

Isabel Maria Caetano Leiria

A aquisição
por
falantes de Português Europeu língua não materna
dos
aspectos verbais
expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito

Dissertação de Mestrado
em Linguística Portuguesa Descritiva

Faculdade de Letras de Lisboa
Lisboa
1991

Í N D I C E

Introdução

PARTE I

AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA: uma área de estudo jovem e interdisciplinar

CAPÍTULO 1 - ENSINO, APRENDIZAGEM E INVESTIGAÇÃO...

1. Ensino

1.1. Ensino/Aprendizagem

2. Investigação... ..

2.1. Aquisição/Aprendizagem.

2.1.1. A idade.

2.1.2. O ensino... ..

2.1.3. Segunda língua/língua estrangeira..

2.1.4. Um modelo interaccionista de aquisição de segunda língua

2.1.5. Os conhecimentos prévios

CAPÍTULO 2 – BASES TEÓRICAS PARA A INVESTIGAÇÃO:

a contribuição da Linguística e da Psicolinguística...

1. A Gramática Universal... ..

1.1. A Gramática de Princípios e de Parâmetros

2. Universais Tipológicos... ..

2.1. A abordagem tipológica funcional e a tipologia diacrónica.

2.2. Universais de Processamento... ..

3. As duas teorias: pontos de encontro e implicações... ..

4. Aquisição da linguagem: um mesmo processo sob diferentes condições..

PARTE II

ASPECTO VERBAL E AQUISIÇÃO

CAPÍTULO 3 - O MODELO...

1. Adopção de um modelo para o estudo... ..

2. Um modelo cognitivo-interaccionista de aquisição de segunda língua.

2.1. Generalidades... ..

2.2. Processos psicolinguísticos.

2.3. Princípios cognitivos e operatórios... ..

2.4. Conclusão

CAPÍTULO 4 - O CORPUS E OS INFORMANTES...

1. Materiais e sua adequação ao estudo ...
2. Informantes...
 - 2.1. Selecção dos informantes...
 - 2.2. Perfil linguístico dos informantes...

3. Metodologia da recolha...

CAPÍTULO 5 - ASPECTO, TEMPO, MODO E AQUISIÇÃO...

1. Uma hipótese para o estudo ...
2. O nível lexical - predicadores, situações e sentido inerente ...
 - 2.1. Sentido inerente: movimento, espaço e tempo...
 - 2.1.1. Situações estáticas e dinâmicas ...
 - 2.1.1.1. Situações dinâmicas télicas e atélicas...
 - 2.1.2. O aspecto verbal inerente ...
3. O nível proposicional... 116
 - 3.1. Espaço e tempo deíctico ... 116
 - 3.2. Tempo deíctico e Aspecto. ... 119
 - 3.3. Aspecto, Tempo e Modo... 124
 - 3.4. O enunciado e o texto... 126

CAPÍTULO 6 - LÍNGUAS, PERSPECTIVAS E AQUISIÇÃO...

1. Três perspectivas aspectuais básicas:
 - o Perfectivo, o Imperfectivo e o Perfeito. ...
- 1.1. As línguas dos informantes ...
 - 1.1.1. O Árabe...
 - 1.1.2. O Chinês...
 - 1.1.3. As Línguas Indo-Europeias...
2. Universais e particulares na aquisição do Tempo e do Aspecto. ...
 - 2.1. Aquisição por falantes nativos ...
 - 2.2. Aquisição por falantes não-nativos...

CAPÍTULO 7 – A AQUISIÇÃO POR FALANTES DE PORTUGUÊS-EUROPEU, LÍNGUA NÃO-MATERNA, DOS ASPECTOS VERBAIS EXPRESSOS PELOS PRETÉRITO PERFEITO E IMPERFEITO...

1. Português: da classe aspectual à forma aspectual...
 - 1.1. Uma tipologia de predicadores em função do seu sentido inerente...
 - 1.2. Da situação aspectual à forma aspectual ...
 - 1.2.1. Valores aspectuais expressos pelos Pretéritos
Perfeito e Imperfeito...
 - 1.2.1.1. Relevância, saliência, frequência e marcação

2. Análise dos dados...	...
2.1. Tratamento informático e generalidades...	...
2.1.1. Metodologia da análise e caracterização de cada um dos textos-estímulo	...
2.1.2. Resultados globais da análise	...
2.2. Comentário.	...
2.2.1. A alínea (1) da hipótese inicial.	...
2.2.2. A alínea (2) da hipótese inicial.	...
2.2.3. A alínea (3) da hipótese inicial.	...
2.3. Conclusões.	...

Bibliografia	...
--------------	-----

Anexos	...
--------	-----

INTRODUÇÃO

Pensei?...pensava?... estes verbos são horríveis!..."

A frase em epígrafe é um desabafo de uma estudante alemã durante um exame oral de Português língua não-materna. Ela sintetiza, de forma exemplar, uma dificuldade sentida por muitos falantes não-nativos da nossa língua.

A frase é, no entanto, de certo modo ambígua e pode levar-nos a pôr várias questões: A que é que a estudante se refere quando diz "verbos"? Aos verbos em geral? A "estes verbos"? Mas, a quais, se só se refere a um? Quererá dizer este tipo particular de verbos, de actividade mental? Quererá referir-se a estes dois "tempos"? A esta classe de verbos quando conjugados nestes "tempos"? Ou a estes dois "tempos", que são na verdade o mesmo tempo (o passado)?

Consideremos esta última como a mais provável das interpretações possíveis. Se se trata de um mesmo tempo, o passado, e se duas formas verbais (o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito) coocorrem, isso significa que um outro conceito é codificado por eles. Esse outro conceito tem sido designado em Linguística pelo termo *Aspecto Verbal*. Comrie (1976 : 5) diz que "o aspecto não relaciona o tempo da situação com qualquer outro ponto no tempo, mas diz respeito à constituição temporal interna dessa mesma situação".

Mas, teria sido por mero acaso que o desabafo veio de uma estudante que tem o Alemão como língua-materna? O problema será comum a todos os que aprendem Português como língua não-materna? Ele pôr-se-á de forma igualmente aguda a todos eles, independentemente da sua primeira língua?

É claro que não foi devido a este desabafo que o problema se me pôs pela primeira vez. Ele põe-se quase diariamente a qualquer professor de Português língua não-materna. Exactamente por isso, todos nós dispomos de um conjunto de exercícios e de um conjunto de "regras" com que ocupamos várias horas lectivas. E o esforço e o tempo gastos até nem parece serem completamente inúteis, porque, pelo menos durante a realização de actividades dirigidas ao problema, a percentagem de erros diminui. Ficamos então provisoriamente mais apaziguados e satisfeitos com os resultados obtidos. Digo provisoriamente porque, momentos depois, numa produção livre, oral ou escrita, o erro reaparece.

Todos sabemos também que a questão não surge com idêntica acuidade para todos. Quase não se põe, ou põe-se com outros matizes, aos falantes de Línguas Românicas, mas isso não nos causa espanto. Já causa mais espanto que um falante de Persa nos diga, como se dispusesse de uma regra mágica (decerto não fornecida por mim...): "Mas aqui não é Imperfeito?! Devia ser!"

Ao fazer-se um levantamento de erros e uma revisão dos materiais usados na aula verificamos que não só nós, professores, temos tendência a exemplificar os usos do Pretérito Perfeito com certos verbos e do Pretérito Imperfeito com outros, mas também os estudantes têm tendência para associar a certos verbos o Perfeito e a outros o Imperfeito, independentemente do contexto, dos modelos fornecidos e até, em muitos casos, das línguas que falam.

Poque é que isto acontece? Será que as "regras" que nós fornecemos resultam em certos casos e não noutros? Será que as "regras" são inadequadas? É muito possível. E porque é que, numa fase inicial da aprendizagem, todos, ou quase todos, parece revelarem menos dificuldades em relação a certos verbos? Como é que se processa a aprendizagem para que assim seja?

O objectivo desta Dissertação de Mestrado é pois o de encontrar respostas minimamente adequadas para estas questões. E digo minimamente por se tratar de um trabalho de aquisição de língua não-materna, área de estudos que, até ao momento, não dispõe de teorias completamente desenvolvidas e que, por isso, tem de recorrer a conhecimentos disponibilizados pela Língua e pela Psicolinguística. Acontece que, por sua vez, também estas ainda não atingiram uma maturidade tal que lhes permita oferecer apoio suficientemente sólido e indiscutível. Se a Psicolinguística continua ainda preocupada em explicar como é que os seres humanos adquirem a linguagem e continua a discutir se, para isso, dispõem ou não de um dispositivo inato, a Língua continua à procura de uma teoria geral sobre o Aspecto Verbal.

De facto, e apesar de nos últimos anos os linguistas terem dedicado ao Aspecto Verbal particular atenção, não há, até ao momento, uma teoria geral de Tempo e Aspecto, suficientemente adequada e que, por conseguinte, possa ser aceite como válida para todas as línguas.

Binnick (1991 : 448) fala mesmo do primitivismo dos instrumentos de que dispomos actualmente para abordar esta categoria linguística, visto que, só a partir dos anos 70, tem sido desenvolvida investigação utilizando teorias semânticas e pragmáticas modernas. Daí que, qualquer investigador tenha de se defrontar com um grande número de abordagens e com uma terminologia "caótica" (O. Dahl, 1981 : 80).

Esta situação não deve, no entanto, fazer com que os investigadores da área da segunda língua cruzem pura e simplesmente os braços e fiquem à espera de bases sólidas para a sua investigação. Antes pelo contrário, eles devem correr o risco de, trabalhando com os instrumentos disponíveis, fazer propostas e contribuir para o avanço dos conhecimentos sobre a aquisição da linguagem.

O que disse antes justifica a organização deste trabalho.

Na *Parte I*, procuro avaliar a contribuição que Psicolinguística e a Linguística têm dado à aquisição de línguas não-maternas.

Este percurso inicial permitiu-me constatar as fortes relações que há entre as mais diversas situações de aquisição e desenvolvimento da linguagem e concluir que qualquer investigação na área da segunda língua deve apoiar-se no incomparavelmente maior número de trabalhos experimentais feitos com crianças em situação de aquisição da sua primeira língua.

Na *Parte II* passo em revista investigação desenvolvida recentemente, quer pela Psicolinguística quer pela Linguística, sobre o Aspecto Verbal e a sua aquisição por crianças, em situação de aquisição da sua primeira língua, e também por adultos falantes de línguas não-maternas.

Por, à partida, estar convencida de que o predador controla a escolha que o falante não-nativo faz do morfema aspectual, organizei a exposição de modo a tornar claro que qualquer forma aspectual resulta de um conjunto de níveis aspectuais encaixados. Para isso, procuro distinguir (no Capítulo 3) quais as propriedades inerentes aos predadores que, podendo embora ser mais ou menos definidas, ser reforçadas ou contrariadas nos níveis subsequentes, são decisivas para a selecção que o falante faz da forma aspectual e determinam o curso da aquisição.

Esta tarefa não foi fácil, sobretudo quando se tratou de rever os trabalhos realizados na área da aquisição da primeira língua, já que, nem sempre os investigadores têm feito a separação entre a classe aspectual do predador, a situação em que ele se encontra e a forma e a função aspectual de que se reveste ao nível da frase.

Como, por outro lado, sabia que também a língua materna dos estudantes estrangeiros tinha de ser tida em conta, procurei reunir um *corpus* em que o maior número possível de línguas estivesse representado.

O *corpus* recolhido consiste em 218 narrativas escritas produzidas por 168 informantes falantes de 16 línguas diferentes.

As línguas dos informantes pertencem a três grandes famílias: o Chinês-Siamês, representado por 44 informantes falantes de Cantonês ou Mandarim que produziram 68 documentos; o semita, representada por 12 falantes de Árabe; e 112 falantes de línguas Indo-Europeias: Germânicos Ocidentais, Ingleses e Alemães, em grande número, e também 9 Germânicos do Norte, 33 Românicos, 6 Eslavos, 7 falantes de Persa e 8 de Línguas da Índia.

Em seguida, senti como necessária a inclusão de informação sobre o sistema temporal e aspectual de cada uma destas línguas. Descobrir, ainda que de uma forma bastante genérica, as (enormes) semelhanças e as (pequenas) diferenças entre tantas línguas, constituiu, sem dúvida, um dos momentos mais aliciantes deste trabalho. Se isso se deve ao facto de todos nós nascermos equipados com uma gramática ou se é porque as línguas cumprem os mesmo objectivos comunicativos e são balizadas por capacidades humanas idênticas, é resposta ainda por encontrar.

Parte dessa informação recolhida constitui o Capítulo 4 e tem, afinal, dois objectivos dentro da economia desta dissertação: por um lado, apoiar a vertente contrastiva da hipótese e por outro criar condições para uma leitura e interpretação mais fundamentada dos trabalhos de aquisição que são revistos no final desse mesmo capítulo.

Chegada a este ponto, tinha reunidas as condições para analisar o material de que dispunha.

Precisava para isso de uma classificação de verbos portugueses, estabelecida em função de propriedades relevantes do ponto de vista aspectual que me permitisse analisar os materiais recolhidos. Mas, infelizmente, até ao momento, nenhum linguista português ousou meter-se em tão escorregadia tarefa. Ou, se o fez, não arriscou torná-la pública. Mas, porque a necessidade nos leva, por vezes, a cometer certas imprudências, senti-me coagida a esboçar uma classificação. Contudo, ela não passa de um instrumento indispensável a uma primeira abordagem dos materiais recolhidos e é assim que deve ser entendida. Estou perfeitamente consciente de que uma empresa como esta exige muito mais investigação linguística e psicolinguística de base.

De qualquer modo, ela permitiu-me chegar a conclusões que não se afastam daquelas a que têm chegado os investigadores da área da aquisição da primeira língua. O que me leva a defender que, de facto, a aquisição da linguagem parece ser um mesmo processo sob diferentes condições e que como tal deve ser investigada.

P A R T E I

AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Uma área jovem e interdisciplinar

Qualquer trabalho de investigação, em qualquer área do saber, costuma recorrer a teorias desenvolvidas nessa mesma área para enquadrar e analisar os dados recolhidos de modo a validar ou invalidar as hipóteses de trabalho.

Parece não ser aqui o caso.

De facto, os estudos de investigação na área da aquisição de línguas não-maternas têm progredido bastante nos últimos anos, de tal modo que, no espaço de pouco mais de duas gerações, esta disciplina passou da total inexistência a uma relativa independência. Ela continua, no entanto, a manter o carácter tripartido de qualquer ciência jovem: continua a tentar desenvolver teorias específicas; continua a ser uma ciência aplicada, na medida em que se serve de teorias desenvolvidas noutros domínios, em particular no da Linguística e da Psicologia; e continua comprometida com objectivos práticos, nomeadamente como ensinar melhor as línguas. Portanto, esta área "evidencia ainda todos os sinais de uma disciplina imatura" (Newmeyer e Weinberger, 1988c : 41).¹

Ensinar uma língua não-materna é uma tarefa que tem ocupado, ao longo dos tempos, um número infinito de agentes de ensino sempre preocupados com a melhor maneira de ela ser aprendida. Mas só no nosso século se tem recorrido ao saber de outras disciplinas para tentar atingir esse objectivo. E só muito recentemente se assumiu que investigar *como se aprende uma língua não-materna* pode constituir uma área de estudos autónoma, capaz de contribuir para a compreensão do funcionamento da mente humana.

Exactamente devido à sua juventude e à sua natureza interdisciplinar, ela pode ser abordada de diferentes perspectivas, consoante a área de origem dos seus investigadores. Alguns, linguistas, acham que os dados recolhidos nas interlínguas podem contribuir para a validação ou invalidação de certas teorias linguísticas; outros, psicolinguistas, estão sobretudo interessados em descrever os processos de aquisição, de modo a, confrontando-os com outras situações, chegarem a uma melhor compreensão da natureza, origem e desenvolvimento da linguagem; ou ainda os crioulistas que vêem na apropriação de uma língua não-materna uma área de investigação paralela/complementar visto que, tratando-se de contacto de línguas, é previsível que haja fenómenos idênticos que, por sua vez, revelem

¹ J. C. Richards, em 1978, afirmava: "Language teaching research and language learning research complement each other, but are not identical. Language teaching is concerned with procedures intended to produce desired ends. Second and foreign language research is not limited to settings where teaching is necessarily a part of the input. It is concerned with explaining how and why particular ends result from language learning." (Richards, 1978b : 14).

processos idênticos. E são muitos os que, oriundos de todas estas áreas, têm argumentado, num passado muito recente, que a investigação na área da aquisição de línguas não-maternas pode contribuir para uma teoria geral de aquisição e desenvolvimento da linguagem (ver, por exemplo, Flynn, 1988c; Flynn e O'Neil, 1988a; Gass, 1989a; Gass e Schachter, 1989b). Restam os professores de línguas não-maternas, ou seja, aqueles que têm uma visão (pelo menos à partida...) mais imediatista e pragmática e que querem "examinar os aspectos da aprendizagem que os possam ajudar a melhorar o ensino" (Littlewood, 1984 : 2, citado por V. Cook, 1986b : 3).

Como afirma S. Gass (1989a : 500-501), estas diferentes abordagens, a do linguista, a do psicolinguista, a do sociolinguista e a do professor, se, por um lado, são saudáveis porque dão a este campo vitalidade, são também perigosas, porque cada perspectiva vai trazendo para a área um conjunto de pressupostos sobre a forma como a investigação deve ser conduzida, sobre a recolha dos dados e a metodologia mais apropriada para os analisar e, finalmente, sobre o que é uma boa ou má explicação. Vai trazendo, também, um sem número de conceitos e de termos que precisam de ser explicitados. A própria designação "segunda língua" pode ser interrogada: a que é que se refere? Que situações de aprendizagem engloba? "Aprendizagem"? "Aprendizagem" ou "aquisição"? Por tudo isto, S. Gass (1989) vê a investigação em segunda língua como um puzzle em que cada peça ocupa uma posição particular, cabendo a cada um de nós tornar claro o lugar onde a nossa peça encaixa e quais os nossos pressupostos; e, assim, mostrar claramente qual o significado da nossa perspectiva em relação a, e dentro, do quadro geral.

Procurando ter em mente esta recomendação, vou tentar fazer, no espaço destes dois capítulos, um percurso que me permita perceber de onde é que cada um estava a olhar e o que é que estava por detrás do seu olhar. Para isso, é indispensável observar, ainda que de forma muito sucinta, o que se tem passado dentro deste campo de estudos e, em seguida, olhar mais de perto alguns pressupostos teóricos em que ele se tem apoiado. Só depois me sentirei em condições de escolher a teoria que me convém.

CAPÍTULO 1

ENSINO, APRENDIZAGEM E INVESTIGAÇÃO

Ser clara, ser humanamente processável, ser rápida e fácil, e ser expressiva - estes são quatro atributos de qualquer língua, que se acham constantemente em competição. E é devido à pressão mútua e concomitante destes quatro factores que as línguas mudam a cada momento. A tensão entre eles está presente em todas as situações de mudança linguística, quer se trate de processos diacrónicos da própria língua (mudança histórica, contacto de línguas, despidginização e criouliização), quer se trate de processos diacrónicos individuais (aquisição de uma língua primeira ou não) (Slobin, 1977).

Se observarmos o que se passa à nossa volta, em relação a uma mesma língua, constatamos que existem dois tipos de utentes dessa língua:

(1) aqueles que dispõem de uma língua completamente desenvolvida, ou seja, pragmaticamente flexível, semanticamente expressiva, rápida no tempo, facilmente decifrável e semanticamente clara (Slobin, 1977). Dispõem dela falantes nativos adultos de qualquer variedade, trate-se ou não de uma variedade de prestígio; dispõem também dela certos falantes não nativos que, por contacto demorado com qualquer variedade dessa mesma língua, atingiram um nível de competência suficiente para um desempenho com as características enunciadas;

e (2) aqueles que, pela sua tenra idade, ou pelo pouco contacto que tiveram com a língua, continuam a investir (consciente ou inconscientemente) para aproximar o seu estágio de interlíngua do dos falantes mais competentes do primeiro grupo.

1. Ensino

Qualquer ser humano, a menos que seja surdo ou tenha problemas neuro-fisiológicos, tem capacidade para, uma vez em contacto regular com uma língua, ir construindo e desenvolvendo sucessivas gramáticas intermédias até atingir, em maior ou menor grau, os objectivos enunciados. Esta tarefa de construir uma gramática, embora seja sempre um trabalho realizado pelo próprio indivíduo, pode ser levada a cabo sem apoio explícito de outrém ou institucionalmente enquadrada; ao longo dos tempos, e em grande parte das sociedades, a instrução tem sido, no entanto, uma prática corrente.

O ensino da língua materna ocorre geralmente no espaço linguístico em que essa língua se fala e tem como objectivo pôr os seus utentes, numa perspectiva sincrónica, em contacto com a variedade de prestígio e, numa perspectiva diacrónica, através de textos seleccionados e geralmente literários, disponibilizar realizações da língua consideradas exemplares, de modo a aumentar a clareza, a expressividade e a flexibilidade pragmáticas.

O ensino de uma língua a falantes não nativos tem ocupado o interesse dos estudiosos ao longo de séculos.² No entanto, este interesse esteve, até há pouco tempo, muito mais ligado à questão de *como ensinar* as línguas do que propriamente com a descoberta dos mecanismos conducentes à sua aquisição; daí que a história deste campo de trabalho seja, até certo ponto, uma história de *métodos*, métodos mais centrados ora na escrita ora na oralidade.

Saber uma língua significa coisas diferentes em função da época ou da pessoa. Para muitos, e durante muito tempo, significou, antes de mais, aprender a ler essa língua - textos literários clássicos, revistas ou jornais. Para outros, tem significado aprender a usar a língua na comunicação oral com os que a têm como primeira língua ou não. Os diferentes objectivos de quem deseja aprender línguas tem tido uma influência decisiva nas propostas e métodos de ensino e mesmo nas concepções do que é uma língua ou em que é que ela consiste (J. B. Carroll, 1986 : 84).

O chamado *Método Clássico* foi usado com poucas variantes desde a Idade Média até ao final do século XIX (1880), altura em que François Gouin, tendo observado a rapidez com que o seu filho aprendeu uma língua em poucos meses, propôs o *Método Directo*. É esta, segundo H. D. Brown, a primeira revolução no ensino das línguas, mas que infelizmente não teve grande difusão. E, pouco depois da 1ª Guerra Mundial, voltava-se ao Método Clássico, agora chamado Método Gramática-Tradução (H. D. Brown, 1975). Neste caso, o foco do ensino era primordialmente a leitura, e a tarefa do estudante consistia em adquirir um certo conhecimento do vocabulário e da gramática de modo a que pudesse descodificar certos textos impressos, por vezes até traduzi-los para a sua língua. Este método tem sido predominante ao longo da história do ensino das línguas não- maternas.

Entre os anos 40 e 60 do nosso século, desenvolveu-se uma metodologia que recorre a outras áreas do saber: combina a teoria do comportamento de Skinner

² L. G. Kelly publicou em 1969 uma obra cujo título é: *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, Newbury House.

(comportamento explicado pela associação entre estímulo e resposta) com a linguística estrutural. Leonard Bloomfield, fundador da linguística estrutural americana, realçou o facto de uma língua ser, antes de mais, um sistema de sons e não de símbolos impressos. Esta posição influenciou o ensino das línguas, sobretudo nas escolas americanas, e a ênfase passou a ser posta na oralidade. C. Fries (1945), apoiado em princípios estruturalistas, postula que os "materiais de ensino mais eficazes são aqueles que se baseiam numa descrição científica da língua a ser ensinada, cuidadosamente comparada com uma descrição da língua materna daquele que a aprende" (1945 : 9). Utilizando noções behaviorísticas como *imitação*, *interferência positiva* e *interferência negativa*, a linguística aplicada estabelece uma relação muito forte entre as propriedades estruturais da L1 e da L2 e o grau de dificuldade que o falante da primeira teria em relação à segunda: os elementos semelhantes seriam fáceis para ele e os elementos diferentes seriam difíceis (Lado, 1957 : 2). É assim que, por volta de meados dos anos 60, já tinham sido publicadas, particularmente nas páginas da revista *Language Learning*, mais ou menos 500 *análises contrastivas* que envolviam 84 línguas, desde o Afrikaans ao Zulu (Hammer e Rice, 1965, citados por Newmeyer e Weinberger, 1985 : 35). A análise contrastiva serviu como base para a produção de materiais e de técnicas que associam práticas do Método Gramática-Tradução e do Método Directo e a que se dá o nome genérico de Métodos Audio-Orais. Estes métodos viam a aprendizagem de uma língua como a aprendizagem de um conjunto de capacidades perceptivas e motoras. A ênfase era posta no reconhecimento e na produção perfeitos dos sons da língua a aprender; os estudantes eram encorajados a imitar os sons produzidos por falantes nativos (recorria-se bastante a laboratórios de língua) e a memorizar diálogos, na esperança de que o estudante adquirisse consciência das estruturas gramaticais neles exemplificados.

Mas, a pouco e pouco, foi-se tornando claro que as previsões feitas pela análise contrastiva não se concretizavam. A maior parte dos erros resultava muito mais de generalizações abusivas e de simplificações do que da interferência negativa; muito do esperado *transfer* positivo não ocorria.

1.1. Ensino/Aprendizagem

Privados do suporte teórico que a análise contrastiva oferecia, os metodólogos encontraram apoio na teoria dos actos de fala de Austin (1962) e Searle (1969), na análise do discurso e na Sociolinguística. Passa a falar-se de abordagem comunicativa, a língua é vista

num contexto social e situacional mais claro e as necessidades de quem aprende são tidas em consideração. A esta viragem não é alheio também o facto de cada vez haver mais contactos, por razões de turismo ou de trabalho, entre falantes de diferentes línguas.

A tónica passa do *como se ensina* para o *que se ensina* e a *quem se ensina*. É assim que surgem diversíssimos materiais, numa perspectiva funcional, que variam em função das necessidades comunicativas e dos objectivos de quem aprende.

Esta preocupação com os destinatários associa ao termo *ensino* o termo *aprendizagem* e esta dupla *ensino/aprendizagem* comparece, até hoje, sempre que se fala de instrução formal de uma língua. Mas o termo *aprendizagem* surge mais relacionado com necessidades e interesses do destinatário do que como resultado de uma preocupação quanto à forma *como se aprende*³

2. Investigação

Entretanto, outras áreas dos estudos linguísticos e da Psicologia vão ganhando corpo. Chomsky publica em 1965 *Aspects of the Theory of Syntax*, em que desenvolve uma teoria já esboçada em 1959 num comentário à obra *Verbal Behavior* (1957) de Skinner. Aqui afirma: "O facto de todas as crianças normais adquirirem gramáticas, comparáveis no essencial, de grande complexidade com uma rapidez notável sugere que os seres humanos estão de algum modo predispostos para isso, com capacidade para manipular dados ou "formular hipóteses" de carácter e complexidade desconhecidos" (N. Chomsky, 1959 : 57).⁴ Estavam assim lançadas as bases da teoria que prevê a existência de um dispositivo ("language acquisition device" LAD): que facilitaria a aquisição das regras gramaticais abstractas.

³ Em Stern, 1983 (5ª edição, 1987 : 113) num esquema de apenas meia página intitulado "Change and Innovation in Language Teaching: 1880-1980", é dada uma visão geral dos principais aspectos envolvidos no ensino, aprendizagem e investigação entre 1880 e 1980.

⁴ "The fact that all normal children acquire essentially comparable grammars of great complexity with remarkable rapidity suggests that human beings are somewhere designed to do this, with data-handling or "hypothesis-formulating" ability of unknown character and complexity" (N. Chomsky, 1957 : 57).

R. Brown (1973), a partir da análise intensiva do discurso de três crianças, bem como de estudos longitudinais disponíveis sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, conclui que a ordem é invariável (ver Brown, 1973 : 281). Observa que a criança não só nomeia objectos como também usa essas palavras para exprimir pensamentos mais complexos que envolvem esses objectos; observa também que a criança prefere palavras plenas, substantivos, verbos e adjectivos, e que há uma baixa ocorrência de artigos, preposições ou conjunções; e que a ordem das palavras usadas pelas crianças não viola, em geral, a ordem das palavras do discurso do adulto. Ainda que a produção da criança seja mínima (enunciados de duas ou três palavras), ela é suficiente para reflectir bastante capacidade de conceptualização da sua parte (D. Steinberg, 1982 : 153).

Estas duas perspectivas atribuem à criança a capacidade para criar e testar hipóteses sobre a sua língua. A aquisição de uma língua surge como uma construção criativa ("creative construction") e S. P. Corder (1967) chama a atenção para a possibilidade de o mesmo poder ocorrer na aquisição de uma segunda língua.

Em 1975, M. Burt e H. C. Dulay editam um conjunto de comunicações, apresentadas em Março do mesmo ano no 9º Encontro Anual do TESOL, sob o título *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*, e é sintomático que a referência à aprendizagem surja antes da referência ao ensino. D. H. Brown é autor de um desses artigos - "The Next 25 years: Shaping the Revolution" - e nele afirma que "o ensino das línguas, tal como muitas outras disciplinas, têm a sua história feita de ciclos e, aproximadamente de 25 em 25 anos, a metodologia dominante tem mudado" e "de acordo com este calendário, 1975 é o ano da revolução" (*ibidem* : 81).

Na verdade, o conjunto de intervenções que compõem o citado volume, mais alguns artigos fundamentais publicados na revista *Tesol Quarterly*, na *Language Learning* e um outro conjunto de textos editados por J. C. Richards em 1974 (muitos deles reimpressões de artigos da revista IRAL do final dos anos 60) fazem, não exactamente deste ano de 1975, mas deste período, um momento de viragem.

S. Ervin-Tripp (1974) põe a questão: "Is Second Language Learning Like the First". Compara dados de aquisição de uma segunda língua (aprendizagem do Francês por crianças falantes de Inglês) em meio natural, "em que o foco da atenção é mais na comunicação do que na forma" e em que "a língua é ouvida durante a maior parte do dia" e conclui que, em

muitos aspectos, o desenvolvimento da sintaxe e da morfologia segue a ordem encontrada nos estudos de língua materna.

H. C. Dulay e M. Burt (1974) falam de uma "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition". Comparam a sequência de aquisição de 11 morfemas do Inglês por crianças falantes de Chinês e de Espanhol, em meio escolar, e concluem que a ordem de aquisição é sensivelmente a mesma para ambos os grupos. "Esta constatação proporciona forte suporte para a existência de estratégias universais de aquisição da linguagem pelas crianças", "a semelhança de erros, bem como os tipos de erros, reflectem aquilo a que nos temos referido como "creative construction", mais especificamente, o processo pelo qual as crianças gradualmente vão reconstruindo as regras do discurso que ouvem, guiadas por mecanismos universais inatos os quais fazem com que formulem certas hipóteses sobre o sistema da língua em aquisição, até que haja conformidade entre aquilo a que são expostas e aquilo que produzem" (*ibidem* : 37).

Bailey, Madden e Krashen (1974) "encorajados por estes resultados", (*idem* : 237) dão o passo seguinte: "Is there a "Natural Sequence" in Adult Second Language Learning?". Observam adultos com idades compreendidas entre os 17 e os 55 anos, de diferentes línguas maternas, aprendendo em meio escolar, e concluem que "as crianças e os adultos usam estratégias comuns e processam os dados linguísticos fundamentalmente da mesma maneira", apesar dos seus "backgrounds" linguísticos diferentes (*ibidem* : 235).

Contudo, a ordem observada nestes dois estudos não era exactamente a mesma que a ordem encontrada por R. Brown (1973) para a primeira língua. Até que ponto estes dois estudos reflectem a prática da sala de aula era a questão que ficava em aberto.

Em resumo, aquilo que estes investigadores e outros estavam a dizer era que:

1) O pressuposto de que a um estímulo corresponde uma resposta mostrou não dar conta da realidade. E é assim que os erros feitos por aquele que aprende uma língua adquirem um estatuto particular; deixam de ser "hábitos" a erradicar, ou um subproduto do conflito resultante de estruturas distintas; passam a ser evidência que apoia as hipóteses construtivas daquele que aprende.

2) A aquisição de L2 é, nos seus aspectos cruciais, idêntica à aquisição de L1, dado que, como mostraram, os erros de desenvolvimento de L2 espelham os cometidos em L1.

3) O desenvolvimento da linguagem ocorre numa dada sequência que, de um modo muito geral, é universal. Se isto se deve à existência de um dispositivo inato (LAD ou Gramática Universal) ou a estratégias universais de processamento da linguagem é uma questão em aberto.

