existe um traço de número e pessoa para essa forma, diferentemente do que vemos em (3a), em que a categoria de número e pessoa existe e é preenchida por um morfema realizado lexicalmente; por outro lado, em

⁷ Para essa comparação, adaptamos o método de Camara Jr. (1970) de classificação dos diversos sufixos verbais que compõem o verbo. As letras representam: R = radical, VT= vogal temática, SMT = sufixo modo-temporal e SNP = sufixo número-pessoal.

⁸ It should be clear, then, that the fact that some functional category or set of features is represented at an underlying level does not entail that there will be a corresponding overt form. As a corollary, absence of surface morphology does not necessarily imply absence of more abstract categories and features.

(3a) a categoria de modo e tempo está sendo realizada por um morfema nulo. Outro exemplo é a marcação de gênero em inglês. Enquanto no português, o gênero é marcado através de morfemas nos substantivos, no inglês, os nominais não possuem essa categoria e portanto, não tem essa marcação.

Segundo White (2003), com respeito a L2, existe uma tendência nas pesquisas de aquisição a interpretar a não realização de um morfema como a total falta da aquisição de tal categoria funcional e de suas características morfossintáticas.

A variabilidade da realização de morfologia visível não é um problema apenas na aquisição da L2, mas também é observada na L1. Os primeiros estudos em relação com a aquisição de morfologia funcional em L1, observaram que a realização correta de morfologia gramatical em crianças parece obedecer a uma ordem estabelecida (BROWN, 1973 *apud* SLABAKOVA, 2016, p. 123). Outro fator interessante analisado nessa pesquisa foi que às vezes a criança produz a flexão nos contextos obrigatórios e às vezes não, e conforme o tempo, a porcentagem de acerto começa a aumentar (BROWN, 1973 *apud* WEXLER, 1993)

De acordo com White (2003, p. 182) é possível reconhecer duas perspectivas diferentes para abordar esse problema. Para um grupo de pesquisadores, a aquisição de morfologia visível é o que irá ativar a aquisição de uma categoria abstrata dentro da sintaxe. Segundo essa hipótese, se uma forma morfológica visível não for realizada na fala de um aprendiz, isso significa que ele não adquiriu essa categoria funcional ou o traço correspondente (WHITE, 2003). Dessa forma, a criança só adquiriria uma categoria funcional após conseguir realizá-la morfológicamente de forma regular na língua.

Por outro lado, outros pesquisadores hipotetizaram que a variação ou ausência de morfologia não necessariamente é resultado de falta de aquisição da categoria sintática abstrata correspondente, e que categorias funcionais podem estar presentes e serem visíveis em diversos outros aspectos sintáticos. A aquisição de morfologia, assim, é condicionada pela existência da categoria funcional na gramática do indivíduo, uma hipótese conhecida como sintaxe-antes-da-morfologia (WHITE, 2002).

Vejamos um exemplo fornecido por Slabakova (2016, p.182-3):

(4) He take -s the bus

O pronome *He* é o que carrega os traços de [singular], [3ª pessoa] e [masculino], que são traços interpretáveis e o verbo possui traços que garantem a concordância e que ativam e estabelecem as dependências sintáticas, os assim chamados traços não-interpretáveis. Quando um traço não-interpretável aparece, ele força a procura por traços interpretáveis correspondentes, num processo de concordância (*Agree* no original) e responsável por juntar os pares certos. Após esse processo, os traços não interpretáveis são excluídos, mas já terão realizado sua função de criar uma dependência sintática. O -s apresenta também uma série de informações semânticas como por exemplo, que a sentença está no tempo presente e expressa habitualidade e sua representação demanda que todos esses sentidos estejam presentes na gramática do falante.

Dessa forma, quando pensamos em variabilidade de realização morfológica, temos que ter em conta que, se o indivíduo exhibe todas as outras propriedades associadas com a concordância, tais como, posição do verbo e uso de auxiliares, a categoria que a marca morfológica veicula foi adquirida. Ainda assim, como isso aconteceria em relação a crianças e adultos aprendizes de L2 e por que a flexão não é sempre realizada?

A aquisição de L1 aparentemente possui um estágio em que a criança às vezes produz o verbo flexionado e às vezes não. As formas não flexionadas produzidas seriam então não finitas em contraste com formas finitas. Esse fenômeno é chamado de infinitivo opcional na nomenclatura de Wexler (1994, citado por WHITE, 2003: 183) ou infinitivos raiz (RIZZI, 1993/1994 citado por White 2003:183). Em relação a esse estágio, White (2002) comenta que:

A variação durante esse estágio é estruturalmente determinada, no sentido de que existe uma contingência entre a forma verbal e a posição do verbo. Na aquisição de línguas com içamento de verbo, formas não-finitas são encontradas em posições tipicamente de verbos não-finitos enquanto formas finitas são encontradas em posições típicas de verbos finitos [...]. Na aquisição de línguas [-sujeito nulo], sujeitos nulos são frequentes durante a fase de infinitivos opcionais, particularmente quando o verbo é não-finito; eles desaparecem quando os infinitivos opcionais desaparecem⁹ (WHITE, 2002, p. 183, tradução nossa)

⁹ Variation during this stage is structurally determined, in that there is a contingency between verb form and verb position. In the acquisition of languages with verb raising, non-finite forms are found in positions typical of non-finite verbs, whereas finite forms occur in positions typical of finite verbs (...). In the acquisition of [-null subject] languages, null subjects are frequent during the optional infinitive stage, particularly when the verb form is non-finite; they disappear when optional infinitives disappear

Uma hipótese para explicar as infinitivas opcionais, segundo Rizzi (1993/1994) seria o *truncamento*. As gramáticas das crianças funcionam de forma diferente da gramática de um adulto, mesmo que aparentemente possuam as mesmas categorias funcionais e os mesmos traços. O que acontece é que as primeiras gramáticas permitem que a raiz de uma oração possa ser uma categoria abaixo de CP, enquanto a de um adulto só permite que a raiz seja CP. Rizzi (1993/1994) completa:

Pode-se supor que as infinitivas raiz surjam dessa forma: se o ponto de partida selecionado é uma categoria abaixo de TP [...], então se obterá uma infinitiva raiz, ou uma construção raiz exibindo qualquer forma não finita não marcada que a língua possui. A infinitiva raiz pode, assim, ser: a) um VP nu em uma língua como o inglês, em que a forma infinitiva é um radical nu [...]; b) a projeção máxima do núcleo correspondente ao morfema infinitivo (-r em francês, -en em alemão, etc), [...]; ou c) qualquer projeção da oração abaixo de TP. Dado que não existe uma posição T, não existe uma variável de tempo para se vincular, assim, a infinitiva raiz nesse estágio não incorrerá na violação do requerimento para ligação, que proíbe tais construções nos sistemas adultos (em última análise Interpretação Plena).¹⁰ (RIZZI, 1993/1994, p.379, tradução nossa)

O interesse em uma hipótese que possa caracterizar o período de infinitivas opcionais como resultado de truncamento da estrutura frasal é que ela valoriza a afirmação de que a criança possui as categorias funcionais e seus traços, mesmo que não se realizem morfologicamente.

Ao pensarmos que um processo muito parecido acontece em aquisição de língua estrangeira e que essa também seria regida pela GU, a variabilidade na realização morfológica dos aprendizes de L2 poderia ser resultado da gramática de interlíngua estar passando pela mesma fase. Os estudos nessa área (LARDIERE, 1998a, 1998b; HAZNEDAR, 2001; IONIN e WEXLER, 2002) argumentam que o interesse principal seria saber se as características morfossintáticas abstratas da língua estão presentes na gramática do aprendiz e não na produção correta de sua morfologia visível. Segundo White (2003:184), como é possível identificar

¹⁰Root infinitives may then be viewed as arising in this way: If the selected starting point is a category lower than TP [...], then one will get the root infinitive, or a root construction exhibiting whatever unmarked nonfinite form the language possesses. A root infinitive can, therefore, be: (a) a bare VP in a language like English, in which the infinitival form is the bare stem [...]; b) the maximal projection of the head corresponding to the infinitival morpheme (-r in French, -en in German, etc.), [...]; or (c) any other clausal projection lower than TP. Because there is no T position, there is no tense variable to bind; hence, the root infinitive at this stage will not incur the violation of the binding requirement, which bans this construction in the adult systems (ultimately Full Interpretation)

propriedades distintas na interlíngua de adultos aprendendo L2, é bastante provável que uma outra explicação deva ser buscada.

Um caso muito citado nessa literatura é o caso de Patty, descrito por Lardiere (1998a, 1998b). Patty nasceu na Indonésia, filha de pais chineses e considerava que suas línguas nativas seriam Hokkien e Mandarim; ela cresceu e viveu em um ambiente plurilíngue, já que teve contato com muitas línguas e viveu em vários países. Finalmente, com 22 ela se estabeleceu nos Estados Unidos (LARDIERE, 1998a). A pesquisa ocorreu em dois momentos diferentes e em três gravações: o primeiro momento foi quando Patty já estava vivendo nos Estados Unidos há 10 anos, trabalhando e estudando, e o outro foi após oito anos desse encontro, as gravações foram compostas por conversas espontâneas junto de outras pessoas. (LARDIERE, 1998a).

Em relação à produção de morfologia de passado em contextos obrigatórios, Patty se manteve nos dois momentos entre 33,82% e 34,85% de realização de morfologia temporal (adequada) nesses contextos (LARDIERE, 1998a). Por outro lado, ao checar se Patty marcava o caso pronominal corretamente, Lardiere (1998a) observou que a participante acertou todas as vezes em que teve que usar um pronome sujeito. Isso vai de acordo com o que Lardiere (1998) argumenta que:

[...] se o Tempo [for] especificado como [+ finito], [...] esperamos encontrar marcação de caso nominativo (independentemente da ausência de morfologia verbal finita). Se o Tempo estiver disponível e especificado como [-finito], esperamos encontrar pronomes sujeitos não-nominativos em contextos não finitos apenas (por exemplo, ECM small clause). Se Tempo não está disponível, então, ou em virtude de permanecer não alçado no VP ou por *default*, pronomes sujeitos em todos os contextos seriam não nominativos ou então exibiriam na distribuição randômica (ou opcional) de marcação de caso.¹¹ (LARDIERE, 1998a, p. 17, tradução nossa)

A outra pesquisa conduzida com Patty por Lardiere (1998b) analisou a realização de concordância com a terceira pessoa do singular e o alçamento de verbos. Para o primeiro ponto, Patty parece conseguir realizar razoavelmente a flexão junto do verbo auxiliar *be*, mas seu desempenho cai rapidamente em outros contextos lexicais (LARDIERE, 1998b). Em situações como negativas ou com a

¹¹ [...] If Tense, specified for [+ finite], [...] we expect to find nominative case marking (regardless of the absence of verbal finite morphology). If Tense is available and specified for [- finite], we expect to see non-nominative subject pronouns in non-finite (for example, ECM or small clause) contexts only. If Tense is unavailable, then either by virtue of remaining unraised within the VP or by default, subject pronouns in all contexts should be non nominative, or else exhibit random (or 'optional') distribution of case marking

presença de advérbios em inglês não existe alçamento de verbo e para Patty esse é o caso, já que ela não alçou nenhum verbo (LARDIERE, 1998b).

Os resultados obtidos por essas pesquisas demonstram que apesar de uma morfologia falha, traços relacionados a ela e as categorias funcionais correspondentes estão presentes na gramática do indivíduo. Vemos isso em como o alçamento de verbo e a marcação de caso pronominal, que são ligados à flexão e às suas representações sintáticas, estão presentes de forma regular mesmo que a morfologia flexional não esteja.

De fato, a aquisição de categorias funcionais parece anteceder o uso constante de morfologia visível, de modo que fenômenos sintáticos estão presentes consistentemente nas orações dos aprendizes (LARDIERE, 1998a.). A pesquisadora ainda reflete que:

Os dados, ao contrário sugerem que os traços abstratos que motivam computações sintáticas como o movimento para verificação de caso estão presentes e de alguma forma “isoladas” de detalhes específicos do *spell-out* morfológico, e que a aquisição produtiva desses *spell-outs* pode ser, de fato, numa larga medida irrelevante para a sintaxe¹² (LARDIERE, 1998a, p.20, tradução nossa)

A conclusão para a pesquisadora é que a variabilidade morfológica possa ser um problema relacionado a um processo computacional ligado a operações fonológicas. Isso se deve ao fato de que o “processo interno” da GU está intacto e a estrutura sintática está presente na gramática do aprendiz, mas o processo de mapeamento que interpreta essas informações para a convertê-las em formas fonológicas pode ter um problema em converter a informação de flexão em seu item lexical correspondente (LARDIERE, 1998b).

Outra pesquisa relacionada à investigação de componentes presentes na hipótese da “sintaxe-antes-da-morfologia” é de Haznedar (2001), em que foram analisados dados produzidos por uma criança turca, Erdem, que foi levada para a Inglaterra aos 4 anos de idade: seu conhecimento de inglês foi primariamente adquirido no jardim de infância que frequentava. Ele foi gravado durante um período de 18 meses, 3 vezes por mês em sessões entre 40 e 90 minutos.

¹² The data instead suggest that the abstract features which motivate syntactic computations such as movement for case-checking are present and somehow ‘insulated’ from the specific details of morphological spell-outs, and that the productive acquisition of such spell-outs may in fact be largely irrelevant to the syntax.

Foi observado que Erdem produzia desde muito cedo a *copula* com *be* e usava o mesmo verbo como auxiliar. Em relação a sujeitos nulos, Erdem não os realizava no começo, e já com pouco tempo havia descoberto que não poderia fazer esse tipo de sujeito na língua. O aprendiz também ao usar pronomes sujeitos os coloca no nominativo.

Com respeito à produção de morfologia, Erdem aparenta uma dificuldade grande na realização de morfologia flexional no começo da aquisição. Para a concordância de 3ª pessoa no singular a realização é irregular, e em contextos obrigatórios nas primeiras gravações, chega a 30% de acerto (HAZNEDAR, 2001). Um ponto interessante é que Erdem sempre usou o *-s*, *embora* não tenha usado, por exemplo, *-ed*.

Acerca da flexão de tempo, Erdem também não possui consistência na produção, com cerca de 25% de acerto. O interessante é que as formas irregulares nesse momento têm um sucesso maior de produção (40%) e aparecem antes da tentativa de regularização desses verbos com *-ed* (HAZNEDAR, 2001).

A conclusão da pesquisadora confirma que:

A presença de *be* e sujeitos visíveis na gramática inicial fornece evidências convincentes para a presença de IP na gramática de Erdem, com a ausência de morfologia possivelmente devido ao uso de formas verbais finitas não flexionadas. Concluindo, então, a questão de saber se há ou não uma associação direta entre características gramaticais abstratas e seus *spell-outs* fonológicos como afixos individuais é uma área de considerável interesse tanto na pesquisa de L2 quanto na recente teorização em morfologia¹³. (HAZNEDAR, 2001, p.25, tradução nossa)

Esta é uma conclusão muito similar a que chegou Lardiere (1998a, 1998b). Assim, a variação morfológica é possivelmente um problema computacional relacionado ao mapeamento.

Um resultado similar foi obtido por Ionin e Wexler (2002) em sua pesquisa de inglês como L2. Os participantes foram 20 falantes nativos de russo com idades entre 9 e 13 anos que falavam e entendiam bem inglês mas não se sentiam confortáveis falando. Os resultados demonstraram que os aprendizes não produziam a flexão adequada na maior parte do tempo, mas, quando usavam os morfemas

¹³ The presence of *be* and overt subjects in early grammar provides compelling evidence for the presence of IP in Erdem's grammar, with the absence of morphology arguably due to the use of uninflected finite verb forms. In conclusion, then, the issue of whether or not there is a direct association between abstract grammatical features and their phonological spell-outs as individual affixes is an area of considerable interest in both L2 research and recent theorizing in morphology

estes eram apropriados e não houve o uso inapropriado de sufixos com outras flexões, ou seja, não houve uso de uma outra morfologia como um -ed para indicar terceira pessoa no presente. Além disso, os pesquisadores afirmam que: “Embora os alunos L2 frequentemente omitam a flexão verbal na produção, eles cometem poucos erros de tempo/concordância, sugerindo que traços e mecanismos de verificação de traços que subjazem à finitude estão totalmente estabelecidos.¹⁴” (IONIN e WEXLER, 2002, p.128).