4) Sendo o ensino e a aprendizagem de uma língua segunda até certo ponto independentes eles podem constituir dois campos de trabalho distintos.

5) A investigação em aquisição de uma língua segunda pode ser tão válida como a desenvolvida para explicar a aquisição de uma língua primeira.

6) A investigação em aquisição de uma língua segunda pode, com proveito, servir-se da investigação em L1 e vice-versa.

7) Há com certeza aspectos específicos de aquisição de L2 de que esta disciplina se deve ocupar.

2.1. Aquisição/Aprendizagem

Agora que os resultados desta fase inicial da investigação minimizam o peso da L1 na aprendizagem de L2, dois aspectos específicos surgem como evidentes e prioritários para a investigação:

(1) o papel da idade

e (2) o papel do ensino.

Aliás, Bailey, Madden e Krashen (1974) chamaram logo a atenção para eles: "os adultos parece aproveitarem da instrução, instrução que frequentemente apresenta os morfemas gramaticais numa ordem diferente daquela apresentada pelos resultados da experiência. Uma hipótese interessante e testável é verificar se a instrução que conduz a melhores resultados é a que segue a ordem de dificuldade observada ou uma que segue um "natural syllabus" /.../, descobrir que aspectos da linguagem seguem uma sequência universal e compreender que factores determinam tal sequência" (*idem* : 243).

Estavam aqui traçadas as linhas de investigação que um dos autores do artigo, Krashen, iria desenvolver em trabalhos posteriores.

2.1.1. A idade

Investigação realizada até aos nossos dias aponta para que os dois hemisférios cerebrais têm funções mais ou menos especializadas. O hemisfério esquerdo é responsável pela maior parte das funções que conduzem à compreensão e produção da linguagem.

Lenneberg (1967) defende que o cérebro da criança não está ainda lateralizado, isto é, a especialização de diferentes partes do cérebro para diferentes funções só estaria completa na puberdade e, até então, em caso de destruição do hemisfério esquerdo, o direito seria capaz de se encarregar dessas funções. Relacionada com esta hipótese está uma outra: a partir do momento em que a dominância cerebral fica firmemente estabelecida, o indivíduo perderia a capacidade para automaticamente adquirir uma língua. Portanto, Lenneberg propõe uma explicação biológica para as capacidades diferentes evidenciadas por crianças e adultos na aquisição de uma língua. ⁵Lenneberg estabelecia, assim, que as crianças *adquirem* e os adultos *aprendem* uma língua.

No entanto, há hoje evidência considerável (de estudos de audição dicótica e hemisferectomia) que mostra que a dominância cerebral se deve completar muito mais cedo (por volta dos 5 anos) e que isso não terá, portanto, a ver com "o período crítico" para a aquisição da linguagem. (S. Krashen, 1978) reprod. em 1988b : 71-82).

2.1.2. O ensino

Krashen (1981:10) ⁶ estabelece, entretanto, uma outra distinção entre *aquisição* e *aprendizagem*:

- . os adultos podem recorrer, tal como as crianças, ao "dispositivo de aquisição da linguagem" (LAD);
- . o que não significa que sempre consigam atingir níveis de competência na segunda língua comparáveis aos de um falante nativo;

⁵ V. Cook (1986c : 30) inclui no seu artigo uma lista numerada de artigos seleccionados sobre *idade e aprendizagem de segunda língua*. A lista contém 22 títulos.

⁶ B. McLaughlin (1978) refere como primeiros trabalhos de Krashen datados entre 1975 e 1977 entre eles Krashen, S., 1975 "A Model of Adult Second Language Performance", Paper presented at the Winter Meeting of the Linguistic Society of America, San Francisco. Alguns trabalhos não estavam ainda publicados à data da redacção do artigo de McLaughlin. Em Krashen, 1988 (*Second Language Acquisition and Second Language Learning*) encontramos revistos e reimpressos vários trabalhos publicados entre 1976 e 1980.

. os adultos têm duas formas distintas e independentes de desenvolver competência numa segunda língua:

(1) por *aquisição*, isto é, por um processo semelhante, se não igual, àquele que as crianças utilizam no desenvolvimento da primeira língua; por um processo subconsciente;

(2) por *aprendizagem* que, em "termos não técnicos", é definida pelo autor como "saber sobre", uma língua, conhecido como "gramática" ou "regras".

Krashen argumenta que estes dois tipos de conhecimento são completamente separados e não relacionados:

"learning does not 'turn into' acquisition. The idea that we first learn a new rule, and eventually, through practice, acquire it, is widespread and may seem to some people to be intuitively obvious" (Krashen, 1981 : 83) e

"Language acquisition ... happens in one way, when the acquirer understands input containing a structure that the acquirer is "due" to acquire, a structure at his or her "i + 1" (Krashen, 1981 : 84).

Com isto ele quer dizer que para a aquisição acontecer é necessário que o input disponibilizado seja sempre ligeiramente mais "elevado" (+1) do que o estágio de capacidade de compreensão (i) do destinatário.

E é neste sentido que o input fornecido na sala de aula pode ajudar, em particular os principiantes que, geralmente, têm dificuldade em obter input compreensível em meio natural (Krashen, 1981 : 33) ⁷

Assim sendo, a instrução formal não afectaria a ordem de desenvolvimento, visto que a "aprendizagem" não teria força para alterar o desenvolvimento que ocorre através da "aquisição". A instrução formal, por outro lado, constituiria uma oportunidade de contacto com "input" mais adequado à "aquisição" do que o meio natural e ela seria assim proveitosa.

⁷ Corder, por exemplo, estabelece uma distinção entre *input* e *intake*:

"The teaching syllabus is certainly not input. Neither, however, is the language data to which the learner is exposed. Properly speaking, input is what goes in. What elements are, in fact, processed from the data that is available is determined by what the current state of the learner's interlanguage grammar permits him to *take in* at the moment." (Corder, 1978 : 81-82).

A primeira reacção a esta distinção de Krashen que assume a existência de dois processos independentes, vem de B. McLaughlin (1978). Ao contrário do primeiro, que propõe que um adulto que aprende uma L2 pode interiorizar as regras através de dois sistemas separados (1) por aquisição, de uma forma implícita ou subconsciente, (2) por aprendizagem, de uma forma explícita ou consciente, McLaughlin propõe que a aquisição de uma língua envolve/implica o desenvolvimento de "schemata" e o uso de "discovery procedures". A criança não é uma "tabula rasa": ao aprender uma língua primeira, a criança traz alguma informação para a tarefa. Sistemas internos - quer sejam vistos como um dispositivo geneticamente preprogramado (LAD), uma gramática universal, quer como o produto de um sistema cognitivo - actuam sobre o input externo e produzem uma série de gramáticas. Como tudo isto acontece é uma questão ainda envolta em mistério. Em qualquer caso, estas gramáticas, ou infraestruturas sintáticas, ou aquilo a que McLaughlin chama "schemata", desenvolvem-se na direcção da língua-alvo.

"No essencial, ocorre o mesmo processo na aprendizagem de uma L2: o sujeito usa sistemas internos que actuam sobre input externo e produzem uma série de "schemata". Estes são sistemas aproximativos ("approximative systems", Nemser, 1971) ou interlínguas ("interlanguage", Selinker, 1972 em Richards, 1974)) que, na maior parte dos casos, fossilizam a uma certa distância da norma da língua-alvo".

"Os sujeitos possuem certos "discovery procedures" ⁸que são usados para actuar sobre o input e para produzir "schemata"; esses procedimentos podem ser métodos heurísticos de aquisição ("acquisition heuristics") ou procedimentos operatórios ("operating procedures") - os primeiros são universais para qualquer sujeito e afectam a aprendizagem, os segundos, por outro lado, são mais variáveis quanto ao uso que cada um faz deles e afectam a "performance" (McLaughlin, 1978 : 321).

Em conclusão, apela para a criação de um modelo que não recorra à distinção entre conhecimentos adquiridos consciente e inconscientemente, mas que se relacione com o processamento de informação e que procure suporte na literatura sobre o desenvolvimento da linguagem (McLaughlin, 1978 : 330).

⁸ McLaughlin chama a atenção no texto para o facto de não usar o termo "strategy", mas "discovery procedures", por achar que o primeiro tem uma conotação de utilização consciente: "Notice I do not use the term "strategy" because, to me at least, this has the connotation of conscious usage" (McLaughlin, 1978 : 321).

Como que respondendo ao seu apelo, outros investigadores têm vindo a desenvolver modelos nesta linha. Numa das suas propostas mais recentes, Selinger (1984) defende que a aquisição de uma segunda língua envolve dois níveis de processamento:

(1) um que é independente das características do sujeito e do contexto de aprendizagem e que é universal para todas as situações de aprendizagem de qualquer língua

e (2) um outro que é variável e específico para cada um dos sujeitos e contextos.

O primeiro nível de processamento, a que chama *estratégia*, é um processo biológico e constante usado por todos os seres humanos em qualquer meio de aprendizagem e consiste numa formulação abstracta e inconsciente de questões cognitivas sob a forma de hipóteses numa tentativa de relacionar material novo com estruturas cognitivas já estabelecidas. Um segundo nível, a que chama *táctica*, consiste em respostas específicas em ambientes específicos de aprendizagem. Um exemplo de macrotáctica seria a decisão de aprender a língua numa sala de aula ou em ambiente natural. Um exemplo de microtáctica seria o uso que, em cada momento, o sujeito faz da inferência para determinar o valor de uma forma linguística específica. Um filtro estabelece a ligação, entre os dois níveis. Ele é responsável pelo estilo táctico próprio de cada sujeito e também pelo modo como as estratégias são activadas pelo sujeito. É o conteúdo do filtro que determina a selecção que o sujeito faz das suas tácticas preferidas. Também a situação de aprendizagem afecta a selecção dessas tácticas e é ela, associada ao filtro, que determina o que, no universo possível dos dados linguísticos é seleccionado para objecto de atenção e de aprendizagem (Selinger, 1984).

Stevick (1984) vê "aquisição" e "aprendizagem" como um único processo operando sob diferentes circunstâncias que variam ao longo de um *continuum*. Propõe um contraste entre configurações de "integração fraca" ("poorly integrated") e configurações de "integração forte" ("well-integrated"). Configurações seriam imagens mais ou menos fortes, dependendo isso do conjunto de adjacentes não-linguísticos que tornariam mais ou menos acessíveis os itens linguísticos.

"A diferença está no *grau* de integração. Mas "grau de integração" implica um continuum ... um sujeito pode operar muito perto de um extremo do continuum, da aquisição", um outro pode operar muito perto da "aprendizagem" e um terceiro pode alternar entre os dois extremos" (Stevick 1984 : 32).

Estas duas propostas, entre muitas outras, inscrevem-se numa tendência geral. *Aquisição* e *aprendizagem* não são dois processos diferentes. Logo, o sujeito pode "adquirir" conhecimentos na sala de aula. Esse contexto de aprendizagem pode até tornar o sujeito mais apto para desempenhar as diferentes tarefas linguísticas do que aquele que aprende em meio natural, porque a escola o põe em contacto com diferentes "estilos", cada um deles exigindo diferentes tipos de conhecimentos ⁹

Esta tendência geral faz com que a maior parte dos investigadores desta área declarem nos seus textos que não fazem uma distinção entre *aquisição* e *aprendizagem* e que usem os dois termos atribuindo-lhes o mesmo valor. ¹⁰ É o que farei também ao longo da redacção deste trabalho.

No entanto, a maior parte da investigação que serviu de base à formulação destas teorias foi feita em meios onde a língua em aquisição é a língua da comunidade em que a aprendizagem tem lugar, ou, pelo menos, ela é a língua de contacto usada pelo professor dentro da sala de aula; deste modo, o input fornecido não é "gramaticalmente sequenciado", transferindo para dentro da sala de aula as (muitas das) condições de aquisição em meio natural e fornecendo aos sujeitos os necessários instrumentos conversacionais apropriados à interacção na sala de aula e fora dela. Por isso, muitas perguntas continuam por responder:

As regras gramaticais e a evidência negativa que efeito têm? Facilitam a aquisição? Alteram ou não a sequência natural? Será que elas só fazem efeito na medida em que alteram

⁹ Para Ellis (1985 : 241) Krashen tem 'a non interface position'; Stevick, por exemplo, '*a interface position*' e, esta seria uma terceira posição, 'variability position'. Ellis (1985 : 241) refere para esta última o nome de Bialystok (1982 : 205).

¹⁰ "Second Language Acquisition is sometimes contrasted with second language learning on the assumption that these are different processes. The term "acquisition" is used to refer to picking up a second language through exposure, whereas the term "learning" is used to refer to the conscious study of a second language. However, I wish to keep an open mind about whether this is a real distinction or not, so I shall use "acquisition" and "learning" interchangeably, irrespective of whether conscious or subconscious processes are involved." (Ellis, 1985 : 6). "...

"We regard the use of the term "language acquisition" as of no theoretical significance and treat it as a purely stylistic alternative to "language learning." (Stern, 1983, 5ª ed., 1987 : 19).

"To sum up our position on the concept of "learning", we subsume under the concept of "language learning" first or second language "acquisition" or "learning", the development of bilingualism, and the learning of linguistic variations within a language. Some learning is stimulated by teaching, but much of it may be independent of any teaching". (Stern, 1983, 5ª ed., 1987 : 20).

a aquisição? Será que só fazem efeito e quando o sujeito está "pronto" para adquirir a regra? Será que a aquisição pode ser o resultado da automatização, através da prática, de conhecimento específico? Ou será que depende da natureza da regra?

2.1.3. Língua segunda /língua estrangeira

Perguntas como estas talvez pudessem ser respondidas, pelo menos em parte, se fosse feita investigação em situações de aprendizagem em que a língua em aquisição não é a da comunidade envolvente e em que a língua de contacto não é a língua-alvo. Seria uma situação de aprendizagem a que se poderia chamar de *língua estrangeira*.

B. VanPatten (1990 : 23) fez um apelo nesse sentido: a língua estrangeira tem de deixar de ser um simples consumidor da investigação feita em segunda língua e começar a ser um contribuinte. ¹¹

Na verdade, até agora a área da *língua estrangeira* tem-se ocupado muito mais com o ensino do que com a aprendizagem, tem aproveitado a investigação feita na área da segunda língua para produzir sempre novos e variados materiais pedagógicos e tem posto a tónica na introdução de "material autêntico" na sala de aula, o que aproxima a situação de ensino/aprendizagem da verificada em contexto de segunda língua. Torna-se, portanto, cada vez mais difícil (a não ser que se criem situações artificiais destinadas à investigação) utilizar esse contexto como fonte de informação teórica. E torna-se também cada vez mais difícil estabelecer uma oposição clara entre os dois domínios: *língua segunda* e *língua estrangeira*. É o próprio B. VanPatten que afirma: "Há um consenso quanto ao que estes termos significam? A resposta é simplesmente "não"" (VanPatten e Lee, 1990c : 240). ¹²

¹¹ "...what I would like to suggest here is that the FL / Foreign Language / profession needs to cease being only a consumer of SLA research and theory and start becoming an active contributor, making FL learning just as important as FL teaching. Indeed, it can be argued that there are some questions asked in SLA that are best answered or even only answerable by researching *foreign* language learners and not *second* language learners." (B. VanPatten, 1990b : 23).

¹² "*Second* language acquisition is not intended to contrast with *foreign* language acquisition. SLA is used as a general term that embraces both untutored (or "naturalistic") acquisition and tutored (or "classroom") acquisition." (Ellis, 1985 : 5).

"... the term *second language* is becoming increasingly used in the United States and elsewhere within applied linguistics to mean the learning of any language *after* the first language, irrespective of the status of that language vis-à-vis the learner or the country in which the language is being learned. In the rapidly developing field of "second language acquisition", second language is thus used as a cover term to include the study of the

Para uns, aquisição de segunda língua é o termo geral que abarca aquisição em meio natural e aquisição na sala de aula (R. Ellis, 1985 : 5; T. Odlin, 1990 : 117), ¹³para outros, a primeira é aquela que tem lugar em "native-speaking environment" e aprendizagem de língua estrangeira ocorrerá "in a non-native classroom environment" (B. VanPatten, 1990 : 17). Em ambos os casos, e embora não fique muito claro o que se passa dentro da sala de aula, a tónica é posta no *contexto*. Mas há também quem o ponha no *produto*, no *resultado*: "aquisição de segunda língua tem como resultado um uso semelhante ao do falante nativo, enquanto que aprendizagem de língua estrangeira não tem" (L. S.-Llano, 1990 : 216). ¹⁴ Outros ainda têm em particular atenção os *processos* e consideram difícil imaginar uma situação em que os processos fundamentais sejam diferentes em função da situação de aprendizagem. (S. Gass, 1990:35).¹⁵

Se, seguindo o conselho de S. Gass, abstrairmos do contexto, talvez a distinção mais adequada seja a que põe a tónica no *produto* e conseqüentemente numa distinção entre competência e "performance". O *uso* que aquele que aprende num contexto de língua estrangeira "pura" faz da língua é com certeza diferente do uso que faz aquele que aprende em meio natural "puro". Mas, mais uma vez, como já foi dito e se observarmos a realidade, encontramos-nos perante um *continuum* de situações, facilmente relacionável com a proposta

interlanguages of second and foreign language learners. Hence it includes the study of the learning of English by immigrants and non-English speaking minority groups, as well as the learning of English by students in, say, Germany. This usage is regrettable. Consider the term *foreign language*. This is usefully applied to a language which is studied primarily to enable one to communicate with native speakers of the language. /.../ Where to orientation is primarily interaction between native and non-native speaker and where the language has no other functions for the learner and no internal functions in the learner's country, it is useful to speak of a foreign language". (Richards, 1987b : 7). / **função** /

"I will follow the convention of using SLA to refer to language acquisition in a native-speaking environment and FLL in a non-native classroom environment." (B. VanPatten, 1990b : 17). / **contexto** /

¹³ "When the terms SLA and FLL appear with word initial capital letters in this paper, they represent a theoretical distinction in which the former term refers to acquisition that may or may not be guided, context while the latter term refers only to contexts involving guided instruction" (T. Odlin, 1990 : 117). / **contexto** /

¹⁴ "I utilize the notions that SLA results in native-like use of the target language, and that FLL does not" (L. S. - Llano, 1990 : 216). / **resultado** /

¹⁵ It is difficult to imagine a situation in which the fundamental *processes* involved in learning a non-primary language would depend on /.../ the learning situation, whether it be a foreign language classroom, a classroom in a second language environment, or so-called naturalistic 'street' learning in second language situation" (S. Gass, 1990 : 35). / **processos** /

de Stevick (1984:32). Este *continuum*, estabelecido com base no grau de integração, pode ser não só válido para responder à questão da dicotomia (ou não) entre aquisição/aprendizagem, como à questão da dicotomia segunda língua / língua estrangeira.

E poderíamos concluir que a distinção tem de ser feita entre *processos psicolinguísticos* e *processos psicossociais*: por um lado, como é que os sujeitos constroem uma gramática a partir do input que os envolve e como é que os sujeitos (e os seus interlocutores) interagem; por outro, porque é que se comportam assim. Daí que, para construir uma teoria de aquisição, a distinção entre segunda língua e língua estrangeira possa não ser importante; mas, para a compreensão do uso da língua, ela pode ser importante (B. VanPatten e Lee, 1990c : 242).

Sendo assim, a tarefa principal da investigação em língua estrangeira visaria os *processos psicossociais*.

Pelo que foi dito, há quem prefira utilizar termos mais abrangentes e mais neutros como: *língua não-materna*, *língua não-primeira* ou *língua não-nativa*. E porque a aprendizagem de várias línguas por um mesmo indivíduo, com objectivos muito diversos, vai sendo cada vez mais um imperativo da nossa sociedade, e porque se torna cada vez mais difícil estabelecer fronteiras, há quem proponha o termo *língua adicional* (L. Schinke-Llano, 1990 : 225).

2.1.4. Um modelo interaccionista de aquisição (ou o estado dos conhecimentos)

Da variedade de situações observadas e da variedade de pontos de vista e de formação dos observadores, resultaram, durante a década de 80, vários modelos de aquisição de línguas não primeiras. Estes procuram integrar a investigação feita nesta área e também na área da aquisição da primeira língua, na Psicolinguística, na Linguística e até nos estudos de pidgins e crioulos. R. Ellis (1985) apresenta uma lista de seis: (5ª ed., 1989 : 277) :

- . Acculturation/Nativization Theory (AC-NT)
- . Accomodation Theory (AT)
- . Discourse Theory (DT)
- . Monitor Model (MM)
- . Variable Competence Model (VCM)
- . Markedness Theory (MT).

Os três primeiros contemplam só a aquisição em meio natural, o MM de Krashen e o VCM associam-lhe também a aquisição na sala de aula e o último (MT) trata a aquisição de uma segunda língua como um fenómeno uniforme.

A maior parte deles (AC-NT, AT, MM) tem em consideração variáveis socio-psicológicas, tais como: atitudes, motivação, personalidade; o factor idade é considerado pelo DT, bem como as estratégias conversacionais empregadas; o tipo de discurso, planeado ou não, também é tido em conta pelo VCM; e o MT estabelece uma distinção entre uma gramática nuclear e uma gramática periférica.

Muito recentemente, Spolsky (1988b; 1989) constrói um modelo de aquisição em que identifica 74 condições relevantes (Spolsky, 1989) para a aprendizagem de uma língua segunda, mas afirma: "Estas condições são a conclusão natural e lógica da investigação existente em aprendizagem de segunda língua; por outras palavras, elas formam por outras palavras, uma descrição do estado dos conhecimentos". (Spolsky, 1988 : 384).¹⁶

O modelo reconhece que nem todas as condições são *condições necessárias* ("necessary conditions") - muitas delas são *condições mensuráveis/graduadas* ("graded conditions"): "quanto mais uma coisa é verdadeira mais as consequências dela se fazem sentir" (Spolsky, 1989 : 12) e outras são *condições típicas* ("typicality conditions"), apresentam-se tipicamente mas não necessariamente. (Spolsky 1988 : 382-3; 1989 : 13).

São exemplos das 74 condições referidas:

Condição 16: "Discrete Item Condition" (necessária)

Saber uma língua implica saber um número de itens estruturais distintos (sons, palavras, estruturas, etc.) que a compõem (Spolsky 1989 : 18)

Condição 23: "Native Pronunciation Condition" (típica, graduada)

Quanto mais novo se começa a aprender uma segunda língua, mais possibilidades se tem de desenvolver uma pronúncia igual à dos nativos (Spolsky, 1989 : 19)

Condição 33: "Second Language Anxiety Condition" (típica, graduada)

¹⁶ "These conditions are the natural and logical conclusion of current research in second language learning; they form, in other words, a description of the state of the art". (Spolsky, 1988b : 384).

"Alguns sujeitos, especialmente os que têm baixa competência inicial, baixa motivação e alta ansiedade geral, desenvolvem níveis de ansiedade na aprendizagem e uso da L2 que interfere na aprendizagem" (Spolsky, 1989 : 115)

Estes exemplos mostram, como ele próprio acentua, "que muitas destas condições não são novas ou originais (apesar de nalguns casos a minha posição ser diferente da de outros investigadores); a originalidade está na afirmação que todas elas interagem para formar uma teoria geral" (Spolsky, 1988 : 384). Esta teoria tem na base um modelo de processamento - "Parallel Distributed Processing" (Rumelhart *et alii* 1986) - usado na última geração de computadores e que pressupõe que a aprendizagem de uma língua se processa a vários níveis que interagem: "não se aprendem sons primeiro, depois palavras e depois gramática, mas itens de vários tipos numa ordem não fixa" (Spolsky, 1989 : 83).

Sugerindo como "mnemónica" a frase

Who learns how much of what language under what conditions?,

Spolsky quer dizer que uma teoria de aprendizagem de segunda língua deve dar conta:

- . das diferenças entre os sujeitos (*who*)
- . do processo em si (*learns*)
- . das diferenças quantitativas e qualitativas da aprendizagem (*how much of*)
- . de que variedade (*what language*)
- . sob que condições (*under what conditions*) e de como é que estes factores interagem.

Apresenta o seguinte quadro sinóptico da sua proposta (Spolsky, 1988:387):

O CONTEXTO SOCIAL

conduz a ATTITUDES de vários tipos que se apresentam no sujeito como

MOTIVAÇÃO, as quais se juntam a outras características pessoais como

IDADE

PERSONALIDADE

CAPACIDADES

CONHECIMENTOS PRÉVIOS e todos explicam o uso que o sujeito faz das

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM (formal ou informal) que

O CONTEXTO SOCIAL proporciona

A interacção entre o sujeito e a situação determina

OS RESULTADOS LINGÜÍSTICOS E NÃO-LINGÜÍSTICOS

Procura, deste modo, ter em conta a complexidade de circunstâncias sob as quais uma segunda língua é aprendida, ou não é, porque "uma teoria deve ser, não só complexa, mas também capaz de justificar o sucesso ou o fracasso dos diversos métodos que têm sido e são usados em todo o mundo" (Spolsky, 1988 : 378).

2.1.5. Os conhecimentos prévios

Se nos detivermos um pouco a observar o esquema acima, se pensarmos que cada falante nativo de uma mesma língua é um caso, possui um idiolecto resultante de características pessoais e de determinadas oportunidades de aquisição/aprendizagem ao longo da sua vida, depressa concluiremos que o mesmo modelo se lhes pode aplicar.

Torna-se então evidente que o fundamental para a compreensão da aquisição de uma língua, primeira ou não, são os *processos psicológicos*, isto é, *como é que se aprende*, o que é que acontece ao input e como é que se gera o output. Seria essa a tarefa dos estudos sobre aquisição de primeira e segunda língua e, à área de investigação em língua estrangeira, ficariam, pelo menos em parte, destinados os *processos psicossociais*.

Mas a diferença substancial entre a primeira e a segunda línguas está nos *conhecimentos prévios* e no peso que eles podem ter aquando da aquisição de uma outra língua. E várias questões podem fazer parte dum projecto de investigação nesta área:

(1) até que ponto continuam disponíveis "sistemas internos inatos" na aquisição de uma língua não primeira?

(2) em que medida a língua materna interage com a língua em aquisição?

(3) que importância tem o desenvolvimento cognitivo já atingido no processo de aquisição da primeira língua?

Não seria talvez muito difícil responder a estas e outras perguntas se, entretanto, já houvesse respostas definitivas, no âmbito da aquisição de primeira língua, para outras questões que lhes são prévias:

(1) há um dispositivo inato e específico para a aquisição da linguagem?

(2) e, se há, qual é o seu "conteúdo" inicial?

Só quando obtivermos respostas adequadas e satisfatórias para todas estas questões poderemos saber se é ou não pertinente falar de *aquisição e aprendizagem*, de métodos de ensino/aprendizagem bons e maus, de gramática na aula *quando? como? porque? e para quê?* Para já, temos a opinião de Chomsky: "não se aprende a estrutura gramatical de uma segunda língua graças a 'explicações ou à instrução', para além dos rudimentos mais elementares, por uma razão muito simples: é que ninguém tem conhecimento explícito suficiente sobre essa estrutura para fornecer explicações e instrução".¹⁷

Vejamos então como é que a Linguística e a Psicolinguística têm tentado responder às questões prévias, questões fundamentais para qualquer abordagem na perspectiva da segunda língua.

-

¹⁷ "Chomsky's point about second language learning is equally applicable to first language acquisition: "one does not learn the grammatical structure of a second language through "explanation and instruction" beyond the most elementary rudiments, for the simple reason that no one has enough explicit knowledge about this structure to provide explanation and instruction" (Chomsky, 1972, *Language and Mind*, enlarged edition, New York; Harcourt Brace Jovanovitch, citado por V. Cook, 1988 : 63).

CAPÍTULO 2

BASES TEÓRICAS PARA A INVESTIGAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DA LINGUÍSTICA E DA PSICOLINGUÍSTICA

*"In certain fundamental respects we do not really language; rather
grammar grows in the mind"* (Chomsky 1980 : 134)

A aceitação generalizada de que a criança, ao aprender a sua primeira língua, e o adulto, ao aprender uma segunda, são mais criadores do que imitadores, a par da constatação de que o produto dessa criação apresenta características que parece respeitarem determinados limites, levaram os linguistas e os psicolinguistas a empenharem-se na procura de universais da linguagem que pudessem justificar essas evidências.

Uns adoptam um ponto de vista "interno": é assim porque todos os seres humanos nascem equipados com uma gramática. Outros abordam a questão de um ponto de vista "externo": as línguas são semelhantes porque cumprem os mesmos objectivos comunicativos; ou de um ponto de vista mais integrado numa teoria geral do conhecimento humano: as línguas são semelhantes porque balizadas por capacidades humanas idênticas.

Na linha dos primeiros, da *Gramática Universal* de Chomsky, tem-se procurado, sobretudo nos últimos cinco anos, avaliar até que ponto aquele que aprende uma segunda língua continua a poder recorrer a essa gramática inata.

Os segundos - os que seguem a *abordagem tipológica universal* -, ao interrogarem-se sobre o que é que as línguas do mundo têm em comum e porquê, abrem espaço à teoria que admite a existência de *Universais de Processamento*: limitações de processamento, necessidades comunicativas, restrições impostas pela memória, etc. seriam a causa dos limites da variação possível nas línguas do mundo. Além disso, o seu trabalho de comparação interlinguística pode fornecer, tal como a Gramática Universal, suporte para o inevitável contraste entre a primeira e a segunda língua. Porque, como afirma Flynn (1988c : 54):

"O desafio é desenvolver uma teoria de aquisição de L2 construída sobre princípios fundamentais que sejam, linguística e psicolinguisticamente, sólidos. Tal teoria deve integrar as propriedades contrastivas e construtivas da linguagem captadas por estas áreas dentro de um conjunto de princípios".

1. A Gramática Universal

V. Cook (1988 : 172) lamenta que, para além da desaprovação em relação aos métodos behaviorísticos audiovisuais, motivada pela crítica a Skinner, as teorias e os trabalhos de Chomsky tenham tido tão pouca influência no ensino das línguas. Recorrendo ao argumento da nossa ignorância quanto à natureza da Gramática Universal, muitas das abordagens de ensino das línguas seguiram caminhos que as tornam hoje incompatíveis com as teorias chomskianas, devido à ênfase posta na comunicação e na interacção.

Chomsky, tendo observado como o conhecimento de uma língua é tão complexo e abstracto e como a experiência linguística recebida é tão limitada, propõe, como vimos, num primeiro modelo, a existência de um dispositivo inato (LAD - "Language Acquisition Device"), que, uma vez posto em contacto com os dados disponíveis de uma língua natural, forneceria bases para uma formação adequada da gramática dessa mesma língua.

1.1. A Gramática de Princípios e de Parâmetros

Durante os anos 80, um outro modelo tem vindo a ser desenvolvido. Segundo este novo modelo, em vez de uma "black box" com um conteúdo misterioso, Chomsky propõe agora um sistema específico de propriedades, cada uma delas pronta a ser desenvolvida; passa-se de um sistema de regras para um modelo de Princípios e Parâmetros.

"If this approach is correct /.../ a language is not, then, a system of rules, but a set of specifications for parameters in an invariant system of principles of universal grammar (UG); and traditional grammatical constructions are perhaps best regarded as taxonomic epiphenomena, collections of structures with properties resulting from the interaction of fixed principles with parameters set one or another way. There remains a derivative sense in which a language is a "rule systems" of a kind; namely, the rules of L are the principles of UG parametrized for L" (N. Chomsky, 1989 : 43).

O modelo de aquisição é conceptualizado em termos de estádios da mente: um estágio inicial geneticamente determinado (So - estado zero) presente na mente de todas as crianças como um sistema de princípios e de parâmetros que, respondendo à evidência linguística disponibilizada à criança, cria uma *gramática nuclear* que fixa valores para todos os parâmetros, produzindo uma das possíveis línguas. Um estágio Ss (Steady State), em que os parâmetros já estão fixados, consiste numa *gramática nuclear*, numa *gramática periférica* e num *léxico* composto por itens idiossincráticos que são variáveis.

Assim, *competência gramatical* é um conjunto de princípios universais, valores atribuídos a parâmetros, informação lexical e uma componente adicional de conhecimento periférico. Cada criança parece atingir a mesma competência gramatical, embora seja diferente a capacidade que cada uma terá de usar a linguagem. Deste modo, o modelo faz uma distinção entre *aquisição* e *desenvolvimento*.