Concluindo, um fenômeno muito parecido com o período de infinitivas opcionais acontece com a aquisição de língua estrangeira. Entretanto, é difícil correlacionar esse fenômeno da L2 como sendo o mesmo que acontece com a L1. Existem muitas diferenças entre esses dois processos de aquisição de inglês L1 e L2, conforme sumarizado no quadro 1 - fornecido por White (2003, p.193, tradução nossa):

Quadro 1 - Comparações entre L1 e L2

	L1	L2
Finitude	Formas finitas e não finitas co-ocorrem. Formas não finitas são realmente não finitas e são restritas a posições não-finitas. A flexão quando ocorre é adequada	Formas finitas e não finitas co-ocorrem. Formas não finitas ocorrem tanto quanto em posições não finitas quanto finitas. A flexão quando ocorre é adequada
Sujeitos	Sujeitos nulos são encontrados durante o período de infinitivas opcionais (IO). O sujeito nulo desaparece após esse período.	A incidência de sujeitos nulos é baixa (a não ser quando a L1 é <i>pro-drop</i>). Não existe relação entre a perda do sujeito e a perda de formas não finitas
Caso em pronomes sujeitos	Nominativo quando o verbo é finito; acusativo quando é não-finito	Nominativo tanto quando as formas do verbo são finitas quanto quando são não finitas.
Alçamento do Verbo (L2: Francês e Alemão)	Alçados quando o verbo é finito; não alçado quando	Alçados quando o verbo é finito; formas não finitas

¹⁴While the L2 learners frequently omit verbal inflection in production, they make very few tense/agreement errors, suggesting that features and feature-checking mechanisms underlying finiteness are fully in place.

	o verbo é não-finito	são encontradas em posições alçadas e não alçadas.
--	----------------------	--

FONTE: White (2003, p.193)

White (2003) oferece uma outra explicação para a inconsistência de produção de morfologia flexional. Para ela, o processo é fruto de um problema de mapeamento entre a categoria funcional já adquirida e a forma visível da flexão, corroborando a hipótese de Lardiere (1998a, 1998b). A hipótese foi chamada de Hipótese da Flexão Visível Ausente (*Missing Surface Inflexion Hypothesis* (MSIH)) e prediz que o que acontece com o aprendiz de L2 é que a forma não finita e radical verbal não são usadas como *default* quando o aprendiz tem uma dificuldade em acessar a forma finita (PREVOST E WHITE, 2000).

Slabakova (2016) sumariza a hipótese como:

(...) a MSIH tira proveito dos três tipos de conhecimento linguístico que, juntos, abarcam o conhecimento de uma categoria funcional: os reflexos morfofonológicos, sintáticos e semânticos dessa categoria. A hipótese propõe que mesmo se o lado sintático de uma categoria funcional tenha sido adquirido, as formas morfológicas nem sempre podem ser fornecidas adequadamente na produção, devido a um problema de mapeamento entre a sintaxe e o léxico mental funcional¹⁵. (SLABAKOVA, 2016, p. 193, tradução nossa)

Assim, o fato de Patty (LARDIERE, 1998a, 1998b) atribuir caso aos pronomes mas não atribuir flexão à 3ª pessoa do singular do verbo mostra que ela possui as categorias funcionais e sua semântica, porém ao flexionar o verbo, ocorre uma falha que acaba por limitar Patty a usar uma forma *default* para o verbo.

Sabendo como a aquisição de morfologia funcional pode ocorrer e que o aprendiz pode possuir conhecimentos linguísticos sobre essa categoria funcional mesmo que não use a flexão todas as vezes, é necessário agora descrever melhor a categoria aspectual que é o foco da pesquisa, nesse caso, o aspecto.

¹⁵ The MSIH capitalizes on the three types of linguistic knowledge that together comprise knowledge of a functional category: the morphophonological, syntactic, and semantic reflexes of that category. The hypothesis proposes that even if the syntactic side of a functional category has been acquired, the morphological forms may not be always supplied adequately in production, due to a mapping issue between the syntax and the functional mental lexicon.

1.3 TEMPO E ASPECTO

2.2.1 Tempo

Apesar de não ser o foco principal da pesquisa, é importante observar que a categoria de aspecto interage constantemente com a categoria de tempo. A categoria Tempo serve para localizar as situações expressas nas sentenças por meio fundamentalmente dos tempos verbais (Oliveira, 2003). É um conceito abstrato presente nas línguas para referenciar se o que aconteceu está no passado, presente ou futuro. Oliveira (2003) afirma que:

“Analisar a forma como o tempo é marcado nas línguas envolve não só a localização como a orientação no eixo do tempo. Acresce que, de um modo geral, quando usamos uma expressão temporal para descrever uma situação, não a conceptualizamos como um ponto no referido eixo mas sim como um intervalo de tempo porque associamos ao tempo a dimensão de duração” (Oliveira, 2003 p.131)

Existem duas flexões verbais do passado no português, pretérito perfeito e imperfeito, ambas irão descrever um acontecimento que ocorreu em um momento anterior a aquele que o falante está. A diferença entre o perfeito e imperfeito é o foco e os limites que eles irão estabelecer, como veremos com melhor na seção a seguir.

2.2.2 Aspecto Gramatical

O aspecto fornece as informações sobre a perspectiva e foco que o falante possui sobre uma situação: ele opera mostrando o ponto de vista e a constituição interna de um predicado. Essa é uma escolha que os falantes fazem a respeito de como representar sua constituição temporal (Ilari *et al*, 2016, p.395).

Conforme Smith (1997, p.61) o aspecto é uma categoria que faz parte da GU, que irá prover o esquema geral que sub determina quais suas propriedades, e através do *input* o falante fixa os parâmetros para o aspecto.

O aspecto é tradicionalmente dividido em duas categorias: o aspecto lexical e aspecto gramatical. O primeiro se refere à natureza aspectual presente nos predicados da língua. O segundo se refere a informação aspectual produzida

através de elementos gramaticais, como por exemplo, os afixos do português. Nesta seção, focaremos no aspecto gramatical.

O aspecto gramatical irá funcionar como uma lente na maneira como o falante observa a situação, mostrando se ele foca na situação como um todo ou no seu desenvolvimento dentro do seu esquema temporal (SMITH, 1997). Vejamos um exemplo no português:

- (1) a. João comeu o arroz
- b. João estava comendo o arroz

A diferença entre os dois exemplos é que a informação veiculada em (1a) *comer* aconteceu teve seu fim e em (1b) temos uma noção de que o *comer* estava em curso. A informação semântica aqui está presente nos afixos e no verbo auxiliar e essa noção é independente do significado do predicado.

Essas noções de concluído ou não concluído fazem parte do aspecto gramatical e são chamados respectivamente de perfectividade e imperfectividade. O aspecto perfectivo foca na situação por inteiro junto com seu ponto final e o aspecto imperfectivo foca no intervalo de tempo, sem menção ao ponto final (SMITH, 1997).

O perfectivo possui um esquema temporal que abrange do começo até o final de uma situação, sendo assim, semanticamente fechado (SMITH, 1997). Quando uma eventividade é colocado sob as lentes do perfectivo, ele é considerado completo. Voltemos ao exemplo (5a) que apresenta uma sentença no perfectivo porque a eventividade de *comer* foi inicializado e terminado.

O imperfectivo irá tratar do desenvolvimento da eventividade, tendo mais atenção à estrutura interna da situação sem menções a pontos finais. Existem dois tipos de imperfectivos: os progressivos e os habituais (COMRIE, 1976). Os habituais representam que a eventividade aconteceu mais de uma vez no passado e que durou por um período de tempo: para exemplificar, podemos acrescentar uma sentença aos exemplos de (8a) *João comia arroz*, que apresenta a situação como um hábito no passado. Já em (8b), temos um progressivo, que apresenta a situação durante seu desenvolvimento, mas não há informações se ela foi concluída ou não.

2.2.3 Aspecto lexical

O aspecto também está presente dentro do predicado (o verbo e seus adjuntos) das línguas, sendo importante para que saber a interpretação de uma sentença. Essa parte do aspecto é chamada de aspecto lexical¹⁶ e envolvem uma natureza intrínseca de determinados verbos e objetos. Vejamos alguns exemplos:

- (2) a. José correu no parque
b. José correu para a escola
- (3) a. João fumou cigarros
b. João fumou um cigarro

Em (2a) temos um adjunto locativo e o eventividade de correr no parque não parece ter um fim presumível, e por isso dizemos que esse predicado é atélico (*telus*, em grego, quer dizer “fim”) por outro lado, em (2b) a eventividade de correr termina quando o José chega na escola, caso em que dizemos que o predicado é télico. O mesmo é observável em (3) porque a eventividade em (3a) não tem uma quantidade definida e pode se estender por um tempo indefinido: já em (3b) a quantidade definida de cigarros expressa uma noção de término (SMITH, 1997, p.4). Essa noção aspectual proveniente do predicado faz parte do aspecto lexical e chamaremos as propriedades semânticas desses predicados de eventividades¹⁷ (WACHOWICZ e FOLTRAN, 2007);

A telicidade é uma das propriedades que o aspecto lexical veicula. Com base num conjunto de propriedades como o *telus* é possível classificar os predicados como pertencentes a determinadas classes. Apesar da divisão em classes ser um assunto há muito tempo debatido (ver SMITH, 1997, OLIVEIRA, 2003), foi o trabalho do filósofo Vendler (1967) que formalizou a discussão em relação a características de tempo, e assim isolou um feixe de características linguísticas que diferenciam esses predicados. A lógica por trás disso é observar as características da raiz do verbo e os argumentos e adjuntos que o acompanham no intuito de

¹⁶ O aspecto lexical também pode ser chamado de *Aktionsart* (VENDLER, 1967), modo de ação (OLIVEIRA, 2003) ou *situation type* (tipo de situação) (SMITH, 1997).

¹⁷ A literatura no assunto também usa termos como *evento*, mas esse não inclui estados (SMITH, 1997). Dessa forma, essa pesquisa irá usar o termo *eventividade*, presente na pesquisa de Wachowicz e Foltran (2007), mas algumas citações de autores podem usar *evento*

identificar que tipo de informação temporal eles apresentam. Assim, o autor utilizou os traços de duratividade, telicidade e dinamicidade para definir como a eventividade que o predicado comporta em sua significação é caracterizada.

A telicidade, como visto acima, é uma noção relativa a algo que tem o potencial de se chegar a um fim, assim, só podemos afirmar que algo é [+télico] se existir um resultado (WACHOWICZ e FOLTRAN, 2007). Vamos usar como exemplo *Cozinhar o frango* [+télico] que é um predicado que leva em consideração a mudança de estado inicial e a chegada ao ponto de algo estar cozido, assim a frase *Eu cozinhei o frango* só é verdadeira se o frango no final estiver cozido e não em qualquer estágio anterior (Cru ou meio cozido). Entretanto, *morar* [-télico] não apresenta um ponto final previsto, diferentemente de *cozinhar o frango*, então *Eu morei em Curitiba* não tem como condição de ser verdadeiro um ponto em *morar* chegou a uma conclusão (WACHOWICZ e FOLTRAN, 2007).

Dessa forma, predicados podem ser télicos ou atélico. Um teste proposto para verificar se o predicado é [+télico] é colocar o predicado em uma estrutura do tipo “___ em x tempo” (VENDLER, 1967) já que essa expressão é incompatível com eventualidades [+télicas], como nos exemplos:

- (4) a. Cozinhar o frango em uma hora [+télico]
b. ?*Morar em Curitiba em um ano [-télico]

O que observamos nesse exemplo é como a telicidade irá permitir que possamos interpretar como possível que *cozinhar o frango* pode ser feito *em X tempo*, já *Morar em Curitiba* não apresenta a mesma característica, pois é mais não é possível interpretar um ponto final natural a essa eventividade.

Outro traço que pode ser usado é o da dinamicidade. Esse traço representa os múltiplos estágios que podem existir em uma eventualidade, observando a progressão da eventividade como [+dinâmico] ou [-dinâmico] (WACHOWICZ e FOLTRAN, 2007). Por causa disso, quando um predicado é [+dinâmico] é possível colocá-lo em uma sentença progressiva, exemplificado no exemplo a seguir:

- (5) a. Maria está construindo uma casa [+dinâmico]
b. Maria está ganhando a corrida [-dinâmico]

Em (5a) podemos interpretar que a casa está em algum estágio de sua construção, então a eventualidade está acontecendo naquele momento. Já em (5b), podemos interpretar que Maria está em primeiro lugar na corrida, mas não que esteja durante o processo de ganhar, já que esse é instantâneo (a partir do momento que cruza a linha de chegada).

O próximo traço que podemos usar para classificar as eventividades é a duratividade. Esse é o traço que marca se a eventividade demanda um certo tempo para se realizar, isso significa que a eventividade descrita toma algum tempo físico para se desenrolar (WACHOWICZ e FOLTRAN, 2007). Um teste que pode ser realizado é colocar o predicado em uma estrutura do tipo “_____ por 1 hora” (VENDLER, 1967). Por exemplo, é possível comparar os verbos *correr* e *ganhar a corrida*:

- (6) a. Eu corri por uma hora [+durativo]
 b. ? Eu ganhei a corrida por uma hora [-durativo]

Em (6a), *correr* pode ser interpretado como algo que levou algum tempo. Este não é o caso de (10b) em que *ganhar a corrida por uma hora* é uma construção anômala, por que *ganhar a corrida* é em princípio, instantâneo. Se temos que atribuir algum sentido a (6b), o adjunto temporal força a interpretação de que estamos falando do tempo que antecede a eventividade de ganhar a corrida.

Com base nos traços explicados acima, é possível propor um conjunto de classes acionais. Vendler (1967) usou esses traços para a construção dessas classes (por isso mesmo conhecidas como classes vendlerianas). Essas classes são: estados, atividades, *accomplishments* e *achievements*. O quadro a seguir demonstra essas propriedades:

Classe	[télico]	[durativo]	[dinâmico]
Estados	-	+	-
Atividades	-	+	+
<i>Achievements</i>	+	-	+
<i>Accomplishments</i>	+	+	+

Os predicados estados são durativos, atélicos e não dinâmicos. Representantes desses predicados são: *ser, estar, amar, morar, etc.* Eles representam um estado do mundo; assim, não é possível observar neles um resultado ou a ação de um agente.

Atividades são predicados durativos, atélicos, dinâmicos. Eles apresentam uma atividade sem um fim previsível, como é o caso do verbo *fumar*. Predicados atélicos não aceitam a expressão “em x tempo”, como no exemplo (11a):

(7) a. ?Fumar em 1 hora

Predicados de tipo *Accomplishments* são durativos, télicos, dinâmicos. Eles fazem referência a todo um processo que chega a um resultado. Como por exemplo: *cozinhar o frango e construir a casa*.

Achievements são predicados que são não durativos, télicos, dinâmicos. Eles representam eventividades que acontecem apenas naquele instante. Predicados como *ganhar a corrida, chegar no trabalho, alcançar o pote* são exemplos.

Tanto o aspecto gramatical quanto o aspecto lexical são universais nas línguas, ou seja, é possível observar os mesmos traços ocorrendo em línguas diferentes. Entretanto, como o aspecto lexical e gramatical irão interagir entre si e que propriedades semânticas eles podem representar é um fator variável entre as línguas. Por exemplo, o português permite que estados possam ser progressivos como em “*Maria está gostando de estudar*”, mas para no inglês algo como “*Mary is enjoying to study*” não é possível. Na próxima seção, iremos nos aprofundar em como o aspecto gramatical e lexical se relacionam em português e o inglês, a fim de observar como essas questões poderiam afetar os aprendizes de L2.

2.2.4 O aspecto gramatical do Português

O português, assim como outras línguas, não apresenta uma marca gramatical específica para aspecto, mas faz uso de vários elementos linguísticos como a morfologia verbal (também ligada com o tempo e o modo), operadores aspectuais e a natureza semântica dos predicados (OLIVEIRA, 2003).

A principal diferença do aspecto representada no sistema temporal no português é em relação à perfectividade e imperfectividade . Essa diferença está no fato de que o perfectivo traz a visão da eventividade como um todo, um bloco. Enquanto o imperfecto sugere uma visão em um estado intermediário, isto é, verbos em andamento (Ilari *et al*,2016, p.403). É possível observar isso no exemplo a seguir:

(8) João estava cozinhando o frango quando Maria chegou

(9) João cozinhou o frango quando Maria chegou

Em (8) não temos certeza da eventividade de *cozinhar o frango* ter sido concluído, mas sabemos que foi, de alguma forma, interrompido pela chegada de Maria ; assim, a eventividade estava em um estágio intermediário. Já em (9) a eventividade aconteceu após a chegada de Maria, e supomos que foi concluído.

O uso do pretérito perfeito é a forma mais prototípica do perfectivo no português. O aspecto está presente no morfema de tempo-modo e assim ao ser utilizado com um verbo apresenta o sentido de eventividade no perfectivo. Vejamos alguns exemplos adaptados fornecidos por Oliveira (2005, p. 139):

- (10)
- a. A Cristina leu o livro
 - b. A Cristina esteve doente
 - c. A Cristina morreu
 - d. A Cristina tocou piano
 - e. A Cristina espirrou

Os exemplos estão todos no pretérito perfeito mas contemplam classes aspectuais diferentes. Em (10a), (10c) e (10e) que representam as classes télicas, temos a noção de uma eventividade que chegou a sua culminação e suas características se mantêm (OLIVEIRA,2003: 139). Dessa forma, temos a visão mais comum do aspecto perfectivo, uma eventividade concluída no passado.

Em (10b), ao invés de uma noção de eventividade concluída, o perfectivo apresenta um limite ao estado e é possível inferir que no presente Cristina não está

mais doente (OLIVEIRA, 2003: 139). No português, portanto, o perfectivo realizado em um predicado de estado delimita o período de tempo em que ele ocorreu e implica que ele não continua até o presente momento. Por uma frase como *João morou na Bahia e ainda está morando lá* é ruim no português, pois inferimos o uso pretérito perfeito que o estado de coisas descrito pelo predicado, não pode estar ainda acontecendo.

Com atividades, como em (10d), temos com o pretérito perfeito a criação de um limite para uma eventividade que inerentemente não possui um fim previsível, e assim, é atribuído um ponto de final (OLIVEIRA, 2003: 139).

O imperfectivo no português pode ser realizado de duas maneiras: com o progressivo e com o pretérito imperfeito. A noção de imperfectivo habitual é veiculada através da morfologia de tempo-modo do pretérito imperfeito e de progressivo através do uso de *estar + gerúndio* (ILLARI E BASSO, 2014). Vejamos alguns exemplos:

- (11) a. Manoel estava correndo
b. Manoel corria

O que temos em (11a) é uma eventividade descrita em alguma parte de seu desenvolvimento e sem menções ao seu final, esta é a definição mesmo do que imperfectivo progressivo. Em (11b) é expressa uma noção de hábito no passado, dessa forma, sendo imperfectivo habitual.

Em relação a *accomplishments*, o uso de pretérito imperfeito interfere com sua culminação. Isso acontece por que segundo Oliveira (2003, p. 140) “O imperfeito, por ser um tempo alargado, torna possível transformar eventividades télicas em predicados atélicos, não delimitados, havendo até a possibilidade de os transformar em estados”. Isso é uma característica intrínseca do imperfectivo, especialmente para o progressivo, já que como estamos olhando apenas para o seu desenvolvimento e não para o todo.

2.2.5 O aspecto gramatical do inglês

O inglês é uma língua que exige a escolha de um aspecto gramatical (chamado “ponto de vista” por Smith, 1997:169) em todas as suas sentenças

indicado pela presença ou não de um auxiliar verbal. Smith (1996, p.170) aponta que “o ponto de vista perfectivo é foneticamente zero, contrastando com o morfema do auxiliar que veicula o ponto de vista progressivo, imperfectivo”¹⁸. Observamos isso nos exemplos a seguir:

- (12) *John traveled* (simple past/perfectivo)
 João viajou
- (13) *John was traveling* (past continuous/imperfectivo)
 João estava viajando

Em (12) não há nenhum auxiliar entre o sujeito e o verbo principal, assim o que temos ali é uma interpretação desse fragmento como perfectivo, ao contrário do que é visível em (13), onde há o uso de um morfema auxiliar, nesse caso o verbo *was*, e dessa forma, temos uma leitura de imperfectivo progressivo. Smith (1996) ainda aponta que essa diferença é regular e obrigatória com todas as formas verbais e assim é uma prova que o inglês possui aspecto verbal sendo realizado por sua morfologia.

O inglês possui um uso no *simple past* que permite tanto uma interpretação no perfectivo quanto uma no imperfectivo habitual (SMITH, 1997). Uma frase como *Mary played with her doll* pode ser interpretada como “Maria brincou com a boneca dela” ou como “*Maria brincava com a boneca dela*”. Isso se dá pelo fato de que o inglês não possui uma construção similar ao pretérito imperfeito do português, e quando é realmente necessário expressar habitualidade ou progressão, é usado (*used to/was + ing*).

Segundo Smith (1997, p.170) perfectivo é a forma dominante, pois é aceito por todas as classes aspectuais. Os não estativos têm uma interpretação fechada no perfectivo, ou seja, são interpretados como situações terminadas ou completas, o que pode ser visto nos exemplos:

- (14) a. *Mary wrote a letter* (*Accomplishment*)

¹⁸ The perfective viewpoint is phonetically zero, contrasting with the auxiliary morpheme which conveys the imperfective, progressive viewpoint.

- b. *Mary won the race (Achievement)*
- c. *Mary drove to the beach (Activity)*
- d. *Mary knocked on the door (Semelfactive)*

Já os estativos perfectivos são interpretados como abertos, já que seu esquema temporal pode ser interpretado como acabado ou não (SMITH,1997). Dessa forma, quando estão em uma construção de *simple past* eles podem ser interpretados como terminados ou como ainda em andamento. Vejamos o exemplo a seguir:

- (15) a. *Ana was happy*
 b. *Ana had a car*

É possível interpretar essas sentenças seja supondo que essas eventividades estão terminados seja supondo que ainda estão em andamento. Assim, podemos coordenar essas frases com diferentes tipos de continuação, como em *Ana was happy and still is* ou *Ana was happy but she isn't anymore* e observamos que ambas são possíveis (SMITH, 1996).

A questão aqui, segundo Smith (1996, p. 171), é que “o ponto de vista perfectivo do inglês interage consistentemente com o tipo de situação”, isto é, com as classes aspectuais e assim quando o predicado é incorporado pelo perfectivo, é atribuído um final a esse predicado. Para atividades, o perfectivo cria um ponto final arbitrário; para accomplishments, ele inclui um ponto final natural; para *achievements* o perfectivo foca na eventividade de estágio único.

O imperfectivo que foca em uma parte da situação sem delimitar seu final, no inglês isso é principalmente expresso pelo progressivo *be + ing* (SMITH, 1996). Vejamos alguns exemplos:

- (16) a. *John was running in the park*
 b. *John was eating a banana*

Com atividades e accomplishments o progressivo é muito bem aceito, já que é possível observar nessas classes aspectuais um intervalo de tempo sem comprometer a interpretação de seus traços fundamentais.

Um ponto interessante sobre o progressivo em relação às atividades e *accomplishments* é que eles não podem fazer referência à interpretação de seus passos preparatórios, mas sempre a um intervalo enquanto acontecem as eventividades que eles descrevem. Podemos observar isso em (20b), em que não interpretamos os passos anteriores, como descascar a banana por exemplo, mas sim um pedaço do processo de comer a banana (SMITH, 1997).

Achievements não possuem um intervalo de tempo em que acontecem, porém aceitam, na maior parte dos casos, o progressivo. A interpretação da sentença nesse caso não recairá sobre o estágio final, mas sim sobre os acontecimentos anteriores da eventividade. Observamos isso nos exemplos usados por Smith (1996, p.172):

- (17) a. *Bright Star was winning the race.*
 b. *Helen was reaching the top.*
 c. *?Mary was finding her watch.*

Em (17a) e (17b) a interpretação produzida pelo uso do progressivo faz referência a um estágio anterior a ganhar a corrida e a chegar no topo. Entretanto, em (17c) o uso do progressivo aparece como problemático, já que é mais difícil imaginar que essa eventividade de achar o relógio possua estágios preparatórios ou preliminares (SMITH, 1996).

Para os estados, o progressivo em inglês não está disponível como em *Mary is knowing the answer*. Como o progressivo tipicamente é durativo e conota movimento e volição, os estados acabam por ter uma grande mudança ao serem colocados em frases progressivas, e passam a serem interpretados como [+dinâmicos] (SMITH, 1997, p. 171). Essa diferença fica mais clara quando comparamos um estado no progressivo e no *simple past*, conforme os exemplos de Smith (1996. p.172,173):

- (18) a. *They were living in Geneva.*
 b. *They lived in Geneva.*
- (19) a. *She was blinking her eyes.*
 b. *She blinked her eyes.*

- (20) a. *The ship was moving*
 b. *The ship moved*

Em (18a) existe uma noção de que eles moraram temporariamente em Geneva, enquanto em (18b) não existe a noção de temporariamente. Em (19a) se interpreta que piscar seja algo sendo controlado pela pessoa. E (20a) parece descrever o movimento com mais vividez, apesar de ambos demonstrarem movimento (SMITH, 1996: 173).

Como uma escolha aspectual marcada, os estados também podem aparecer em sentenças imperfectivas. Mas nesse caso, o aspecto imperfectivo progressivo transforma estados [+dinâmicos], e lhes dá uma noção mais temporária (SMITH, 1996). Vejamos um exemplo:

- (21) *Tom was looking handsome that evening*

A propriedade de Tom estar bonito está presente em algum momento do passado e se estendeu por um tempo, mas não temos noção do começo ou seu final, tendo informação apenas sobre o que aconteceu antes do seu final (SMITH, 1996). Isso acontece porque imperfectivo progressivo no inglês está ligado com uma eventividade interrompida e, para se estender para os estados, ele necessita transformar o estado em um [+dinâmico] (SMITH, 1996)

2.3 OUTRAS PESQUISAS

2.3.1 Finger *et al* (2006)

A pesquisa de Finger *et al* (2006) com anglófonos aprendizes de português buscou investigar as influências que o aspecto lexical pode ter na escolha da morfologia verbal. Esse estudo se baseou na Hipótese da Primazia do Aspecto, segundo a qual a aquisição de morfologia verbal em L1 e L2 é fundamentada principalmente nos princípios universais que subjazem ao aspecto lexical.

A principal hipótese da pesquisa é que a aquisição seria guiada principalmente por fatores universais e assim, a morfologia verbal que codifica o aspecto é adquirido através de um processo com etapas definidas que envolvem a classe acional do verbo e sua relação com qual aspecto gramatical será escolhido pelo falante.

Os participantes do estudo foram estrangeiros em intercâmbio, falantes de inglês como língua materna, estudando regularmente no Brasil e em um ambiente de imersão na língua estrangeira:

“Um total de quatro falantes nativos de inglês aprendendo português como L2 colaboraram na condição de voluntários na coleta de dados. Todos os sujeitos são adolescentes que participam de um programa de intercâmbio do Rotary do Brasil. Pela própria característica do programa, os estudantes situam-se numa faixa etária que varia de dezesseis a dezenove anos de idade, sendo todos alunos regulares de escolas de Ensino Médio brasileiras. Todos vivem no Brasil de sete a dez meses, na condição de membros de famílias brasileiras, as quais são orientadas para manterem comunicação com os intercambistas em língua portuguesa para acelerar o processo de aquisição do idioma.” (FINGER *et al*, 2006, p. 54-55)

Esses aprendizes teriam condições ideais de aprendizado e assim é possível reduzir os possíveis problemas na interpretação dos aspectos gramaticais sejam advindos de falta de instrução assim como por não terem tanto contato com a língua.

A coleta de dados foi através de uma entrevista individual que foi gravada e transcrita, e assim foram compilados esses dados que foram analisados pelas pesquisadoras da seguinte forma:

“A fim de determinarmos o número de ocorrências de cada tipo de verbo e tempo verbal, fizemos, inicialmente, um levantamento dos contextos obrigatórios em que os falantes utilizaram os tempos verbais. A seguir, cada ocorrência – correta ou incorreta – foi contabilizada e classificada de acordo com os tipos de aspecto lexical dos verbos.” (FINGER *et al*, 2006, p.55)

A vantagem da entrevista é que o contexto é de maior espontaneidade, e é possível observar que o falante produz com mais tranquilidade e demonstra mais os seus conhecimentos adquiridos, a desvantagem normalmente está em tentar conduzir o falante a produzir as informações que serão pesquisadas.

O tipo de análise escolhida avalia se os alunos conseguem usar a morfologia verbal corretamente em ambientes obrigatórios. É necessário notar que a análise

focou principalmente na produção da morfologia flexional e não deu atenção a outros elementos sintáticos.

Os resultados obtidos na pesquisa mostraram que: “quanto à previsão de que a marcação do perfectivo é adquirida antes da marcação do imperfectivo, nos foi possível perceber que o percentual de acertos foi, de fato, expressivamente maior no caso do perfectivo, com exceção do sujeito (...)” (Finger *et al*, 2006, p.57). De maneira geral, para falantes de inglês, o perfectivo já é a marcação padrão para passado, então seria previsível que os participantes optassem por produzir perfectivo ao invés de imperfectivo. Mesmo assim, isso confirma uma das afirmações da Hipótese da Primazia do Aspecto de que o perfeito é adquirido primeiro.

Outra hipótese confirmada pela pesquisa é que o imperfectivo começa a aparecer primeiramente com eventividades atéticas¹⁹:

“A Hipótese da Primazia do Aspecto também prevê que a marcação do imperfectivo inicia-se [sic] com verbos de estado e atividades, somente depois se estendendo a processos culminados e culminações. Em nossa análise, observamos que essa previsão foi totalmente confirmada, no sentido de que o número de acertos em sentenças envolvendo verbos de estado e atividades foi muito maior do que no caso dos outros verbos — *accomplishments* ou processos culminados e *achievements* ou culminações” (FINGER *et al*, 2006, p.57)

Esse resultado apresenta um fato interessante, já que no inglês, o imperfectivo (principalmente na sua realização pelo progressivo) não está disponível para estados e esses predicados acabam por denotar dinamicidade ao serem usados com essa classe aspectual. Isso demonstraria que os alunos estão de alguma forma tendo uma influência de um modelo linguístico diferente de sua L1 nessas produções. Porém, em relação a esses dados, as autoras ponderam que: “o número de ocorrências em termos de contextos obrigatórios foi maior para os dois primeiros grupos de verbos” (Finger *et al*, 2006, p. 57) e dessa forma, existiu uma tendência dos aprendizes em iniciar o uso do imperfeito com estados e atividades.

A última conclusão da pesquisa foi que as autoras esperavam que:

¹⁹ Existem diferentes terminologias usadas entre autores para telicidade como culinação. *Achievements* são chamados de processos culminados e *accomplishments* de culinações para alguns autores, em especial de português europeu. Usaremos a terminologia em inglês, mas certas citações podem aparecer com essa terminologia

“[...] os aprendizes investigados usassem marcação de perfectivo com verbos de culminações e de processos culminados com um maior percentual de acertos do que com os outros tipos de verbos. Observamos que essa previsão não foi totalmente confirmada uma vez que houve variação significativa nas respostas dadas pelos sujeitos entrevistados.” (FINGER *et al*, 2006, p.57)

Em geral, isso pode significar que os alunos já saíram de um estágio em que teriam mais facilidade com eventidades télicas e já teriam mais proficiência para usar o perfectivo com outros tipos de eventidades, como foi anteriormente apresentado.

A pesquisa de Finger *et al* (2006) nos mostra que os aprendizes parecem entrar em um processo de interlíngua em que a sofrem influência de fatores diferentes da L1. Nesse caso, observa-se anglófonos usando o imperfectivo com estados com mais naturalidade. A hipótese em que as autoras se basearam pode ser confirmada em partes, mas não conseguem justificar todos os resultados obtidos.

É notável que os aprendizes possuam uma representação mental relativa a classes acionais que os auxilia na escolha do aspecto gramatical necessário naquele contexto, o que implica que os alunos conseguem produzir a morfologia verbal relativa a esses aspectos, como reiteram as pesquisadoras:

Finalmente, os resultados a que chegamos neste estudo demonstram que, embora as previsões feitas pela Hipótese da Primazia do Aspecto não tenham sido necessariamente confirmadas no caso dos sujeitos analisados aqui, não podemos negar o importante papel desempenhado pelo aspecto lexical inerente aos verbos na aquisição da morfologia verbal durante os estágios de interlíngua. (FINGER *et al*, 2006, p.57)

Ainda assim, seria interessante poder observar se nos casos em que os alunos não acertaram foi uma questão de não conhecer a forma ou se usaram nesses casos uma forma de infinitivo-base.

2.3.2 Fonseca (2010)

A pesquisa de Fonseca (2010) teve resultados muito interessantes para serem considerados para a aquisição de aspecto. A pesquisadora analisou os dados de aquisição de falantes de crioulo de Cabo Verde (doravante CCV) aprendizes de português europeu, focando no pretérito perfeito e imperfeito.