Aquisição é um modelo idealizado, "instantâneo", no qual o tempo e a experiência desempenham um papel mínimo; o factor crucial é a relação entre So e Ss, isto é, entre o "estádio zero" e o "estádio estabilizado". O *desenvolvimento* é a história dos estádios intervenientes e reflecte a complexa interacção da linguagem com outras faculdades da mente que estão a amadurecer ao mesmo tempo (V. Cook, 1988 : 81).

Em investigação muito recente, desenvolvida nos últimos cinco anos, este modelo tem vindo a ser testado e a questão que se tem posto é se os princípios e parâmetros da UG continuarão disponíveis na aquisição de uma língua não primeira.¹⁸ Essa investigação tem tido como objectivo testar se os parâmetros identificados pela teoria¹⁹ são ou não violados nas interlínguas e, assim, discutir se há ou não disponibilidade da UG.

As hipóteses têm ido desde a afirmação de que a UG não tem qualquer papel até à afirmação de que ela opera exactamente como numa primeira língua.

¹⁸ Chomsky (1989: 72, nota 23) faz referência a esta investigação, nomeadamente aos trabalhos de S. Flynn.

¹⁹ A investigação tem-se centrado sobretudo em três áreas: (1) "The Prodrop Parameter"; (2) "The Head-Direction Parameter" e (3) "Marcação".

São exemplos de trabalhos publicados: (1) White 1985, "The Pro-drop Parameter in Adult Second Language Acquisition", *Language Learning* 35, pp. 47-62; (2) Flynn e Espinal 1985, "Head-initial/Head-final Parameter in Adult Chinese L2 Acquisition of English", *Second Language Research*, 1, pp. 93-97; (3) Marcação: Mazurkewich, White, Licerias, Shardwood-Smith e Gair todos em Flynn e O'Neil, 1988a).

A posição mais forte, e que é defendida por muito poucos investigadores, é que a aquisição de L2 é o resultado da interacção pura entre UG e os dados da L2. Este seria, segundo White (1989 : 49), um modelo equivalente à construção criativa de Dulay e Burt (1974) ou à Teoria de Aquisição (não de Aprendizagem) de Krashen, 1981).

No outro extremo, estão aqueles que defendem que os princípios da UG não estão de modo nenhum disponíveis, pelo menos no que diz respeito aos adultos, aquando da aprendizagem de uma L2. Clahsen (1988 : 69) afirma que a aprendizagem de L2 por adultos é o resultado de estratégias indutivas de aprendizagem baseadas em processamento geral de informação e em princípios de resolução de problemas ("problem-solving principles").²⁰

A maior parte tem uma posição intermédia e defende que o acesso à UG é mediado pela L1. Actualmente, há duas versões diferentes desta hipótese:

. a UG é inacessível, mas alguns aspectos disponíveis na L1 podem ser usados na L2. Esta é uma versão fraca da posição anterior. De acordo com esta perspectiva, aquele que aprende uma L2 só teria disponíveis os princípios e parâmetros instanciados na primeira língua. Esta é, por exemplo, a posição de Schachter (1989b : 85)²¹

Isto significaria que, se a L1 e a L2 diferem no valor de um parâmetro, o valor desse mesmo parâmetro em L2 nunca seria atingido.

. em contraste com esta, uma outra posição defende um papel mais activo da UG, embora continue a atribuir importância considerável à gramática de L1; princípios e parâmetros da L1 são usados, pelo menos inicialmente, mas é possível a refixação de valores de parâmetros, o que significa que a UG ainda está activa (Ver White 1989 : 175).

Como se disse, a investigação neste quadro teórico é ainda muito pouco extensa: são relativamente poucos os investigadores que trabalham nesta área e não se encontra qualquer trabalho experimental antes de 1984; de resto, não poderia ser de outro modo visto que também a teoria é recente. Se observarmos as conclusões dos trabalhos publicados, veremos que elas apelam sempre para a necessidade de mais evidência empírica visando a

²⁰ Ver Clahsen, 1988 : 69. Em "Conclusions and Open Questions", Clahsen sintetiza as suas posições, bastante diferentes das dos outros colaboradores do mesmo volume (Flynn e O'Neil, 1988a).

²¹ "This position that adult learners have available and accessible only the specific instantiation of UG exhibited in one's native language, is certainly well-supported by the Korean data".

obtenção de respostas mais definitivas e a posição de cada um dos que trabalham nesta área oscila muitas vezes entre, sobretudo, as duas últimas posições (para revisão de posições, ver, por exemplo, White, 1989 : 174).

No entanto, as opiniões parece inclinarem-se para a disponibilidade de uma UG, mas também para a existência de vários outros factores que afectam a sua operacionalidade. "UG é só uma componente (um módulo) numa teoria de aquisição, seja L1 ou L2. Este módulo entrará em interacção com outros e o fracasso dos sujeitos que aprendem uma L2 (quando há fracasso) pode ser atribuído a essas outras áreas, e não necessariamente à não operacionalidade da UG. Um certo número de diferenças entre aquisição de L1 e de L2 pode ser acomodado dentro de uma teoria de aquisição de L2 que assume que UG está ainda de certo modo disponível, sem que tenhamos de aceitar uma identidade total entre aquisição de L1 e de L2" (White, 1989:50).

Um aspecto interessante e que vale a pena realçar é a importância dada à L1 e, consequentemente, o regresso à análise contrastiva exactamente pela mão dos teóricos da mesma escola que a tinham posto em causa nos anos 60. Newmeyer - Weinberger (em Flynn e O'Neil, 1988a : 40) dizem a este respeito: "A associação no passado entre esta abordagem /análise contrastiva/ e o behaviorismo e o descritivismo deixou um sabor desagradável na boca dos generativistas pesquisadores de L2, que tendiam a desacreditar qualquer tipo de estudos contrastivos. Mas muitos acabaram por perceber que não há nada de intrinsecamente errado em "contrastar" as gramáticas de duas línguas com o fim de melhor compreender a aquisição de uma por um falante nativo da outra. Como consequência a análise contrastiva tem sido reconstruída no mais alto plano teórico, no qual traços teoricamente significantes das línguas em causa são contrastados e não, como em muito do trabalho realizado no passado, só os traços superficiais e facilmente observáveis".

Um exemplo: Um dos aspectos que mereceu bastante atenção na aquisição de L2, na sequência da ordem de aquisição proposta por Brown (1973) da L1, foi o morfema -s que em Inglês marca a 3ª pessoa do presente do indicativo. Ora, à luz da Gramática de Princípios e Parâmetros, esta é uma propriedade específica do Inglês que tem de ser aprendida. O facto de um sujeito que aprende inglês como L2 cometer frequentemente erros neste caso é irrelevante para a questão da disponibilidade ou não de uma UG, de uma gramática interna, no dizer de Chomsky (1986, cap. 2), - de um sistema representado na mente de um indivíduo. A preocupação da GU na sua mais recente abordagem - a Gramática de

Princípios e de Parâmetros - é determinar aquilo que o falante sabe sobre a linguagem e de onde é que vem esse conhecimento.

2. Universais Tipológicos

A abordagem tipológica (como em Greenberg 1966 e 1978) tem como objectivo definir a noção do que é possível na linguagem humana, descobrindo e formulando generalizações universais. A observação é feita tendo por base factos linguísticos externos e o método consiste em procurar regularidades na amostra. É um método indutivo, a que Chomsky chama uma "Externalized (E-) language".

Mas, segundo Croft (1990), o termo *tipologia* é usado com diferentes valores, o que conduz muitas vezes a alguma confusão quanto ao seu conteúdo.

Um primeiro valor associa-o geralmente à ideia de "taxonomia" ou "classificação" e é aquele que se pode encontrar, por exemplo, na biologia. Foi exactamente este valor que inspirou um segundo, este sim, aplicado à linguística no século XIX e princípios de XX: a classificação tipológica das línguas em função da sua morfologia, isto é, "o modo como morfemas individuais são combinados com as palavras em diferentes línguas" (Comrie, 1988 : 451). Sapir distingue três tipos de línguas em função do número de morfemas por palavra: analíticas, sintéticas e polissintéticas e quatro tipos em função do grau de alteração dos morfemas: isolantes, aglutinantes, fusionais e simbólicas (Croft, 1990 : 40).

É este valor que introduz um terceiro, ou seja, aquele que se aceita hoje na linguística contemporânea: o estudo de características que são encontradas por comparação interlinguística. Comrie (1988 : 449) define Linguística Tipológica como "a classificação das línguas em termos daquelas propriedades estruturais que não são partilhadas em virtude de origem genética comum ou por contacto no terreno".²² É a tipologia propriamente dita, a qual constitui hoje uma subdisciplina da Linguística e tem como objectivo a análise de padrões interlinguísticos ("cross linguistic patterns"). Representa actualmente um método bem estabelecido e bem articulado de análise (Croft, 1990 : 3) e foi iniciado em 1960, quando Greenberg descobriu a existência de *universais implicacionais unidireccionais* de morfologia e de ordem das palavras. Um exemplo de hierarquia a que se tem prestado bastante atenção é a proposta de Keenan e Comrie (1977; apresentada primeiro em 1972) e

²² "Linguistic typology is thus classification of languages in terms of those structural properties that are not shared by virtue of common genetic origin or areal contact" (Comrie, 1988 : 449).

que diz respeito ao comportamento das orações relativas ("Noun Phrase Accessibility Hierarchy"). Eles descobriram que se um é sintagma nominal é passível de relativização numa dada língua, então qualquer outro acima na hierarquia é também passível de relativização. A hierarquia é a seguinte: sujeito < objecto directo < objecto indirecto < oblíquo (Croft, 1990 : 109).

Esta hierarquia, como todas as outras que a teoria refere, foram estabelecidas com base em dados linguísticos estabilizados e não com base em dados da aquisição. Mas S. Gass (1979) e Hyldenstam (1984), tendo realizado trabalhos na área de segunda língua, apresentam argumentos a favor de que certas interlínguas, no que diz respeito a orações relativas, podem ser tidas em conta para a validação da Hierarquia de Acessibilidade.

No entanto, S. Gass trabalhando com a aquisição do Inglês verificou que havia diferenças significativas entre falantes de línguas com e sem pronome relativo, sobretudo no que respeita às categorias mais altas da hierarquia (S. Gass, 1980, citada por S. Romaine, 1988 : 251), o que parece apontar para um efeito de *transfer*.

2.1. A abordagem tipológica funcional e a tipologia diacrónica

Dentro desta subdisciplina, os Universais Tipológicos, fala-se por vezes de abordagem tipológica funcional; e é este um quarto valor da palavra tipologia.

Esta abordagem assume que uma boa parte dos fenómenos linguísticos fundamentais são o resultado da adaptação da estrutura gramatical à função comunicativa da linguagem. Assumem assim uma *motivação* externa para as línguas serem como são e é nesse sentido que falam de Tipologia Funcional - há uma relação entre *forma* e *função*, sendo essa relação dominada por princípios de economia e de transparência.

Givón (1985) afirma que todas as construções sintácticas complexas surgem ontogenética, diacrónica e, com certeza, também filogeneticamente como resultado da sintactização de construções paratácticas do modo pragmático. Apesar do modo pragmático ser, do ponto de vista do seu processamento, mais lento, tem uma vantagem óbvia sobre o mundo sintáctico: é mais transparente. O modo sintáctico, pelo seu lado, é mais rápido, mas exibe uma menor e mais complexa correlação entre código e mensagem. Todas as línguas conhecidas têm, afirma Givón, os dois extremos, para além de uma série de modos intermédios. As crianças adquirem primeiro o modo pragmático e vão-no gradualmente

sintactizando; os adultos dispõem de um leque de modos, ancorados no modo pragmático, que usam apropriadamente segundo as condições (Givón, 1985 : 1018).

Uma língua é vista, assim, como uma entidade dinâmica, exibindo um certo grau de variação gramatical. E muita da variação sincrónica representa a mudança linguística em curso. A variação e a mudança linguística são encaradas como uma actividade cognitivo-psicológica e também social; isto é, as línguas não mudam, as pessoas mudam as línguas. A variação ²³ e a mudança consequente, que pode ser uma violação de uma regra preexistente, constitui uma "gramática dos erros" que pode ser tão ou mais interessante que a gramática do "discurso correcto" (Givón, 1982 : 112, citado por Croft, 1990 : 257).

Observadas assim, de um ponto de vista que cruza sincronia e diacronia, de um ponto de vista biológico e dinâmico, elas não só mudam, como também nascem, crescem, contactam e "cruzam-se" com outras e, mais tarde ou mais cedo, morrem.

E é aqui que se abre um espaço para o estudo e análise sistemática dos pidgins, dos crioulos e das gramáticas intermédias, porque, se a nível sintáctico as línguas divergem enormemente, a nível do seu modo pragmático (que precede o primeiro ontogenética e filogeneticamente) elas evidenciam espantosas semelhanças (Givón, 1979 : 107).

2.2. Universais de Processamento

Como vimos, os parâmetros e as hierarquias que a abordagem tipológica estabelece são o resultado de observação interlinguística; e a abordagem tipológica funcional acrescenta que essa universalidade resulta de motivação externa: são princípios funcionais que determinam que a variação interlinguística e intralinguística seja limitada.

E se a principal função da linguagem é comunicar com clareza, rapidez, facilidade e expressividade de modo a ser humanamente processável, (Slobin 1977), então é natural que as semelhanças existentes entre as línguas do mundo resultem de estratégias semelhantes, a que os falantes recorrem para desenvolver e manter o equilíbrio entre esses factores.

²³ M. A. Coelho da Mota (1989) faz uma distinção, que me parece bastante pertinente, entre *variação* e *instabilidade*. "A variação sistemática, observável nos falantes autóctones de uma língua, é uma característica inerente à própria actividade linguística, como o mostrou Labov em muitos dos seus trabalhos; a instabilidade é, por seu turno, inerente à apropriação de uma língua estrangeira, independentemente da sua tendência à cristalização ou ao movimento progressivo em direcção ao sistema da língua em questão" (pp. 458-459).

A linguística formal não é a única a argumentar que a aquisição da linguagem pode ser guiada por princípios inatos. Na psicolinguística do desenvolvimento, tem havido numerosos estudos sobre as semelhanças evidenciadas no comportamento linguístico de diferentes crianças, crescendo em diferentes comunidades e aprendendo diferentes línguas. Elas evidenciam sequências de aquisição semelhantes e cometem o mesmo tipo de erros e isso é também verdadeiro quando a observação é feita interlinguisticamente. Muitos argumentam que deve haver uma explicação universal para este comportamento: a existência de princípios funcionais e de processamento, de que a criança dispõe, é a proposta de B. MacWhinney (1986) e Slobin (1985, por exemplo).

O modelo de B. MacWhinney (1986 : 251), que se apoia em anteriores trabalhos de Slobin, é um modelo de processamento e baseia-se principalmente em três princípios:

- (1) *princípios de representação*, que destacam a importância do léxico (lexicon)
- (2) *princípios de processamento*, que destacam o modo como os itens lexicais *entram em competição* uns com os outros durante a compreensão e a produção (É essa competição que dá o nome ao modelo) e
- (3) *princípios de aprendizagem*, a competição garante que as representações da criança se aproximam continuamente das representações lexicais dos adultos.

Slobin tem vindo, desde o início dos anos 70, a desenvolver estudos próprios e combinados com muitos outros investigadores de muito variadas línguas, genética e tipologicamente muito diversas, para, aplicando um método interlinguístico, chegar àquilo a que, em 1985, designou por "Language - Making Capacity" (LMC) da criança.

O que se pretende com o *método interlinguístico* é "descrever a expansão do discurso da criança para mais precisamente caracterizar os aspectos linguísticos da experiência e do comportamento no desenvolvimento" (Slobin, 1985:1158); acredita que só observando repetidamente o comportamento de várias crianças de várias línguas e confrontando todos os dados recolhidos se pode chegar a formar uma imagem da actividade da criança na construção da linguagem - visto que é "prestando atenção ao mesmo tempo a universais e particulares que se começa a ter uma imagem mais nítida da linguagem da criança" (Slobin, 1985b).

Durante a década de 60, a psicolinguística do desenvolvimento aumentou os seus conhecimentos sobre a forma como as crianças adquirem as línguas. No entanto, os estudos

realizados centraram-se sobretudo na aquisição do Inglês; na década de 70, os conhecimentos foram perspectivados de outro modo ao serem confrontados com o que foi investigado para outras línguas, permitindo estabelecer a relação entre *universais linguísticos* e *universais cognitivos* (Slobin, 1973).

Na linha de Givón e outros, Slobin assume que (1) qualquer língua consiste num conjunto de frases que realizam um conjunto universal de funções comunicativas (pedir, ordenar, declarar, negar, etc.); (2) essas frases exprimem um conjunto universal de relações semânticas; (3) usam um conjunto universal de sentidos formais; e (4) têm uma gramática.

Qualquer criança constrói a gramática da sua língua, ("Basic Child Language" - BCL) e para a construir ela tem de ter capacidade para (1) adquirir conhecimento sobre os eventos físicos e sociais que são codificados na linguagem e para (2) processar, organizar e armazenar informação linguística.

Para isso, a criança precisa de operar, actuar sobre o input disponível, recorrendo a processos que incluem estratégias de percepção, de análise e de uso que as conduzirão a um domínio cada vez maior da língua em aquisição. É a esse conjunto de *Princípios Operatórios* (PO, "Operating Principles") que Slobin chama "The Language - Making Capacity" (LMC) e que "na sua forma inicial, é prévio à experiência da criança face à linguagem. À medida que esses PO são aplicados para perceber o discurso e lhe associar percepções de objectos e eventos, LMC constrói uma BCG ("Basic Child Grammar") que guia a produção de frases com significado e com estrutura" (Slobin, 1985 : 1160).

Estes Princípios Operatórios, que vêm sendo estabelecidos por Slobin (em 1973, contava 7 princípios; em 1985, 40 princípios) e por A. Peters (1985), subdividem-se em dois grandes grupos: princípios de *atenção* e de *armazenamento* ²⁴. Os primeiros actuam no sentido de *extrair* e *segmentar pequenas parcelas* "*chunks*" do input. A extracção "é um processo rudimentar, guiado por princípios quase puramente fonológicos" (A. Peters, 1985 : 1030), e em que estão envolvidas *frequência* e *saliência fonológica* e *psicolinguística*. A segmentação, por sua vez, consiste na descoberta de subunidades linguísticas que compõem cada "pequena parcela". Obedecendo a determinados princípios de "arrumação" ("mapping"), vão sendo armazenados, conforme as categorias a que pertencem, em dois grandes espaços: o *semântico*,

²⁴ Retomarei este assunto no Capítulo 3.

que não é estático, visto que, com o desenvolvimento, sofre constantes reorganizações, e o dos *functores*, cuja arrumação obedece a princípios de *saliência*, de relevância (ver Bybee, 1985), de *proximidade sintáctica* e de *objectivo* ("scope") (ver Givón, 1985).

À medida que a criança vai processando mais informação linguística, a sua gramática vai-se aproximando mais da gramática dos adultos, falantes da língua em aquisição. Neste percurso, "as crianças caminham de uma gramática UNIVERSAL para as gramáticas divergentes de cada uma das línguas" (Slobin, 1985 : 1160), isto é, as gramáticas iniciais construídas pelo LMC são semelhantes, seja qual for o input linguístico.

Slobin estabelece deste modo um plano de investigação com duas vertentes, que resultam de duas hipóteses de trabalho complementares:

- (1) a hipótese nula: o desenvolvimento da linguagem é igual em todos os casos;
- (2) a hipótese dos efeitos específicos de cada língua: factores relacionados com a acessibilidade das formas linguísticas em cada língua desempenham um papel em cada caso.

À hipótese nula faz corresponder os *universais de desenvolvimento*; isto é, aplicado o método interlinguístico, encontram-se padrões de desenvolvimento muito semelhantes, sendo assim, é lícito concluir que, em todas as situações, operam universais de desenvolvimento. O desenvolvimento conceptual é o principal regulador a *nível funcional*, enquanto que a aplicação de estratégias gerais de aquisição da linguagem actua a *nível formal* (Slobin, 1985 : 6). Portanto, o que determina a ordem de emergência das formas gramaticais é o desenvolvimento conceptual, daí que se encontre uma ordem de desenvolvimento comum intra e interlinguisticamente e que, a nível formal, todas as crianças revelem preferências semelhantes pela selecção e ordenação das formas. (Cf. Givón - modo pragmático; Cf. também Chomsky: inviolabilidade de princípios).

Contudo, a aquisição da linguagem depende de uma "teia" (Slobin, 1985b : 14) de universais e particulares, e, embora o objectivo último seja sempre a descoberta de processos gerais, o curso da aquisição não é exactamente o mesmo nos seus detalhes: a interacção entre a forma e a função influencia a velocidade e a sequência do desenvolvimento. Diferenças interlinguísticas com base em conceitos como clareza, *saliência*, relevância, frequência, maior ou menor elaboração de um dado paradigma, etc. devem ser tidas em conta.

Depois do balanço feito no volume de 1985, que contém informação de quinze línguas diferentes ²⁵e que lhe permitiu confirmar e reelaborar as propostas que vem fazendo desde meados dos anos 60, Slobin parece agora voltar-se para a análise dos dados no sentido de verificar os efeitos específicos de cada língua. É que, como vem dizendo, "não se pode estudar os universais sem explorar os particulares" (Slobin, 1982).

Um contributo fundamental para a investigação de universais em aquisição de segunda língua, numa perspectiva interlinguística, é o conjunto de artigos editados em 1984 por R. W. Andersen (*Second Language - A Cross-Linguistic Perspective*). Este volume, como afirma o editor (Andersen, 1984a : 1): "está baseado na permissa de que uma compreensão sólida da aquisição e do uso de uma segunda língua requiere evidência de um grande número de diferentes línguas segundas (e primeiras), adquiridas e usadas numa grande variedade de cenários ²⁶.

Esta posição de base, bem como muitas outras assumidas por outros colaboradores do volume, corresponde em absoluto à perspectiva adoptada por Slobin em anteriores e posteriores trabalhos.

Hyltenstam (1984:41) parte para a análise da aquisição e desenvolvimento das orações relativas, de uma hipótese que corresponde à hipótese zero de Slobin (1985): "os estádios iniciais de desenvolvimento das interlínguas são qualitativamente semelhantes para todos os que aprendem uma mesma língua, independentemente da sua língua nativa" ²⁷.

E Berman e o mesmo Hyltenstam, entre outros, acentuando a importância dos parâmetros tipológicos que prevêem semelhanças na aquisição de línguas primeiras semelhantes, partem do princípio de que, se a língua materna e a língua em aquisição são semelhantes, a aprendizagem de cognatos, estruturas gramaticais e certas codificações de distinções semânticas serão facilitadas (Berman, 1984 : 21) e que "aquelas estruturas que são

²⁵ Os dois volumes editados por Slobin, *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*", (1985a) compreendem informação de várias línguas indo-europeias: (Inglês, Alemão, Francês, Italiano, Português, Romeno, Espanhol e Polaco); do Hebreu, Húngaro, Turco, Japonês, Kaluli e Samoano e ainda de uma língua gestual (American Sign Language).

²⁶ This book is based on the premise that a sound understanding of the acquisition and use of a second language requires evidence from a wide range of different second (and first) languages acquired and used in a variety of settings" (Andersen, 1984a : 1).

²⁷ "Initial stages of interlanguage development are predicted to be qualitatively similar for learners with different native languages". (Hyltenstam, 1984 : 41).

marcadas, relativamente a critérios tipológicos, são com certeza aquelas que são adquiridas mais tarde" (Hyltenstam, 1984 : 39), porque "exigem um mais alto grau de processamento" (Clahsen, 1984 : 221).

Não deixam de lembrar também, recordando Givón, que uma forma não tem necessariamente na interlíngua (na língua da criança) a mesma função que tem na língua-alvo (na língua dos adultos) e que, por isso, "as interlínguas devem ser descritas na sua maior parte como sistemas independentes" (Dittman, 1984 : 244).

3. As duas teorias: pontos de encontro e implicações

Croft (1990 : 3), apesar de ser repetidamente afirmado que as abordagens de Greenberg e de Chomsky são diametralmente opostas, destaca várias características fundamentais de que ambas partilham: (1) ambas partem da análise da estrutura da língua, embora a primeira explique essas estruturas como resultantes da função e a segunda procure explicações formais de acordo com a hipótese da autonomia da linguagem; (2) ambas consideram como questão central da Linguística "O que é possível nas línguas humanas?" e ambas acreditam que há restrições universais que definem a resposta a esta questão, embora os seguidores de Greenberg usem um método empírico e os de Chomsky um método racionalista para descobrir essas restrições; e (3) ambas utilizam uma quantidade considerável de abstracção, embora a abordagem tipológica o faça interlinguisticamente e a gramática generativa, dentro de cada língua.

O modelo inicialmente proposto por Chomsky em *Syntactic Structures* (1957) e o comentário a Skinner (Chomsky, 1959) tornaram os seus trabalhos rapidamente conhecidos. Como vimos, a crítica ao behaviorismo feita neste último texto respondia, por exemplo no âmbito da segunda língua, à evidência de que a um estímulo não corresponde uma resposta. Mas, as dificuldades de aplicação da gramática generativa com o seu pesado e complicado sistema de regras, fizeram com que (como lamentava V. Cook, 1988), durante os anos 70, muitos psicolinguistas tivessem abandonado a concepção de gramática universal inata de Chomsky, e se tivessem voltado para a ideia piagetiana segundo a qual a aquisição da linguagem resulta da interacção de capacidades cognitivas gerais com estímulos externos (Newmeyer, 1988b : 3). Os Universais de Processamento associaram-se à Tipologia Universal e emprestaram-lhe a componente psicolinguística que lhe permite validar ou invalidar algumas das suas propostas quanto a universais implicacionais. Esta observação "de

fora para dentro" veio pôr a tónica em aspectos pragmáticos e desviar a atenção de uma competência linguística autónoma.

Entretanto, no novo modelo proposto por Chomsky em 1981, a complexidade sintáctica é justificada pela interacção de diversos parâmetros fixados diferentemente nas diferentes línguas. Os linguistas tipológicos argumentam (vitoriosos) que a gramática generativa "entrou na tipologia" (Comrie, 1988 : 458) e que a formulação de parâmetros "assenta exactamente no trabalho da escola tipológica" (Eckman, 1988 : 418), os generativistas dizem que a estrutura modular da gramática (ou seja, a sua organização em princípios e parâmetros) "oferece fundamentação teórica à linguística tipológica" (Newmeyer, 1988b : 9).

Newmeyer (1988b : 4) afirma que há hoje suficiente evidência acumulada para se pensar que há uma competência linguística autónoma. Ele próprio argumenta que não é possível derivar uma construção gramatical da função que essa construção serve no discurso, visto que a disparidade entre a forma e a função parece ser a regra geral e não a excepção ²⁸.

Mas, por outro lado, Slobin (1985) em momento nenhum afirma que não há um dispositivo específico e inato para a aquisição da linguagem:

"LMC²⁹ deve começar a sua vida com alguns métodos iniciais para perceber, armazenar e analisar experiência linguística, e para usar capacidades e conhecimento acumulado para produzir e interpretar frases. Acredito que nós não sabemos ainda o suficiente sobre o LMC de forma a podermos ser muito claros quanto ao seu grau de ajustamento explicativo para a aquisição da linguagem em oposição a outros sistemas cognitivos, ou quanto ao grau de especificação do LMC à nascença - antes de qualquer experiência com o mundo das pessoas e das coisas, e antes de qualquer interacção com outros sistemas cognitivos de desenvolvimento. Estas questões são muito controversas precisamente por sabermos tão pouco sobre o LMC e capacidades comparáveis para a aquisição de outras formas de conhecimento estruturado e de comportamento. A única

²⁸ Newmeyer exemplifica a sua afirmação com algumas frases do Inglês que tanto podem ser interpretadas como uma ordem, uma pergunta, uma condição, ou uma exclamação (Newmeyer, 1988b : 5).

²⁹ Slobin (1985 : 1158) justifica (com uma certa ironia...) o uso do termo LMC ("Language Making Capacity"): (1) para evitar a "baggage" teórica de LAD; (2) porque LAD e LAS (Language Acquisition System de Ervin-Tripp) têm uma conotação "sexista" (LAD significa *rapaz* e LAS(S) - *rapariga*); (3) porque "prefere" trabalhar a partir de dados da aquisição, em vez de se sintonizar com uma particular corrente teórica de sintaxe abstracta.

forma que temos de tornar mais claras questões como inatismo e especificidade é obtendo descrições consideravelmente mais detalhadas e perspectivas teóricas do curso do desenvolvimento da linguagem e de outros sistemas (Slobin, 1985 : 1158-9).

E, quando fala do "curso do desenvolvimento da linguagem", Slobin está seguramente não só a pensar no contributo que a investigação da aquisição e desenvolvimento de primeiras línguas pode dar, mas também em todos os outros precursos diacrónicos do indivíduo e das línguas: a Linguística Histórica, os estudos de línguas em contacto e a investigação da evolução de pidgins e de crioulos (Slobin, 1977 : 185)³⁰

4. Aquisição da linguagem: um mesmo processo sob diferentes condições

Dizendo-o embora de maneiras diferentes, são muitos os que defendem que o fenómeno da aquisição e desenvolvimento da linguagem deve ser explicado por um único modelo que englobe todas as situações em que ele ocorre: "a primeira língua, a segunda língua, a pidginização e a criouliização são o produto de um conjunto de factores que são próprios do sujeito, do contexto em que a aquisição tem lugar e de universais linguísticos (*i.e.* propriedades da própria língua)" (S. Romaine, 1988 : 313).

Bickerton, em *Roots of Language* (1981), lamenta de dois factos: (1) que a informação sobre pidgins e crioulos não seja tida em conta pelos estudiosos de línguas maternas (afirma, que, no entanto, Slobin é "uma honrosa excepção": p. 140) e que (2) os que trabalham na área da gramática generativa estejam constantemente a rever a teoria o que dificulta a sua adopção nesta área da investigação, já que "trabalhar em aquisição na linha chomskiana é como jogar um jogo em que os árbitros estão a mudar as regras a cada minuto" (p. 137).

Apesar deste desabafo, e da sua afirmação de que a "Basic Child Grammar" de Slobin e as línguas crioulos têm muito em comum (Bickerton, 1983 : 115), há também muitos pontos aproximáveis entre as posições assumidas por ele e por Chomsky. De facto,

³⁰ "The development of language in childhood is but one of several ways of studying how language changes over time. Developmental psycholinguistics, in dealing with diachronic processes in the individual, shares much common ground with historical linguistics, with studies of language in contact, and with the investigation of the evolution of pidgin and creole languages. In all of these instances, it has become clear that the study of language during its unstable or changing phases is an excellent tool for discovering the essence of language itself. At the same time, the more we know about what language is, the more we know about the mind and its growth." (Slobin, 1977 : 185).

Bickerton defende a existência de um bioprograma (*Language Bioprogram Hypothesis* - LBH; 1984 : 173): "I argue in favour of a language bioprogram hypothesis (henceforth LBH) that suggests that the infrastructure of language is specified at least as narrowly as Chomsky has claimed". Este bioprograma seria responsável pelos aspectos inovadores da gramática de um crioulo, aspectos esses que são invenções da primeira geração de crianças que teve um pidgin³¹ como input linguístico, e não características transmitidas por línguas preexistentes (Bickerton, 1984 : 173). Mas dizendo embora que muito mais trabalho deve ser feito para determinar o conteúdo desse dispositivo, faz uma proposta que se apoia em distinções semânticas que teriam consequências sintáticas.³²

S. Romaine (1988 : 313) comenta que Bickerton "tem tentado, de uma maneira crescente, construir o seu bioprograma de acordo com a fixação dos parâmetros não marcados da Gramática Universal de Chomsky".

Mas, por outro lado, também a teoria de Chomsky tem vindo a prestar cada vez mais atenção à semântica. Se não, vejamos: "... there is only one human language, apart from the lexicon, and language acquisition is in essence a matter of determining lexical idiosyncracies. Properties of the lexicon too are sharply constrained, by UG or other systems of the mind/brain" (Chomsky, 1989 : 44).