O CCV apesar de lexicalmente ter várias semelhanças com o português, exibe um sistema de aspecto muito diferente. Em comparação com o português, o CVV possui um sistema flexional pobre (FONSECA, 2010:38). O perfectivo é realizado a partir de um morfema Ø para atividades, *accomplishments* e *achievements* e para os estados²⁰, além desse morfema, é necessária a presença de advérbios e adjuntos que delimitam tempo para que a sentença possa ter essa interpretação (FONSECA, 2016). Vejamos alguns exemplos desse uso:

(1) Pursor sabe mas di ki alunus. (Pratas, 2007 *apud* FONSECA, 2010)

professor saber mais de que alunos.

“O professor sabe mais do que os alunos.”

(2) E odja. (Pratas, 2007 *apud* FONSECA, 2010)

“Ele viu.”

No caso do imperfectivo, a língua tem mais mecanismos disponíveis, o verbo + *ba* antecedido pela partícula *ta* tem uma leitura habitual semelhante à de um dos valores do pretérito imperfeito do português; *sata* antes de um verbo com *-ba* tem a leitura de passado progressivo e a combinação *ta staba + ta V + ba* indica uma situação progressiva habitual ou repetida no passado (FONSECA, 2010: 22-23). Vejamos um exemplo fornecido pela autora do uso de +ba:

(3) E ta odjaba (Pratas, 2007 *apud* FONSECA, 2010)

3SG TMA verTMA

“Ele olhava”

Ao compararmos com o português, o que temos aqui são duas línguas que possuem sistemas aspectuais distintos e assim quando o aprendiz se depara com essa diferença, ele pode vir a ter problemas, principalmente com relação à morfologia. Conforme explica Fonseca (2010, p.40) é preciso ter atenção ao fato de:

[...]Em CCV, o valor dos morfemas ser condicionado pela classe aspectual dos predicados (como vimos, a distinção estativo/não estativo é fundamental)
[...]Por sua vez, em Português, os morfemas preservarão o seu valor

²⁰ A pesquisadora usa uma distinção entre estativo/não estativo

aspectual, independentemente do aspecto lexical do verbo ao qual se soldam, revestindo-se, por isso, de um valor absoluto”. (FONSECA, 2010, p.40)

Partindo disso, Fonseca (2016) levanta duas questões orientadoras: (i) se a aquisição da morfologia de pretérito perfeito e imperfeito pressupõe o conhecimento do valor semântico dessas formas e (ii) se a aquisição de aspecto em L2 é controlada por fatores da L1 ou pode ser determinada por fatores universais.

As dificuldades apresentadas pelos alunos seriam dados relevantes já que se um aluno utiliza com facilidade a morfologia verbal de passado porém não consegue usar as formas nos contextos corretos, teríamos uma prova que o aprendiz não fixou ainda valores semânticos a esses morfemas por interferência da L1.

Outra possibilidade levantada pela pesquisadora se refere ao fato de ao invés do aprendiz depender da L1, ele fixa a categoria funcional do aspecto através da GU. Isso seria possível segundo a Hipótese da Primazia do Aspecto pois o falante ligaria as classes aspectuais dos predicados com o aspecto gramatical mais prototípico, já que segundo Fonseca (2010):

[...] uma vez que os aprendentes de uma L2 não serão capazes de assimilar e utilizar todos os valores semânticos que um morfema pode ter, a sua representação inicial será limitada aos valores mais prototípicos que lhe estão associados (...).(FONSECA, 2010, p. 30)

A teoria de Andersen e Shirai (1996, citados por Fonseca, 2010:30) propõe quatro pilares para a construção desse conhecimento, que são:

Os marcadores perfectivos serão utilizados, numa primeira fase, com eventos télicos e o seu uso só se estenderá a outras classes aspectuais mais tarde; (ii) o marcador imperfectivo aparecerá mais tarde do que o perfectivo, associando-se, inicialmente, a eventos atélicos (estados e processos) e só posteriormente a eventos télicos; (iii) o uso de formas do progressivo perifrástico aparecerá inicialmente associado a processos e só depois se estenderá a eventos télicos; (iv) o uso do progressivo perifrástico não se estenderá a verbos estativos. (FONSECA, 2016, p. 29)

Dessa forma, é esperado que os aprendizes tenham mais facilidade com o perfectivo acontecendo junto de eventividades télicas e que outras marcas de aspecto junto a outros tipos de eventividades se desenvolverão após esse estágio.

A autora propõe três hipóteses: (i) os aprendizes terão dificuldades maiores na aquisição do Pretérito Perfeito com estados do que com outras classes; (ii) os

aprendizes exibirão maiores dificuldades na aquisição do Pretérito Imperfeito com atividades, *achievements* e *accomplishments* do que com estados; (iii) e que os aprendizes avançados terão mais facilidade com a flexão do que os aprendizes iniciantes.

A pesquisa usou os dados produzidos por 22 falantes nativos de CVV entre 12 e 16 anos que estudam no ensino básico: esses aprendizes foram divididos entre os que estavam em um nível mais avançado (11 participantes) e os que estavam em nível iniciante (11 informantes). Um dado interessante sobre esses indivíduos de nível avançado é: "(...) os participantes que constituem este grupo terem, na sua maioria, nascido em Portugal, pelo que consideraram o Português a sua língua materna ou assumiram-se como bilíngues" (FONSECA, 2010, p. 45). Há ainda um grupo de controle de 11 indivíduos falantes nativos de português com as mesmas características etárias e escolares.

Os dados foram recolhidos através de um teste de produção aplicado em escolas e foi conduzido por professores de português, após uma explicação do tipo de atividade que estariam fazendo. Vejamos um exemplo do excerto de um texto com lacunas fornecido pela autora (FONSECA, 2010, p. 55):

"Um dia, Orso _____ (prometer) a jovem em casamento a Arrigo, um velho, seu parente. Há anos que Orso _____ (sonhar) repetidamente com esse acontecimento. Mas aos 18 anos, Vanina _____ (recusar) casar com Arrigo (6). Então, Orso _____ (proibir) imediatamente a jovem de sair do palácio sozinha."

Conforme a pesquisadora (FONSECA, 2010, p. 55): "não havia nenhuma indicação específica para a utilização desses tempos verbais, embora o contexto exigisse a utilização inequívoca de um ou do outro tempo verbal." Assim limitando o contexto de produção para que os participantes tivessem que colocar os verbos entre os parênteses na forma mais adequada.

Esse método é muito vantajoso em pesquisas com caráter semântico pois consegue observar se o aluno é capaz de reconhecer o contexto linguístico e assim usar a morfologia relevante. Foram escolhidos 24 verbos no pretérito perfeito e 24 no pretérito imperfeito em quatro classes aspectuais (doze culminações, doze processos culminados, doze processos e doze estados). Em cada classe aspectual, três formas são acompanhadas por advérbios.

Para os dados obtidos, o tratamento foi:

Na fase de tratamento dos dados, foram consideradas correctas as formas verbais em que era possível identificar inequivocamente as marcas morfológicas características do tempo verbal adequado ao contexto, independentemente de incorrecções ortográficas, de concordância e na colocação dos pronomes clíticos e da utilização de outros verbos que, não sendo os indicados, evidenciavam muitas semelhanças gráficas e fonéticas com os mesmos.

(FONSECA, 2010, p. 47)

A vantagem desse tratamento é poder considerar válido que o aluno conhece a marca morfológica mesmo que não possua domínio total sobre sua forma escrita e outros elementos textuais.

Em relação aos resultados, a pesquisadora constatou que existem diferenças relevantes entre o grupo de iniciantes e o grupo avançado. Conforme apresentado por Fonseca (2016):

“Concluimos, assim, que os aprendentes de Português de nível de iniciação revelam dificuldades na utilização da morfologia aspectual do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito. Já o desempenho do grupo de nível avançado não difere de forma estatisticamente significativa do desempenho do grupo de controlo, tanto no Pretérito Perfeito como no Pretérito Imperfeito”. (FONSECA, 2010, p. 55-56)

É visível, pois, o tempo de exposição à língua e a instrução cria uma diferença relevante entre os conhecimentos linguísticos de estudantes iniciantes e avançados.

O que chama atenção nos resultados desses grupos é que as hipóteses levantadas pela Hipótese da Primazia do Aspecto se concretizam nos grupos avançados, já que nos grupos iniciantes esse processo só acontece com *accomplishments*:

[...] a diferença entre o desempenho dos participantes com o Pretérito Perfeito e com o Pretérito Imperfeito não é significativa. Contudo, em ambos os grupos o número médio de respostas no Pretérito Perfeito é superior ao número médio de respostas no Pretérito Imperfeito, o que pode indiciar que a aquisição da primeira forma aspectual parece estar mais consolidada do que a aquisição da segunda, como prevê a Hipótese da Primazia do Aspecto (Andersen e Shirai, 1996) (FONSECA, 2010, p.56)

Em relação à primeira hipótese levantada pela pesquisa de que os alunos teriam mais dificuldade com o perfeito com estados, ela foi confirmada:

[...]tanto no grupo de iniciação, como no grupo de nível avançado, os aprendentes revelaram maiores dificuldades na utilização da morfologia do Pretérito Perfeito quando associada a verbos estativos [...](FONSECA, 2010, p.56)

Já a hipótese 2, segundo a qual os aprendizes teriam mais dificuldades com a aquisição do imperfeito com atividades, *achievements* e *accomplishments* ficou inconclusiva:

“[...] apesar de o número médio de respostas correctas com verbos estativos ser superior ao número médio de respostas correctas com verbos não estativos, [...], não poderemos considerar que a mesma se confirma, já que não há evidência estatisticamente significativa que o comprove”(FONSECA,2010, p.57)

Quando da formulação dessas hipóteses, duas possíveis explicações foram aventadas: a primeira era a L1 do aprendiz ser o principal motivo para esse tipo de dificuldade na aquisição de aspecto, já que no CVV os estados necessitam da presença de um adverbial para terem uma leitura de perfectivos. A interferência da língua materna, no entanto não pode ser confirmada:

No caso do grupo de iniciação, não há evidência estatisticamente significativa que sustente essa hipótese. Por sua vez, no caso do grupo de nível avançado, registou-se até um maior sucesso (estatisticamente significativo) na utilização do Pretérito Perfeito com verbos estativos na ausência de adverbiais, o que contraria totalmente a explicação avançada para sustentar a Hipótese 1: a influência da L1.(FONSECA,2010, p.57).

Os resultados em relação à Hipótese da Primazia do Aspecto, se mostraram muito mais frutíferos, já que as escolhas em ambos os grupos no que diz respeito aos *accomplishments* apresentam características da existência de categorias prototípicas, em que os marcadores perfectivos serão utilizados primeiramente com eventividades télicas.

Entretanto, os dados provenientes das escolhas dos informantes com respeito a outras classes aspectuais não se mostram estatisticamente relevantes a ponto de conseguir corroborar a hipótese:

[...]o comportamento dos aprendentes do grupo de iniciação está de acordo com as predições da Hipótese da Primazia do Aspecto, excepto no que diz respeito aos processos. Contudo, de acordo com a análise estatística realizada, só no caso das culminações se confirma a relação entre os pressupostos da hipótese e o desempenho dos aprendentes. No grupo de nível avançado, o comportamento dos aprendentes em todas as classes

aspectuais corrobora as predições da Hipótese da Primazia do Aspecto, mas, de acordo com a análise estatística realizada, apenas no caso das culminações e dos estados podemos confirmar essa relação. (FONSECA, 2010, p 58)

Com respeito às hipóteses levantadas pela pesquisa, a hipótese 2 parece apontar para resultados similares àqueles encontrados por Finger *et al* (2006) em que os falantes tiveram facilidade em aprender os estados:

Os resultados obtidos confirmam a Hipótese 1 – os aprendentes exibirão maiores dificuldades na aquisição do Pretérito Perfeito com verbos estativos do que com verbos não estativos. No que diz respeito à Hipótese 2 – os aprendentes exibirão maiores dificuldades na aquisição do Pretérito Imperfeito com verbos não estativos do que com verbos estativos –, apesar de os resultados obtidos refletirem essas expectativas, não temos evidência estatisticamente significativa que nos permita afirmar que a mesma se confirma. (FONSECA, 2010, p 58-59)

Isso sugere uma possível confirmação de que mesmo em línguas diferentes o processo de aquisição possa ser o mesmo e os aprendizes têm acesso pleno a GU. Embora, ao invés dos aprendizes terem dificuldades com verbos não estativos ou não-culminados, existe apenas uma tendência a adquirir estados e atividades antes, muito provavelmente por serem mais comuns em livros didáticos durante o começo da aquisição da segunda língua.

A pesquisa mostrou que a relação entre aquisição de aspecto gramatical com as classes do predicado são mais visíveis em grupo de avançados, o que também poderia mostrar que esses aprendizes já estariam mais avançados do que essas fases e assim, já teriam passado de um estágio em que teriam mais facilidades com determinada classe aspectual. Vejamos a conclusão apresentada pela pesquisadora que aponta para o fato de que os alunos estão realmente reformulando seu sistema linguístico a partir da GU:

Este sucesso na associação de novas formas morfo-fonológicas a propriedades semânticas já conhecidas constitui evidência a favor de (alguma) aquisição dos traços aspectuais relevantes em Português L2. Recordemos que o CCV e o Português diferem na forma como os traços se associam entre si (e nas suas realizações morfofonológicas) e na interação com a classe aspectual do verbo. O facto de os aprendentes usarem os morfemas de Pretérito Perfeito e Imperfeito independentemente da distinção estativo/não estativo (fundamental em CCV) pode indiciar que há aquisição de opções disponibilizadas pela GU e realizadas no Português, que não estão presentes na L1 dos aprendentes (FONSECA, 2010, p. 59-60)

A conclusão da pesquisadora atenta ao fato de que, apesar de muitas das premissas da Hipótese da Primazia do Aspecto estarem corretas, não é possível estatisticamente confirmá-las:

Quando procuramos perceber se o desempenho dos participantes podia ser justificado através da Hipótese da Primazia do Aspecto, verificamos que a relação entre o aspecto lexical e a escolha da morfologia adequada é mais evidente no caso do grupo de nível avançado do que no grupo de nível de iniciação. Contudo, apesar de o desempenho do grupo de nível avançado ser coincidente com essa hipótese, não temos evidência estatisticamente significativa que a confirme em todas as classes aspectuais (FONSECA, 2010, p. 59)

Mesmo assim, existem muitas outras evidências que parecem confirmar que mesmo que a gramática da L1 possa ser o estágio inicial para a aquisição de L2, o sistema linguístico do aprendiz fixa novos valores através da GU em seu período de interlíngua.

A pesquisa de Fonseca (2016) consegue confirmar sua questão principal de pesquisa de que é possível afirmar que os aprendizes fixam valores semânticos para as novas formas da língua que estão aprendendo, mesmo que esses valores sejam realizados de maneira bem diferente em cada uma dessas línguas. O uso de uma metodologia que pudesse comparar os resultados em um contexto mais controlado, usando exercícios para completar lacunas, foi muito vantajoso para esse fim.

Esse tipo de pesquisa é vital para entendermos que no processo de aquisição de uma língua estrangeira, a pessoa está desenvolvendo um sistema linguístico que funciona, de certa forma, paralelamente à sua língua materna.

2 HIPÓTESES

Essa pesquisa se baseou na hipótese da flexão visível ausente (MSIH em inglês) (PREVOST e WHITE, 2000) que prediz que mesmo que o falante tenha adquirido uma categoria funcional e seus reflexos gramaticais e semânticos, a utilização da sua forma morfológica pode não fornecida adequadamente, devido a um problema de mapeamento (PREVOST e WHITE, 2000). Dessa forma essa pesquisa hipotetiza que:

Hipótese 1 - Os aprendizes conseguem diferenciar entre as duas formas do pretérito perfeito e do imperfeito mesmo quando não produzem constantemente a morfologia adequada.

Dessa forma, o aluno consegue diferenciar as formas quando usadas em contextos em que o uso de uma é obrigatório, atribuindo os valores aspectuais a essa morfologia. Entretanto, o aluno não produz com regularidade a morfologia referente a pretérito perfeito e imperfeito.

Hipótese 2 - Os aprendizes terão mais facilidade em atribuir aspecto perfectivo e imperfectivo corretamente com *achievements*, *accomplishments* e atividades.

Espera-se também que a atribuição correta de aspecto perfectivo e imperfectivo ao verbo seja mais constante com predicados do tipo *achievements*, *accomplishments* e atividades. Com estados, é possível que os alunos tenham mais dificuldade para atribuir o aspecto imperfectivo a eles, já que em inglês não possui uma leitura totalmente imperfectiva para um estado. Para testar essa hipótese, será necessário analisar sentenças com estado em que apenas uma flexão é aceitável e confrontar o aluno com duas formas. Após isso, será necessário testar se na ausência da forma flexionada em uma sentença obrigatória, o aluno irá ou não colocar a morfologia relativa a essa flexão.