Não será muito importante determinar quem se aproxima progressivamente de quem. O que parece importante é que, da investigação realizada ao longo dos últimos 30 anos, resultou uma revisão das posições iniciais e que estas se têm vindo a aproximar no sentido de muitos aceitarem que a complexidade da linguagem pode ser explicada pela interacção de uma gramática formal inata com outros princípios cognitivos. Fala-se hoje mais de modelos interactivos do que de absoluta autonomia linguística. E, apesar de todas as divergências que resultam de diferentes pressupostos, perspectivas e métodos de investigação e análise, é nessa ideia de base que parece encontrarem-se todos aqueles que tenho vindo a referir: assim, o modelo interaccionista de aquisição de segundas línguas defendido por Spolsky é baseado no "Parallel Distributed Processing" de McClelland e

³¹ "A pidgin is an auxiliary language that arises when speakers of several mutually unintelligible languages are in close contact; by definition, it has no native speakers" (Bickerton, 1984 : 173).

³² A isto chama "natural semantax". As distinções são: (1) específico / não específico; (2) estado / processo; (3) pontual / não pontual; (4) causativo / não cansativo.

Rumelhart; estes, por sua vez, citam Bates e MacWhinney cujo "Competition Model" se apoia em evidência recolhida e discutida por Slobin; e finalmente, L. White que, trabalhando no quadro da gramática de Chomsky, afirma a propósito dos Universais de Processamento e da Gramática de Princípios e Parâmetros: "as duas perspectivas não são incompatíveis: é provável que alguns aspectos da aquisição sejam explicados pela Gramática Universal, outros por princípios de processamento, e outros ainda por nenhum destes."(L. White, 1989 : 17).

P A R T E I I

A S P E C T O V E R B A L E A Q U I S I Ç Ã O

CAPÍTULO 3

O MODELO

1. Adopção de um modelo para o estudo

Como disse na Introdução à Parte I, o objectivo desta viagem pelas diferentes abordagens aos universais linguísticos era seleccionar uma que me permitisse enquadrar o estudo que constitui o tema deste trabalho: "A aquisição, por falantes de português europeu, língua não materna, dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito".

O aspecto verbal é uma categoria gramatical que envolve, em línguas como o Português, o léxico, a flexão e a sintaxe.

Como é sabido, os pressupostos do modelo generativo inicial conduziram a uma atenção quase exclusiva à sintaxe. Hoper (1982 : 3) afirma: "Yet for most of the history of Western linguistics they /Aspecto, Tempo e Modo/ have been shadow categories... In particular, Aspect has fared poorly in the two decades of the Transformational Grammar movement...". A versão dos anos 80, a Gramática de Princípios e de Parâmetros, pelo contrário, postula que "as propriedades das entradas lexicais se projectam na sintaxe da frase" (Princípio de projecção) (V. Cook, 1988 : 12); apesar disso, C. Tenny (1988 : i) continua a ter de afirmar que "embora o aspecto seja uma característica fundamental das línguas naturais, ele tem recebido muito pouca atenção em muitas das teorias da gramática generativa". E comenta: "Isto é lamentável, porque o aspecto é uma zona de encontro da sintaxe e da semântica e, por conseguinte, uma área fértil de estudo".

Acontece que algumas propriedades da frase, como por exemplo, a concordância, o tempo e o aspecto, não estão ligadas a uma única palavra, mas estão disseminadas por vários lugares da frase. Ora, aquilo que ocupa actualmente os teóricos é ainda um problema prévio: definir e hierarquizar essas propriedades. Para Chomsky (1989) a concordância dominaria o tempo, enquanto que para Pollock (1989) seria o inverso; V. Demonte (1989), ao contrário dos dois, tem em atenção o aspecto e coloca-o, na hierarquia, abaixo da concordância e do tempo e antes do verbo.

O que se pode concluir é que, apesar de ser muito atraente, sobretudo no caso da aquisição de uma língua não materna, por adultos, trabalhar num quadro teórico que isola a competência do desenvolvimento cognitivo, este modelo não oferece ainda, infelizmente, apoio suficiente para trabalhos sobre o aspecto verbal, visto que este envolve as propriedades do léxico e a sua relação com a flexão e com a sintaxe. Mas, do ponto de vista da aquisição, seria muito interessante poder verificar que consequências tem em si mesmo, e noutras propriedades correlacionadas, a diferente fixação deste "parâmetro" nas várias línguas.

Por outro lado, a teoria dos Universais de Processamento, como se pode constatar até da simples observação de alguns dos referidos Princípios Operatórios de Slobin, ou do "Competition Model" de Bates e McWhinney, dão ao léxico um lugar privilegiado; ele é o núcleo do modelo, é um organizador do conhecimento auditivo, semântico, alomórfico, polissémico e sintático (B. McWhinney, 1985 : 251).

E exactamente porque o aspecto verbal é uma categoria gramatical presente em todas as línguas e directamente ligada ao léxico, e em muitas línguas também à morfologia, os dados relativos à investigação da sua aquisição pelas crianças tem contribuído de forma apreciável para o estabelecimento da teoria geral dos Universais de Processamento.

Sendo assim, esta teoria constituirá suporte teórico para o meu trabalho. Recorrerei também a informação disponibilizada pelos estudos linguísticos que a apoiam, procurando articular as duas fontes, porque a linguística deve apoiar e ser apoiada pelos estudos de aquisição.

2. Um modelo cognitivo-interaccionista de aquisição de segunda língua

2.1. Generalidades

R. W. Andersen (1990) apresenta um modelo de aquisição de uma língua não-materna em meio natural e em meio formal - "Authentic Language Plus Model" ³³

Este modelo vem na sequência de trabalhos anteriores do mesmo autor (Andersen, 1979b; 1980; 1983a; 1984a) que são, como ele próprio afirma, "consideravelmente

³³ ver Capítulo 1, 2.1.4. deste trabalho em que se faz referência ao Acculturation / Nativization Model, o qual, ao contrário deste de 1990, não prevê a situação de aprendizagem em sala de aula.

influenciados pelos trabalhos de Slobin na área da aquisição de primeira língua". (Andersen, 1990 : 51).

O modelo assume que os mesmos *processos, princípios e estratégias* são, em grande parte, partilhados por diferentes tipos de sujeitos em diferentes cenários, diferentes idades, diferentes circunstâncias de aprendizagem e de uso da língua não-materna.

Andersen acredita que, usando um modelo comum, se pode levar a cabo investigação inovadora e conseqüentemente tornar mais eficazes os métodos de ensino/aprendizagem.

Este modelo adequa-se perfeitamente ao estudo que pretendo levar a cabo, visto que o material para análise foi produzido por informantes com as características que o modelo prevê: informantes adultos, jovens e menos jovens, com as mais variadas atitudes, motivações, cenários, personalidades, capacidades e conhecimentos prévios a quem o contexto social proporcionou oportunidades de aprendizagem formais e informais também elas muito variadas.³⁴

Passo então a expor, seguindo de perto o texto de Andersen (1990), os pontos fundamentais do modelo. Procurarei, desde já, relacioná-lo com a aquisição do aspecto verbal e introduzirei mais alguma informação que me parecer adequada para a clarificação do modelo.

Trata-se de um modelo psicolinguístico com uma componente sócio-interactiva. Perfilhá-lo, segundo o seu autor, significa seguir Clark e Clark (1977 : vii) e aceitar que "um dos princípios que dá coerência à psicolinguística é que ela é fundamentalmente o estudo de três processos: o estudo de como ouvir falar e a aquisição destas duas capacidades. Significa aceitar também que "outro princípio que dá coerência a este campo é que a linguagem serve, antes de mais nada, para comunicar".

Qualquer modelo de aquisição de segunda língua em meio natural tem de ter em conta, pelo menos, o seguinte: (1) os sujeitos tentam, e muitas vezes conseguem, comunicar

³⁴ Andersen, neste modelo de 1990, embora não o afirme, parece querer, com esta chamada de atenção sobre a importância determinante da interacção comunicativa, clarificar a sua posição e responder a uma crítica de Ellis (1985 : 255): "...neither Andersen nor Schumann pays attention to the potentially facilitating effects of input/interaction... What is missing from these models is an account of the role of the interaction between situation and learner".

mesmo com uma competência mínima; (2) através destas tentativas, acabam por perceber certos mecanismos linguísticos usados pelos falantes nativos (ou não-nativos, mas competentes); (3) vão incorporando estas novas percepções na sua interlíngua; (4) a representação interna destes componentes é durante muito tempo diferente da de um falante nativo (ou não-nativo competente); (5) os componentes recentemente adquiridos enquadram-se no sistema interlinguístico do falante estrangeiro e não contêm em si o significado total, a função e a distribuição que têm no sistema linguístico dos falantes nativos; (6) o falante não-nativo vai reestruturando gradualmente o seu sistema linguístico de modo a aproximá-lo do do falante nativo.

Em trabalhos anteriores, Andersen (1979b; 1980; 1983a e 1984a) tentou captar esta visão da criação de uma interlíngua no que chamou *Modelo Nativista* ("Nativization Model"). Seguindo Schumann (1978), que considera que a aculturação é determinada pelo grau de distância social e psicológica entre o sujeito não-nativo e a cultura e língua-alvos e que sugere que os primeiros estádios de aquisição de uma segunda língua são caracterizados pelos mesmos processos que são responsáveis pela formação dos pidgins, Andersen (1983) vê a aquisição de uma segunda língua como o resultado de duas forças - *nativização* e *desnativização*: o sujeito adapta o input à representação que tem do sistema da língua em aquisição. O sujeito desempenha a sua tarefa construindo hipóteses que se baseiam em conhecimentos prévios (por exemplo, conhecimento da sua língua materna ou de outra(s) que considere próxima(s) da língua-alvo e o conhecimento do mundo). Caso o falante seja afastado do input necessário (por razões de distância social ou psicológica) não continua a reorganizar o seu sistema interlinguístico e este fossiliza. *Nativização* seria então o conjunto de presumíveis processos universais e princípios que guiam um falante na criação de uma representação interna da língua que está a aprender e a subsequente assimilação de novo input para a evolução interna e gradual dessa representação. E *desnativização* seria a gradual reestruturação da representação interna dessa mesma língua em função do input que processa durante a aquisição. Investigação posterior, segundo afirma, fê-lo compreender que não são dois processos separados mas sim extremos do resultado de um processo global de aquisição (Andersen, 1990 : 50).

Sendo este um modelo psicolinguístico de aquisição de segunda língua adaptável a uma variedade de diferentes circunstâncias, aplica-se igualmente bem a um ambiente de sala de aula; no entanto, o ambiente na sala de aula deve ser tal que o falante não-nativo tenha meios para controlar o input que aí lhe é disponibilizado e que também sejam criadas

condições para a interacção comunicativa; isto é, deve haver um nível adequado à sua competência linguística, de modo a que ele possa utilizar estes *processos, princípios e estratégias* e aceder a componentes linguísticos específicos da língua-alvo e assim, gradualmente, incorporá-los no seu sistema interlinguístico.³⁵

2.2. Processos psicolinguísticos

É comumente assumido que fornecer "amostras" de língua de forma ordenada, clara e explícita, é a tarefa da aula de língua. Mas, afirma Andersen (1990 : 48), "os processos psicolinguísticos envolvidos na aquisição são raramente explicitados".

É hoje claro que, quer no caso de aquisição de primeira como de segunda língua, o sujeito é capaz de, sozinho, perceber e extrair o significado de sequências de língua directamente do input. Assim, e repetindo Slobin, um importante pre-requisito para a aprendizagem de qualquer língua é ter capacidade para *percepcionar, analisar, armazenar* e, de algum modo, *organizar* na memória "amostras" significantes de língua sem qualquer instrução formal.

Dos já referidos 40 princípios básicos para a aquisição de uma primeira língua estabelecidos por Slobin e Peters (1985), Andersen considera que os oito primeiros são pre-requisitos para todos os outros e estão relacionados com as capacidades de perceber e armazenar informação contida no input disponível.

Alguns destes são *princípios de atenção* e dizem respeito aos sons e à acentuação:

- (1) armazena qualquer segmento de discurso perceptualmente saliente;
- (2) presta atenção a qualquer sílaba acentuada e armazena tais sílabas separadamente e também em relação com as unidades com as quais ocorrem.

Outros são *princípios de armazenamento* e referem-se à frequência e à qualidade das unidades:

- (1) mantém-te informado sobre a frequência de ocorrência de cada unidade ou construção armazenados;

³⁵) Ver Krashen (1981), referido no ponto 2.1.2. do Capítulo 1.

(2) determina se um novo segmento de discurso percebido parece ser igual ou diferente de qualquer coisa já armazenada. Se for diferente, armazena-o separadamente. Se for igual, toma dele nota e aumenta a sua contagem de frequência de +1.

Ora, para que estes princípios possam actuar em situação de aprendizagem formal, é preciso que o input seja suficientemente rico e que o sujeito esteja "pronto" para incorporar a nova regra ou estrutura no seu sistema linguístico.

2.3. Princípios Cognitivos Operatórios

Andersen nos seus anteriores trabalhos, apoiou-se em dois dos princípios operatórios de Slobin: "*The One-to-One-Principle*" e "*The Transfer to Somewhere Principle*".

Neste novo modelo, reestrutura e reorganiza os já citados princípios operatórios de Slobin, Peters e Bybee e toma-os como *macroprincípios*, na medida em que eles resultam do agrupamento de princípios propostos por estes autores e afirma ainda que eles decorrem da sua investigação sobre a aquisição do Inglês e do Espanhol.

(1) "*The One-to-One-Principle*"

Este princípio estabelece que um sistema interlinguístico deve ser construído de modo que um pretense sentido subjacente ("intended underlying meaning") seja expresso através de uma forma ou construção de superfície invariante.

Mas porque, como nos ensina Slobin, uma língua natural deve ser clara, processável, rápida, fácil e expressiva, rapidamente o falante se apercebe de que o input a que tem acesso contém, em muitos casos, um número considerável de formas que codificam o sentido que até aqui, era codificado por uma única forma na interlíngua, e move-se para um novo princípio:

(2) "*The Multifunctionality Principle*". É portanto tarefa do falante descobrir a distribuição e o sentido adicional, se por acaso ele existe, da nova forma e verificar se essa nova forma se estende ou não a outras.

Mas porque, como prevê a hipótese dos efeitos específicos de Slobin, o modo como se passa do primeiro para o segundo princípio varia de caso para caso dependendo de certos aspectos da língua materna do falante e da língua em aquisição, há ainda outros princípios que interagem uns com os outros e que determinam esta passagem:

(3) "*Formal Determinism*"

Quando a relação forma-sentido é clara e uniformemente codificada no input, o falante descobri-la-á mais cedo do que outras formas e incorporá-la-á mais cedo e de forma mais consistente no seu sistema interlinguístico.

Acontece, no entanto, que há certas propriedades do input que conduzem a uma falsa percepção e a uma subsequente incorporação inapropriada da relação forma-sentido e pode verificar-se uma distribuição tendenciosa por parte do falante; estabelece então:

(4) o "*Principle of Distributional Bias*":

"Se X e Y podem ocorrer no(s) mesmo(s) contexto(s), A e B, mas se se verifica uma tendência distribucional de modo que X parece só ocorrer no contexto A e Y só no contexto B, restringe X ao contexto A e Y ao contexto B".

Paremos aqui um pouco na apresentação dos princípios e vejamos como é que eles se podem relacionar com a aquisição dos valores aspectuais codificados pelos Pretérito Perfeito e Imperfeito. Inscrevendo-se numa problemática largamente discutida durante os anos 70 - se as crianças adquirem primeiro o tempo ou o aspecto verbal (Antinucci e Miller, 1976, são os autores de um dos primeiros trabalhos e mais frequentemente citados) - Simões e Stoel-Gammon (1979) realizam um estudo longitudinal sobre a aquisição da flexão verbal por crianças brasileiras. A análise dos dados revelou que, inicialmente (1;8-2;1), as crianças usam uma única flexão para todos os verbos e que esta generalização é evidente especialmente no caso do Pretérito Perfeito. Começam por usar uma forma que em 60% dos casos corresponde ao Imperativo, outra que, em 12%, corresponde ao Presente do Indicativo e uma outra que, em 26% dos casos, corresponde ao Pretérito Perfeito.

Os investigadores verificaram ainda que nas últimas sessões (2;2-3;0) o uso do Imperativo diminuiu, enquanto que o Presente e o Perfeito aumentaram consideravelmente e que ocorreram algumas formas esporádicas de Imperfeito.

No caso do Pretérito Perfeito, a generalização consiste em, num primeiro momento, usar as formas terminadas em *-ou* (2ª e 3ª pessoas do singular no caso do Português do Brasil) também para a 1ª pessoa das três conjugações; passar depois a distinguir a 2ª/3ª da 1ª, mas usar a forma da 1ª conjugação também para a 2ª e 3ª conjugações (*-ei* para *-ei* e *-i*).

Estes resultados estão absolutamente de acordo com os princípios enunciados: primeiro uma única forma ("*The One-to-One Principle*"), seguida da descoberta de outras ("*The Multifunctionality Principle*"); e porque a relação forma-sentido em português não é muito clara e uniforme ("*Formal Determinism*") verifica-se uma tendência para uma distribuição inapropriada ("*Principle of Distributional Bias*") no que diz respeito aos morfemas específicos para cada conjugação e para cada pessoa verbal. Simões e Stoel-Gammon (1979) verificaram não só que a flexão que marca o tempo e o aspecto ocorre antes da que marca a pessoa, mas também que as primeiras formas de Perfeito se limitam, tal como já estava documentado para o Inglês (Brown, 1973), para o Francês (Bronckart e Sinclair, 1973) ³⁶, para o Italiano (Antinucci e Miller, 1976) e até mesmo para o Português do Brasil (Lemos, 1975) ³⁷, a verbos que expressam uma acção completa, isto é, formas como: *cain*, *acabou* ou *quebrou* (Simões e Stoel-Gammon, 1979 : 66)

Mas porque será que assim acontece? Porquê o tempo (ou o aspecto?) antes da marca de pessoa? Porquê o Perfeito antes do Imperfeito?

Se observarmos os dados do *Português Fundamental* (ver Anexos), podemos pôr como hipótese que o Perfeito surge primeiro porque é muito mais *frequente* do que o Imperfeito). Mas isto não explica porque é que o Perfeito se restringe a determinados verbos e porque é que a marca de tempo e aspecto antecede a de pessoa.

Bybee (1985 : 82) define *relevância* como "the extent to which the meaning of the affix alters or affects the meaning of the stem" e Slobin (1985a : 1255), com base neste conceito e em observação de dados de aquisição de primeira língua, estabelece o

(5) *Princípio da Relevância*: "Se dois ou mais morfemas se aplicam a uma palavra, tenta colocá-los de modo que, quanto mais relevante for o sentido do morfema para o sentido da palavra, mais perto ele fique da palavra.

Ora, este princípio pode explicar o facto de as marcas de tempo e aspecto antecederem na aquisição a concordância sujeito-verbo, visto que são mais relevantes para o

³⁶ 1975 é a data do dactiloscrito. Esta obra só foi publicada em 1987, data que vem na bibliografia.

³⁷ E J. H. Schumann (1978 : 114), ao analisar o desenvolvimento da linguagem de um falante não-nativo de Inglês, natural da Costa Rica, afirma: "Alberto's English resembled pidgin languages in that it was reduced and simplified in comparison to standard English. Pidginization occurs when a language is restricted to the communication of denotive referential information and is not used for integrative and expressive functions. Restriction to communicative function results from the learner's social and/or psychological distance from the TL group".

item lexical a que estão ligados. No que respeita à ordem de aquisição do tempo e do aspecto, e embora o princípio de relevância aponte para uma forte possibilidade de o aspecto surgir primeiro, continua a haver muita controvérsia entre os investigadores e a resposta não é fácil exactamente porque em muitas línguas, como em Português ou Espanhol, são os mesmos morfemas que codificam tempo e aspecto. Mas voltaremos a esta questão mais adiante.

O modelo de Andersen inclui ainda mais dois princípios:

(6) "*Transfer to Somewhere*"

Uma forma gramatical ou uma estrutura ocorrerá com consistência e com uma extensão significativa na interlíngua como resultado de transfer se e só se

(1) os princípios de aquisição natural são consistentes com a estrutura de L1, ou L2;

(2) já existe no input de L2 potencialidades para (má)-generalização.

Um exemplo muito claro para ilustrar este princípio pode ser dado com falantes de Espanhol.

Se, por um lado, o uso inicial generalizado do Pretérito Perfeito Simples está de acordo com o *One-to-One-Principle*, por outro, existe em Português e Espanhol uma forma composta de Perfeito que, como se sabe, não tem o mesmo valor nas duas línguas. Segundo o *Transfer to Somewhere Principle* seria de esperar que falantes de Espanhol L1 realizassem consistentemente uma má generalização desta forma composta. Ora, como se pode verificar nos documentos deste *corpus*, isso não acontece. E não acontece porque este princípio actua, não só em competição com os já enunciados, mas também com um outro:

(7) "*Relexification Principle*"

Quando não pudes percepcionar a estrutura usada pela língua em aquisição, usa a estrutura da tua língua nativa com itens lexicais da segunda língua. O conceito de relexificação é um empréstimo dos estudos de pidgins e crioulos. Segundo Bickerton um pidgin surge unicamente para permitir a comunicação entre empregadores e trabalhadores e entre os vários trabalhadores imigrados (1983 : 108) e é o resultado da relexificação da língua

de cada um através de itens lexicais da língua dos empregadores. Acontece assim fundamentalmente porque os falantes não têm acesso suficiente ao modelo ³⁸

É verdade que podem existir casos de aprendizagem de uma língua não-materna, mesmo em ambiente natural, (e todos nós, professores de língua, já tivemos oportunidade de contactar com eles) em que a distância entre as duas línguas é vasta e em que a falta de exposição a input adequado é tão grande e tão prolongada que o falante acaba por se fixar numa forma de pidgin de que dificilmente evoluirá ³⁹

Mas isto em geral não acontece e não acontece muito particularmente com falantes de Espanhol em relação ao Português e por várias razões. Entre elas, porque a comunicação entre falantes de uma e da outra é fácil e porque, tratando-se de duas línguas irmãs, a quantidade de input necessário, para percepção da distribuição da forma, é relativamente pequena.

Constroem assim, de acordo com o "*Formal Determinism Principle*", um princípio específico: onde, em Espanhol, é Imperfeito, usa Imperfeito em Português, onde é Perfeito Composto usa Perfeito Simples.

É evidente que, como poderá ser aqui o caso, a descoberta desta regra é antecipada pelo contexto formal de aprendizagem.

Graças às características positivas das oportunidades de aprendizagem destes falantes, pelo menos no caso dos Pretérito Perfeito Composto/Simples, estes dois últimos princípios parece aplicarem-se com uma extensão e uma consistência menos significativa do que seria de esperar. No entanto, se as condições, para os mesmos informantes, fossem menos favoráveis, seria muito provável que, havendo potencialidades no input, como é o

³⁸ Muysken (1988 : 286), no desenvolvimento de um quadro em que apresenta as várias teorias de formação dos crioulos (não de pidgins), sintetiza assim a posição de Andersen (1983): "In the *imperfect second language learning theory*, creoles are the crystallization of some stage in the developmental sequence. The speakers of the proto-creole simply did not have sufficient access to the model, and had to make up an approximative system. In this view, the fact that creoles are simple is due to the simplification inherent in the second language learning process. For some adherents of this view, the creole languages are also similar, and this similarity is due to universal properties of the learning process".

³⁹ H. Batoréo (1989 : 115), ao analisar o discurso de uma criança bilingue diferencial, português-polaco, sendo o polaco a língua desprivilegiada, afirma que: "Na etapa pós-mista podemos distinguir pelo menos duas frases. 2.1. A primeira, até, aproximadamente, três anos e meio, em que os sistemas se vão separando aos poucos mas em que a "mistura" continua ainda muito persistente. É comum nesta fase encontrarmos os enunciados com a construção sintáctica portuguesa e com o léxico polaco."

caso, se verificasse uma mais acentuada generalização do Pretérito Perfeito Composto, como prevê o princípio (6.2). E se se tratasse de informantes que, pelos seus conhecimentos prévios (língua materna, por exemplo), não pudessem perceber a estrutura ou a forma usada pela língua-alvo, recorreria, com certeza, muito mais ao "*Relexification Principle*" ou àquilo que a alínea 1. do princípio (6) prevê.⁴⁰

Andersen convida-nos a testar a seguinte hipótese: "quando os sujeitos são expostos a input adequado eles seguirão o princípio (6) e não o (7), enquanto que os sujeitos expostos a um input pobre seguirão de preferência o princípio (7).

Embora não se alongue muito sobre *estratégias* de uso da linguagem, Andersen termina afirmando que é através da interação que o falante vai percebendo novas formas e construções, assim como novas relações forma-sentido e que, consequentemente, vai expandindo o seu sistema interlinguístico na direcção da língua-alvo. *Estratégias comunicativas* e *cooperativas* (falante nativo - não-nativo) seriam as responsáveis por esta aproximação ao sistema da língua-alvo.

2.4. Conclusão

Este modelo responde ao referido apelo de muitos investigadores da área da segunda língua: empreender investigação não só em meio natural de aprendizagem mas também dentro da sala de aula.

Ele inscreve-se na corrente que defende que o fenómeno da aquisição e desenvolvimento da linguagem deve ser explicado por um único modelo que englobe todas as situações.

Além disso, ele é um modelo de aquisição de língua não-materna construído sobre princípios linguísticos e psicolinguísticos e que pode dar conta das propriedades contrastivas e construtivas da linguagem.

⁴⁰ Digo português europeu porque, mesmo que alguma investigação já tenha sido feita no que respeita ao português do Brasil, quer em universidades brasileiras quer norte-americanas, as características fonéticas, lexicais, sintácticas e elocutórias do input das variedades europeia e americana do português são suficientemente diferentes para terem eventualmente, consequências assinaláveis, pelo menos ao nível do discurso percebido e da sua velocidade de aquisição. Seria muito interessante seguir dois grupos com características semelhantes devidamente controladas que iniciassem ao mesmo tempo e com oportunidades idênticas da língua portuguesa no Brasil e em Portugal.

Tratando-se, neste caso, de um estudo sobre a aquisição por falantes de português-europeu, língua não-materna, dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito, e tendo em conta o que foi dito antes, a tarefa consiste basicamente em recolher:

(1) um *corpus* adequado ao estudo;

(2) informação linguística e psicolinguística sobre o aspecto verbal e sua aquisição;

e (3) informação sobre os meios de que se serve cada uma das línguas dos informantes envolvidos no estudo e o Português para o expressarem.

CAPÍTULO 4

O 'CORPUS' E OS INFORMANTES

1. Materiais recolhidos e sua adequação ao estudo

No Curso Básico de Língua Portuguesa do Departamento de Língua e Cultura Portuguesa (DLCP) da Faculdade de Letras de Lisboa (FLUL) inscrevem-se, em média, 120 estudantes em cada um dos semestres, falantes das mais diversas línguas maternas. Uns setenta por cento dos inscritos apresenta-se a exame final para obtenção de um Certificado de Língua Portuguesa. Nos últimos anos, a prova de compreensão oral e produção escrita tem constado da audição de um texto narrativo que, em seguida, deve ser recontado, por escrito.

Apesar de o seu primeiro objectivo ter sido a avaliação de conhecimentos, considerei que os textos produzidos pelos examinandos eram adequados ao estudo que pretendia levar a cabo.

L. Kumpf (1984 : 133), entre outros, afirma que a conversação e a narrativa existem como modalidades discursivas básicas em todas as línguas naturais e que a narrativa é particularmente interessante, sendo a melhor fonte de informação para o estudo do Tempo e do Aspecto, enquanto que a conversação, embora o possa ser também, é mais abundante em formas de "irrealis", isto é, formas verbais que não expressam tempo real, sendo por isso mais adequada a estudos sobre o Modo.

Como se pode verificar pela leitura das três narrativas - estímulo, (ver *Materiais*) trata-se, no caso do Texto 1, de um conto popular que, como é característica deste subgénero, apresenta um esquema textual muito simples, e até previsível, visto ser comum às literaturas orais e tradicionais de muitas culturas. Os Textos 2 e 3 fazem mais apelo a conhecimentos extralinguísticos relacionados com aspectos sócio-políticos portugueses e o seu esquema narrativo é menos previsível, exigindo por isso mais das capacidades de processamento dos sujeitos. Isso teve como resultado, em muitos casos e como se pode constatar a partir da leitura dos documentos, recontos mais afastados do modelo do que no caso do Texto 1. Este facto pode dar-nos, em certa medida, a noção da incomunicabilidade que pode ocorrer em certas situações de interacção com falantes não nativos e fazer-nos reflectir sobre os efeitos, diferentes dos esperados, que mesmo as explicações, aparentemente objectivas e apoiadas em exemplos, sobre a gramática da língua podem ter; porque também elas são filtradas pelos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos do ouvinte e pelas suas capacidades criativas e cognitivas.

Tarone (1984 : 16) defende que o estilo mais cuidado da interlíngua, aquele que necessariamente surge em situação de exame, é o mais permeável a outros sistemas, podendo esses sistemas ser o da língua-alvo ou o da língua materna do sujeito.

A permeabilidade da interlíngua em relação à língua-alvo, de que fala Tarone, acentua-se com certeza quando se trata de situações de escrita, visto que o sujeito dispõe de mais tempo para pensar, tendo, por conseguinte, a possibilidade de activar mecanismos que lhe permitem reflectir sobre a sua própria produção e aplicar-lhe certas regras aprendidas na sala de aula. No entanto, isto só me parece possível se essas regras pertencem ao número daquelas que podem ser claramente formuláveis.

Chomsky diz, relativamente às línguas naturais, que por mais regras que tenham sido formuladas, elas nunca serão em número suficiente para cobrir a totalidade de regras dessas mesmas línguas. E Krashen (1981 : 92-94) desenvolve graficamente essa ideia e aplica-a ao ensino de uma forma bastante sugestiva: um conjunto de seis círculos concêntricos, representando o exterior o conjunto de todas as regras de uma língua, no caso o Inglês, e o mais interior, e tão pequeno que mal se vê, representando as regras que o melhor estudante usa. Pelo meio ficam as regras formuladas, as regras conhecidas e ensinadas pelo melhor professor, etc..

Haverá, portanto, certos aspectos da língua-alvo que são particularmente susceptíveis de controle consciente por parte do sujeito enquanto que outros não, como acontece, de resto, com os falantes nativos de qualquer língua. Veja-se, por exemplo, a quantidade de falantes nativos de português, com educação média ou mesmo superior, que diz "tu fizestes" ou "tu dissestes" ou "havia muitas pessoas", mas que não o escrevem devido à influência normativa da escola. Julgo, no entanto, que, também neste caso, essa possibilidade de intervenção consciente do sujeito se limita a um número muito restrito de categorias.

Para um falante não-nativo será fácil, por exemplo, corrigir a concordância entre o sujeito e o morfema verbal de pessoa e número, porque se trata de um conjunto fechado e recorrente. De facto, se observarmos os documentos deste *corpus*, encontraremos na versão dada como final uma percentagem muito baixa de faltas de concordância deste tipo de formas corrigidas.

Quanto aos morfemas que são o objecto deste estudo, e como procurarei mostrar no capítulo seguinte, a sua escolha ultrapassa largamente uma simples associação de isto àquilo, solucionável com a aplicação de uma regra previamente aprendida na sala de aula. Há que "negociar", caso a caso, qual o morfema a usar em função do predador e da situação de modo a obter a forma aspectual adequada. Se aplicam alguma coisa, é uma intuição de experiência feita. Daí que, mesmo nesta versão dada como final, esses morfemas apareçam abundantemente corrigidos, denunciando hesitações que, a haver uma regra disponível, teriam sido resolvidas em fases anteriores da produção do texto.

Quanto à alegada intervenção da língua materna, ela é até desejável, pois que, a verificarem-se coincidências manifestas entre as realizações dos vários grupos de informantes, mais força elas adquirem e mais evidenciam a existência de universais linguísticos que conduzem a aquisição de uma língua não-materna, neste caso o Português.

O *corpus* recolhido é constituído por 218 documentos, produzidos por 166 indivíduos falantes de 16 línguas maternas diferentes, 59% do sexo feminino e 41% do sexo masculino. Cada documento consiste, como disse antes, no reconto de uma das três narrativas ouvidas pelos informantes aquando da prova de compreensão oral e produção escrita do exame do Curso Básico de Língua Portuguesa do DLCP da FLUL. (Ver quadro A)

2. Informantes

2.1. Selecção dos informantes

Os aproximadamente 120 estudantes que se inscrevem em cada semestre no Curso Básico de Língua Portuguesa juntam, à sua língua materna, o conhecimento, que se materializa nas formas e graus mais variados de competências, de uma, duas, três ou até mais línguas adicionais, uma das quais pode ser já o Português.