Hipótese 3 - Os aprendizes apresentaram conhecimento sobre aspecto pois produzem sentenças em que seu uso é obrigatório, mesmo que a flexão necessária não estivesse presente.

Dessa forma, seria possível observar em suas produções escritas que os aprendizes possuem domínio sobre a categoria funcional já que formam frases que

o uso de pretérito perfeito ou imperfeito é obrigatório, mesmo que o verbo não esteja flexionado dessa forma.

Essas hipóteses estão baseadas na literatura gerativa sobre aquisição de L2 que será apresentada no próximo capítulo.

3 METODOLOGIA

A pesquisa conduzida por esta dissertação foi de natureza descritiva e experimental com uma abordagem qualitativa, pois pretendeu analisar os dados de três participantes anglófonos aprendendo português no Brasil. Para obter os dados necessários, os participantes responderam um questionário, que envolvia identificar a flexão correta em uma sentença, preencher a lacuna com o verbo indicado em um texto e produzir um texto relatando um fato do passado.

A pesquisa descritiva visou estudar dados produzidos pelos falantes sem interferência externa e de modo espontâneo, com o objetivo de observar se os alunos produzem a morfologia flexional referente ao pretérito perfeito e imperfeito ou se mesmo não produzindo as formas fonológicas adequadas existem evidências sintáticas de que essa categoria funcional já foi internalizada pelo aprendiz.

A pesquisa experimental dá conta do fato de que foi necessário aplicar um questionário em que as variáveis fossem controladas. Como o objetivo foi saber se os participantes conseguem diferenciar o aspecto perfectivo do imperfectivo nos verbos, é necessário realizar um experimento em que os verbos seriam flexionados em uma das formas flexionadas do verbo – o perfeito ou o imperfeito –, em frases em que o uso de uma forma é obrigatório (como em sentenças que denotam um acontecimento no passado com habitualidade “*Eu dormia ali*”).

O uso de duas formas de pesquisa justifica-se porque apenas assim seria possível identificar se os aprendizes usam as flexões verbais dos dois passados do português e averiguar se os participantes conseguem diferenciar o uso dessas flexões. Esses fatores são importantes para uma pesquisa qualitativa, pois ajudaram a analisar a questão da realização da morfologia flexional e a compreensão semântica dessas formas.

4.1 Coleta de dados

Os participantes da pesquisa são três falantes nativos de inglês, sendo eles dois quenianos e um de Gana. Os três estavam à 3 meses no Brasil na época da aplicação do questionário, eles realizaram um curso de português *online* durante seis meses em seus países de origem, e estavam estudando português no Brasil, no nível básico 2. Também foi usado um grupo de controle composto por falantes

nativos, na faixa etária de 20 a 30 anos, mas que não fossem estudantes de Letras.

A coleta de dados foi a aplicação de um questionário com três partes distintas: a identificação de formas já conjugadas, o preenchimento de lacunas em um texto e uma produção textual que relatasse um acontecimento engraçado no passado. O questionário foi aplicado a todos os participantes e ao grupo de controle. O objetivo foi analisar as produções espontâneas dos alunos a fim de verificar se eles conseguem diferenciar as situações em que se usa o pretérito perfeito daquelas em que se deve usar o imperfeito. Esse modelo de produções espontâneas foi observado em Lardiere (1998a, 1998b) em que a pesquisadora utilizou os dados espontâneos e pode assim observar todo o ambiente linguístico em que as produções estavam inseridas.

A análise dos textos produzidos permitiu observar se os aprendizes usam a morfologia relativa aos tempos verbais em questão; se este não é o caso, se existissem evidências nas sentenças do conhecimento desses tempos (como o uso de adjuntos ou sentenças encaixadas temporais) em situações espontâneas, ou seja, observar como eles usam o seu conhecimento da língua nessas situações.

O objetivo da aplicação do questionário foi investigar se os participantes conseguem diferenciar o uso de pretérito perfeito do imperfeito. Para isso, o participante preencheu e escolheu os espaços em branco com a forma flexionada do verbo (que estará no infinitivo) que o contexto pede. Com esse método foi possível observar se o participante consegue diferenciar uma forma verbal da outra em interferência da morfologia número pessoal no verbo. As respostas dadas pelo grupo de controle forneceram os dados que foram usados para a comparação entre falantes nativos e os aprendizes.

Antes da aplicação do questionário, os participantes foram entrevistados sobre informações como nacionalidade, idade e o tempo que está aprendendo português. O questionário foi aplicado com a presença de um dos pesquisadores que poderia responder perguntas sobre vocabulário ou ajudar em questões técnicas.

O questionário foi composto por três partes: uma em que o participante assinalou qual a melhor flexão para a frase em um contexto que supostamente só permite uma de duas opções apresentadas; outra em que há uma narrativa adaptada, na qual o informante deve escrever no espaço em branco qual a melhor flexão para um verbo que é apresentado no infinitivo entre parênteses e finalmente o participante escreveu um texto relatando um acontecimento do seu passado.

Abaixo está um exemplo da primeira parte do questionário que consistiu em uma pergunta como a apresentada a seguir:

a) Maria *comeu/comia* a banana de tarde

Aqui o participante devia assinalar qual flexão é a correta. O objetivo desse teste foi observar se os participantes conseguiriam diferenciar entre as duas flexões, o que pode apontar se eles entendem as diferenças aspectuais existentes entre os dois passados do português.

A outra parte do questionário apresentou uma história adaptada de Stanislaw Ponte Preta em que os verbos que estavam flexionados em pretérito perfeito ou imperfeito foram omitidos e colocados em suas formas infinitivas entre parênteses, tal qual mostra o exemplo a seguir:

Era uma vez uma velhinha que _____ (saber) andar de lambreta. Todo dia ela _____ (passar) na fronteira montada na lambreta, com um grande saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega _____ (começar) a desconfiar da velhinha. Um dia, quando ela _____ (vir) na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega _____ (mandar) ela parar. [...]

A análise de dados observou como os aprendizes preencheram esses espaços, e foram consideradas corretas aquelas que aparentam possuir a forma flexionada do perfeito ou imperfeito nesses casos, levando em consideração possíveis erros de ortografia, desde que esses não possam ser confundidos com outras formas (por exemplo: levarão e levaram), um cuidado metodológico sugerido em Fonseca (2010), onde nos inspiramos também para esse tipo de coleta de dados, já que foi exatamente esse o método utilizado por aquela pesquisadora.

4 RESULTADOS

Primeiramente foi analisado o texto produzido pelos participantes anglófonos, essa foi chamada de atividade 1²¹. O motivo para essa atividade foi explorar como os alunos usam a língua em relação a descrever acontecimentos no passado, além de quais recursos linguísticos estão presentes²².

O informante²³ 1 produziu o seguinte texto:

“Estava estudando na escola privada no ensino fundamental .Uma das melhores escolas da região.Uma escola muito legal.Minha irmã mais velha estava na escola pública mas a escola dela é pertinho da a nossa casa.A escola onde ela estava indo não tem recursos como a escola que estava.Eu fiquei cobrando para meus pais porque eu queria estudar numa escola pertinho da casa e eles mudou a escola para mim.Quando eu entrei a escola fui muito legal até quando eu percebi que Uba! eu fiz um erro, o outra escola privada é melhor.”

Conseguimos notar que o informante 1 consegue compreender que o tempo verbal a ser utilizado no texto é o passado e começa a descrever um contexto de quando era criança, nesse caso, quando estudava em uma escola do ensino fundamental. O uso do pretérito perfeito e imperfeito está presente no texto e essas formas são usadas com diferentes tipos de classes acionais. As sentenças com flexão correta no perfeito possuem predicados do tipo atividades, *accomplishment* e *achievements*. No imperfeito, há estados e atividades.

Os verbos estão todos flexionados, sem a ocorrência de verbos somente no infinitivo. Porém, nem todas as flexões estão corretas, como o uso de *é* em *“Minha irmã mais velha estava na escola pública mas a escola dela é pertinho da a nossa casa.”*, em que seria melhor o uso do pretérito imperfeito *era* em um contexto que está contando situações que estão no passado. O aluno fez a mesma coisa ao usar *tem* em *“A escola onde ela estava indo não tem recursos como a escola que estava”* que também está no presente²⁴. Ambos os predicados nesses casos são estados e se flexionam corretamente em relação à pessoa.

²¹ Uma nomenclatura que estará presente na análise de todos os dados.

²² Mesmo que essa atividade na sequência das atividades no questionário fosse a última.

²³ Serão usados os termos aprendiz, informante e aluno como sinônimos no texto.

²⁴ É possível, entretanto, que o aluno esteja considerando que a escola continue no mesmo lugar e continue a ter mais recursos.

Em *mudou*, um *accomplishment*, o aluno flexionou para o passado e usou o perfeito. Entretanto, ele usou a 3ª pessoa do singular, ao invés do plural. Algo parecido acontece com *fui* ao invés de *foi*, um estado, que também foi flexionado incorretamente em relação à pessoa.

O aluno também faz uso de verbos auxiliares, como *ficar* (fiquei cobrando), além de usar construções com *estar* + *gerúndio*. Em relação às sentenças com *ficar* e *querer*, ambas estão flexionadas corretamente dentro do contexto em que são apresentadas “*Eu fiquei cobrando para meus pais porque eu queria estudar numa escola pertinho da casa*”. O uso de *estar* como auxiliar é uma das possibilidades dentro do português de indicar o imperfectivo, e o aluno parece conhecer e usar essas construções, por exemplo em “*Estava estudando*”.

Com base nessas informações sobre o uso espontâneo da língua, é possível seguir para as respostas dadas pela primeira sentença do questionário, que foi chamada de atividade 2. Nessa atividade, o informante (seja ele nativo ou estrangeiro) deveria apontar em uma sentença qual flexão do verbo era a mais adequada, sendo as possibilidades o pretérito perfeito ou o imperfeito. Como vimos na metodologia, a atividade estava organizada da seguinte forma:

1- Assinale o tempo verbal adequado

- a) Maria **comeu/comia** a banana de tarde
- b) Marcos **corria/correu** no parque todas as manhãs
- c) Eu **gostei/gostava** de assistir um filme nos finais de semana
- d) A gente **deveu/devia** muito dinheiro ao banco naquela época
- e) Ele **dormia/dormiu** muito bem essa noite
- f) Essa professora **ia/foi** para o interior, mas resolveu não ir
- g) A aula **era/foi** às 10h, mas só **começou/começava** às 10:30
- h) Quando João **voltou/voltava** para o Rio, **tinha/teve** um lotérica no lugar do teatro
- i) Enquanto João **tomou/tomava** banho, Maria **comia/comeu** o bolo
- j) Quando eu **morava/morei** na praia, eu **nadava/nadei** todo dia
- k) Eu sempre **ganhava/ganhei** um sorvete da minha vó quando **saia/saí** com ela
- l) Os jovens **curtiram/curtiam** o verão naquele tempo

Os dados obtidos foram organizados em um quadro que apresenta na primeira coluna a letra usada para identificar a sentença, qual a flexão que era esperado que fosse usada e a classe aspectual que o predicado (ou predicados)

possuem. A segunda coluna apresenta as respostas dadas pelo grupo de controle, pois houve variação na resposta dada, forneceu e a última coluna representa quais as respostas dadas pelo anglófono. Assim, a seguinte tabela foi criada com as respostas do informante 1:

Sentença/ Classes Aspectual	Grupo de Controle	Aprendiz 1
a - Atividade	comeu	comeu
b - Atividade	corria	correu
c - Estado	gostava	gostava
d - Estado	devia ou deveu	devia
e - Atividade	dormiu	dormiu
f - Achievement	ia	ia
g - Estado - Achievement	era/começou	era/X ²⁵
h - Achievement - Estado	voltou/tinha ou teve	voltou/teve
i - Accomplishment - Accomplishment	tomava/comia	tomava/comia
j - Estado - Atividade	morei ou morava/nadava	morava/nadava
k - Achievement - Atividade	ganhava ou ganhei/saia	ganhava/saia
l - PI/ Estado	curtiam ou curtiram	curtiram

Foram consideradas corretas as respostas dos aprendizes que correspondiam à forma usada pelo grupo de controle. Há casos em que os participantes do grupo de controle responderam diferentemente para a mesma sentença, nesses casos, as duas respostas foram consideradas corretas.²⁶

O que podemos observar é que o aprendiz parece compreender diferenças entre o uso de pretérito perfeito e imperfeito e usa ambas as formas com várias classes aspectuais. O desvio do aluno foi na sentença b) em que usou o perfeito ao invés do imperfeito em um predicado do tipo atividade. Outro comportamento que foi

²⁵ O X representa que o aluno não respondeu a questão.

²⁶ É importante considerar que existem interpretações para sentenças como a), b), i) e j) em que ambas as respostas seriam consideradas possíveis, mas nessa pesquisa, foram apenas consideradas corretas as formas usadas pelo grupo de controle.

observado é que, para sentenças com dois verbos, o aluno usa apenas uma das formas para ambos, isto é, usa ou o perfeito ou o imperfeito em ambas as situações.

Na atividade 3, o aprendiz deveria flexionar corretamente o verbo no infinitivo indicado entre parênteses no contexto de uma narrativa, com instruções de que o passado era o tempo a ser usado. O grupo de controle respondeu da mesma forma em todas as lacunas e entre essas ocorrências, o número de verbos flexionados no imperfeito foi 5 e 23 no perfeito. Com base nesses dados, apresentamos a seguir uma parte²⁷ do texto com as lacunas e em vermelho a classe aspectual e a flexão usada pelo grupo de controle²⁸:

Era uma vez uma velhinha que _____ (saber) estado PI andar de lambreta. Todo dia ela _____(passar) achievement PI na fronteira montada na lambreta, com um grande saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega _____ (começar) achievement PP a desconfiar da velhinha. Um dia, quando ela _____(vir) achievement PP na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega _____(mandar) achievement PP ela parar.

A velhinha _____ (parar) accomplishment PP e então o fiscal _____(perguntar) achievement PP pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. O que a senhora leva nesse saco? A velhinha _____(sorrir) atividade PP e _____(responder) achievement PP: - É areia!

Aí quem _____(sorrir) atividade PP foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e _____ (mandar) achievement PP a velhinha sair da lambreta para examinar o saco. A velhinha _____(sair) achievement PP, o fiscal _____(esvaziar) accomplishment PP o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, _____(mandar) achievement PP à velhinha que fosse em frente. Ela _____(montar) accomplishment PP na lambreta e _____(ir) achievement PP embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal _____(ficar) estado PP desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela _____(passar) achievement PP na lambreta com o saco atrás, o fiscal _____(mandar) achievement PP parar outra vez. _____(perguntar) achievement PP o que é que ela _____(levar) atividade PI no saco e ela _____(responder) achievement PP que era areia, uai!

O fiscal _____ (examinar) atividade PP e era mesmo. Durante o mês seguinte o fiscal _____(parar) accomplishment PP a velhinha e, todas as vezes, e _____(perguntar) achievement PI o que ela _____ (levar) atividade PI no saco era areia. Diz que foi aí que o fiscal se _____(chatear) estado PP:

²⁷ O final da narrativa não possuía lacunas por isso foi omitida.

²⁸ PP para pretérito perfeito e PI para pretérito imperfeito

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista. - Mas no saco só tem areia! - _____ (insistir) *atividade PP* a velhinha.

O aprendiz 1²⁹ acertou 3 usos do imperfeito, esses acertos foram: *Saber* (Estado), *Levar* (Atividade) e *Parar* (Accomplishment) e os erros foram em 2: *Passar* (Achievement) e *Levar* (Atividade). No caso desses desvios, o aluno flexionou o verbo para o perfeito. A frase em que se encontra o erro em *passar* é: “*Todo dia ela __passou_____(passar) na fronteira montada na lambreta, com um grande saco atrás da lambreta.*”.

A sentença do desvio seguinte é: “*Durante o mês seguinte o fiscal __parou_____(parar) a velhinha e, todas as vezes, e __perguntava_____(perguntar) o que ela __levou_____(levar) no saco era areia.*”, nesse caso, o desvio aconteceu em um contexto que indica uma repetição no passado pela expressão *todas as vezes*..

Em relação ao uso de imperfeito em posições inesperadas, o aprendiz comete esse erro duas vezes em: *mandar* (*achievement*) e *examinar* (atividade), nas frases “*Muito encabulado, __mandava_____(mandar) à velhinha que fosse em frente*” e “*O fiscal __examinava_____(examinar) e era mesmo*”.

No caso do uso do perfeito, o aluno acertou 18 de 23 lacunas em contextos obrigatórios. O texto possuía um número maior de atividades e *achievements* e seria esperado que o aluno tivesse mais facilidade com esse tipo de contexto, já que o perfeito é muito similar ao *simple past* do inglês, que favorece uma leitura perfectiva. Como anteriormente observado, o perfeito foi usado incorretamente em dois casos: *passar* e *levar*, um *achievement* e uma atividade respectivamente.

Nos outros três desvios do aprendiz 1 em relação ao uso do perfeito, foram usadas outras flexões que não concordavam com o sujeito da frase. Essas ocorrências foram: *vim* e *fui*, que estão na primeira pessoa do singular e *começavam* que está na 3 pessoa do plural. Todos estão no passado e *vim* e *fui* estão em lacunas que pediam pretérito perfeito, mas, como o aluno não usou a forma correta, esses casos foram desconsiderados já que não é possível verificar se sabem qual é a flexão correta desses verbos.³⁰

²⁹ Ver apêndice número 2, p.82

³⁰ É possível que o desvio em *fui* seja uma confusão em relação a forma de pois o aluno comete o mesmo erro em seu texto. Em *começavam*, o aluno pode ter se confundido em relação à concordância de *o pessoal da alfândega* e considerou como um plural.

Em geral, o que pode ser observado é que o informante 1 compreende que existem duas flexões diferentes para o passado, o perfeito e o imperfeito, e ainda sabe que é possível construir sentenças imperfectivas usando *estar + gerúndio*. O perfeito foi a forma em que teve mais facilidade em reconhecer e usar, mas o aluno também não tem tantas dificuldades com o imperfeito.

Em relação às classes acionais, os desvios do aluno apareceram principalmente em sentenças com atividades e *achievements*, em que ele flexionou tanto para perfeito quanto para imperfeito, como mostram os casos descritos anteriormente no texto. Os estados foram os predicados que o aluno teve mais facilidade com ambas as flexões. Isso é interessante, já que no inglês, os estados no passado possuem uma leitura que favorece o perfectivo, principalmente no *simple past*.

Informante 2

O informante 2 produziu o seguinte texto na atividade 1:

“quando eu era criança eu gostava de nadar com meu amigo perto do rio como cuidamos de nossos animais domesticados, mas nossos pais nunca quiseram que nadássemos, mas quando crianças, você desobedecer às regras e nadar um dia meu pai nos seguiu até onde vamos cuidar de animais e ele viu como nadar esquecendo o vacas cabras e ovelhas ele levou os animais para casa quando terminámos de nadar não vimos nenhum animal por perto procuramos por eles mas vimos qualquer coisa decidimos ir para casa tarde da noite preparados para o pior quando chegámos a casa encontrámos os animais lá fomos brigados e espancados e a partir desse dia começávamos a ouvir as instruções”

O informante 2 compreendeu a tarefa e produziu um texto narrando acontecimentos do passado. Podemos ver que, para esse fim, o aprendiz usa expressões que indicam tempo (*quando eu era criança*) assim como verbos flexionados no passado. O aprendiz usa principalmente verbos no pretérito perfeito. O texto que escreveu relata um fato isolado, ou seja, contido em um espaço de tempo, o que é representado pelo aspecto perfectivo. Isso é ainda mais visível pelo fato do aprendiz usar a expressão *Um dia*.

A morfologia flexional na maioria dos casos está presente e adequada. Entretanto, o aprendiz produziu uma sentença em que os verbos parecem

permanecer no infinitivo em “*mas quando crianças, você desobedeceu às regras e nadar*”. Contudo, é possível observar que o contexto da sentença indica hábitos que as crianças têm, e elementos como *quando* estabelecem que existe algum elemento temporal na frase .

O pretérito imperfeito aparece com menos frequência e corretamente em 3 flexões: *era, gostava e nadássemos*, sendo esses predicados estados e atividades. Na frase “*quando eu era criança eu gostava de nadar com meu amigo perto do rio como cuidamos de nossos animais domesticados*”³¹ , podemos perceber como o aluno usou corretamente a flexão para descrever hábitos no passado, mas no verbo do predicado *cuidar dos animais* foi usado o pretérito perfeito, que nesse caso deveria ser imperfeito. Em outro caso, *começávamos*, na frase “*a partir desse dia começávamos a ouvir as instruções*” o imperfeito foi usado incorretamente. *Cuidar dos animais* é uma atividade e *começar* é um *achievement*, o que parece mostrar que o aprendiz tem mais facilidade para atribuir o imperfeito a estados, já que *ser e gostar* pertencem a essa classe.

Em relação à atividade 2, o aprendiz respondeu da seguinte maneira:

Sentença/ Classe Aspectual	Grupo de Controle	Aprendiz 2
a - Atividade	comeu	comeu/comia
b -Atividade	corria	corria
c - Estado	gostava	gostei
d - Estado	devia ou deveu	devia
e - Atividade	dormiu	dormiu
f - Achievement	ia	foi
g - Estado -Achievement	era/começou	era/começou
h -Achievement - Estado	voltou/tinha ou teve	voltou/teve
i -Accomplishment - Accomplishment	tomava/comia	tomou/comeu
j- Estado - Atividade	morei ou morava/nadava	morava/nadava

³¹ Aparentemente, o aprendiz usa *como* no lugar de *quando* nesse caso e em outros momentos no texto

k - Achievement - Atividade	ganhava ou ganhei/saia	ganhava/saia
l - Estado	curtiam/curtiram	curtiram

O aprendiz conseguiu distinguir entre as duas formas com sucesso na maior parte dos casos, mas teve mais facilidade com o pretérito perfeito do que com o imperfeito, principalmente com *achievements* e *accomplishments*. Os erros foram em c), f) e i), que possuíam um estado, atividades e um *achievement*, usando o perfeito nesses casos. Assim como o aprendiz 1, nas frases compostas o aprendiz 2 usou apenas uma flexão para ambos os verbos.

A atividade 2 também mostrou que o aprendiz tem mais facilidade de usar o imperfeito com estados, assim como foi mostrado na atividade 1. Já com outras classes aspectuais, o aluno parece não ter tanto domínio, mas ainda assim consegue perceber, em casos como b) e d), que as expressões de tempo (*todas as manhãs* e *naquela época*) podem indicar qual a melhor flexão a ser usada.

Já na atividade 3³², o aluno respondeu em todas as lacunas com o pretérito perfeito. Apesar de usar verbos no imperfeito no seu texto e conseguir diferenciar em alguns casos o uso de pretérito perfeito e imperfeito, quando o aprendiz foi testado em relação ao uso de uma das formas em um contexto, foi usado apenas o perfeito. Evidentemente, como ele mostrou que conhece as formas do imperfeito, a escolha do perfeito aqui não pode ser fruto de não aquisição das formas morfológicas.

O informante 2 parece ter um domínio muito maior do pretérito perfeito do que do imperfeito. Com o imperfeito, o aluno usou corretamente com estados, atividade e *accomplishments*, mas os estados foram os predicados em que o imperfeito foi usado corretamente com mais frequência. Ainda assim, o aprendiz não usa corretamente com todos os estados, como indicado pela sentença c) da atividade 2 e da atividade 3.

Informante 3

O informante 3 produziu o seguinte texto:

³² Ver apêndice 3, p. 83-84

“Quando eu era crianças, eu irei com minha mãe em dia para visitar ao amiga dela. Quando nós chegamos na casa, eu vi existir um cachorro dentro da casa. Mas eu nunca sabia isso,então o momento eu vi do cachorro que eu comecei para correr e ele começou me seguir. Mas o cachorro nunca teve no idea para morde-me quando ele chegou. Eu tive medo e chorar mas todo mundo me engrajar.”

O aprendiz compreendeu a tarefa e produziu um texto que relata um acontecimento no passado. É possível inferir isso pois são usadas expressões de tempo como *“quando eu era crianças”* e *“em dia”* (em que ele provavelmente quis dizer *um dia*); além disso, ele flexiona a maioria dos verbos no passado. Além disso, a expressão *“em dia”* também revela que o acontecimento está fechado em um determinado espaço de tempo: a visita que fez à amiga de sua mãe.

Dessa forma, o perfectivo foi a forma mais usada pelo aprendiz para narrar a história. Os casos em que o pretérito perfeito foi flexionado foram com *achivements* (*chegar, começar*), uma atividade (*ver*) e dois estados (*ter a ideia, ter medo*).

No texto do aprendiz também existem casos em que o perfeito deveria ter sido usado mas o verbo não foi flexionado ou foram usadas outras flexões. É o caso de *“Quando eu era crianças, eu irei com minha mãe em dia para visitar ao amiga dela”*, em que o verbo *ir* deveria estar no passado e no perfectivo, já que temos pista que de que o evento ocorreu em um período de tempo fechado (*em dia*) e no passado (*quando eu era crianças*). Outros dois exemplos estão na mesma sentença *“Eu tive medo e chorar mas todo mundo me engrajar.”* (*me engrajar* seria possivelmente uma forma de dizer *todo mundo riu de mim*) em que o aprendiz flexionou corretamente o primeiro verbo (*ter*) mas não fez o mesmo para os verbos seguintes, que são *achivements* e atividades.

O aprendiz também usou o imperfeito e criou sentenças em que seu uso era obrigatório. Esses usos foram com estados (*ser, saber e existir*), em que *ser* e *saber* foram flexionados corretamente mas *existir* não. Nos dois primeiros casos, a frase era mais simples: *“quando eu era criança”* e *“mas eu não sabia isso”*: já na frase em com o verbo *existir*, ele se encontra no infinitivo: *“Quando nós chegamos na casa, eu vi existir um cachorro dentro da casa.”*. Assim como nos casos com o pretérito perfeito, o aluno usou a forma infinitiva ao invés de uma forma flexionada.

No que concerne à atividade 2, o aprendiz respondeu da seguinte forma:

Sentença/ Classes Aspectual	Grupo de Controle	Aprendiz 3
a - PP/ Atividade	comeu	comeu
b - PI/Atividade	corria	correu
c - PI/ Estado	gostava	gostei
d - PI/Estado	devia ou deveu	deveu
e - PP/Atividade	dormiu	dormiu
f - PI/Achievement	ia	foi
g - PI/ Estado - PP/ Achievement	era/começou	foi/X
h -PP/ Achievement - PI/ Estado	voltou/tinha ou teve	voltou/tinha
i -PI/Accomplishment - PI/ Accomplishment	tomava/comia	tomou/comeu
j- PI/ Estado - PP/Atividade	morei ou morava/nadava	morava/nadava
k - PI/ Achievement - PI/ Atividade	ganhava ou ganhei/saia	ganhava/sai
l - PI/ Estado	curtiam/curtiram	curtiram

Das 12 questões, o aprendiz 3 errou em: c) no estado *gostar*, f) no *achievement* *ir*, g) no estado *ser*, e em k) na atividade *sair*. O que é interessante é que apesar de usar o imperfeito apenas com estados no texto, o aprendiz não parece diferenciar as duas formas com predicados da mesma classe.

O que a atividade 2 mostrou foi que o perfeito parece ser a forma que o aprendiz tem mais facilidade e irá usar predominantemente, em relação às duas opções. Isso parece favorecer a ideia de que existe uma interferência da língua materna, já que o perfectivo no inglês é a leitura mais comum para o verbo flexionado na forma mais simples do passado, que é o *simple past*

Na atividade 3³³, em que o aluno deveria flexionar o verbo indicado entre parênteses em uma lacuna em um texto, o aluno usou o imperfeito corretamente em 2 ocorrências de 5 possibilidades e incorretamente em outras três ocorrências.

No caso do imperfeito, os acertos foram um estado (*saber*) e um *achievement* (*passar*). Os erros em *levar*, *levar* e *parar* foram flexionados para o perfeito. O uso

³³ Ver apêndice 4, p. 85-86

indevido de imperfeito foi em *mandar* (*achievement*), *examinar* (atividade) e *passar* (*achievement*), nas frases “*Achou que não era areia nenhuma e _____ (mandar) a velhinha sair*”, *O fiscal _____ (examinar) atividade PP e era mesmo*”. e “*No dia seguinte, quando ela _____ (passar) achievement PP na lambreta*”.

Em relação ao perfeito, o aprendiz usou corretamente em 19 de 23 ocorrências, apenas errando 3 usos de perfeito, descritos anteriormente no texto, em 1 em que respondeu “[...] *na lambreta e _____ (ir) embora com o saco de areia atrás*.” com “*erie*”, que não é similar com qualquer forma verbal, portanto foi descartado.

O informante 3 parece ter muito mais facilidade com o perfeito do que com o imperfeito. Novamente, o imperfeito é realizado mais com estados, mas o aluno tentou em outras ocasiões usar com atividades e *achievements*, mesmo sem sucesso, como observado na atividade 3.

5.1 Discussão

Com base nesses dados, podemos concluir que os alunos compreendem que o português é uma língua com flexão verbal e, na maioria dos casos, usam uma flexão do passado quando o contexto pede. O pretérito perfeito é também o tempo verbal de uso mais comum e a sua flexão é aquela que aparentemente os aprendizes têm mais facilidade. Outro fato é que os estados são a classe acional em que os alunos tiveram mais sucesso em utilizar a morfologia de pretérito perfeito e, sobretudo, o imperfeito.

O uso de alguma forma de flexão nas sentenças dos alunos, mesmo que indevidamente em alguns casos, mostra que os aprendizes têm o conhecimento de que, no português, os verbos devem ser sempre flexionados. Torna-se mais difícil, porém, afirmar que eles já possuem de forma consistente a categoria funcional de aspecto em suas gramáticas quando testamos em relação a seu uso obrigatório em sentenças, como foi observado na atividade 3 com o imperfeito.

O perfeito ser a forma mais comum está de acordo com a conclusão de Fonseca (2010), que observou isso em falantes nativos de CCV (Crioulo do Cabo Verde) aprendendo português. Esse fato pode realmente mostrar que existe um padrão para a aquisição de L2 que seja universal. Outro fato revelado também pela

atual pesquisa foi que o uso do pretérito imperfeito com estados é maior do que com outras classes, entretanto, os alunos não tiveram dificuldades com o uso do perfeito com estados, algo que foi observado na pesquisa de Fonseca (2010).

Apresentaremos agora uma discussão sobre dados e as hipóteses levantadas pela presente pesquisa.

Sobre a primeira hipótese (de que os aprendizes conseguem diferenciar entre as duas formas do, o perfeito e o imperfeito, mesmo quando não produzem constantemente a morfologia adequada), foi inconclusiva, mas não foi possível observar se os aprendizes atribuem aspecto as essas formas somente com os testes propostos. Era esperado que os aprendizes pudessem atribuir valores aspectuais às formas flexionadas do verbo, mesmo que não produzissem com regularidade essas formas. A atividade 2 mostrou que os alunos reconhecem, na maior parte dos casos, diferenças de usos entre as flexões como os falantes nativos, a dificuldade mais recorrente foram nas sentenças c) e f) (estados). Porém, as atividades 1 e 3 mostraram que os aprendizes têm conhecimento em relação a essa morfologia, já que as usam em suas produções escritas, mesmo que mostrando dificuldades com verbos no imperfeito em predicados do tipo atividade e *accomplishment*.

De maneira geral, os alunos sabem que é necessário usar uma forma de flexão finita no passado e criam sentenças em que uma forma finita é escolhida, mas quando foram testados em relação a qual flexão seria a adequada em uma sentença específica, os alunos acertaram os usos principalmente no pretérito perfeito e tiveram problemas para reconhecer o imperfeito. Dessa forma, não é possível afirmar que os alunos conhecem plenamente as diferenças entre perfeito e imperfeito.

Em relação à segunda hipótese, segundo o qual os aprendizes terão mais facilidade em atribuir aspecto perfectivo e imperfectivo corretamente com *achievements*, *accomplishments* e atividades, a hipótese não foi totalmente confirmada, pois os alunos tiveram mais facilidade em usar o pretérito perfeito e imperfeito com estados. Era esperado que o aluno tivesse mais facilidade em usar as formas do perfeito e imperfeito com as classes acionais (atividades, *achievements* e *accomplishments*) que aceitam com mais facilidade esse tipo de leitura em inglês, mas os testes mostraram que os estados foram os que tiveram esse resultado. Com as outras classes acionais, o perfeito se mostrou como a

escolha mais comum, o que estaria de acordo com a sua L1. Dessa maneira, os alunos favorecem a estrutura mais comum na sua L1, mas também adquiriram características linguísticas que não estão presentes na língua materna, como o uso de imperfeito com estados.