As únicas exigências que as condições de inscrição estabelecem é que os candidatos à frequência do Curso tenham mais de 17 anos e que "estejam alfabetizados numa língua ocidental", o que, como facilmente se depreende, gera uma grande heterogeneidade de públicos quanto a conhecimentos prévios em geral, com a qual se torna muito difícil lidar.

São estudantes universitários para quem o português é disciplina curricular, abordado muitas vezes através de textos literários; licenciados em cursos técnicos que tencionam trabalhar no Brasil ou em países africanos em que o português é língua oficial; técnicos a trabalharem em multinacionais com escritórios em Lisboa, familiares de pessoal diplomático, reformados que decidiram passar os últimos anos da sua vida num país de clima temperado e de preços mais moderados, candidatos a postos de trabalho na C.E.E., chineses de Macau duvidosos quanto ao seu futuro, namoradas de jovens portugueses, desportistas ao serviço de equipas portuguesas, ou até negociantes que aqui tentam a sua sorte... (Leiria, 1989).

Da total e absoluta inexistência de trabalhos experimentais sobre a aquisição do português europeu como língua não primeira (em ambiente natural, em ambiente formal ou em ambiente natural mais ambiente formal) resulta a impossibilidade de estabelecer uma ordem nas aquisições, por mais tosca que seja; e, consequentemente, a incapacidade de dispor, à partida, de padrões de interlínguas previsíveis. Assim, torna-se impossível estabelecer critérios de avaliação minimamente objectivos partilhados pelos diferentes professores entre si e que dêem conta do percurso em

direcção à língua-alvo percorrido pelo aluno. Daí que a realização de um exame final, sem qualquer selecção prévia dos estudantes, se apresente, até ao momento, como a solução que ocasiona menos situações de injustiça quanto à avaliação de conhecimentos. Sendo a totalidade das provas avaliada por um grupo de professores muito restrito e experiente, é de esperar que se atenuem os efeitos negativos resultantes da referida falta de investigação nesta área.

Serve o que foi dito acima para justificar a variedade de graus de competência que este *corpus* evidencia e para afirmar que não houve qualquer critério previamente estabelecido para a selecção dos examinandos-informantes. Apresentaram-se a exame todos os estudantes que, estando inscritos no curso, acharam por bem fazê-lo; posteriormente, as suas produções da primeira parte do exame escrito foram transcritas para constituírem este *corpus*. Foram apenas eliminados os documentos produzidos por informantes que não perceberam a tarefa pedida ou que optaram, como aconteceu com alguns estudantes que encontraram mais dificuldades na compreensão da narrativa, por contar uma história qualquer e não uma história com base no modelo, esperando assim obter uma percentagem mais elevada da pontuação atribuída ao exercício. Foram ainda eliminadas produções de falantes de certas línguas, por serem em número muito reduzido e não se integrarem em nenhuma família já representada no *corpus* (Coreano, Grego, Húngaro, Finlandês e Japonês).

2.2. Perfil linguístico dos informantes

Como afirmei atrás, sendo as condições de inscrição no Curso pouco selectivas, são muito variadas as experiências pessoais dos estudantes, à sua chegada; grau de instrução, hábitos de aprendizagem, idade, motivação, personalidade, capacidades individuais e conhecimentos prévios em geral são variáveis absolutamente incontroláveis dadas a origem geográfica, sócio-política, cultural e civilizacional, tão diferenciadas, dos informantes. Consequentemente, se quisesse traçar o seu perfil extralinguístico só o poderia fazer de uma forma exemplificativa, sem qualquer rigor e com certeza preconceituosa.

Primeira língua

Fazendo fé na informação dada pelos estudantes, no acto de inscrição, corroborada por comparação com a fornecida pelos professores nas fichas de controle de progressão da aprendizagem, são, como se pode ver no quadro A, 16 as primeiras línguas dos informantes.

Quadro A

L1	Número de documentos			Total de documentos por L1	Total de informantes por L1
Chinês	11	28	29	68	44
Árabe	2	8	8	18	12
Norueguês	-	1	-	1	1
Sueco	1	4	2	7	5
Dinamarquês	-	1	1	2	2
Inglês	6	10	7	23	20
Neerlandês	1	2	2	5	5
Alemão	7	12	10	29	25
Espanhol	5	4	5	14	13
Francês	5	3	2	10	10
Italiano	1	3	6	10	8
Polaco	-	2	-	2	2
Servo-Croata	-	1	1	2	2
Búlgaro	-	4	1	5	4
Persa	2	6	4	12	7
Hindi	4	4	2	10	8
TOTAIS	45	93	80	218	168

O número desigual de informantes resulta, como se compreende, da natureza da situação de recolha. No *corpus* estão representadas três grandes famílias de línguas: (1) o *Chinês*, uma língua sino-siamesa; (2) o *Árabe*, uma língua semita; e (3) as restantes 14 são línguas indo-europeias.

Conhecimentos de outras línguas

Apesar de dispor, para a maior parte dos informantes, de informação quanto a outras línguas conhecidas, não tive em conta essa informação, porque aquilo que cada um considera que é saber uma língua não materna, e a atitude que manifesta em relação a esse saber, envolve conceitos e pressupostos muito diversos. Atrevo-me a exemplificar o que quero dizer, consciente de que vou generalizar abusivamente. Se um chinês nos diz que sabe Inglês, nós desconfiamos porque já experimentámos muitas situações em que esse pretendo conhecimento se resume à capacidade para ler frases simples, ou seja, esse conhecimento não passa de uma introdução ao estudo de línguas ocidentais. Se um eslavo declara que sabe Francês, Inglês, Alemão, Espanhol e Russo, nós percebemos que esta ordenação corresponde mais a uma atitude perante as diferentes línguas referidas do que uma seriação em função da competência que realmente tem em relação a cada uma delas. Outros há que, tendo estudado um pouco de Espanhol e considerando isso como uma

vantagem em relação aos colegas, não o declaram, ou negam até esse facto, por terem medo que, sendo lenta a sua futura progressão na aprendizagem do Português, o professor os ache menos inteligentes; ou, por pensarem que nós, professores portugueses, temos preconceitos em relação à língua dos nossos vizinhos.

A única solução seria fazer uma avaliação de conhecimentos, o que, como é evidente, não só se mostra impraticável, como inaceitável.

Por outro lado, querer constituir um grupo de informantes que nunca tivesse tido contacto com nenhuma outra língua, além da sua língua materna, revelar-se-ia completamente infrutífero, já que raros são os estudantes para quem o Português é uma segunda língua. O Português é, para a grande maioria daqueles que o aprendem, mais uma língua, uma *língua adicional* que se junta, às vezes, a mais três ou quatro.

Como é que esses conhecimentos se entrelaçam, *quais, como e se* são transferidos de umas para outras línguas, é uma questão até ao momento sem resposta definitiva. E quanto à sua possível transferência para o Português, vários factores aleatórios teriam de ser ponderados: o tempo e o grau de integração do sujeito na comunidade linguística portuguesa; o tipo, a natureza e o grau das competências que o sujeito tinha, no momento da chegada a Portugal, dessa(s) outra(s) língua(s) e o uso que dela(s) faz aqui; e ainda as relações genéticas e tipológicas entre elas, a sua língua materna e o Português. Tudo isto para além de características pessoais do falante.

Conhecimentos de Português

À data da inscrição e do início do curso é também, como já disse, muito variado, e adquirido por meios muito diversos, o conhecimento que cada um tem da língua portuguesa, porque muito diversos foram os objectivos e as oportunidades de aprendizagem. De qualquer modo, todos foram colocados no Curso Básico por se considerar que não tinham um nível de competência que lhes permitisse comunicar com eficiência em "situações habituais da vida corrente". Não se excluem, no entanto, casos em que o estudante, dispondo dessas competências linguísticas, insiste em começar "do princípio".

Pela descrição que fiz da população, pode também imaginar-se que são muito diversas as oportunidades de aprendizagem que tiveram ao longo do curso; impossível é, no entanto, medir a integração que cada um teve na sociedade portuguesa e as consequentes oportunidades de input e de interacção com falantes nativos em meio natural.

No que respeita ao contacto com o Português, durante as 14 horas lectivas semanais, ao longo do semestre (Novembro a Fevereiro ou Fevereiro a Maio), é necessário fazer notar que os métodos e materiais usados pelos professores, no seu ensino, não são rigorosamente uniformes.

Trata-se, portanto, de um *corpus* constituído por documentos produzidos por informantes adultos, com as mais variadas atitudes, motivações, personalidades, capacidades e conhecimentos prévios a quem o contexto social proporcionou oportunidades de aprendizagem formais e informais também elas muito variadas.

A interação destes factores tem resultados linguísticos muito diversos (ver, a este propósito, Spolsky 1988 : 387), observáveis nos documentos que fazem parte da recolha; no entanto, todos foram produzidos em condições externas semelhantes.

3. Metodologia da recolha

Os testes tiveram lugar nos dias 1 de Junho de 1989 (Texto 1), 23 de Fevereiro de 1990 (Texto 2) e 25 de Maio de 1990 (Texto 3), entre as 2 e as 5 horas da tarde, no Anfiteatro II, por ser uma das salas da FLUL que dispõe de melhores condições acústicas.

Os participantes tinham sido previamente avisados de que:

- 1) A prova teria a duração de 1h30m e que poderiam contar com mais 30m de tolerância.
- 2) Deviam apresentar-se no local pelo menos 15m antes da hora marcada para o início da prova .
- 3) A prova teria duas partes:
 - a) prova de compreensão oral e expressão escrita que consistiria na audição de um texto narrativo que em seguida devia ser recortado por escrito; *é da recolha desta primeira parte que resulta este corpus*;
 - b) prova de expressão escrita: redigir uma carta ou comentar uma fase.
- 4) Só era permitida a utilização de dicionários unilingues de português; no entanto, não foi feito um controle rigoroso quanto à possível utilização de dicionários bilingues.

Durante a prova, não foram dadas quaisquer instruções quanto ao lugar em que deviam sentar-se. Depois de distribuído algum papel para rascunho e os enunciados (ver *Materiais*), sensivelmente 7 ou 8 minutos antes da hora marcada para o início da prova, o professor encarregado da leitura do texto estímulo dirigiu algumas palavras aos participantes, com a intenção de tornar o ambiente mais descontraído e para que todos se habituassem minimamente às características da sua voz. Foi-lhes perguntado se ouviam bem o que era dito e foram convidados a ocupar lugares nas primeiras filas.

Cada texto foi lido duas vezes pelo professor.

A primeira leitura foi um pouco mais lenta do que a segunda e precedida pela apresentação do título. A leitura do Texto 2 foi precedida de um curto texto introdutório (ver *Materiais*).

Optou-se pela apresentação do texto de viva voz por se considerar que um texto gravado, por melhor que seja a qualidade da gravação e da sua reprodução, é sempre empobrecedor por lhe faltarem as componentes visuais e gestuais inerentes à comunicação oral. Como objectivo do exercício consistia em fornecer um modelo oral a ser posteriormente convertido em objecto escrito, era indispensável que, nas duas apresentações, ele se mantivesse idêntico; por essa razão, se optou pela leitura do texto que se tentou que fosse o mais expressiva e "natural", isto é, o mais próxima possível do "contar uma história".

CAPÍTULO 5

ASPECTO, TEMPO, MODO E AQUISIÇÃO

"... idealized situation types do not vary for the speakers of different languages. (What do vary are the properties of situations focused on by particular languages")

C. Smith (1983 : 494)

Nota sobre terminologia

"The term 'aspect' has almost as many definitions as there are linguistics who have used it" (D. Holisky, 1981 : 128).

Esta afirmação e a constatação que "the terminology is chaotic" (O. Dahl, 1981 : 80) são uma constante da literatura sobre o Aspecto.

Para atenuar, na medida do possível, eventuais confusões decorrentes destes factos, indico, a seguir, as posições e critérios adoptados neste trabalho.

(1) Assumo, que o *Aspecto* é uma categoria linguística que releva do léxico, da sintaxe e da morfologia derivacional e verbal.

No entanto, e sempre que possa haver confusão, usarei terminologia que permita distinguir qual o meio de expressão usado ou referido no caso em presença.

(2) Assumo que, particularmente a nível lexical, outras propriedades, para além das que dizem directamente respeito à temporalidade, podem estar envolvidas. Para referir o conjunto das propriedades envolvidas no léxico, usarei a expressão *sentido inerente*.

(3) Usarei *tempo* (passado, presente e futuro) e *tempo verbal* para me referir ao que em Inglês, por exemplo, se chama *time* e *tense*, respectivamente.

(4) Os tempos verbais não têm, geralmente, e como é sabido, valores correspondentes nas várias línguas. Por isso, as suas designações serão, sempre que possível, usadas na língua a que se referem.

(5) As designações das três perspectivas aspectuais, básicas (ao nível da forma aspectual) serão grafadas em maiúsculas: *Perfectivo*, *Imperfectivo* e *Perfeito*.

(6) Os adjectivos *completo* e *acabado*, e os seus antónimos, não devem, em caso algum, ser entendidos como sinónimos.

(7) A maior parte da literatura consultada para a realização deste estudo está redigida em Inglês. Alguns termos não têm, até ao momento, correspondentes consagrados em Português. Por isso, optei por não traduzir o texto original de citações, segmentos de frase ou designações sempre que considere que a minha proposta de tradução poderá ou poderia, de algum modo, retirar-lhes informação ou criar ambiguidades.

1. Uma hipótese para o estudo

Retomemos o desabafo da estudante alemã:

"Pensei? Pensava? Estes verbos são horríveis!"

Observemos agora algumas frases com o verbo *pensar*:

- (1) Penso, logo existo.
- (2) Pensava que ele era mais novo.
- (3) Pensar dá muito trabalho!
- (4) Estou a pensar na aula péssima que dei hoje.
- (5) Já pensei o esquema do artigo para o jornal.
- (6) Ontem, passei pela 'Brasileira', e pensei em ti.
- (7) Quando passo pela 'Brasileira', penso em ti.
- (8) Quando passava pela 'Brasileira', pensava em ti.

Na frase (1), *pensar* refere-se a uma capacidade própria do ser humano e só por brincadeira se poderá assistir a um diálogo do tipo:

"- O que estás a fazer?

- Penso, logo existo."

No entanto, a frase (4) *Estou a pensar na aula péssima que dei hoje* pode muito bem ser uma resposta adequada à mesma pergunta. Assim (4) "estar a pensar na aula péssima que dei hoje" ou (5) "pensar o esquema do artigo" são actividades que, às vezes, até (3) "dão muito trabalho", e que ocupam exactamente a capacidade de pensar que, como seres humanos, temos. O mesmo não se poderá dizer de (2): "pensar que uma pessoa é nova ou velha". Neste caso, não se trata de uma actividade, mas de uma opinião ou de uma convicção que se mantém inalterada até evidência contrária.

Mas, se voltarmos a (4) e (5), verificamos que também apresentam uma diferença importante entre si. (4) "Pensar na aula que dei hoje" e (5) "pensar o esquema do artigo" também não são a mesma coisa. Posso pensar nessa famigerada aula durante uma hora ou cinco minutos, posso continuar a pensar ou deixar de pensar nela e o resultado será o mesmo; mas se deixar de (5)

"pensar no esquema do artigo" antes de o considerar satisfatório, e isso pode demorar cinco minutos ou três dias, então não terei o esquema pensado.

Quanto a (6), (7), (8), "pensar em ti", exige também que disponibilizemos a nossa capacidade de pensar e que, pelo menos durante um certo tempo e a propósito de qualquer outra ocorrência, como parece ser aqui o caso, nos "lembramos" da pessoa em questão. Esse acto pode ser único, como em (6), pode ser repetido, como em (7) e (8), e pode ser presente (7) ou não, (6) e (8).

É claro que o verbo *pensar* pode ocorrer num número infinito de situações que, por sua vez, podem implicar também um número infinito de *formas*. É claro também que cada língua codifica de modo diferente cada um destes níveis. No entanto, a representação mental que diferentes seres humanos adultos terão de uma mesma *situação* será idêntica. A diferença fundamental está na *forma* que cada língua consagrou para fazer referência a essa situação. Por exemplo, o Português "escolheu" a oposição Perfeito/Imperfeito, para, entre outras funções, marcar a oposição evento único no tempo passado ((6) *pensei* em ti) e evento múltiplo no mesmo tempo ((8) *pensava* em ti).

E é por isso que só ao nível da *forma* e não da situação podemos distinguir entre a situação (4) e ((6), (7), (8)).

Isto é, um único *predicador*, *pensar*, pode constituir o núcleo de uma série de *situações* que, por sua vez, podem conduzir a diversas *formas aspectuais*.

Na Introdução ao Capítulo 1, optei por considerar que a dificuldade manifestada pela estudante alemã poderia resultar de duas formas verbais co-ocorrerem num mesmo tempo deíctico - o passado. Daí concluí que elas codificavam um outro conceito: o aspecto verbal. Vimos entretanto, à luz de Slobin e de Andersen, que havendo mais do que uma forma para codificar uma mesma função e não sendo a sua distribuição evidente, a aquisição resultará difícil e demorada.

Vendler (1957 : 110) afirma: "There is /.../ a group of verbs with conceptual divergences of their own /.../ The group of verbs I have in mind comprises philosophically notorious specimens like *to think*, *to know*, *to understand*, on the one hand, and *to see*, *to hear* and their kindred on the other".

Num estudo sobre a aquisição de verbos mentais, feito com crianças entre os 2 e os 4 anos, Shatz *et alii* (1983) concluem que os verbos mentais são inicialmente usados com uma função comunicativa e não de referência mental. Nenhuma criança observada usou verbos mentais antes dos 2;6 e todas aquelas que os usaram já antes o tinham feito com funções conversacionais (isto é, como bordões: "you know..."; ou para modalizar um pedido: "I think I want a cookie").

A afirmação de Vendler pressupõe a existência de outros grupos, provavelmente sem ou com menos "divergências conceptuais" e com outras características.

É possível então que a estudante se estivesse a referir (também) a propriedades deste *lexema* que, tornando-o tão vulnerável à *situação*, contribuam para dificultar a distribuição dos morfemas de Perfeito e Imperfeito, isto é, dificultem a produção da *forma aspectual*.

A avaliar pelo comportamento do verbo pensar, podemos constatar que um mesmo *predicador* pode, em diferentes situações, apresentar potencialidades que variam consoante essa mesma situação e, conseqüentemente, evidenciar um comportamento sintático-semântico muito variado. Dito de outro modo: para além do predicador, outros factores podem concorrer para a "constituição temporal interna da situação" (Comrie, 1976 : 5).

Timbarlake (1982 : 309-310) vê a estrutura semântica de um evento, como o resultado de "um certo número de níveis encaixados uns nos outros" ("nested levels"):

a *base* (a semântica inerente à base lexical)

o *verbo* (a *base* + certas operações semânticas, por exemplo, a marcação do início da acção ou a estativização)

o *predicado* (o *verbo* + os seus argumentos sintácticos, incluindo sujeito e complementos)

a *proposição* (o *predicado* + a sua posição no espaço temporal e modal)

e a *narrativa* (a *proposição* + a sua relação com outros eventos dentro da narrativa)

E acrescenta: "Na prática, não é necessário (ou fácil) distinguir todos estes níveis de forma rigorosa. Geralmente é suficiente aludir aos dois macroníveis da estrutura semântica que podem ser denominados como o *lexical* (incluindo *base*, *verbo* e *predicado*) e o *proposicional* (incluindo a *proposição in stricto sensu* e a *narrativa*)".

Isto quer dizer que, para abandonarmos uma qualquer *forma aspectual* (*pensei em ti*, por exemplo), temos de ter em conta, não só o predicador (*pensar*) mas também o predicado ou situação (*pensar em ti*) e as suas propriedades e todos os outros elementos que, ao nível da frase ou até do texto, concorrem para a definição dessa forma.

Com certeza por tudo isto, tem sido repetidamente afirmado que o verbo é a área mais complexa da gramática de qualquer língua. Isso porque, na maior parte das línguas, ao nível do enunciado, ele é o elemento do léxico que mais informação pode fornecer.

O grande número de trabalhos que a Linguística e a Psicolinguística lhe têm dedicado mostra a importância que lhe é atribuída.

J. McShane *et alii* (1986 : 275), no seu artigo "Verbs and Time" apontam algumas questões que, segundo eles, ainda não obtiveram uma resposta satisfatória, em relação ao verbo, na área do desenvolvimento da linguagem:

"Nos primeiros estádios de aquisição da linguagem, que tipos de verbos são aprendidos primeiro?

O facto de certos verbos serem aprendidos primeiro resulta da frequência que têm no input ou resulta de limitações conceptuais?

Que curso segue o desenvolvimento até se estabelecer a denotação correcta de um verbo?

Os primeiros verbos a serem aprendidos estão organizados numa única categoria ou em várias subcategorias?

Se, como alguns defendem, há uma organização subcategorial, será que esse facto afecta a forma como a flexão é aprendida?

Que tipos de reorganização fazem com que o sistema se desenvolva?

Como é que as crianças aprendem os princípios de concordância gramatical que governam a relação entre os verbos e os outros componentes do discurso?"

E mais adiante (p. 277):

"Quando as crianças começam a aprender a flexão, elas juntam esses morfemas a um verbo qualquer ou só a determinadas subcategorias?"

Já vimos, a propósito de alguns Princípios Cognitivos Operatórios que os investigadores têm procurado respostas para estas questões na área da aquisição de línguas maternas.

No entanto, as mesmas questões são transponíveis para a área da segunda língua e é desejável que também a elas procure responder a investigação nesta área, apoiada, como é desejável, pelo trabalho já realizado para as línguas maternas.

Concretamente para o caso do Português, o facto de as crianças brasileiras inicialmente restringirem o morfema Pretérito Perfeito a verbos como *cair*, *acabar* ou *quebrar* para exprimir acções completas, como constataram Simões e Gammon (1979), pode dar-nos uma pista de trabalho importante. Ora, como disse na Introdução, também os estudantes de Português língua não-materna parece associarem preferencialmente a certos verbos morfemas de Perfeito e a outros verbos morfemas de Imperfeito.

Estes factos levam-me a pensar que a relação predador-morfema escolhido não é completamente indiferente.

Contudo, guiada pela minha experiência de contacto com falantes não-nativos, guiada pelo modelo escolhido e pelos trabalhos de Slobin que o antecede, também não tenho dúvidas de que a língua materna do falante não-nativo tem de ser tomada em consideração, bem como a língua em aquisição.

Sendo assim, parto para o estudo da aquisição dos aspectos verbais por falantes não-nativos de Português da seguinte hipótese:

A MAIOR OU MENOR DIFICULDADE DE AQUISIÇÃO MANIFESTADA PELO FALANTE NÃO NATIVO, NO QUE RESPEITA À AQUISIÇÃO DOS ASPECTOS VERBAIS EXPRESSOS PELOS PRETÉRITO PERFEITO E IMPERFEITO, ESTÁ RELACIONADA COM

- (1) PROPRIEDADES INERENTES AO PREDICADOR,
COM (2) A LÍNGUA MATERNA DE CADA UM
E COM (3) CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DO PORTUGUÊS.

Começarei então por tentar fazer o levantamento das propriedades inerentes aos predicadores que podem ser relevantes para a estrutura semântica de um evento.

2. O nível lexical : predicadores, situação e sentido inerente

"À semântica inerente à base lexical" autores como Comrie (1976) chamam *sentido inerente* ("inherent meaning"). Esta denominação aponta para a diferente representação (em função de conceitos como movimento, tempo, resultado, etc.) que temos de verbos como *chegar* ou *morrer*, representação que, mesmo quando fora de um contexto, é sempre mais clara e definida que a de um verbo como *pensar*.⁴¹

Alguns linguistas também têm usado o termo *Aktionsart*, termo alemão que significa *modo de acção* e que se refere ao facto de, nesta língua, conceitos como iteratividade, resultatividade, intensificação, etc. serem por vezes codificados através de afixos que se juntam a um verbo de base. (C. Almeida, 1985). Para Binnick (1991 : 170) *Aktionsarten* são categorias puramente lexicais, não gramaticais, opcionais e assimétricas e que têm a ver com as estruturas internas dos eventos ou das situações.⁴² Segundo Cohen (1989 : 32-33) este termo adequa-se melhor às línguas semitas. Nestas, uma mesma raiz pode servir para formar vários verbos distintos, cada um deles com diferentes cambiantes de sentido que não alteram a noção de base: a acção expressa por um é intensa, por outro é múltipla, por outro é frequente, por outro é orientada em direcção a um destinatário, etc.. Sendo assim, cada verbo (ou a maioria deles) faz parte de uma série derivativa fundada numa única raiz, exprimindo cada um uma modalidade diferente da acção. É com certeza a fenómeno como este que Timbarlake se refere quando distingue *base* de *verbo*. É verdade que também noutras línguas, como em Português, se podem formar vários verbos a partir de uma mesma base, por prefixação (*refazer*, *desfazer*, *perfar*...) ou por sufixação (*saltitar*), mas não como um fenómeno

⁴¹ Ver também C. Backe (1982) : "Aspect and Aktionsart: Towards a Semantic Distinction" O artigo comenta sobretudo as definições de Lyons (1977) e Comrie (1976). Holisky (1981:128): "to avoid further terminological confusion" usa Aspect como um termo geral: Aspect signifies the relative duration or punctuality along a time line that may inhere in words or constructions" E faz corresponder a pontual: perfectivo, completivo, inceptivo, semelfactivo, não durativo e não progressivo; e a linear: não perfectivo, não completivo, não inceptivo, iteractivo, durativo e progressivo.

⁴² "Aktionsarten [...] may be marked by differences in verb stems, and [...] have to do with the internal structures of events or situations[...].Aktionsarten are purely lexical categories, nongrammatical, optional, and unsystematic, defined in very specific terms such as inceptive or resumptive" (Binnick, 1991:170).

sistemático e, em muitos casos, a semântica do novo verbo afasta-se bastante da do verbo base (*baixar* e *rebaixar*, *bater* e *rebater*, etc.).

As frases que observámos com o verbo *pensar* alertaram-nos para a possibilidade de outros verbos, além dos de actividade mental, poderem evidenciar diferentes propriedades semânticas quando em diferentes situações.

De facto, assim acontece. Se pensarmos, por exemplo, no verbo *fazer*, é provável que muitos de nós lhe associemos imeditamente o traço / + dinâmico / e isso é verdade em *fazer o almoço*, mas já não o é em *fazer frio*. Ao verbo *ter* associaremos com certeza o traço / - dinâmico /, mas em *ter um ataque de coração* ele não se manifesta.

O mesmo se pode dizer no que respeita a temporalidade interna do verbo ou da situação. De verbo de actividade como *correr*, *lavar*, *construir*, etc. não temos geralmente qualquer representação mental quanto a temporalidade. Será diferente se pensarmos em *correr 100 m* ou *correr a maratona*, *lavar a cara* ou *lavar 3 lençóis à mão*.

Concluimos assim que certas propriedades lexicais inerentes aos predicadores só se definem a um *nível lexical mais alargado*. Este facto tem levado muitos investigadores a duvidarem da utilidade de empreender qualquer classificação de predicadores. Mas, por outro lado, sendo eles a base, o ponto de partida para qualquer construção, é natural que os estudiosos de sejam fazer deles e de propriedades que lhes são inerentes e que, conseqüentemente, etrão um peso no produto final, ou seja, na forma aspectual, o contro e o objectivo de parte das suas pesquisas.

Como veremos mais adiante, muitas divergências na interpretação de certas produções infantis resultam exactamente de os analistas nem sempre terem prestado a atenção devida à distinção entre propriedades inerentes ao predicator, à situação e propriedades evidenciadas pela forma verbal ao nível do enunciado.

3.1. Sentido inerente : movimento, espaço e tempo

Se observarmos, em conjunto, as frases com o verbo *pensar*, verificamos que são de dois tipos as 8 situações em que ele ocorre:

(a) aquelas em que ele não é uma actividade, mas uma capacidade ou uma convicção ((1) e (2)); são *situações estáticas*;

e (b) aquelas em que ele exige um esforço, exige que activemos essa capacidade de que dispomos, durante *mais ou menos tempo*, para *obtermos ou não um resultado* evidente ((3) a(8)); são *situações dinâmicas*.

3.1.1. Situações estáticas e dinâmicas

Bloom (1973; citado por Barrett, 1986 : 39-40) afirma que a sua filha começou a produzir a palavra *car* quando tinha 9 meses, mas só quando via, da janela onde estava, um carro passar. Afirma ainda que, com esta idade, ela nunca disse essa palavra quando estava dentro de um carro ou quando via fotografias de carros. Barrett refere também um estudo, feito por Bates, Benigni *et alii* (1979), com 25 crianças de 9 a 13 meses de idade em que se conclui que quase todas as primeiras palavras ditas por estas crianças foram produzidas inicialmente só em contextos altamente específicos: *bye* só foi dito quando se recolocava o auscultador do telefone no seu lugar, *papa* só quando se ouvia a porta da sua a bater, etc.. Barrett (1986 : 40) observou também o seu filho Adam e verificou que, inicialmente, a palavra *duck* só era proferida enquanto no banho brincava com um dos seus patos de plástico e que só mais tarde a palavra era dita quando brincava com um dos patos noutra qualquer situação; só depois, como resposta à questão - "O que é isso?"; e assim foi sendo generalizada a outras situações. E conclui: "Este comportamento parece sugerir que a criança não aprendeu o verdadeiro significado da palavra; em vez disso, o seu comportamento sugere que ela identificou simplesmente um evento particular num contexto em que, segundo a criança, seria apropriado produzir a palavra" (*ibidem*: 40); "nesta fase inicial, a palavra está confinada à ocorrência de um particular evento" (*ibidem*: 45) mais tarde ela será generalizada a situações menos específicas e "só numa fase posterior ela será descontextualizada" (*ibidem*: 47), isto é, ela será dissociada da ocorrência de um particular tipo de evento e aplicada a outras.

D. Edwards e R. Goodwin (1986 : 272) reforçam esta ideia chamando a atenção para que "aquilo que a criança diz é influenciado pelas suas necessidades comunicativas", daí que, ao analisar as suas produções, seja indispensável "examiná-las no seu contexto".

Estes factos, além das conclusões já enunciadas, mostram também que, na fase inicial da sua produção linguística, a criança é altamente sensível a eventos e ao seu movimento.

Brown (1973 : 172) constatou que, no primeiro estágio de desenvolvimento da linguagem, nenhuma das crianças observadas usou a forma progressiva *-ing* com verbos que não implicassem movimento, isto é, com verbos *estativos*, e considera que isso é surpreendente porque todas as outras flexões, as formas verbais de passado e presente, o plural e os possessivos dos nomes, eram inadequadamente generalizados a outras raízes. Por isso, considera que a invulnerabilidade dos verbos estativos se deve a uma distinção categorial, possivelmente inata, feita pelas crianças entre *estados* e *eventos*, e que, conseqüentemente, itens flexionais que codifiquem esta distinção serão facilmente aprendidos.

Vários linguistas têm tentado, sobretudo para o Inglês, uma classificação dos verbos em função desta distinção / +- estativo /, usando fundamentalmente dois tipos de critérios. Um consiste na aplicação de vários testes a cada um dos verbos, sendo o primeiro deles verificar se o verbo aceita ou não a forma progressiva (Comrie, 1976; Miller e Johnson-Laird, 1976); Dowty (1979 : 55) acrescentou-lhe outros, por exemplo: só não estativos ocorrem (1) em frases

dependentes de *force* e *persuade*; (2) podem ocorrer no modo imperativo; (3) em construções pseudo-clivadas (**What John did was know the answer*) ou (4) com os advérbios *deliberately* e *carefully*. Se aplicarmos estes testes ao Português, verificaremos que poucos são os que resistem a todos eles: *bastar*, *caber*, *estar*, *existir* e *pertencer* são alguns dos poucos exemplos. Um outro critério, externo à língua, é o da duração. Palmer (1965) faz notar que a duração é inerente à noção de estado, mas a verdade é que também uma situação dinâmica pode ocorrer durante muito tempo. Para Vendler (1957), um evento consiste em fases diferentes que se seguem no tempo, enquanto que num estado não há fases, e Comrie (1976) estabelece a distinção em função da necessidade ou não de despendar energia.

Uma boa parte do sempre renovado interesse manifestado pelos linguistas e pelos especialistas em aquisição da linguagem, a propósito desta distinção, deve-se sobretudo ao facto de, para Bickerton (1981), esta oposição ser considerada como um universal que faz parte do seu LBH (Language Program Hypothesis), a que já fiz referência. Segundo Bickerton, todos os crioulos por ele estudados assentariam o seu sistema temporal-aspectual nesta distinção. Ela constituiria, portanto um universal da linguagem. No entanto, como nos mostrou o verbo *pensar*, não é possível classificar os verbos em *estativos* e *não-estativos* independentemente da situação em que ocorrem.

G. Cziko e K. Koda (1986) propõem uma classificação para os verbos japoneses que tem em conta o seu comportamento quando em situação:

(a) verbos estativos puros - são semântica e sintacticamente estativos

(b) verbos de processo puros - são semântica e sintacticamente de processo

(c) verbos estativo-processuais - um pequeno número de verbos que, sendo semanticamente estativos, se comportam sintacticamente como verbos de processo na medida em que podem receber uma forma de Presente Progressivo, quando usada na afirmativa, para se referirem a estados presentes (não passados, não futuros).

Estes autores, tendo analisado, com base nesta classificação, a produção de uma criança japonesa (1; 0 a 4; 11), concluíram que, na verdade, a forma progressiva nunca é usada com estativos puros, mas que é usada por vezes com estativo-processuais.

Esta constatação, se, por um lado, parece confirmar a hipótese de Bickerton, por outro, mostra que estamos a lidar com uma categoria semântica e que, como acontece geralmente, os seus limites não são bem definidos: "The popular division between states and events appears to have the status of a fuzzy semantic division rather than the clear bipolar distinction that is sometimes supposed" (McShane *et alii*, 1986 : 299).

Se quisermos ter em conta a classificação de Cziko e Koda (1986) para o Japonês, e se a aplicarmos ao Português, teremos que, como evidencia o verbo *fazer*, em *fazer frio*, por exemplo, ou *dizer* em *a carta dizia...* lhe acrescentar uma outra categoria:

(d) verbos processuais-estativos - aqueles que sendo semanticamente um processo se podem comportar como estativos.

Apesar das opiniões divergentes quanto a esta distinção poder ser ou não inata, pelo que vimos antes, parece haver evidência suficiente para a considerarmos em qualquer análise de produções linguísticas, não esquecendo contudo que se trata de uma distinção semântica e como tal de contornos por vezes difíceis de definir.

Em Português, teríamos então:

(a) verbos estativos puros, como *distar, ser, estar, pertencer* ou *restar*

(b) verbos de processos puros, como *correr, vender* ou *lavar*

(c) verbos estativo-processuais, como *saber (matemática/a notícia)*, ou *ter (uma casa/ um ataque de coração)*

e ainda:

(d) verbos processuais-estativos como *dizer (o João.../ a carta)*, *fazer (o almoço / frio)*

3.1.1.1. Situações dinâmicas télicas e atélicas

Vimos, em 2., que (4) "*pensar na aula que dei hoje*" ou (5) "*pensar o esquema do artigo*" são situações com contornos diferentes.

H. Garey (1957 : 104-105), comentando a obra de Stern, *Les temps du verbe fini (indicatif) en français moderne* (1952), pega em dois exemplos dados por este autor: Um homem que se estava a afogar, mas que foi tirado do rio, afogou-se? E um grupo de pessoas que estava a jogar *bridge* e foi interrompido, jogou *bridge*? É claro que a resposta à primeira pergunta é *não* e a resposta à segunda é *sim*.

"Isto sugere que deve haver duas categorias de verbos (ou construções) em função da resposta que obtivermos da seguinte pergunta: se se "estava a verbar" ("was verbing"/"on verbait") mas se se foi interrompido quando se estava a "verbar" ("tout en verbant"/"while verbing") verbou-se?" ("est-ce-qu'on a verbé?"/"has one verbed?") (Garey, 1957 : 105).

Garey chama *télicos* a verbos como *afogar-se, nascer, morrer, partir*, ou seja, aqueles que por si só exprimem uma acção completa, uma acção que para se realizar tem de atingir o seu ponto culminante. Verbos como *pensar*, quando / + dinâmico / ou *jogar, correr, cantar*, são verbos *atélicos*, "são aqueles que se realizam logo que começam" (*ibidem*).

Mas qualquer um destes verbos pode aparecer em diversas situações: *jogar*, actividade infantil, *jogar xadrez* ou *jogar um jogo de ténis*; *pensar na aula* ou *pensar o esquema do artigo*. *Jogar um jogo de ténis* ou *pensar o esquema do artigo* são situações télicas; como diz Garey (1957 : 108), "uma construção cujo núcleo é um verbo atélico tem o mesmo aspecto que o seu complemento". E, de facto a maior parte dos verbos *de processo* ou *de actividade* podem ser o núcleo de situações télicas.

Há, no entanto, certos verbos atélicos que nunca originam situações télicas. É o caso do verbo *procurar*, que tem como par télico *encontrar*, ou *falar* que, pelo menos em Português-europeu, tem como par *dizer*.

Temos, então, três subclasses de verbos / + dinâmicos /:

(a) verbos *télicos*, como *decidir*, *partir* ou *sair*;

(b) verbos *atélicos* que podem originar situações télicas: *fazer* (*o almoço*), *ler* (*o livro*);

e (c) verbos *atélicos* que nunca originam situações télicas, como *ajudar*, *procurar* ou *falar*.

Há ainda certos verbos, geralmente estativos, mas que podem formar predicadores dinâmicos; é o caso de *ter*: *ter um ataque de coração*, *ter uma fúria*, ou *ter um filho* (= dar à luz).

3.1.2. O aspecto verbal inerente

Independentemente da forma verbal que ocorre nos enunciados, predicadores como *morar* ou *partir* têm intrínseca uma certa duração cuja representação, no primeiro caso, será mais próxima de uma linha, de um intervalo alongado, e, no segundo, de um ponto. A esta propriedade lexical tem-se dado o nome de *aspecto verbal inerente*.

Bickerton (1981) considera a oposição entre *pontual* e *não-pontual* como outra das distinções semânticas que fazem parte daquilo a que chamou LBH (*Language Bioprogram Hypothesis*). Apoia a sua hipótese no facto de os crioulos que observou basearem o seu sistema de TMA nesta distinção.⁴³ Ou seja, a primeira geração de crianças exposta a um pidgin desenvolve um crioulo cujo sistema de TMA se baseia nas distinções / +anterior /, / +irrealis / e / +não-pontual /.⁴⁴

Bickerton considera *pontual* como implicando uma acção única e *não-pontual* como uma acção prolongada (durativa ou iterativa) (Bickerton, 1984 : 175).

⁴³ "While a nativist view of language acquisition is by no means original, what is original in Bickerton's conceptualization is his use of linguistic analyses of the structure of creole languages to discover similarities which, according to him, can only be explained by positing for language acquisition." (G. Cziko, 1989: 1).

⁴⁴ I shall propose that if the distinctions of + anterior, + irrealis and + nonpunctual are the TMA distinctions consistently made in creole languages, and if these distinctions struggle to emerge, as they seem to, in the course of natural language acquisition, then they represent the primary TMA distinctions made in the earliest human language(s), and appear in all three places because of their naturalness" (Bickerton, 1981: 280).

Mas os investigadores não têm sido unânimes quanto à hipótese de as crianças universalmente distinguirem verbos pontuais e não-pontuais nos primeiros estádios de aquisição da linguagem.

Mais uma vez, Cziko (1989), procurando evidência empírica que confirme a hipótese de Bickerton, revê treze estudos de aquisição de diferentes línguas⁴⁵ e parte da seguinte hipótese: "as crianças nos estádios iniciais de aquisição da linguagem demonstram universalmente uma tendência para interpretar, na língua que ouvem, as distinções *estado/processo* e *pontual / não-pontual* e para as marcarem na língua que produzem, independentemente de elas serem / +/ ou não / - / claramente marcadas, ou absolutamente não marcadas na língua que ouvem" (p. 5). Tem, assim, em conta, para as duas distinções, duas variáveis: "a língua dos adultos / A /" e a "língua das crianças / C /".

Daí resultam 4 combinações possíveis:

(1) A+ C+	(2) A- C+	(3) A+ C-	(4) A- C-
-----------	-----------	-----------	-----------

Estas combinatórias são de dois tipos: A+ (a língua dos adultos marca a distinção e portanto constitui evidência menos forte para a hipótese) e A- (a língua dos adultos não marca a distinção e portanto, caso a língua das crianças a marque, constitui evidência mais forte).

Cziko, depois de rever os dados, considera que há evidência empírica (de ambos os tipos A+ C+: Japonês, Inglês e Servo-Croata; A- C+: Grego e Turco) para a distinção *estados/ processos* e também para a distinção *pontual/não pontual* (A- C+: Francês, Grego (?), Hebreu, Italiano, Inglês e Servo-Croata), e conclui que, no que respeita às distinções em análise, há certas características universais de aquisição dos verbos (p. 29).

Kuczaj II (1989) em resposta a Cziko, num artigo incluído no mesmo volume argumenta que este autor não define o que entende por universal, porque "se é universal, então as distinções devem ser feitas por todas as crianças, independentemente da língua que estão a aprender" (p. 40), por isso "é conveniente contrastar a definição de universal com a de predisposição"; ou seja: "universais devem ir desde o absoluto (qualquer coisa que tem de ocorrer) até predisposições (inclinações comuns a todas as crianças em situações de aprendizagem de uma língua)" (p.39).

Weist (1989) também entra na polémica e assenta a sua crítica num argumento que o próprio Cziko já tinha invocado - a independência entre aspecto verbal inerente e pontual/não pontual - mas esclarece: o que Cziko faz "é examinar dados que são mais directamente relevantes

⁴⁵ Cziko (1989) revê trabalhos sobre o Francês (Bronckart e Sinclair 1973); , grego (Stephany 1981), hebraico (Berman 1983) inglês (Brown 1973; Kuczaj 1976; Smith 1980; Bloom et alii 1980), italiano (Antinucci Miller 1976), japonês (Cziko e Koda 1987), polaco (Weist et alii 1984), servo-croata (Radulovic 1975), e turco (Aksu 1979). Ver títulos em referências bibliográficas. Cziko (1989) vem seguido de três outros artigos que o comentam: Bickerton (1989:33-37), Kuczaj (1989:39-44) e Weist (1989:45-49) e um outro do próprio Cziko (1989:51-56) em que responde às objecções levantadas.

para aquilo a que se poderá chamar a hipótese télico/atélico no domínio do aspecto situacional" (p. 46), e acrescenta: "Bickerton e Cziko confundem ponto de vista e aspecto situacional" (p. 46).⁴⁶

É certo que Cziko afirma no seu artigo que a maior dificuldade na revisão dos artigos consiste no facto de quase todos os outros, ao investigarem a relação entre formas verbais e aspecto, não examinarem a distinção pontual/não-pontual, mas a distinção Perfectivo / Imperfectivo que, como procura mostrar, é independente da anterior (Cziko, 1989 : 5).

Mas, de facto, o que Weist quer dizer, é que há 3 níveis em jogo: a forma aspectual (a distinção Perfectivo/ Imperfectivo), isto é, o ponto de vista escolhido pelo locutor; o aspecto situacional (a distinção télico/atélico) de que já falámos; e o tempo inerente ao próprio verbo.

Ora, se voltarmos à definição de Bickerton, depressa verificamos que há nela dois conceitos que se misturam: número (único/múltiplo): acção única/acção repetida; e tempo (pontual/não pontual): acção pontual/acção durativa.

Mas, se polémicas como esta são possíveis, isso significa que a questão do tempo inerente a um verbo não é tão simples como fazem supor verbos como *morar* ou *partir*.

Vimos, no ponto anterior, que para além dos verbos estativos a que, geralmente é atribuída duração inerente, há três classes de verbos / + dinâmicos / :

- (1) os atélicos que nunca ocorrem em situações télicas
- (2) os atélicos que podem ocorrer em situações télicas
- e (3) os télicos

Definimos télico como aquele que exprime uma acção completa e, pelos exemplos, *decidir*, *partir* e *sair* ficámos com a ideia de que entre completo e pontual há uma forte relação.

Em contrapartida às situações télicas, pelos exemplos - *correr 10 km*, *fazer o almoço*, *ler o livro* - associamos mais tempo, embora a acção denotada tenha implícito um fim natural.

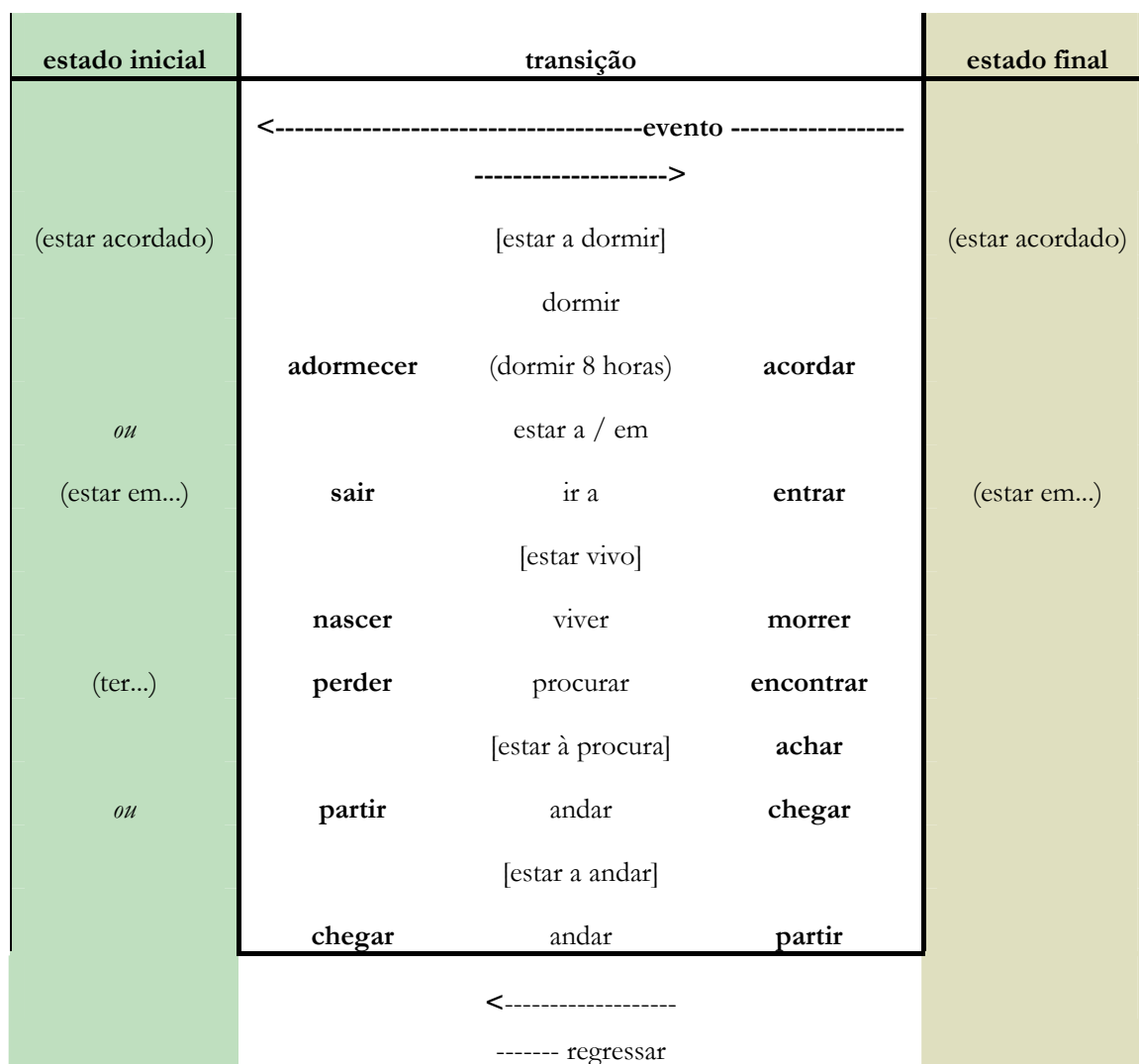
Mas pensemos agora em verbos como *almoçar*, *vender*, *combinar* e *regressar*. Em qualquer dos casos, estes verbos têm implícita a propriedade que faz deles verbos atélicos, mas a representação que temos da acção que denotam envolve um certo tempo. Eles podem ser representados graficamente por uma linha com uma fronteira inicial e uma fronteira final.

Almoçar por exemplo, envolve um conjunto de acções, com um final mais ou menos definido e pode equivaler a *comer um bife com batatas fritas*; pode equivaler, portanto, ao verbo *comer* em situação télica. Em algumas línguas, por exemplo em Sueco, não há um verbo que o traduza, mas só uma situação: *ata lunch* (=comer almoço). Vendler chamou *achievement* a verbos como *partir* ou *chegar* e a situações como *comer um bife* um *accomplishment*.

⁴⁶ "The punctual-non punctual distinction is in the domain of viewpoint aspect (or aspect), and the stative- nonstative distinction is in the domain of situational aspect (or lexical aspect). Viewpoint aspect concerns the distinction between internal and external perspective or situation (Weist1989:45). A questão da perspectiva adoptada por cada língua será abordada mais adiante.

Se pensarmos nos verbos *adormecer*, *dormir* e *acordar* temos muito clara a noção de que adormecer e acordar são fronteiras de uma actividade (relativamente estática...) que é *dormir*.

Poderíamos então representar esta sequência do seguinte modo:



Vemos assim que qualquer evento se desenvolve entre estados, de um estado inicial a um estado final. Há certos verbos que podem denotar essa mudança de estado: são os télicos ditos instantâneos, mas que, na realidade, envolvem sempre um intervalo de tempo mais ou menos longo.

Para sermos mais rigorosos devíamos representar assim:

(estar acordado)	adormecer	dormir	acordar	(estar acordado)
	(estar a adormecer)	(estar a dormir)	(estar a acordar)	
	DORMIR			

Outros verbos, como se pode ver acima em relação a *regressar* ou *almoçar* envolvem até vários eventos; eles denotam um conjunto de eventos que noutras circunstâncias podem ser autónomos. Há, no entanto, outros verbos que codificam um conjunto de acontecimentos iguais (tossir, saltitar, etc.); são como um conjunto de pontos, com muito pouca duração, como os verbos télicos, mas que não conduzem a qualquer resultado.

Em Comrie (1976 : 43-44) pode ler-se que em várias línguas, em Russo ou em Húngaro, por exemplo, há uma classe de verbos, a que chama *semelfactivos*, que são marcados com um sufixo Perfectivo e que referem situações que, em condições normais (isto é, sem recurso a meios técnicos, como "slow-motion") não podem ser vistos como tendo duração. O sufixo *-itar*, em Português, como em *saluitar*, tem um valor idêntico.

Comrie comenta a existência desta classe de verbos, dizendo que ela sugere que "pontualidade é uma categoria linguística válida". O facto de ser uma categoria válida não significa que não seja muito difícil fazer qualquer classificação em função dela. É que, como diz Carlson (1981 : 35-36), mesmo que procuremos uma "classificação não marcada" de uma palavra, ela depende do nosso senso comum, do nosso conhecimento do mundo e do "formato" que ele tem nas representações linguísticas de cada um de nós. Assim, com um pouco de imaginação qualquer palavra pode ser facilmente transferida da sua classe aspectual mais natural para qualquer outra. Mas acrescenta que isto não significa, no entanto, que não se deva procurar o valor "não marcado" de um verbo.

Bickerton (1981 : 212) refere também como evidencia, para a importância que atribui à distinção pontual/não-pontual, o modo de aquisição do *Passé Composé* e do *Passato Prossimo* em Francês e Italiano, respectivamente, e fá-lo com base na observação dos dados de Bronckart e Sinclair (1973) e de Antinucci e Miller (1976). Mas, enquanto que Bickerton acentua que os verbos de mudança de estado são inerentemente pontuais e que é essa a razão por que emergem primeiro no discurso infantil (Bickerton, 1981 : 173), Antinucci e Miller (1976) interpretaram o uso do *Participio Passato* pelas crianças com verbos como *aprire*, *uscire* ou *arrivare*, como descrevendo o resultado concreto da acção; isto é, as crianças seriam particularmente sensíveis à mudança de estado.

Dowty (1979 : 184) distingue verbos de mudança de estado simples ("single change of state") de verbos de mudança de estado complexos ("complex change of state"). Para Dowty verbos como *realize*, *notice* ou *ignite* são verbos de mudança de estado simples não-agentivos e verbos como *kill* ou *point out* são agentivos. *Flow from x to y* ou *dissolve* são classificados como de mudança de estado complexos não-agentivos e *build a house*, *walk from x to y*, *walk a mile* como agentivos.

Outras classificações, outras definições, outras terminologias têm sido propostas, revelando a dificuldade da tarefa.

No entanto, muitos linguistas parece estarem de acordo quanto à necessidade de ter em conta quatro parâmetros: a presença ou a ausência de *dinamismo*; a acção denotada pelo verbo ou pela situação ser ou não *fechada* (*limitada/não-limitada*; *resultativa/não-resultativa*; *télica/atélica*); tratar-se de uma acção *simples* ou não (*simples/complexa*, *iterativa/não-iterativa*); e a *duração*, isto é, se um evento é instantâneo ou se ocorre num intervalo de tempo mais ou menos alargado.

4. O nível proposicional

4.1. Espaço e tempo deíctico

Até aqui não fiz mais do que ocupar-me da primeira alínea da minha hipótese de trabalho, isto é, investigar as propriedades inerentes ao predicador que podem estar relacionadas com a categoria aspecto. No entanto, qualquer adulto tem do tempo uma concepção intuitiva que vai muito para além do tempo interno a uma situação.

Observemos de novo as frases:

(1) Moro a 10 minutos da Faculdade.

(2) Daqui a 3 dias, vou-me embora.

(3) Dali a 3 dias, fui-me embora.

Qualquer uma delas nos mostra que existe uma profunda relação entre o tempo e o espaço. Na frase (1) "medimos" o espaço que vai de casa à Faculdade recorrendo a uma expressão de tempo e em (2) usamos uma expressão espacial - "daqui"- para nos referirmos a um certo momento, momento esse que está necessariamente contido no presente, visto que o deíctico *aqui* corresponde a um ponto do espaço em que está posicionado o falante no momento da enunciação.⁴⁷ Podemos substituir *daqui* por *de agora* ou *de hoje*, tal como na frase (3) podemos substituir *dali* por *de então* ou *de aquele dia* e estaremos outra vez a usar um deíctico.

⁴⁷ Ver a este propósito: Leitão (1986: 107-127).

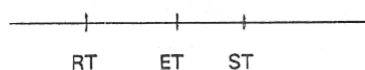
O tempo é assim uma categoria deíctica, representável por uma linha contínua, mas que, contudo, e "para fins psicológicos e linguísticos, é conveniente ser pensada como uma sequência de momentos" (Miller e J. Laird, 1976 : 415).



Se ao ponto A fizemos corresponder agora e neste preciso momento for dita a frase (2), à direita desse ponto situar-se-á um outro - B - que poderemos imaginar que corresponderá a *3 dias mais tarde*. No dizer de Reichenbach (1947) A é o *tempo do discurso* ("*speech time*" - ST) e B é o *tempo do evento* ("*event time*" - ET).

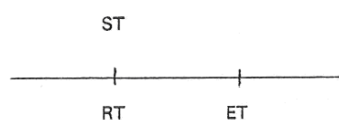
Mas se quisermos representar a frase (3), sentimos necessidade de um outro momento, isto é, *3 dias antes*.

(3) Dali a 3 dias, foi-se embora.



A este outro tempo chamou Reichenbach *tempo de referência* ("*referencial time*" - RT). Percebemos agora que a boa representação da frase (2) será:

(3) Daqui a 3 dias, vou-me embora.



e que estes três pontos estão sempre em jogo, embora possam coincidir, quando produzimos discurso.

Identificámos, portanto, na frase, *um tempo não-deíctico*, interno à situação - o aspecto, e um outro, *deíctico*, que lhe é externo e que situa os estados ou os eventos uns em relação aos outros conforme são simultâneos, anteriores ou posteriores.

Os estudos sobre a aquisição da temporalidade por crianças muito jovens têm-se desenvolvido na sequência dos trabalhos de Piaget (1969) e de E. Clark (1971).⁴⁸

⁴⁸ Na bibliografia Clark, 1973. 1971 é a data da sua tese de doutoramento.

Segundo Munro e Wales (1982 : 176) as duas correntes de estudo partilham pressupostos comuns: (1) a aquisição do tempo apoia-se em bases cognitivas não linguísticas e (2) a referência linguística ao tempo deriva de conhecimento espacial.

E. Clark (1970) observou registos de fala de crianças, feitos no início do século (Decroly e Degan, 1913; Stern e Stern, 1928; Leopold, 1949). Esses registos mostraram-lhe que os primeiros advérbios temporais usados pelas crianças inglesas, francesas e alemãs se referem ao presente e que só mais tarde começam a referir-se ao passado e ao futuro. O desenvolvimento das marcas nos tempos verbais parece seguirem o mesmo curso: as crianças usam primeiro formas verbais não marcadas para se referirem a qualquer tempo e depois continuam a usar essas formas para se referirem ao presente e ao futuro, ao mesmo tempo que o passado ("past tense") começa a ser marcado. E. Clark desenvolve trabalho experimental que confirma estes dados.

A referência a eventos simultâneos, no presente, ocorre mais cedo do que a referência a eventos ordenados, no presente ou no passado; quanto ao vocabulário, as crianças inglesas produzem primeiro *and*, *and so*, *and then*, a que se segue *when* e *because* e só mais tarde *before* e *after*, *until* e *while*. Em 1971 (Clark 1973), numa experiência com crianças de três anos e meio, observa que *after* é mais facilmente adquirido do que *before*. Nessa altura chama a atenção para os aspectos pragmáticos: sendo *after* muito mais usado em inglês do que *before*, este facto deve ter algum peso nesta ordem de emergência.

Na linha de Piaget (1969), que estuda a compreensão da simultaneidade e sequência pelas crianças, Ferreiro (1971) desenvolveu uma série de experiências destinadas a determinar em que momento a criança exprime as relações temporais recorrendo aos tempos verbais. Os resultados obtidos demonstram que as crianças só a partir dos 7 ou 8 anos recorrem a este modo de expressão e que, entretanto, outros elementos são utilizados para produzir e compreender as relações de anterioridade e posteridade.

Estudos posteriores têm continuado a investigar a aquisição da relação entre a ordem dos acontecimentos e a ordem de enunciação (Johnson, 1975; Keller-Cohen, 1987; Stevenson e Pollitt, 1987); a subordinação e a utilização de conectores e de advérbios de tempo - muito particularmente, *before* e *after* (Amidon e Carey 1972; Harner, 1975; Johnson, 1975; R. Starc e M. L. Mammano, 1987; Keller-Cohen, 1987); a relação espacio-temporal (Munro e Wales, 1982; Carranza *et alli*, 1984); e ainda alguns trabalhos de ordem metodológica que discutem a adequação do material linguístico utilizado no desenho experimental (Johnson, 1975; Crain, 1982; Stevenson e Pollitt, 1987).

4.2. Tempo déictico e aspecto

Mas, perante as conclusões de Ferreiro (1971), Bronckart põe a questão:

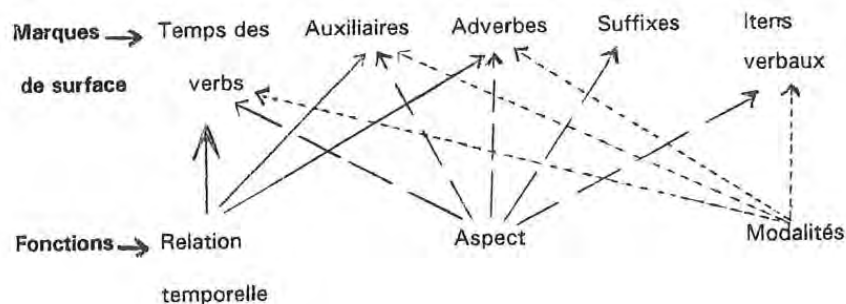
Qual é então a função dos tempos verbais utilizados pelas crianças até aos 8 anos? (ver Bronckart, 1977 : 65-66).

Bronckart (Bronckart e Sinclair, 1973; Bronckart, 1976) inicia investigação para dar resposta a esta questão e conclui que os tempos verbais "servem preferencialmente para exprimir um momento do desenvolvimento da acção ou o seu grau de "accomplissement" (Bronckart, 1977 : 65-66). Estava assim lançada a opinião segundo a qual as crianças nos primeiros estádios de aquisição da linguagem usam as formas verbais para exprimir valores aspectuais e não relações temporais. E a discussão, que se mantém até hoje, com os que acham que as formas verbais produzidas pelas crianças exprimem as duas dimensões da temporalidade, ia começar.

Ora, qualquer sistema linguístico (ou interlinguístico), para que a comunicação se efective e ultrapasse o contexto imediato - 'ego -hic -nunc' - tem de dispor de recursos capazes de codificar conceitos elementares entre os quais se contam o *tempo*, o *modo* e o *aspecto*. E, se um adulto tem do tempo uma concepção intuitiva, as crianças, como diz Harner (1980 : 182), "têm de aprender não só o sistema conceptual das relações temporais, mas também as múltiplas formas através das quais o sistema linguístico as codifica".

Mas, como é sabido, a expressão das relações de temporalidade tem aos seu dispor, em qualquer língua natural, um intrincado e infinito número de combinações possíveis de recursos lexicais, sintácticos e morfo-sintácticos, impondo cada item restrições à sua combinação com outros e cada combinação possível ocupando o seu lugar na totalidade do sistema.

Bronckart (1977 : 51) dá-nos, em esquema, uma ideia da rede de meios de que, por exemplo, o Francês dispõe para exprimir a temporalidade.



Basta olhar para um esquema como este para vermos que o tempo deíctico e o aspecto, pelo menos em línguas como o Francês (ou o Português) são indissociáveis porque codificados pelos mesmos elementos e para vermos também que o verbo e os tempos verbais são "o maior mecanismo gramatical para exprimir relações temporais" (Miller e J.-Laird, 1976 : 412).

Estas relações temporais intrincadas têm duas consequências de natureza diversa: (1) a relativa lentidão com que as crianças desenvolvem capacidades para incluir referência temporal nos enunciados que produzem e (2) a dificuldade que os investigadores têm tido para atribuir essas referências à expressão do tempo ou do aspecto.

LATIN	ESPAGNOL	ANGLAIS	ÁRABE
Infectum			Inaccompli
'Présent'			
scribit	escribe	he writes he is writing	
'Imparfait'			yaktubu
scribebat	escribía	he wrote he used to write he was writing	
'Futur'			
scribet	escribirá	he will write	
Perfectum			Accompli
'Parfait'			
scripsit	escribió ha escrito	he wrote he has written	
'Plus-q-parfait'			kataba
scripserat	había escrito	he had written	
'Passé antérieur'	hubo escrito		
'Futur antérieur'			
scripserit	habrá escrito	he will have written	

Mas, como é sabido, também cada língua organiza o seu sistema de relações de modos diferentes. Cohen (1989 : 244) fornece um quadro organizado em função das formas verbais do indicativo do Latim seguidas das formas que lhes podem servir de tradução em Espanhol, Inglês e Árabe.

Ao observarmos este quadro, o que primeiro chama a nossa atenção é o facto de ele não estar organizado, como poderíamos esperar, em três "épocas" (Cohen, 1989), - passado, presente e futuro - isto é, em função do tempo externo ou deíctico, mas sim em duas séries: o *infectum* e o *perfectum*. E se atentarmos um pouco mais na coluna do Latim, vemos ainda que certas "épocas" (o passado e o futuro) se repetem nas duas séries, daí resultando um total de seis tempos verbais. Esta

abundância de formas contrasta com o Árabe que apenas dispõe de duas, que se distinguem uma da outra pelos sons vocálicos, cobrindo cada uma delas as três "épocas". A primeira forma, *yaktubu*, corresponde à primeira série do Latim - o *infectum* - e a segunda, *kataba*, corresponde à segunda série - o *perfectum*. Daqui podemos concluir que a informação que uma forma verbal em Árabe nos fornece não diz respeito ao *tempo* mas ao *aspecto*. A informação que nos é fornecida é se se trata de uma acção *incompleta* ou *completa*, ou seja, a forma verbal codifica a oposição *atético/tético* e a informação temporal deíctica é, necessariamente, fornecida por outros elementos da frase.

Em Latim, pelo contrário, cada forma verbal fornece-nos, independentemente do contexto, informação de dois tipos : dos dois temas aspectuais, o *Infectum*, *scrib-*, e o *Perfectum*, *scrips-*, a que se juntam vários morfemas de tempo, resultam seis tempos verbais, cada um dando-nos indicações sobre o tempo externo e o tempo interno.