Isso foi evidenciado quando observamos que a principal forma de uso de imperfeitos pelos aprendizes foi com estados. No inglês, a língua materna desses aprendizes, o *simple past* quando usado com estados tem uma leitura perfectiva, na aquisição de L2 os aprendizes tiveram mais facilidade com estados, tanto para o perfeito quanto para o imperfeito. Algo que também é diferente dos resultados de Fonseca (2010), em que os aprendizes de CCV têm mais dificuldades com os estados no perfeito.

No caso da terceira hipótese (a de que os aprendizes apresentaram conhecimento sobre aspecto pois produzem sentenças em que seu uso é obrigatório, mesmo que a flexão necessária não estivesse presente, a resposta é inconclusiva. A pesquisa esperava que os aprendizes produzissem sentenças em contextos determinados (uma narrativa sobre seu passado) em que o uso de uma das formas fosse obrigatório, mostrando assim que eles teriam conhecimento do aspecto gramatical do português. O que a pesquisa mostrou é que os aprendizes usam expressões de tempo como *quando*, *um dia* ou descrevem quando aconteceu a narrativa (como em *no ensino fundamental*), mostrando que eles possuem uma categoria de tempo. A presença desses advérbios poderia ser uma pista interessante, já que eles podem ser usados para delimitar tempo, entretanto, não é possível afirmar somente com esses dados se os aprendizes realmente entendem os valores aspectuais do português.

A pesquisa de Lardiere (1998, que defende que a não realização sistemática da morfologia não quer dizer necessariamente que o aprendiz não domina a categoria, lança mão de uma característica do inglês, onde o caso morfológico dos pronomes pessoais serve bem como evidência independente, pois se o aprendiz sabe qual é o caso de um certo pronome, é possível inferir que ele domina a categoria funcional sintática que está portanto presente na sentença. Mas a atual pesquisa mostrou que no português esse tipo de confirmação é mais difícil, em parte porque o sistema linguístico permite que, mesmo com expressões que delimitam o tempo, seja possível usar ambas as formas (com interpretações diferentes). Assim, é difícil concluir com esses dados se os alunos possuem a categoria funcional de

aspecto por completo. Seria necessário delimitar ainda mais quais são os usos realmente obrigatórios dessas frases em português e quais outras características sintáticas poderiam ser usadas para delimitar o aspecto.

Não conseguimos também com essa pesquisa confirmar a MSIH (*Missing Surface Inflection Hypothesis*), pois não foi possível confirmar se o aspecto está presente na gramática dos alunos mesmo se não há constância de uso da morfologia e o uso de flexão indevida é um problema de mapeamento. O que observamos na presente pesquisa é que o contexto das produções escritas dos aprendizes pode possuir informações temporais e aspectuais, mas eles não identificam qual das duas formas seria a melhor em todos os casos, principalmente em relação ao imperfeito, usando principalmente a forma do perfeito.

Em conclusão, é visível que os alunos possuem uma noção de aspecto, já que conseguem em alguns casos diferenciar seu uso, mas parece que sua representação na língua ainda está se formando, e é mais fácil com determinadas classes acionais, como Finger *et al.* (2006) e Fonseca (2010) já haviam confirmado.

6 CONCLUSÃO

A aquisição de uma L2 é um processo intrigante, já que ela demanda que o aprendiz adquira diversas características linguísticas que nem sempre estão visíveis na língua que está aprendendo, e dessa forma, é difícil de concluir se o aprendiz realmente entende esse significado. Uma dessas características se refere ao aspecto, uma categoria funcional da língua que se refere tanto a como caracterizamos os predicados da língua em seu esquema temporal tanto quanto ao ponto de vista que temos de uma situação.

Nesta pesquisa objetivou-se analisar a aquisição de morfologia funcional de pretérito perfeito e imperfeito por falantes nativos de inglês, dentro da teoria gerativa, e observando se a aquisição de uma forma reflete em o aprendiz compreender qual o seu significado. O motivo da escolha dessa interação foi que o português pode representar o aspecto através do seu sistema flexional, usando a morfologia relativa ao perfeito e ao imperfeito, o que é diferente no inglês não possui tantos mecanismos flexionais para isso.

Foi hipotetizado com base na literatura da área (LARDIERE, 1998a,b; WHITE 2002) que os alunos poderiam possuir as categorias funcionais em suas gramáticas mesmo que não realizassem a morfologia adequada com consistência. Também foi hipotetizado que os aprendizes teriam mais facilidade em atribuir aspecto gramatical as classes acionais que permitem leituras perfectivas e imperfectivas no inglês (atividade, *achievements* e *accomplishments*)

Para esse fim, a pesquisa se atentou a produzir uma metodologia que pudesse obter dados de uma forma natural, mas também avaliar o conhecimento que os aprendizes tinham sobre o assunto. Assim, foi organizado um questionário em 3 partes: uma testou se os alunos reconheciam qual a forma correta do verbo em uma sentença, outra que testou se os alunos sabiam usar a flexão correta no contexto de uma narrativa no passado e um texto em que deveriam produzir uma narrativa sobre algo do seu passado. Para verificar os dados das duas primeiras partes, foi usado os dados de um grupo de controle.

A pesquisa foi realizada com 3 anglófonos, e observou que os alunos compreendem usos no passado e que produzem a flexão relativa a perfeito e imperfeito, com mais facilidade com estados. Além disso, os alunos identificaram o

perfeito com mais facilidade do que imperfeito, que na maior parte das vezes apareceu com estados. Entretanto, somente com esses dados, não é possível dizer que os alunos possuem a categoria aspecto mesmo sem produzir a flexão, já que mesmo frases com advérbios que delimitam um tempo, é possível usar ambas as formas (com interpretações diferentes).

Para ter mais exatidão nos resultados, seria necessário controlar mais quais sentenças o perfeito ou o imperfeito ocorrem no português e observar mais produções textuais e entre outras produções dos aprendizes. Seria interessante para pesquisas futuras aplicar o teste para falantes de diferentes L1 e comparar os resultados obtidos entre eles.

A pesquisa mostrou que as investigações sobre a aquisição de categorias funcionais pode ser um campo muito mais pesquisado e que para chegar a um consenso, é necessário buscar mais dados entre diferentes L1.

REFERÊNCIAS

- CAMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. ed. 17, Petrópolis, Vozes, 1970
- FINGER. I , *et al.* **A influência do aspecto lexical na aquisição da morfologia verbal do português como L2**. *Investigações : linguística e teoria literária*. Recife, PE. Vol. 19, n. 2, p. 49-59,jul, 2006.
- FONSECA, A. S. S.. **Aquisição das propriedades morfológicas e semânticas do pretérito perfeito e imperfeito do português por falantes nativos de crioulo de cabo verbo**. 2010. 98f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2005
- HAZNER, B. **The acquisition of the IP system in child L2 English**. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, United States n.º 23, p.1–39, 2001.
- ILLARI, R., BASSO, R.. O verbo. In ILLARI, R.(org.), **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. São Paulo, Contexto, 2014.
- ILLARI R., *et al.* Tense and Aspect: A survey. *In: WETZELS, W. L et al, Handbook of portuguese linguistics*. Sussex: John Wiley & Sons, 2016, p. 392-406
- IONIN, T., WEXLER, K. **Why is ‘is’ easier than ‘-s’?: acquisition of tense/agreement morphology by child second language learners of English**. *Second Language Research* 18, p.95–136, 2002
- LARDIERE, D. **Case and tense in the ‘fossilized’ steady state**. *Second Language Research* 14, p. 1–26, 1998a
- LARDIERE, D. . **Dissociating syntax from morphology in a divergent end-state grammar**. *Second Language Research* 14, p. 359–75, 1998b

OLIVEIRA, F. .Tempo e aspecto. In. Mateus et. al (org..). **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa, Caminho, 127-178.(2003)

PREVOST, P., WHITE, L. **Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement**. Second Language Research 16, p. 103–33, 2000

RIZZI, L. **Some notes on linguistic theory and language development: the case of root infinitives**. Language Acquisition 3, p. 371–93, 1993/1994

SAEED, J. I. **Semantics**. Blackwell Publishing, Oxford, 2003

SLABAKOVA, R. **Second language acquisition**. Oxford, Oxford University Press, 2016

SMITH, C. **The parameter of aspect**. 2a ed, Kluwer,Dordrecht , 1997.

VENDLER, Z. **Linguistics in Philosophy**. Cornell University Press,Ithaca (NY), 1967.

WACHOWICZ, T., FOLTRAN, M. J. G. D. **Sobre a noção de aspecto**. Caderno de estudo linguísticos, Campinas, Vol. 48, p.211-232, 2007.

WHITE, L. **Second Language Acquisition and Universal Grammar**, Cambridge: Cambridge University Press, 2003

APÊNDICE

Apêndice 1 Questionário.

Leia as questões. Qualquer dúvida sobre vocabulário pode ser perguntada para o pesquisador.

1- Assinale o tempo verbal adequado

- a) Maria *comeu/comia* a banana de tarde
- b) Marcos *corria/correu* no parque todas as manhãs
- c) Eu *gostei/gostava* de assistir um filme nos finais de semana
- d) A gente *deveu/devia* muito dinheiro ao banco naquela época
- e) Ele *dormia/dormiu* muito bem essa noite
- f) Essa professora *ia/foi* para o interior, mas resolveu não ir
- g) A aula *era/foi* às 10h, mas só começou/começava às 10:30
- h) Quando João *voltou/voltava* para o Rio, *tinha/teve* um lotérica no lugar do teatro
- i) Enquanto João tomou/tomava banho, Maria comia/comeu o bolo
- j) Quando eu *morava/morei* na praia, eu *nadava/nadei* todo dia
- k) Eu sempre *ganhava/ganhei* um sorvete da minha vó quando *saia/sai* com ela
- l) Os jovens *curtiram/curtiam* o verão naquele tempo

2- Complete os espaços em branco com o tempo verbal adequado no **passado**.

A velha contrabandista - Adaptado de Stanislaw Ponte Preta

Era uma vez uma velhinha que _____ (saber) andar de lambreta. Todo dia ela _____ (passar) na fronteira montada na lambreta, com um grande saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega _____ (começar) a desconfiar da velhinha. Um dia, quando ela _____ (vir) na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega _____ (mandar) ela parar.

A velhinha _____ (parar) e então o fiscal _____ (perguntar) pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. O que a senhora leva nesse saco? A velhinha _____ (sorrir) e _____ (responder): - É areia!

Aí quem _____ (sorrir) foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e _____ (mandar) a velhinha sair da lambreta para examinar o saco. A velhinha

_____ (sair), o fiscal _____ (esvaziar) o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, _____ (mandar) à velhinha que fosse em frente. Ela _____ (montar) na lambreta e _____ (ir) embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal _____ (ficar) desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela _____ (passar) na lambreta com o saco atrás, o fiscal _____ (mandar) parar outra vez. _____ (perguntar) o que é que ela _____ (levar) no saco e ela _____ (responder) que era areia, uai!

O fiscal _____ (examinar) e era mesmo. Durante o mês seguinte o fiscal _____ (parar) a velhinha e, todas as vezes, e _____ (perguntar) o que ela _____ (levar) no saco era areia. Diz que foi aí que o fiscal se _____ (chatear):

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista. - Mas no saco só tem areia! - _____ (insistir) a velhinha.

E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal disse: - Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias? - O senhor promete que não espalha? - quis saber a velhinha. - Juro - respondeu o fiscal. - É lambreta!

3- Escreva um texto de no mínimo 10 linhas sobre algo engraçado que aconteceu quando você era criança

Apêndice 2 Questionário Aprendiz 1

Leia as questões. Qualquer dúvida sobre vocabulário pode ser perguntada para o pesquisador.

1- Assinale o tempo verbal adequado

- a) Maria **comeu**/comia a banana de tarde
- b) Marcos **corria**/**correu** no parque todas as manhãs
- c) Eu **gostei**/**gostava** de assistir um filme nos finais de semana
- d) A gente **deveu**/**devia** muito dinheiro ao banco naquela época
- e) Ele **dormia**/**dormiu** muito bem essa noite
- f) Essa professora **ia**/**foi** para o interior, mas resolveu não ir
- g) A aula **era**/**foi** às 10h, mas só começou/começava às 10:30
- h) Quando João **voltou**/**voltava** para o Rio, **tinha**/**teve** um lotérica no lugar do teatro
- i) Enquanto João tomou/**tomava** banho , Maria **comia**/comeu o bolo
- j) Quando eu **morava**/**morei** na praia, eu **nadava**/**nadei** todo dia
- k) Eu sempre **ganhava**/**ganhei** um sorvete da minha vó quando **saía**/**sai** com ela
- l) Os jovens **curtiram**/**curtiam** o verão naquele tempo

2- Complete os espaços em branco com o tempo verbal adequado no **passado**.

A velha contrabandista - Adaptado de Stanislaw Ponte Preta

Era uma vez uma velhinha que sabia (saber) andar de lambreta. Todo dia ela passou (passar) na fronteira montada na lambreta, com um grande saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega começavam (começar) a desconfiar da velhinha. Um dia, quando ela vim (vir) na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou (mandar) ela parar.

A velhinha parou (parar) e então o fiscal perguntou (perguntar) pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. O que a senhora leva nesse saco? A velhinha sorriu (sorrir) e respondeu (responder): - É areia!

Aí quem sorriu (sorrir) foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou (mandar) a velhinha sair da lambreta para examinar o saco. A velhinha saiu (sair), o fiscal esvaziou (esvaziar) o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, mandava (mandar) à velhinha que fosse em frente. Ela montou (montar) na lambreta e fui (ir) embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou (ficar) desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou (passar) na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou (mandar) parar outra vez. perguntou (perguntar) o que é que ela levava (levar) no saco e ela respondeu (responder) que era areia, uai!

O fiscal examinava (examinar) e era mesmo. Durante o mês seguinte o fiscal parou (parar) a velhinha e, todas as vezes, e perguntava (perguntar) o que ela levou (levar) no saco era areia. Diz que foi aí que o fiscal se chateou (chatear):

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista. - Mas no saco só tem areia! - insistiu (insistir) a velhinha.

E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal disse: - Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias? - O senhor promete que não espalha? - quis saber a velhinha. - Juro - respondeu o fiscal. - É lambreta!

3- Escreva um texto de no mínimo 10 linhas sobre algo engraçado que aconteceu quando você era criança

Estava estudando na escola privada no ensino fundamental .Uma das melhores escolas da região.Uma escola muito legal.Minha irmã mais velha estava na escola pública mas a escola dela é pertinho da a nossa casa.A escola onde ela estava indo não tem recursos como a escola que estava.Eu fiquei cobrando para meus pais porque eu queria estudar numa escola pertinho da casa e eles mudou a escola para mim.Quando eu entrei a escola fui muito legal até quando eu percebi que Uba! eu fiz um erro, o outra escola privada é melhor.

Apêndice 3 - Questionário Aprendiz 2

Leia as questões. Qualquer dúvida sobre vocabulário pode ser perguntada para o pesquisador.

1- Assinale o tempo verbal adequado

- a) Maria *comeu, comia* a banana de tarde
- b) Marcos *corria* no parque todas as manhãs
- c) Eu *gostei* de assistir um filme nos finais de semana
- d) A gente *devia* muito dinheiro ao banco naquela época
- e) Ele *dormiu* muito bem essa noite
- f) Essa professora *foi* para o interior, mas resolveu não ir
- g) A aula *era* às 10h, mas só começou às 10:30
- h) Quando João *voltou* para o Rio, *teve* um lotérica no lugar do teatro
- i) Enquanto João tomou banho, Maria */comeu* o bolo
- j) Quando *eu morava* na praia, eu *nadava* todo dia
- k) Eu sempre *ganhava* um sorvete da minha vó quando *saía* com ela
- l) Os jovens *curtiram* o verão naquele tempo

2- Complete os espaços em branco com o tempo verbal adequado no **passado**.

A velha contrabandista - Adaptado de Stanislaw Ponte Preta

Era uma vez uma velhinha que ____soube____ (saber) andar de lambreta. Todo dia ela ____passou____ (passar) na fronteira montada na lambreta, com um grande saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega ____começou____ (começar) a desconfiar da velhinha. Um dia, quando ela ____veio____ (vir) na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega ____mandou____ (mandar) ela parar.

A velhinha ____parou____ (parar) e então o fiscal ____perguntou____ (perguntar) pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. O que a senhora leva nesse saco? A velhinha sorri ____ (sorrir) e ____respondi____ (responder): - É areia!