As Línguas Românicas - veja-se o Espanhol - irão herdar do Latim este sistema misto. Perderam a distinção dos dois radicais, mas compensaram essa perda recorrendo ao Participio Passado latino e formando com ele três tempos compostos para a série do *Perfectum*, mantendo assim a informação contida nas formas verbais latinas.

O Inglês, à primeira vista, parece ter desenvolvido um sistema semelhante. Há, no entanto, uma forma que se repete nas duas séries - *he wrote* - e que tanto pode corresponder ao "Imparfait" como ao "Parfait" espanhol. Essa assimetria alerta-nos para a possibilidade de estarmos perante um sistema organizado em bases diferentes das anteriormente analisadas.

Mas o que poderemos concluir, para já, é que:

(1) Há línguas, como o Árabe, que organizam o seu sistema verbal em função do *aspecto*, isto é, o sistema verbal apenas codifica uma das dimensões temporais, neste caso a *interna*.⁴⁹

(2) Há línguas, o caso do Latim e do Espanhol, que organizam o seu sistema verbal em função do *aspecto* e do *tempo*: são línguas mistas.

Sendo assim,

(3) pode haver línguas que organizem o seu sistema verbal preferencialmente em função do tempo externo.

Podemos concluir também que

(4) línguas geneticamente afastadas - caso do Latim e do Árabe - podem organizar o seu sistema verbal com base em distinções aspectuais idênticas.

⁴⁹ Esta afirmação será rediscutida mais adiante.

(5) O caso do Inglês alerta-nos para a possibilidade de nem todas as línguas organizarem o seu sistema em função da codificação da distinção télico/atélico; isto é, nem todas as línguas privilegiarem a mesma oposição.

Sendo assim, parece conveniente, antes de falarmos do comportamento das crianças em situação de aquisição da sua primeira língua e dos adultos que aprendem uma língua segunda, observarmos o que é que o input de cada uma fornece realmente. E, visto que o nosso estudo envolve falantes de diversas línguas maternas, teremos de, ainda que numa forma muito sumária, as passar em revista.

Mas antes ainda, e para completar o *nível proposicional "in stricto senso"*, falemos das relações da expressão do tempo com o modo.

3.3. Aspecto, Tempo e Modo

O que fizemos no ponto 1. foi verificar a existência de certos valores aspectuais típicos das situações independentemente das línguas, foi seguir a primeira das afirmações de C. Smith (1983 : 494) que serve de epígrafe a esta parte do trabalho "... idealized situation types do not vary for the speakers of different languages". Foi também, de certo modo, investigar a hipótese de Slobin: "o desenvolvimento da linguagem é igual em todos os casos".⁵⁰ (Porque dispõem as crianças de LMC, de uma GU, de um BPH?). Mas, porque esta hipótese funciona com a sua complementar - a hipótese dos efeitos específicos de cada língua: "factores relacionados com a acessibilidade das formas linguísticas em cada língua desempenham um papel em cada caso", o que fizemos nos pontos 4.1. e 4.2. foi relacionar o tempo interno às situações com o tempo externo para verificarmos que essa relação não é igualmente codificada por todas as línguas daí resultando sistemas verbais diferentes, ou seja, diferentes formas de codificar as relações de temporalidade.

Contudo, se voltarmos ao esquema de Timbarlake que nos tem servido de guia, verificamos que a proposição envolve não só a posição do predador no espaço temporal mas também no espaço modal. "In fact, one wonders whether a language exists in which "tense" refers only to time" (Wallace, 1982 : 203).

E todos nós sabemos que o que afirma L. Waugh (1975 : 444) é igualmente válido para o Português: "... in French /.../ the tense distinctions are not solely temporal one. For example, the imperfect can be used for hypothetical or contrary-to-fact, where the question of time is largely irrelevant".

Num artigo intitulado "Tiempo, modo, aspecto e intertextualidade", G. Reyes (1990) distingue valores prototípicos e valores pragmáticos das formas verbais, entendendo por significado

⁵⁰ Ver ponto 2.2 do capítulo .2.

básico ou prototípico o valor semântico que lhes é atribuído independentemente do contexto e por valor pragmático o valor que adquirem nos usos efectivos quando o significado prototípico conflue com os outros significados do contexto e o conjunto atribui a cada forma o seu valor completo. Ora, segundo a autora, "é costume considerar-se que, quando um tempo verbal mostra uma transferência dos seus valores temporais, esse tempo adquire valor modal" (p. 27). G. Reyes (1990 : 36) diz que esta "perda de valor temporal" apresenta graus diferentes e pode até conduzir a casos ambíguos e consequentemente de difícil classificação.⁵¹ Ora, sendo o Imperfeito (em Espanhol, ou em Português) um tempo "aberto", ele é o tempo do passado mais propício a deslocar-se do sistema significativo temporal para o modo. Ele indica, além do tempo passado, desatenção pelo fim do processo e esta sua característica aspectual concede-lhe, no dizer de Wallace (1982 : 204), uma forte tendência para se associar a modalidades "non-eventives".⁵²

Mas modalidade é uma categoria semântica que exprime conceitos tais como possibilidade, necessidade, obrigação, permissão, intenção, etc. e que ultrapassa os *modos verbais* e os *modos modais*, podendo ser expressa por um vasto leque de categorias gramaticais; na verdade, "enquanto prática linguística em interacção, todo o enunciado apresenta um certo grau de modalização" (Mateus et alii 1983:143). Verbos modais tais como *ter de /que*, *dever*, *haver de /que* e *poder* constituem por si só modalidades lexicalizadas.

U. Stephany (1986) afirma existir uma variação considerável entre crianças no que respeita à idade em que formas modais começam a aparecer. Isto, segundo a autora, pode dever-se a diferentes critérios de análise. Mas podemos considerar que as primeiras ocorrências são de verbos modais e verificam-se entre os 2;6 e 3;6.

No que respeita a aquisição, os sentidos modais epistémicos desenvolvem-se mais tarde do que os deonticos. Os enunciados modalizados epistemicamente estão relacionados com a noção de possibilidade, o que envolve uma distinção entre realidade e outro estado de coisas baseado em certas condições. Ora, a capacidade para raciocinar na base de hipóteses não é adquirida antes dos 11 ou 12 anos de idade. A noção de possibilidade parece, contudo, começar a desenvolver-se, por volta de 1;6 e é observável em jogos de "faz de conta". É assim que as primeiras formas de Imperfeito registadas, por exemplo por C. Lemos em estudos de aquisição do Português do Brasil, não são temporais mas modais:

"Eu era a mãe cabeleireira"

(Lemos citada por Stephany, 1986 : 393),

o mesmo acontecendo em muitas outras línguas no que diz respeito a formas do passado correspondentes.

⁵¹ Como afirmo na Introdução ao Corpus, e referindo Kumpf (1984) o discurso é mais permeável a valores modais dos tempos verbais do que a narrativa.

⁵² Segundo o próprio Wallace, na nota 2 (1982: 218), "non-eventives modality" corresponde ao termo *irrealis*, mais corrente na bibliografia. Veja-se, por exemplo, Bickerton.

Em face do que foi dito, teremos para já de concluir, com Fátima Oliveira (1986 : 91), que "devemos analisar os tempos na interdependência da análise das modalidades, dos efeitos pragmáticos, dos tipos de texto e da variabilidade intrínseca e flexional dos predicados". O que em ponto nenhum discorda do próximo e último passo da proposta de Timbarlake: o nível proposicional inclui a proposição "*in stricto sensu*" e a narrativa.

3.4. O enunciado e o texto

Como sugerem Timbarlake e Fátima Oliveira, um enunciado faz parte geralmente de um conjunto mais vasto: um texto discursivo ou narrativo. Põe-se, portanto, a questão de saber a que nível devem ser analisadas as relações temporais e as modalidades: ao nível da microestrutura, observando essas relações dentro da frase; ou ao nível da macroestrutura, tendo em conta a gramática do texto.

Os seguidores de Benveniste e Weinrich defendem que os tempos dos verbos distribuem-se em dois sistemas distintos e complementares que manifestam dois planos de enunciação diferentes: a narração e o discurso (Benveniste, 1966, citado por F. Fonseca, 1986 : 286) e que, portanto, as diversas categorias linguísticas devem ser estudadas ao nível mais alargado do tipo de texto.

Bronckart (1984), na sequência de outros trabalhos, a que já fiz referência, sobre a aquisição da temporalidade, realizou uma experiência com crianças de 11 e 12 anos para observar o seu comportamento em dois tipos diferentes de texto: a narração de uma história infantil ouvida antes e o relato do que tinham feito no domingo anterior (este deveria começar pela palavra *bier*). Seguindo Fayol (1981), Bronckart usa um "esquema de superestrutura narrativa" e propõe-se distinguir a *origem textual*, a *exposição*, a *complicação*, a *avaliação*, a *resolução*, e a *coda* da narrativa.

Os resultados obtidos no estudo confirmam o carácter essencial da noção de tipo de texto, visto terem resultado dois objectos linguísticos diferentes. Verificou ainda que esta diferença se manifesta ao nível dos sistemas de tempos verbais escolhidos e ao nível das categorias de organizadores textuais usados. Os resultados confirmam igualmente que, dentro de cada sistema, a oposição dos dois tempos de base ("Passé Simple"/"Imparfait" vs "Passé Composé"/"Imparfait" serve para reforçar as oposições aspectuais já contidas nos itens verbais.⁵³

Fayol (1985) em "L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits. Etudes chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent" volta ao assunto. Começa por dizer que os trabalhos actualmente disponíveis tendem a mostrar que, a partir dos 6 anos, as crianças parecem recorrer a um esquema narrativo próximo do dos adultos no que diz respeito à compreensão, mas que os dados se apresentam muito menos claros se considerarmos a produção. Em consequência, põe a hipótese de

⁵³ São os seguintes os resultados obtidos no estudo de Bronckart (1984:658): na narrativa - passé simple 145; imparfait 151; passé composé 8; no "récit conversationnel": PS 29; Imp. 104; e PC 213.

as crianças não organizarem intratextualmente os tempos dos verbos. A experimentação confirmou a hipótese. De facto, as crianças de 7-8 anos parecem fazer depender fortemente os tempos verbais da relação entre evento(s) referido(s) e enunciação e, só mais tarde, as formas verbais se articulam entre elas em função da organização intratextual; assim é, pelo menos, no que diz respeito à escrita. Como mostram trabalhos anteriores e as experiências aqui relatadas, assiste-se, como diz o autor, "a um longo desenvolvimento até ser atingido na produção o modelo adulto relativamente estereotipado" (p. 696).

Berman e Slobin (1987), colocados no seu habitual ponto de vista interlinguístico, afirmam que, embora havendo interacções importantes entre os dois níveis, no macronível há muito em comum no desenvolvimento das capacidades das crianças de diferentes línguas para construir narrativas coerentes e bem sucedidas. Mas é ao nível da frase, e particularmente do verbo, que as crianças aprendem a recontar eventos em função das perspectivas favorecidas pelas suas línguas nativas⁵⁴ e é aí que se manifestam as diferenças. Estas perspectivas reflectem uma série de opções na forma de apresentar os eventos, opções essas que são as disponibilizadas por cada uma das línguas.⁵⁵ Segundo os autores, as diferenças podem ser avaliadas comparando a forma como falantes nativos de diferentes línguas representam por palavras os mesmos acontecimentos. Mas disto falaremos no ponto seguinte.

No que diz respeito à macroestrutura, tanto para Berman e Slobin como, por exemplo, para Wallace (1982), a sua abordagem envolve questões muito diferentes daquelas que vimos serem eleitas pelos investigadores da escola de Genève e dizem respeito ao conceito de *saliência*.

Como nos diz Wallace (1982 : 213-214), "as pessoas estão, geralmente, mais interessadas noutros seres humanos, ou pelo menos em entidades animadas, do que em entidades não animadas; as pessoas tendem a colocar-se no centro das atenções; entidades individualizadas, particularmente concretas, definidas, singulares e contáveis, estão mais aptas para atrair atenção do que as suas contrárias; aquilo que é real, certo, positivo, imediato, limitado, completo e dinâmico tem mais condições para fazes avançar o discurso, para constituir o primeiro plano "*foreground*") de um texto, do que as respectivas propriedades contrárias que formam o plano de fundo ("*background*") e que suporta o primeiro". Ora, "seria estranho que, /.../ sendo estas distinções fundamentais na percepção visual, não fossem relevantes para a forma como os seres humanos usam a linguagem para comunicar experiência". Portanto, é muito possível que os falantes organizem o seu discurso em função destas distinções e que os ouvintes as usem como guia para interpretar o "quadro verbal" ("*verbal picture*").

⁵⁴ O material analisado neste artigo resulta da narração, por crianças e adultos cujas línguas maternas são o Alemão, o Espanhol, o Hebreu, o Inglês e o Turco, expostas a uma história sem palavras usada também em trabalhos anteriores de Slobin: "Frog, where are you?"

⁵⁵ "The ontogenetically and conceptually primary function of viewpoint specification is not to signal relationship among sentences, but to mark the spatio-temporal relationship of the speech act to the scene being described" (Delancey, 1982: 180).

É interessante constatar que T. Givón (1982), num artigo publicado no mesmo volume que Wallace (1982) e no qual procura rebater a hipótese inatista de Bickerton, defende que os crioulos não são mais do que sistemas prototípicos. Ou seja, nós temos tendência a falar de eventos em sequência, eventos como acções e eventos que realmente aconteceram; as marcas especiais de *fora de sequência*, *não-pontual* e "*irrealis*", são a prova disso. Logo, o sistema criado pela primeira geração de crianças falantes de um crioulo reflecte a universalidade da aquisição de segunda língua e não a universalidade da aquisição da primeira (T. Givón, 1982 : 156-157).

Na verdade, uma abordagem deste tipo parece adequar-se bastante bem à análise de interlínguas, porque o falante não nativo, enquanto destinatário, parece ter, em relação ao input disponibilizado, estratégias guiadas pela saliência dos eventos; e também porque, enquanto destinador, esta abordagem permite descrever a produção independentemente da língua nativa do sujeito e da língua alvo.

CAPÍTULO 6

LÍNGUAS, PERSPECTIVAS E AQUISIÇÃO

*"(idealized situation types do not vary for the speakers of different languages)
what do vary are the properties of situation, focused on by particular
languages".*

C. Smith (1983 : 494)

1. Três perspectivas aspectuais básicas: o Perfectivo, o Imperfectivo e o Perfeito

"Neste aparentemente simples facto de dizer o que digo, a quem digo, como e quando, envolvo necessariamente uma operação de escolha de conteúdo e de formas que me permita construir e veicular um significado que assegure um grau razoável de satisfação dos objectivos que me proponho ao falar" (I. Hub Faria, 1986 : 547).

Esta "operação" de escolha", de que nos fala I. Hub Faria, só é possível se o falante dispuser de uma língua completamente desenvolvida (ver Slobin, 1977) e só é possível dentro de determinados limites: aqueles que o sistema impõe. Como cada língua adota perante a realidade uma *perspectiva particular*, quando um falante dessa língua narra um episódio, por exemplo, ele "escolhe" para o protagonista a posição de agente ou de paciente, "opta" por apresentar um evento como acabado, completo, visto como um todo, referindo-se ao seu início ou ao seu fim, visto no seu desenrolar, etc.. Estas sucessivas "escolhas" têm consequências, não só ao nível da frase, mas também ao nível da estrutura narrativa. Mas, normalmente, a escolha que o falante nativo faz é a consagrada pela língua ou pela variedade que está a usar. Por exemplo, se um falante de Português europeu se sentar num sofá em casa de um amigo e lhe acontecer passar para os braços de Morfeu, ao acordar, uns minutos depois, dirá, muito provavelmente, "Desculpe, adormeci" ou "Desculpe, deixei-me dormir", privilegiando o momento do início da acção. Um falante da variedade brasileira dirá talvez "Desculpe, eu dormi", como ouvi há dias, privilegiando a totalidade do evento. É claro que o falante de uma qualquer variedade pode escolher, pode até fazer uma escolha que se afaste da perspectiva standard, mas só pode ir até onde o sistema lho permita, porque "saber uma língua inclui saber que perspectivas estão disponíveis para falar sobre diferentes tipos de situações" (C. Smith, 1983 : 479). Inclui também saber qual a forma adequada para exprimir o conteúdo escolhido.⁵⁶

Ora, como nota Slobin (1990 : 1), a criança, ao adquirir a sua primeira língua, vai adquirindo gradualmente esta capacidade de se referir a um evento de mais do que uma perspectiva aspectual. A criança adquire mais do que um sistema de formas gramaticais e funções comunicativas e semânticas: ela adopta uma estrutura particular para esquematizar a experiência, estrutura essa que lhe serve para situar objectos e eventos no espaço e no tempo, adoptando uma dada perspectiva e atribuindo aos eventos determinados contornos. Slobin (1990 : 5) propõe que, "ao adquirir a sua língua materna, a criança aprende formas particulares de pensar para falar" ("I

⁵⁶ S. Pinker e A. Prince (1988: 85), num artigo em que comentam o modelo de aquisição da linguagem de Rumelhart e McClelland (RM), afirmam: "There is one set of "rules" inherent in the generation of the past tense in English that is completely outside the mapping that the RM model computes: those governing the interaction between the use of the past tense form and the types of sentence the verb appears in, which depends on semantic factors such as the relationship between the times of the speech act, referent event, and a reference point, combined with various syntactic and lexical factors such as the choice of a matrix verb in a complex sentence (...) and the modality and mood of a sentence (...). In other words, a speaker doesn't choose to produce a past tense form of a verb when and only when he or she is referring to an event taking place before the act of speaking" (o sublinhado é da minha autoria).

propose that, in acquiring a native language, the child learns particular ways of thinking for speaking") e à medida que as vai aprendendo vai-se aproximando da perspectiva da sua língua que é, afinal, a perspectiva dos falantes adultos nativos dessa mesma língua.

Fayol (1985) e Fayol *et alii* (1986) desenvolvem trabalho experimental e analisam, em narrativas no primeiro caso e em frases no segundo caso, a distribuição das formas verbais do passado em função do sentido inerente de cada verbo, do contexto, da idade e do grau de escolarização de falantes de Francês. E concluem que "um dos resultados mais inesperados é a ausência quase total do impacto dos contextos sobre os tipos de verbos nos sujeitos mais novos". A interação destes dois factores varia em função da idade e/ou do nível escolar (Fayol *et alii*, 1986 : 80).

É muito provável que este esquema cognitivo, adquirido aquando da aprendizagem da primeira língua, e que restringe o conjunto de conceptualização dos eventos ao conjunto dessa língua, seja recuperado sempre que um sujeito adulto aprende uma outra língua. Cabe, portanto, ao adulto nessas circunstâncias ir descobrindo (1) quais as perspectivas adoptadas pela língua em aprendizagem, (2) quais os meios disponíveis para as expressar e também (3) progressivamente ir adequando esses meios de expressão à situação aspectual.

Ou seja, aprender como pensar para falar numa outra língua; aculturar-se, como diria Andersen. E se, com Slobin, nos colocarmos também numa perspectiva diacrónica, poderemos afirmar: "speakers - and hence languages - become accustomed to maintain grammatical marking of particular semantic features" (Slobin, 1990 : 10).

Até este momento destaquei o facto de cada língua adoptar perante a realidade uma perspectiva particular. Mas, se todas as línguas servem, antes de mais, para comunicar, para falar das mesmas situações, e se os falantes recorrem a estratégias comunicativas semelhantes, é muito provável que a variação, no que respeita às "propriedades das situações focadas por cada língua particular" (C. Smith, 1983 : 494), seja relativamente limitada. Já vimos até que o Latim e o Árabe, embora pertencendo a diferentes famílias, apresentam certas características comuns. Como abordar então o conjunto de línguas envolvidas neste estudo?

Charles Li *et alii* (1982 : 40), na sequência de Friedrich (1974), propõem que, com os conhecimentos adquiridos até aos nossos dias e de uma maneira muito geral, os sistemas aspectuais das várias línguas podem ser analisados em termos de três categorias básicas: o *Perfectivo*, o *Imperfectivo* e o *Perfeito*.

Comrie (1976 : 16) dá de *Perfectivo* e *Imperfectivo* definições que são clássicas na bibliografia sobre o Aspecto: "perfectivity indicates the view of a situation as a single whole, without distinction of the various separate phases that make up the situation; while the imperfective pays essential

attention to the internal structure of the situation". Como fiz notar antes é, portanto, uma distinção ligada à oposição télico/atélico.

O *Perfeito*, em contrapartida, é um aspecto relacional: "The key to explaining the Perfect lies in the concept of stativity, as Friedrich notes. But it is more than simple stativity: the essence of the Perfect is its function of relating events/states to a Reference Time, either to the time of the narrative or to the time of the speech act" (Charles Li *et alii*, 1982 : 19).

Comrie (1976 : 52) exemplifica com o par de frases:

(1) I have lost my penknife (Perfect)

e (2) I lost my penknife (non-perfect)

No primeiro caso pressupõe-se que o objecto em questão continua perdido e no segundo não se sabe se foi ou não já encontrado. Ou seja, a frase (1) implica um estado consequente ("consequent state" - Moens e Steedman, 1988) o mesmo não acontecendo com a (2).

Mas Charles Li *et alii* (1982 : 41) advertem que, se queremos compreender o Aspecto numa perspectiva interlinguística, o importante não é a etiqueta, o nome que se dá a uma dada categoria, mas sim verificar até que ponto o espaço semântico que ela ocupa coincide, de maneira significativa, com o espaço ocupado por uma categoria gramatical noutra língua.

Esta advertência alerta-nos, entre outras coisas, para a possibilidade de um elemento poder não estar fundido no verbo e, no entanto, ser relevante para a expressão duma situação. Bybee (1985) diz que há três modos de elementos semânticos se poderem combinar para formar unidades de expressão: lexical, flexional e sintáctica. No entanto, estas três formas de expressão não constituem categorias discretas mas são áreas de um *continuum* (expressão lexical, derivacional, flexional, por morfemas livres, sintáctica ou perifrástica) e combinam-se segundo um *Princípio de Relevância*: "Se dois elementos são, pelo seu conteúdo, altamente relevantes um para o outro, é previsível que eles tenham expressão lexical ou flexional, mas se são irrelevantes um para o outro, então a sua combinação restringir-se-á à expressão sintáctica" (p. 13). Assim, por exemplo, a categoria Aspecto, já que representa as diferentes maneiras de observar a constituição interna de uma acção ou estado, é mais relevante para o verbo do que o acordo de pessoa. Sendo assim, espera-se, e realmente assim acontece, encontrar mais expressão lexical para o aspecto do que para a pessoa. E também se espera encontrar o aspecto mais frequentemente expresso pela categoria flexional do que o sujeito da acção. Mas, observando este fenómeno diacronicamente, convém não esquecer que "a maior fonte de elementos flexionais são itens lexicais reduzidos, semântica e fonologicamente" (Bybee, 1985 : 8). Dito de outro modo e concretamente em relação ao verbo e ao aspecto: quanto mais perto um elemento estiver da raiz do verbo, mais relevante, aquilo que ele codifica é para a raiz desse mesmo verbo.

Contudo, Bybee faz depender a *relevância* de *saliência cognitiva* e *cultural*: "dois elementos semânticos são altamente relevantes um para o outro se o resultado da sua combinação nomeia alguma coisa altamente saliente cultural e cognitivamente" (Bybee, 1095 : 13-14).

1.1. As línguas dos informantes

A informação que apresento a seguir sobre cada uma das línguas tem como objectivo, como disse atrás, criar condições que permitam avaliar até que ponto, numa perspectiva contrastiva, vão as coincidências entre as línguas maternas dos informantes e o Português, para, numa fase posterior, prever que categorias estão disponíveis e podem ser transferidas para a aquisição dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito.

Todos nós sabemos que o facto de a um dado sistema linguístico se atribuir a designação de *língua* não se fundamenta em critérios estritamente linguísticos mas também sociopolíticos. Por exemplo, o conjunto dos chamados dialectos chineses é, no dizer de Norman (1988 : 187), "de certa maneira análogo à família das línguas românicas".⁵⁷ Por conseguinte, não terei a preocupação de fazer uma descrição muito detalhada do sistema aspectual de cada uma das línguas. Nalguns casos, tratá-los-ei mais como uma família. Contudo, não deixarei de me assegurar de que uma dada propriedade atribuída ao conjunto seja válida para todos os elementos desse mesmo conjunto.

1.1.1. O Árabe

Comecemos pelo Árabe, visto que já falámos um pouco sobre ele NOTA. Como vimos no ponto 4.2, o Árabe baseia o seu sistema verbal em duas formas: uma que gramaticaliza as situações télicas (*ḵataba*). A distinção faz-se, portanto, ao nível dos sons vocálicos e dentro do próprio lexema,⁵⁸ o que significa que, a esta oposição, é atribuída uma relevância máxima. Apesar disso, Comrie (1976 : 79) não hesita em incluí-lo no ponto "Combined tense/aspect oppositions" e em afirmar: "the difference between the Arabic Perfective and Imperfective cannot be purely one of aspect". De facto, com base nestas duas formas, o Árabe dispõe de um sistema de tempo, modo e aspecto construído através do recurso a sufixos e prefixos. Cohen (1988 : 185) fornece o seguinte quadro ilustrativo:

⁵⁷ "One often hears it said that the Chinese dialects are really different languages. In practical terms they must often be treated as such [...]. The Chinese dialectal complex is in many ways analogous to the Romance language family in Europe." (Norman, 1988: 187).

⁵⁸ L. B. Anderson (1982: 254) apresenta um mapa com as possíveis alternâncias vocálicas (i/a; a/u; a/i; respectivamente para Perfectivo / Imperfectivo) em Árabe.

INACCOMPLI	ACCOMPLI
<i>Passé (kâna + cp = Imparfait</i>	<i>cs = aoriste</i>
	<i>/ (kâna) (qad) + / cs = Plus-q-parfait</i>
<i>Présent cp</i>	<i>(qad +) cs = Parfait</i>
<i>Futur / sa (wfa) + / cp</i>	<i>cs</i>
	<i>/ (yakûnu) (qad) + cs / Futur antérieur</i>

Legenda ao quadro de Cohen:

forma de base = +; Kâna / yakûm : verbo *ser* que na verdade "não tem um estatuto de auxiliar" (p. 183);

cp = conjugação com prefixo; cs = conjugação com sufixo; sa (wfa) = partícula invariável de futuro

qad = afirmação de realidade; qad com a forma de base perfectiva = perfeito resultativo

Se observarmos o quadro, vemos que, afinal, Cohen e Comrie estão de acordo:

"Resumindo os usos do Imperfectivo e Perfectivo, pode dizer-se que o Perfectivo indica quer o sentido perfectivo quer a referência ao tempo passado, enquanto que o Imperfectivo indica tudo o resto (isto é, quer sentido imperfectivo quer o tempo não passado). Em Árabe, a oposição *Imperfectivo / Perfectivo* incorpora aspecto e tempo relativo" (Comrie, 1976 : 80).

A codificação do *Perfeito* é, como se pode verificar no quadro, assegurada pela partícula pré-verbal qad associada à forma perfectiva. Sobre esta partícula, diz Cohen (1989 : 184-185):

"La fonction de qad /.../ relève /.../ du fonctionnement aspectif. C'est essentiellement une affirmation de réalité, l'expression de l'implication du locuteur dans l'énoncé dont elle garantit la réalité et l'actualité. Elle a donc de ce fait à la fois une valeur quasi modale d'attestation et une valeur relationnelle d'incidence. /.../ qad, comme iam en latin, a surtout la valeur de "dès à présent, déjà". Elle permet de marquer la concomitance et d'indiquer qu'à un moment de référence, le procès est réalisé avec incidence sur ce moment".⁵⁹

⁵⁹ Cohen (1989:188) apresenta em esquema 5 tipos de combinações que resumem os sistemas possíveis. Todos incluem também a codificação do Perfeito. Daqui se conclui que, embora tenhamos usado o sistema do Árabe escrito antigo, não há inconveniente nesse facto, para os objectivos desta descrição.

1.1.2. O Chinês

Uma outra língua que presta particular atenção ao aspecto é o Chinês.

J. Norman (1988 : 121) afirma que uma das oito mudanças fundamentais ocorridas no período que medeia entre o Chinês Clássico a actualidade foi o aparecimento de um novo sistema aspectual.

Como é sabido, o Chinês é uma língua isolante, daí resultando "uma ordem de palavras muito rígida no enunciado e um paradigma não menos impressionante de perífrases verbais" (Cheng, 1989 : 87). Um verbo chinês não tem qualquer tipo de conjugação, é uma forma invariável, o que lhe confere um carácter pluri-dimensional; são os contextos linguísticos e extralinguísticos do enunciado que facultam toda a informação normalmente contida numa forma verbal de uma língua como o Português. Sendo assim, os alocutários "retiram as informações contidas na cadeia falada, não a partir do desenrolar linear sujeito-predicado, mas do desenrolar tempo-espço" (Cheng, 1989 : 87).

Como vimos, os chamados dialectos chineses apresentam um tal grau de variação que podem ser considerados como diferentes línguas.

A maior parte dos nossos informantes são falantes de Cantonês, mas também dentro desta área a variação é tão grande que pode atingir a ininteligibilidade (Norman, 1989 : 188).

Por outro lado, a maior parte da bibliografia disponível toma o Mandarin como exemplo (Comrie, 1976, Charles Li *et alii* e Norman, 1988) mas o artigo de Cheng (1989) faz uma análise do Cantonês em confronto com o Português.

E, a propósito da oposição Perfectivo/Imperfectivo, podemos ler em Comrie (1976 : 81):

"The examples below are all from Mandarin Chinese, although a similar opposition, using different morphological material, is found in other dialects of Chinese".

Portanto, fazendo fé na afirmação de Comrie, parece não haver inconveniente em combinar informação de várias fontes.

Cheng (1989 : 91) dá alguns exemplos de Cantonês que mostram a riqueza do sistema aspectual e também como se processa este acumular de informação por concatenação de itens:

. /*kin*/, que é uma partícula resultativa que marca o sentido da vista, associado a /*tai*/ (*olhar*) dá /*tai kin*/ que significa *ver*.

. Um radical verbal como /*lo*/ (*tomar*) associado a certos verbos direccionais, dá, por exemplo:

/*lai*/ (*vir*) - *lo-lai* (*trazer*)

/hoi/ (ir) - lo-hoi (trazer consigo)

/chao/ (partir) - lo-chao (levar)

Para além de muitas outras partículas, antepostas ou pospostas que podem ter o valor de acção acabada, progressão, duração, totalidade, etc., o Chinês dispõe de um sufixo, -le em Mandarin, que marca uma acção completa ou aspecto Perfectivo:

(a) Wo kànle nèibenr shu

Eu ler PERF aquele livro

(b) Zuótiān wànshàng wǒ kàn shu

Ontem à noite eu ler livro

Como se vê, a acção passada mas não completa, ou imperfectiva, não é marcada.

O mesmo sufixo pode ser usado para tempo futuro relativo (Norman, 1988 : 163-164).

Uma outra partícula, que em Mandarin é homófona da já discutida partícula -le mas não nos outros dialectos do Chinês (Comrie, 1976 : 81, n. 1), marca, segundo Charles Li *et alii* (1982), o *Perfeito*. Estes autores afirmam que a partícula -le tem sido tratada com valor modal (ver n. 6, p. 42), mas neste artigo procuram mostrar que ela é, na verdade, uma partícula aspectual. (Ver especialmente pp. 25-26). Esta partícula vem ligada à última palavra da frase, não necessariamente a um verbo.

Acabámos de tratar duas línguas, o Árabe e o Chinês, geneticamente distintas e pudemos constatar que ambas marcam as três perspectivas aspectuais básicas, privilegiando, qualquer uma delas, a oposição *Perfectivo-Imperfectivo*. O Árabe porque assenta nesta distinção todo o seu sistema e o Chinês porque, ao contrário do que acontece com o *Perfeito*, associa ao verbo a partícula que marca o *Perfectivo*.

1.1.3. As línguas indo-europeias

Os gramáticos do século XIX, ao começarem a confrontar os sistemas do Sânscrito, do Latim, do Grego e do Germânico, aperceberam-se de que havia um certo número de relações entre estas línguas e assumiram a existência de um antecedente comum: o Indo-Europeu.⁶⁰

⁶⁰ Meillet (1964: 63) considera que a gramática comparada das línguas indo-europeias só pôde ser constituída a partir do momento em que foram descobertos textos antigos do indo-iraniano porque é neles que surge menos alterada a morfologia indo-iraniana.