Aí quem ____sorriu____ (sorrir) foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e ____mandou____ (mandar) a velhinha sair da lambreta para examinar o saco. A velhinha ____saiu____ (sair), o fiscal ____esvaziou____ (esvaziar) o saco e dentro só

tinha areia. Muito encabulado, __mandou____(mandar) à velhinha montouque fosse em frente. Ela _____(montar) na lambreta e __foi____(ir) embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal __ficou____(ficar) desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela __passou____(passar) na lambreta com o saco atrás, o fiscal _____(mandar) parar outra vez. ____l

Perguntou_____(perguntar) o que é que ela ____levou____(levar) no saco e ela _____(responder) que era areia, uai!

O fiscal __examinou____(examinar) e era mesmo. Durante o mês seguinte o fiscal __parou____(parar) a velhinha e, todas as vezes, e _____(perguntar) o que ela ____levou____(levar) no saco era areia. Diz que foi aí que o fiscal se ____chateu____(chatear):

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista. - Mas no saco só tem areia! - _____insisti____(insistir) a velhinha.

E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal disse: - Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias? - O senhor promete que não espalha? - quis saber a velhinha. - Juro - respondeu o fiscal. - É lambreta!

3- Escreva um texto de no mínimo 10 linhas sobre algo engraçado que aconteceu quando você era criança

quando eu era criança eu gostava de nadar com meu amigo perto do rio como cuidamos de nossos animais domesticados, mas nossos pais nunca quiseram que nadássemos, mas quando crianças, você desobedecer às regras e nadar um dia meu pai nos seguiu até onde vamos cuidar de animais e ele viu como nadar esquecendo o vacas cabras e ovelhas ele levou os animais para casa quando terminamos de nadar não vimos nenhum animal por perto procuramos por eles mas vimos qualquer coisa decidimos ir para casa tarde da noite preparados para o pior quando chegamos a casa encontramos os animais lá fomos brigados e espancados e a partir desse dia começávamos a ouvir as instruções

Apêndice 4 - Questionário Aprendiz 3

Leia as questões. Qualquer dúvida sobre vocabulário pode ser perguntada para o pesquisador.

1- Assinale o tempo verbal adequado

- Maria comeu/comia a banana de tarde
- Marcos corria/correu no parque todas as manhãs
- Eu gostei/gostava de assistir um filme nos finais de semana
- A gente deveu/devia muito dinheiro ao banco naquela época
- Ele dormia/dormiu muito bem essa noite
- Essa professora ia/foi para o interior, mas resolveu não ir
- A aula era/foi às 10h, mas só começou/começava às 10:30
- Quando João voltou/voltava para o Rio, tinha/teve um lotérica no lugar do teatro
- Enquanto João tomou/tomava banho, Maria comia/comeu o bolo
- Quando eu morava/morei na praia, eu nadava/nadei todo dia
- Eu sempre ganhava/ganhei um sorvete da minha vó quando saía/sai com ela
- Os jovens curtiram/curtiam o verão naquele tempo

2- Complete os espaços em branco com o tempo verbal adequado no **passado**.

A velha contrabandista - Adaptado de Stanislaw Ponte Preta

Era uma vez uma velhinha que Sabia (saber) andar de lambreta. Todo dia ela Passava (passar) na fronteira montada na lambreta, com um grande saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega começou (começar) a desconfiar da velhinha. Um dia, quando ela viu (vir) na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou (mandar) ela parar.

A velhinha parou (parar) e então o fiscal perguntou (perguntar) pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. O que a senhora leva nesse saco? A velhinha Sorriu (sorrir) e respondeu (responder): - É areia!

Aí quem Sorriu (sorrir) foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e Mandava (mandar) a velhinha sair da lambreta para examinar o saco. A velhinha Saiu (sair), o fiscal esvaziou (esvaziar) o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, Mandou (mandar) a velhinha que fosse em frente. Ela montou (montar) na lambreta e erie (ir) embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou (ficar) desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passava (passar) na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou (mandar) parar outra vez. Perguntou (perguntar) o que é que ela Levou (levar) no saco e ela respondeu (responder) que era areia, uai!

O fiscal examinou (examinar) e era mesmo. Durante o mês seguinte o fiscal parou (parar) a velhinha e, todas as vezes, e perguntou (perguntar) o que ela levou (levar) no saco era areia. Diz que foi aí que o fiscal se chateou (chatear):

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista. - Mas no saco só tem areia! -

insistiu (insistir) a velhinha.

E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal disse: - Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias? - O senhor promete que não espalha? - quis saber a velhinha. - Juro - respondeu o fiscal. - É lambreta!

3- Escreva um texto de no mínimo 10 linhas sobre algo engraçado que aconteceu quando você era criança

Quando eu era criança, eu irei com minha mãe em dia para visitar ao amiga dela. Quando nós chegamos na casa, eu vi existir um cachorro dentro da casa. Mas eu nunca sabia isso, então o momento eu vi do cachorro que eu comecei para correr e ele começou me seguir. Mas o cachorro nunca teve no idea para morde-me quando ele chegou. Eu tive medo e chorar mas todo mundo me engraçar.

Apêndice 5 - Questionário Grupo de Controle

Leia as questões. Qualquer dúvida sobre vocabulário pode ser perguntada para o pesquisador.

1- Assinale o tempo verbal adequado

- a) Maria **comeu/comia** a banana de tarde
- b) Marcos **corria/correu** no parque todas as manhãs
- c) Eu **gostei/gostava** de assistir um filme nos finais de semana
- d) A gente **deveu/devia** muito dinheiro ao banco naquela época
- e) Ele **dormia/dormiu** muito bem essa noite
- f) Essa professora **ia/foi** para o interior, mas resolveu não ir
- g) A aula **era/foi** às 10h, mas só **começou/começava** às 10:30
- h) Quando João **voltou/voltava** para o Rio, **tinha/teve** um lotérica no lugar do teatro
- i) Enquanto João **tomou/tomava** banho , Maria **comia/comeu** o bolo j)
- Quando eu **morava/morei** na praia, eu **nadava/nadei** todo dia
- k) Eu sempre **ganhava/ganhei** um sorvete da minha vó quando **saia/saí** com ela l)
- Os jovens **curtiram/curtiam** o verão naquele tempo

2- Complete os espaços em branco com o tempo verbal adequado no **passado**. A

velha contrabandista - Adaptado de Stanislaw Ponte Preta

Era uma vez uma velhinha que sabia (saber) andar de lambreta. Todo dia ela passava (passar) na fronteira montada na lambreta, com um grande saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega começou (começar) a desconfiar da velhinha. Um dia, quando ela veio (vir) na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou (mandar) ela parar.

A velhinha parou (parar) e então o fiscal perguntou (perguntar) pra ela: - Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. O que a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu (sorrir) e respondeu (responder):

- É areia!

Aí quem sorriu (sorrir) foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou (mandar) a velhinha sair da lambreta para examinar o saco. A velhinha saiu (sair), o fiscal esvaziou (esvaziar) o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, mandou (mandar) à velhinha que fosse em frente. Ela montou (montar) na lambreta e foi (ir) embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou (ficar) desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou (passar) na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou (mandar) parar outra vez. Perguntou (perguntar) o que é que ela levava (levar) no saco e ela respondeu (responder) que era areia, uai!

O fiscal examinou (examinar) e era mesmo. Durante o mês seguinte o fiscal parou (parar) a velhinha e, todas as vezes, perguntava (perguntar) o que ela levava (levar) no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou (chatear):

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

- Mas no saco só tem areia! - insistiu (insistir) a velhinha.

E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal disse:

- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

- O senhor promete que não espalha? - quis saber a velhinha.

- Juro - respondeu o fiscal.

- É lambreta!

3- Escreva um texto de no mínimo 10 linhas sobre algo engraçado que aconteceu quando você era criança

Quando eu era criança eu gostava muito de cozinhar com a minha mãe e a minha avó. As duas sempre foram cozinheiras de mão cheia, mas na época, eu com os meus 7 anos de idade, as enxergava como verdadeiras mestre-cuca. Um certo dia, a minha vó me chamou para ajudá-la a preparar um bolo de cenoura. Descasquei as cenouras, as lavei, depois cortei em pedaços pequenos. Colocamos as cenouras no liquidificador e fomos adicionando os outros ingredientes. A minha vó precisou sair da cozinha para resolver algo, e pediu para que eu colocasse o açúcar na massa. Foi aí que complicou tudo. O pote de açúcar e sal eram muito parecidos, e eu acabei me enganando e coloquei sal na massa do bolo. Quando percebi já era tarde demais. Para tentar reverter a situação, peguei um corante alimentício azul que tinha no armário, pensando que se conseguisse deixar o bolo mais bonito, as pessoas tentariam ao menos comer. Resultado: o bolo ficou verde, por conta da cor alaranjada da cenoura junto com o azul do corante, e impossível de comer de tão salgado que estava. Depois disso compraram um pote de colorido para diferenciar o açúcar do sal.

Apêndice 6 Questionário Grupo de Controle 2

Leia as questões. Qualquer dúvida sobre vocabulário pode ser perguntada para o pesquisador.

1- Assinale o tempo verbal adequado

- a. Maria comeu/comia a banana de tarde
- b. Marcos corria/correu no parque todas as manhãs
- c. Eu gostei/gostava de assistir um filme nos finais de semana
- d. A gente deveu/devia muito dinheiro ao banco naquela época
- e. Ele dormia/dormiu muito bem essa noite
- f. Essa professora ia/foi para o interior, mas resolveu não ir
- g. A aula era/foi às 10h, mas só começou/começava às 10:30
- h. Quando João voltou/voltava para o Rio, tinha/teve um lotérica no lugar do teatro
- i. Enquanto João tomou/tomava banho, Maria comia/comeu o bolo
- j. Quando eu morava/morei na praia, eu nadava/nadei todo dia
- k. Eu sempre ganhava/ganhei um sorvete da minha vó quando saia/sai com ela
- l. Os jovens curtiram/curtiam o verão naquele tempo

2- Complete os espaços em branco com o tempo verbal adequado no **passado**.

A velha contrabandista - Adaptado de Stanislaw Ponte Preta

Era uma vez uma velhinha que sabia (saber) andar de lambreta. Todo dia ela passava (passar) na fronteira montada na lambreta, com um grande saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega começou (começar) a desconfiar da velhinha. Um dia, quando ela veio (vir) na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou (mandar) ela parar.

A velhinha parou (parar) e então o fiscal perguntou (perguntar) pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. O que a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu (sorrir) e respondeu (responder):

- É areia!

Aí quem sorriu (sorrir) foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou (mandar) a velhinha sair da lambreta para examinar o saco. A velhinha saiu (sair), o fiscal esvaziou (esvaziar) o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, mandou (mandar) à velhinha que fosse em frente. Ela montou (montar) na lambreta e foi (ir) embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou (ficar) desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando

ela passou (passar) na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou (mandar) parar outra vez. Perguntou (perguntar) o que é que ela levava (levar) no saco e ela respondeu (responder) que era areia, uai!

O fiscal examinou (examinar) e era mesmo. Durante o mês seguinte o fiscal parava (parar) a velhinha e, todas as vezes perguntava (perguntar) o que ela levava (levar) no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou (chatear):

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

- Mas no saco só tem areia! - insistiu (insistir) a velhinha.

E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal disse:

- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

- O senhor promete que não espalha? - quis saber a velhinha.

- Juro - respondeu o fiscal.

- É lambreta!

3- Escreva um texto de no mínimo 10 linhas sobre algo engraçado que aconteceu quando você era criança

Bem, eu não me lembro dessa história, mas minha mãe sempre acha ela muito divertida e a conta até os dias de hoje. Tudo começou quando eu estava no meu antigo colégio brincando com alguns meninos da minha sala.

Minha mãe conta que naquele momento dois deles queriam “namorar” comigo, e foi decidido que o sortudo ou azarado seria o vencedor de uma corrida, o problema deles, era que aparentemente, eu não queria namorar nenhum dos dois. Minha mãe fala que eu disse:” Tudo bem, mas se eu vencer eu não namoro com nenhum dos dois”.

Os três começaram a se preparar, definimos o tamanho do percurso e tomamos nossas posições. Foi dada a largada. Corremos como as crianças que nós éramos e para a surpresa do meu eu atual, eu venci. minha surpresa se dá porque eu nunca fui muito boa em esportes, mas enfim, acordo é acordo e eu não namorei com nenhum dos dois e se alguém me perguntar vou dizer que esse foi o começo da trajetória como feminista.

Apêndice 7 Questionário Grupo de Controle 3

Leia as questões. Qualquer dúvida sobre vocabulário pode ser perguntada para o pesquisador.

1- Assinale o tempo verbal adequado

- a) Maria **comeu**/comia a banana de tarde
- b) Marcos **corria**/correu no parque todas as manhãs
- c) Eu **gostei/gostava** de assistir um filme nos finais de semana
- d) A gente **deveu/devia** muito dinheiro ao banco naquela época
- e) Ele **dormia/dormiu** muito bem essa noite
- f) Essa professora **ia/foi** para o interior, mas resolveu não ir
- g) A aula **era/foi** às 10h, mas só **começou**/começava às 10:30
- h) Quando João **voltou/voltava** para o Rio, **tinha**/teve uma lotérica no lugar do teatro
- i) Enquanto João tomou/**tomava** banho , Maria **comia**/comeu o bolo
- j) Quando eu **morava/morei** na praia, eu **nadava/nadei** todo dia
- k) Eu sempre **ganhava/ganhei** um sorvete da minha vó quando **saia/sai** com ela
- l) Os jovens **curtiram/curtiam** o verão naquele tempo

2- Complete os espaços em branco com o tempo verbal adequado no **passado**.

A velha contrabandista - Adaptado de Stanislaw Ponte Preta

Era uma vez uma velhinha que **sabia** (saber) andar de lambreta. Todo dia ela **passava** (passar) na fronteira montada na lambreta, com um grande saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega **começou** (começar) a desconfiar da velhinha. Um dia, quando ela **veio** (vir) na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega **mandou** (mandar) ela parar.

A velhinha **parou** (parar) e então o fiscal **perguntou** (perguntar) pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. O que a senhora leva nesse saco?

A velhinha **sorriu** (sorrir) e **respondeu** (responder):

- É areia!

Aí quem _____ **sorriu** _____ (sorrir) foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e _____ **mandou** _____ (mandar) a velhinha sair da lambreta para examinar o saco. A velhinha _____ **saiu** _____ (sair), o fiscal _____ **esvaziou** _____ (esvaziar) o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, _____ **mandou** _____ (mandar) à velhinha que fosse em frente. Ela _____ **montou** _____ (montar) na lambreta e _____ **foi** _____ (ir) embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal _____ **ficou** _____ (ficar) desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela _____ **passou** _____ (passar) na lambreta com o saco atrás, o fiscal _____ **mandou** _____ (mandar) parar outra vez. _____ **Perguntou** _____ (perguntar) o que é que ela _____ **levava** _____ (levar) no saco e ela _____ **respondeu** _____ (responder) que era areia, uai!

O fiscal _____ **examinou** _____ (examinar) e era mesmo. Durante o mês seguinte o fiscal _____ **parou** _____ (parar) a velhinha e, todas as vezes, _____ **perguntava** _____ (perguntar) o que ela _____ **levava** _____ (levar) no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se _____ **chateou** _____ (chatear):

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

- Mas no saco só tem areia! - _____ **Insistiu** _____ (insistir) a velhinha.

E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal disse:

- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

- O senhor promete que não espalha? - quis saber a velhinha.

- Juro - respondeu o fiscal.

- É lambreta!

3- Escreva um texto de no mínimo 10 linhas sobre algo engraçado que aconteceu quando você era criança

Em meados dos anos de 1999, quando eu tinha 3 anos, um pouco antes de a minha irmã nascer, o meu pai me levou ao parque da Mônica. O parque era localizado no Shopping Estação em Curitiba, e eu queria brincar e conhecer os meus personagens favoritos. A minha personagem favorita da Turma era a Magali, por ela ter um vestido amarelo, já que o amarelo era a minha cor favorita naquela época.

O Parque possuía com uma estrutura grande, com diversos brinquedos e até uma lanchonete temática. Lembro que ele era bastante colorido e que os pais entravam junto com seus filhos.

Durante a apresentação de teatro, todas as pessoas estavam sentadas no chão assistindo à encenação. Eu estava no meio, sentada no colo do meu pai. Algumas crianças à minha frente comiam hambúrguer enquanto assistiam. Lembro que eu estava com fome e, sem nenhum pudor, mordisquei metade do hambúrguer do menino que estava sentado na minha frente! Meu pai deve ter ficado bastante envergonhado pela situação, mas eu adorei, estava ótimo! Naquele momento eu estava personificando a minha personagem favorita, a Magali.