Segundo A. Meillet (1964: 195), foram identificados no Indo-Europeu cinco temas verbais independentes. Estes temas, ditos temporais, na verdade não exprimem o tempo externo à situação, mas o tempo interno: um, o tema do presente, exprime o processo em desenvolvimento; um outro refere o processo pura e simplesmente ou chegado ao seu termo; um outro indica a passagem do processo à sua realização; um tema de perfeito que indica o processo completo; e, por último, um tema causativo (Meillet, 1964 : 195-196). Acrescenta, ainda, que o Grego Clássico é a língua que melhor reflecte estas distinções indo-europeias. Para além de um tema de presente que indica o desenvolvimento do processo, o Grego Antigo dispõe também de um tema de aoristo, para indicar o processo pura e simplesmente e de um tema do perfeito para referir o processo completo.

Mas é através dos estudos gramaticais das línguas eslavas, particularmente do Russo, que a noção de aspecto é posta em evidência (Cohen, 1989 : 19). Assim acontece apesar de o sistema aspectual russo, ou eslavo em geral, ser uma herança indirecta do indo-europeu já que o actual sistema estava apenas esboçado no Eslavo Antigo (Cohen, 1989 : 262).

O Russo dispõe, para exprimir a noção de *escrever*, de dois verbos distintos, mas que funcionam, no essencial, em distribuição complementar. Veja-se o quadro (Cohen, 1989 : 13):

	PISAT'		NAPISAT'	
Présent	ty pišeš	tu écris		tu écris
Futur	ty budeš pisat'	tu écriras	ty napišeš	tu écriras
Passé	ty pisal	tu écrivais		tu écrivis
			ty napisal	tu as écrit
				tu avais écrit
				tu eus écrit

À excepção de um grupo restrito, todo e qualquer verbo é caracterizado como perfectivo (*napisat'*) ou como imperfectivo (*pisat'*). De modo geral, os verbos, que formam um par aspectual, são construídos sobre uma mesma base e marcados em relação um ao outro pela presença num dos dois, ou nos dois, de afixos derivativos (ver quadro de Cohen, 1989 : 248).

Daqui resulta um sistema em que, contrariamente a línguas como o Latim, o Grego ou o Árabe, cada oposição não se funda em duas conjugações diferentes do mesmo verbo, mas em dois verbos distintos, em princípio com o mesmo sentido, e distinguindo-se apenas pelo seu aspecto (Cohen, 1989 : 246-248).

Esta oposição básica entre *Perfectivo* e *Imperfectivo*, marcada no léxico e exemplificada aqui com o Russo, uma língua do grupo Leste, é válida para todas as línguas da família eslava.

B. Budzka-Ostyn (1986 : 47), num estudo em que relaciona a base, perfectiva ou imperfectiva, com os seus argumentos afirma "... em Polaco, bem como em muitas outras línguas eslavas, a forma imperfectiva é usada para marcar um *processo não limitado* ("an unbounded process") - seja qual for a sua natureza - assim como uma *multiplicidade não limitada* ("an unbounded multiplicity"). A forma perfectiva usa-se para marcar quer *processos limitados únicos* ("bounded uniplex processes"), quer *limitados múltiplos* ("bounded multiplexites").

No entanto, o sistema spectral das línguas do grupo Sul (o Búlgaro e o Servo-Croata) é bastante mais complexo do que o das línguas de Leste e de Oeste (Checo, Esloveno e polaco). No que diz respeito ao tempo passado, para além da oposição Perfectivo/Imperfectivo, o Búlgaro dispõe de uma outra oposição: Aoristo/Imperfeito (Comrie, 1976 : 75). "O Imperfeito tem sentido imperfectivo e o Aoristo tem sentido perfectivo, tomando possíveis combinações como Perfectivo Imperfeito e Imperfectivo Aoristo" (Comrie, 1976 : 125).

Quanto ao Aspecto Perfeito, enquanto que "o Polaco apresenta uma realização muito fraca desta oposição" e que "tem estado a cair em desuso" (Batoréo, 1981 : 26), "o Búlgaro dispõe de uma oposição Perfeito/Não-Perfeito em todos os tempos e em ambos os aspectos, o Perfectivo e o Imperfectivo" (Comrie, 1976 : 126).

Família Indo-Iraniana

À semelhança das línguas eslavas, também o Persa faz uma distinção de base, entre Perfectivo e Imperfectivo, recorrendo ao prefixo *mi-* com o qual marca o Imperfectivo. É interessante notar que um pequeno número de verbos que, pelo seu sentido inerente, favorecem claramente o Imperfectivo não são marcados com este prefixo. É o caso de *dastan* ("ter") e *budan* ("ser") (Comrie, 1976 : 121).

Assim, exceptuando os verbos de que falei, e sendo o tempo Presente imperfectivo por natureza, todos os outros verbos são marcados com o prefixo *mi-*; e no tempo Passado, são também marcados os casos de Imperfectivo.

O Indo-Iraniano herdou do Indo-Europeu uma distinção, a nível dos tempos simples do passado, entre Imperfeito, Aoristo e Perfeito. Contudo, embora mantendo estas distinções, as línguas têm evoluído no sentido de formar tempos compostos a partir do Particípio Passado (Activo ou Passivo), especialmente no caso do Perfeito. O Hindi, o Urdu e o Punjabi formam o Aoristo e o Perfeito com o Particípio Passado Activo, mas, enquanto que o Perfeito é acompanhado pelo Presente do Indicativo do auxiliar ser, o Aoristo não tem auxiliar (Comrie, 1976).

Do que foi dito se pode concluir que estas línguas distinguem os três aspectos básicos.

Línguas Germânicas

Até aqui, temos vindo a lidar com línguas, indo-europeias ou não, que privilegiam no verbo a marcação do aspecto. Falta-nos passar em revista as famílias românica e germânica. Deixemos as primeiras para depois, já que delas faz parte o Português, e vamos às germânicas.

Mas, no *Aspect* de Comrie (1976) que tenho vindo a citar, não há qualquer menção a nenhuma das línguas do grupo germânico do Norte (Norueguês, Sueco e Dinamarquês), o mesmo acontecendo em relação ao Neerlandês, língua do germânico Ocidental, a que também pertencem o Alemão e o Inglês.

R. Kozłowska-kas (1987 : 172), num artigo em que compara as categorias Tempo e Aspecto em Sueco e Polaco, afirma: "O Aspecto é geralmente caracterizado como uma categoria gramatical problemática no contexto das línguas germânicas". E diz mais adiante "Uma comparação, entre o Polaco e o Sueco, feita com base nas formas verbais de frases sinónimas ou uma análise teórica contrastiva das regras que governam o tempo e o aspecto nas duas línguas, fornece argumentos suficientes para considerar o Polaco como uma língua tipicamente aspectual em contraste com o Sueco que é considerado por muitos linguistas como uma língua de tempo".

Como vimos, o Polaco, e as línguas eslavas em geral, dispõem de um sistema derivacional bastante rico para criar, a partir de um verbo de base, outros que se distinguem dele por seu aspecto inerente. O Sueco, pelo contrário, apenas dispõe de alguns recursos para, ocasionalmente, alterar o aspecto verbal inerente: (1) por alternância vocálica (*sitta*, estar sentado; *satta*, sentar-se); (2) recorrendo a certas partículas (*upph*, *ut*, etc.) que limitam a acção denotada (*ata upph*, 'comer tudo'; *tala ut*, 'dizer tudo'); ou (3) a certas construções, como por exemplo, à preposição *pa* (*ata pa en smorgas*, 'estar a comer uma sanduíche', literalmente: 'comer numa sanduíche') ou ao auxiliar *halla* (*halla pa och salja huset*, 'estar a vender a casa') (R. Kozłowska-Rás, 1987).

Apesar de os tempos verbais não serem muito abundantes, o Sueco é, na verdade, uma língua em que o tempo tem um papel fundamental na marcação morfológica do verbo. O Sueco dispõe de três tempos verbais para se referir ao passado e para referir relações temporais entre o tempo do discurso e o tempo do evento: o *Preteritum* (Han *skrev* ett brev igår, Ele escreveu uma carta ontem), o *Perfekt* (Han *har last svenska* i tre år, Ele estuda sueco há três anos; Jag *har ofta dansat*, Eu dancei várias vezes) e ainda o *Pluskvamperfekt*.

P. Boléo (1936 : 104) diz que "em *sueco* (e o mesmo se poderá dizer do norueguês e do dinamarquês, dada a grande semelhança destas línguas) o perfeito (Perfekt) tem correntemente sentido preterital" e "só nalguns casos é obrigatório o emprêgo do imperfeito-pretérito (Preteritum) com sentido do pretérito, por ex. se acrescentarmos à frase anterior o advérbio "ontem"".

Podemos concluir, então, que nenhum dos três aspectos básicos, o *Perfektivo*, o *Imperfektivo* e o *Perfeito*, dispõe, ao nível da forma verbal, de mecanismos privativos que asseguram a sua expressão de forma sistemática.

Parece, então, poder aplicar-se às línguas nórdicas aquilo que Comrie (1976 : 7-8) afirma a propósito do Alemão: "Da mesma forma que algumas línguas não gramaticalizam a referência ao tempo de modo a produzirem tempos verbais (é o caso do Chinês), também algumas línguas não gramaticalizam distinções aspectuais semânticas, produzindo determinados aspectos". Isso não significa, como também faz notar Comrie (1976 : 8), e como vimos, que não disponham de outros meios para exprimir essas "diferenças de sentido".

De facto, o Alemão recorre a processos de expressão do aspecto não muito diferentes do Sueco.

No início do Capítulo, referi-me ao termo alemão *Aktionsart*, utilizado por muitos linguistas para designar diferentes modos de acção expressos pelos verbos. O Alemão, tal como o Sueco, dispõe de alguns processos que intervêm na base formando novos verbos que se distinguem entre si pelo modo de acção que exprimem.

O recurso a afixos é o mais produtivo desses processos: ⁶¹

<i>por prefixação</i>	<i>brennen</i> (arder)	<i>verbrennen</i> (arder completamente)
	<i>kämpfen</i> (lutar)	<i>er kämpfen</i> (lutar com sucesso)
<i>por infixação</i>	<i>enden</i> (acabar)	<i>endigen</i> (completar)
<i>e por sufixação</i>	<i>lachen</i> (rir)	<i>lacheln</i> (sorrir)

Ao nível da situação aspectual e da frase, o aspecto é expresso por meios que não envolvem o verbo principal. Meisel (1985 : 329-330) afirma: "Para exprimir o aspecto o Alemão depende inteiramente de advérbios".

Almeida (1985 : 30), para além de (1) "adjuntos adverbiais" ('*Sie Kommt nicht mehr*', 'Ela deixou de vir'; literalmente: *Ela veio não mais*), refere também (2) "adjuntos preposicionais" (Er las das Buch/Er las *in* dem Buck; 'Ele leu o livro/Ele leu o livro', ou melhor: Ele estava a ler *no* livro...) e (3) "construções paraperifrásticas e perifrásticas" (Er war am Gewinnen, Ele estava a (no) ganhar).

No que diz respeito aos tempos verbais do passado, diz Meisel (1985 : 329-330): "O Alemão distingue-se do Francês nalguns pontos importantes. Não somente porque não existe um equivalente do "passé simple", mas também porque o "imparfait" (Praeteritum) está a desaparecer. /.../ O "passé composé" (Perfekt) encarrega-se portanto das funções do "imparfait" francês".

⁶¹ Os exemplos são de C. A. Almeida (1985).

Isto é, "nalgumas variedades (sobretudo meridionais) do Alemão o chamado Perfekt estendeu a sua esfera de influência para o campo da forma simples (Praeteritum), ou seja, tornou-se o único tempo verbal do passado independentemente do aspecto" (Comrie, 1976 : 53).⁶²

Passemos agora do Alemão para o Inglês

A assimetria que constatámos em relação à forma verbal *wrote* (Simple Past Tense) no quadro de Cohen resulta do carácter secundário que o aspecto tem, também, na organização do sistema verbal do Inglês. Contudo, segundo Comrie (1981 : 67), embora as distinções aspectuais sejam, em princípio, independentes do tempo deíctico, na prática há uma correlação muito forte entre essas distinções e os tempos verbais.

No aspecto Perfeito, concretamente, o nosso ponto de vista em relação à situação decorre de nos colocarmos num momento posterior à sua ocorrência, no qual o resultado dessa mesma situação se faz sentir. Assim, o aspecto *Perfeito* tem muito em comum com os tempos do passado relativo ("relative past tenses"). É claro que há casos, como vimos com o Alemão, em que o *Perfekt*, ao tornar-se, pelo menos em certas variedades da língua, o único tempo verbal do passado, perdeu esse valor.

Leech (1971 : 4) apresenta um quadro do sistema verbal do "Contemporary Standard British English" em que podemos constatar que essa distinção se mantém. E Comrie defende que o Perfect inglês não pode ser analisado simplesmente como um "tense": ele é diferente de outros tempos verbais do passado (do Simple Past Tense, por exemplo) quando visto à luz de outros parâmetros. Um desses parâmetros pode ser a relevância (Comrie, 1985 : 32).⁶³

⁶² A este propósito diz P. Boléo (1936: XXXVI): "O pretérito, se ainda é bastante empregado, na linguagem corrente, no Norte da Alemanha, designadamente na região de Hamburgo ("ich sah Sie gestern" = vi-o ontem; "ich erhielt Ihren Brief" = recebi a sua carta), foi substituído, na maior parte do território, pelo perfeito composto ("ich habe Sie gestern gesehen"). Geralmente há perfeita equivalência entre os dois tempos; mas há casos em que se pode notar ligeira mudança de sentido.

⁶³ Anderson (1983: 228) dá em resumo os valores do Perfect em Inglês: (a) "experiential" (Have you (ever) been to Japan?); (b) "current relevance of anterior" (He has studied the whole book (so he can help)); (c) "new situation" (hot news) (I have just emptied!); (d) "result-state" (He has gone; is not here); (e) "continuous" (I have been standing here for three hours (still here)) e (f) "anterior" (John thought Mary had left; Many will have left by then).

Segundo Comrie, na sua obra *Tense* (1985): "The approach adopted is that have meanings definable independently of particular contexts". E "This approach may be contrasted with an alternative, much in vogue with respect to tense and, even more so, aspect, according to which these categories should be defined primarily in terms of their contextual functions" (p. 26). É, ainda segundo Comrie, o caso de Hopper, 1982, isto é o volume que inclui o texto de Anderson citado acima e o texto de Li *et alii*, 1982.

	(non-progressive)	Progressive Aspect
(non-perfect)	Simple Present Tense <i>he sees</i>	(ordinary) Present Progressive Tense <i>he is seeing</i>
	Simple Past Tense <i>he saw</i>	(ordinary) Past Progressive Tense <i>he was seeing</i>
Perfect Aspect	(ordinary) Present Perfect Tense <i>he has seen</i>	Present perfect / Progr Tense <i>he has been seeing</i>
	(ordinary) Past Perfect Tense <i>he had seen</i>	Past Perfect / Progr Tense <i>he had been seeing</i>

De facto, a forma *he has written/seen* opõe-se à forma *wrote/saw*, visto que esta, ao contrário da primeira, relaciona o momento presente com um passado que continua a ser relevante para a situação actual. Assim, esse momento do presente pode ser encarado como um estado resultante da realização da acção. Como dizem Charles Li *et alii* (1982 : 19): "A chave para explicar o Perfeito assenta num conceito de estatividade".

O Inglês, aliás, parece até privilegiar a estatividade. A forma simples do passado (*wrote/saw*), se por um lado se opõe à forma composta, o *Past Perfect Tense*, opõe-se também à forma Progressiva (*he was - +ing*), como nos mostra o quadro acima. Opõe-se a um Progressive State (ver Moens e Steedman, 1988).

O Progressive, que é uma forma Imperfectiva na medida em que não encara a situação no seu todo, mas focaliza a atenção na sua estrutura interna, tem, em Inglês, "em comparação com formas progressivas em muitas outras línguas, um extraordinário alcance" ("unusual wide range") (Comrie, 1976 : 33).

Poderíamos então considerar a forma simples (*wrote/saw*) como Perfectiva na medida em que se opõe a forma Imperfectiva Progressiva, mas essa oposição não é simétrica, visto que continua a faltar um par, uma forma verbal simples, que estabeleça com ela a oposição. Ou seja, a morfologia do Inglês não reflecte nenhum dos aspectos básicos.

Se voltarmos ao quadro de Cohen (ver p. 7?), poderemos constatar, no Latim, a existência de duas raízes distintas *scrib-* e *scrips-*, sobre as quais se construía o sistema verbal. Segundo V. Nigel (1988 : 56), a raiz do *Perfectum* podia formar-se de diversas maneiras, algumas delas bastante irregulares, mas só um pequeno número de verbos defectivos não dispunha de recursos flexionais necessários para formar um sistema deste tipo, isto é, um sistema construído sobre a oposição Perfectivo/Imperfectivo.

Por outro lado, a tradução em Espanhol da forma Perfectiva *scripsit* mostra-nos a sua função dupla. Esta forma tanto podia servir de um presente perfeito (*ha escrito; tem escrito*), como também de passado simples (*escribió; escreven*). No entanto, a função de presente perfeito passou a ser, cada vez com maior frequência, expressa pela gramaticalização da perífrase *habet* + Particípio Passado; e, já que a perfectividade era expressa pelo Particípio Passado, a forma perifrástica estendeu-se à totalidade das formas simples e suplantou as formas originais (*scripserat; scripserit*) (Nigel, 1988).

As duas formas, *scripsit* e *habet* + PP, continuam vivas em todas as Línguas Românicas, embora distribuam entre si, de modo diferente, de um ponto de vista inter e intralinguístico, a totalidade das suas funções.

De facto, a existência de duas formas diferentes não resolveu, nas Línguas Românicas, a bivalência do *Perfectum* Latino, já que a forma composta tem vindo a invadir o espaço que, em princípio, ficaria reservado à forma simples.

Sobre o Espanhol, diz Green (1988 : 111-112): "A denotação essencial de formas como *he visto* é "conclusão de uma acção ou de um processo que continua relevante no momento do discurso", mas há diferenças regionais conhecidas no uso no que diz respeito ao lapso de tempo entre a conclusão e o momento do discurso. Em Castela e nos dialectos centrais da Península, o lapso de tempo tolerado é mais longo; assim, *he visto* é semanticamente compatível com advérbios de tempo como *esta mañana* e, para alguns falantes, mesmo com *ayer*. Noutros dialectos peninsulares e na maior parte das variedades da América Latina, particularmente no México, as formas perifrásticas são reservadas ao tempo passado imediato e assim formas como *ayer he visto...* são simplesmente agramaticais".

Também o Italiano regista, a este respeito, variação regional. No Norte, os falantes raramente usam a forma simples (o "passato remoto"), enquanto que, no Sul, o usam frequentemente, reservando para a forma composta (o "passato prossimo") funções resultativas (equivalentes ao português: "Tenho a carta escrita"). A distinção tradicional conserva-se na Itália Central, incluindo Florença e Roma, mas a influência do Norte é muito forte e pode, eventualmente, tornar-se predominante (V. Nigel, 1988 : 300-301).

Segundo P. Boléo (1936 : 59), "a língua que representa no que respeita ao emprego do perfeito e do pretérito, a fase mais evoluída, é a francesa". Diz M. Harris (1988 : 228) que durante os séculos XVIII e XIX o "passé composé" chamou a si todas as funções do "passé simple", estando este, actualmente, confinado "aos registos formais".⁶⁴

De qualquer modo, só se conhece completamente o valor de uma forma, sabendo qual o valor de todas as outras que fazem parte do mesmo sistema e em relação às quais está em oposição.

No tempo passado estas duas formas podem, por vezes, opôr-se entre si, mas elas opõem-se em absoluto ao Imperfeito. O Imperfeito expressa uma acção incompleta ou habitual, enquanto que as formas perfectivas referem uma acção única e completa.

Estes valores, que cada uma das formas "inerente, invariante e essencialmente contém", são actualizados no contexto, o qual lhes dará uma interpretação particular (I. Waugh, 1975 : 440).

No sistema temporal das Línguas Românicas, o Presente é o tempo verbal não marcado do sistema, exactamente porque o seu campo de referência é o mais lato dentro do sistema e a sua interpretação é muito diversa e dependente do contexto. Mas se compararmos os usos do Imperfeito com os do Presente, concluímos que a diferença fundamental entre os dois é que, enquanto as acções expressas pelo Presente podem ser observadas no momento em que o falante está a produzir a mensagem, as acções dadas pelo Imperfeito não são coincidentes com o tempo do discurso.

Este paralelismo, do Imperfeito com o Presente, faz do primeiro a forma verbal com maior apetência para a Imperfectividade, o que lhe retira condições para, no passado, marcar o termo da acção. Mas este facto, graças a uma rentabilização máxima do sistema, permite também ao Presente, em narrativas, referir eventos passados com o traço / + completo /. Esta versatilidade do Presente não é, como se sabe, um exclusivo das línguas românicas. D. Chiffarin (1981) analisou um total de 1288 enunciados, em 73 narrativas de falantes nativos de Inglês contidas em entrevistas feitas para um projecto de Sociolinguística dirigido por Labov, e concluiu que 30% das formas verbais eram de Presente Histórico (PH). Concluiu ainda que narrativas só com o PH são muito raras e que o esquema mais típico consiste em (1) começar a narrativa com um tempo do passado, (2) usar o PH, por vezes misturado com tempos verbais do passado, nas "complicating actions clauses" e (3) terminar com um tempo do passado. O PH, nas narrativas analisadas, mostrou ser encarado como um recurso usado pelos falantes para representarem as suas experiências. N. Wolfson (1982) chama a atenção dos investigadores para a necessidade de, quando se analisam produções de falantes adultos não-nativos, ter em conta esta possibilidade e não partir automaticamente do princípio de que o seu uso constitui uma violação da gramática da língua em aquisição.

⁶⁴ Para informação mais detalhada e, de certo modo, reflectindo uma posição diferente quanto à distribuição das funções entre Passé Simple e Passé Composé ver Waugh e Monville-Burstion (1986).

2. Universais e particulares na aquisição do tempo e do aspecto

2.1. Aquisição por falantes nativos

Como vimos no Capítulo 5, no ponto 2.1., *Espaço e tempo deíctico*, os primeiros estudos sobre o desenvolvimento da compreensão e expressão da temporalidade procuravam sobretudo informação quanto à capacidade que as crianças evidenciam para relacionar eventos no tempo. Daí que encontremos um grande número de estudos, quase todos referentes ao Inglês, sobre a aquisição de *before* e *after* e de outros advérbios de tempo. Contudo, pelo menos ao nível da produção, estas realizações só surgem relativamente tarde na linguagem infantil, isto é, por volta dos dois anos e meio a três anos de idade. Muito antes, surgem formas verbais. Particularmente no final dos anos 70, dedica-se também alguma atenção ao estudo da aquisição de formas verbais regulares e irregulares. Brown (1973) afirmara que as crianças mais pequenas só usavam formas verbais irregulares. Kuczaj (1977) analisa o discurso espontâneo de 15 crianças inglesas (2;6-5;6) e constata que formas regulares e irregulares do *past tense* surgem ao mesmo tempo e que há uma tendência para a *regularização* de formas inicialmente produzidas como irregulares porque, como sugere, aprendidas de cor e não analisadas. Bybee e Slobin (1982) retomam o assunto e dizem que, embora sendo aprendidas de cor, isso não evita que a criança efectue *generalizações* a partir dessas formas e que as integre em classes representadas na memória segundo a sua configuração fonológica. Abstraindo contudo de certas diferenças de opinião, todos sugerem a existência de três fases quanto à produção de formas verbais de *past tense* : (1) num primeiro estágio as crianças usam correctamente um pequeno número de formas irregulares de alta *frequência* no discurso dos adultos (a par de algumas formas regulares); (2) num segundo estágio, embora o número de formas irregulares aumente, a maioria são regulares; começa a emergir o conhecimento implícito de uma regra linguística e a criança é capaz de gerar formas mesmo a partir de palavras inventadas; surgem então incorrecções em formas que antes tinham sido correctas; (3) num terceiro e último estágio, coexistem, de acordo com o discurso adulto, formas regulares e irregulares.

Fletcher (1981) dedica a sua atenção ao *Present Perfect*. O estudo revela-lhe que, apesar de as crianças inglesas (3;3) o usarem mais do que as crianças americanas da mesma idade, como tinham sugerido trabalhos anteriores, elas não o usam com o valor apropriado relativamente à língua dos adultos. Esta constatação chama, mais uma vez, a atenção para o *valor diferente* que uma forma pode ter no *input* e na linguagem das crianças.

Entretanto, os investigadores tinham-se apercebido de que outra dimensão da temporalidade estava também em jogo e merecia a sua atenção: o tempo interno à situação. A princípio, como diz Weist (1986: 363) "o aspecto foi encarado, infelizmente, como se se tratasse de um ruído que interfere com a detecção de relações deícticas". Mas, uma vez posta a hipótese de que as formas verbais do passado usadas pelas crianças poderiam não expressar tempo relacional mas aspecto, quase todos se puseram de acordo quanto à validade da hipótese. De resto, a investigação

desta hipótese abria-lhes a possibilidade de uma maior exploração do discurso produzido por crianças de uma faixa etária até aí relativamente pouco analisada: entre um ano e meio e dois anos e meio.

Como vimos, a maior parte das línguas recorre a morfemas presos ao verbo para marcar quer o tempo déictico, quer a distinção aspectual Perfectivo/Imperfectivo, o que torna difícil uma resposta definitiva quanto à precedência no desenvolvimento linguístico das crianças de uma categoria sobre a outra. Tendo os primeiros estudos sido realizados sobre o Inglês, língua em que a marcação do aspecto não é prioritária e em que a maior parte dos morfemas flexionais é perceptualmente muito pouco saliente, começou por se acreditar que, na primeira fase da linguagem infantil, não havia qualquer tipo de marcação para nenhuma das categorias.

Entretanto, estudos integrados no projecto interlinguístico de Slobin e muitos outros sobre variadíssimas línguas vieram acrescentar bastante à informação disponível e permitiram verificar que, embora havendo características universais, "diferentes tipos de línguas põem diferentes tipos de problemas no que respeita à aquisição" (Slobin, 1985a : 4) e concluir que a transição da fase de não marcação para o estágio flexional não é abrupta mas gradual (V. Stephany, 1989 : 145).

A investigação realizada sobre a aquisição do Polaco, por exemplo, deu um contributo importante e obrigou a rever algumas posições. Weist e Konieczna (1983), entre outros, mostram que já numa primeira fase (1;7-2;6) as crianças marcam o tempo e o aspecto e que essa marcação tanto pode ser feita por prefixação como por sufixação, dado que ambos os afixos têm *saliência* idêntica na língua. Esta última constatação conduz à revisão do Princípio Operatório de Slobin (1985), que estabelece que as crianças prestam particular atenção ao final das palavras.

Weist (1986) faz uma proposta em que integra numa mesma estrutura as duas formas de conceptualização do tempo. Parte dos conceitos de Reichenbach (1947) - *tempo do discurso* (TD), *tempo do evento* (TE) e *tempo de referência* (TR) - e defende que a interpretação por parte dos investigadores da forma como as crianças reagem ao aspecto é importante em si mesma, mas também tem um papel enquanto parte do desenvolvimento integral do sistema temporal.⁶⁵ Segundo este investigador, numa primeira fase, a criança só tem capacidade para se referir ao TD adquirindo, gradualmente, a capacidade para representar o TE como anterior, simultâneo ou posterior ao TD, até que, finalmente, o TD, o TE e TR podem representar três pontos diferentes e podem ser relacionados entre si.

Weist (1986 : 363-364) faz referência a um estudo realizado por Erbaugh, com crianças chinesas, por Erbaugh que estabelece diferentes estádios na aquisição do Mandarim, de acordo com a evolução dos tipos de predicadores: (1) no estágio inicial, as crianças distinguem entre afirmações

⁶⁵ Proposta essa que, na verdade, não é novidade absoluta já que C. Smith (1980), partindo também da estrutura de Reichenbach, fizera notar que o sistema das crianças, de tempo e aspecto, apresenta duas diferenças fundamentais em relação ao dos adultos: (1) só dois tempos estão envolvidos e (2) a orientação está fixada no tempo do discurso". O sistema da criança é mais simples, mas não é diferente, em organização, do adulto: ambos têm a propriedade essencial de relacionar um tempo a um tempo de orientação por simultaneidade ou sequência" (C. Smith, 1980: 265).

e pedidos, mas não há qualquer marcação de tempo, aspecto ou modo; representa o sistema típico do TD; (2) o segundo estágio (1;10-2;4) é um sistema binário: distinguem verbos estativos e não-estativos e começam a marcar a distinção do aspecto *perfectivo* com o sufixo verbal *-le* com verbos télicos e verbos de actividade. Marcam também a noção de acção completa com o recurso a complementos verbais; só raramente marcam o progressivo; (3) o sistema ternário, porque envolve já os três tempos de Reichenbach, é ainda fortemente centrado no aspecto Perfectivo.

De facto, se, como Erbaugh, tivermos em consideração os tipos de predicadores e percorrermos os enunciados produzidos pelas crianças e registados nos artigos, verificaremos que há uma forte relação entre o sentido inerente da base lexical e a forma aspectual. Essa relação é particularmente evidente nos dados recolhidos junto de crianças falantes de Línguas Românicas. Desde os primeiros trabalhos (Bronckart e Sinclair, 1973; Antinucci e Miller 1976; etc..) que os investigadores têm observado que as crianças (1;6-2;6 mais ou menos) só usam formas verbais do passado para referir eventos que têm um resultado presente visível e que, só mais tarde, a forma verbal é generalizada a outras situações. E Slobin (1985a) acrescenta que essa marca de perfectividade aparece em grande número de línguas pertencentes a diferentes categorias tipológicas com verbos como *cair*, *deixar* ou *entornar*. Em Antinucci e Miller (1976) encontramos, entre outras, *sono caduti*, *è arrivato*, *ha mangiato tutti...*, enquanto que as formas de *Imperfetto* só aparecem em histórias inventadas, produzidas quando em presença de uma imagem de um livro que as motiva; em Simões e Gammon (1977) encontramos as formas já referidas, no início deste trabalho - *caiu*, *acabou* e *quebrou* - como sendo as primeiras realizações do passado de crianças brasileiras; T. Jacobsen (1986) diz que uma criança peruana (2;3-2;4) começou pelas formas *me quemé* e *se cayó* e fornece uma lista de verbos de "*cambio de estado*" que tem mais do dobro dos verbos do que a de *estados* ou *proceso*. Fazem parte dela *acabar*, *cerrar*, *entrar*, *pasar*, etc... Meisel (1985), num estudo baseado na linguagem de duas crianças bilingues de Francês e Alemão, regista (entre 1;6 e 2;10) as seguintes formas, de Francês, *fini*, *cassé*, *tombé*, *mouillé*, *fermé*, *perdu*, ... e nota que o facto de estas crianças utilizarem em Alemão "adjectivos" ou "advérbios" nos mesmos contextos em que, em Francês, se servem de "verbos" no *Participe Passé*, confirma a hipótese de que as crianças concentram o seu interesse na atribuição de uma qualidade a um estado.

Analisa depois os dados das duas línguas em função do valor semântico dos verbos: (1) os verbos télicos dominam de forma quase exclusiva durante a fase inicial; (2) os verbos estativos são os últimos a emergir e os menos frequentes, (3) durante bastante tempo, os verbos télicos manifestam-se quase exclusivamente sob formas do *Participe Passé* e os verbos estativos aparecem quase exclusivamente no *Présent*. (4) Quanto aos verbos atélicos, a semântica perde a sua importância quanto à escolha do tempo gramatical (Meisel, 1985 : 352-353)

Ora, como prevê o *Princípio de Relevância* de Bybee (1985), um verbo atrai morfemas com afinidades semânticas. E Slobin (1985a), ao comentar evidência como a referida acima, sugere que as crianças seguem este princípio geral.

Sendo os morfemas de *Particípio Passado* ou de *Pretérito Perfeito* perfectizantes, eles são semanticamente adequados a verbos e situações télicas; pelo contrário, os morfemas de *Presente* ou de *Imperfeito* adequam-se melhor a verbos estativos.

Por tudo o que vimos, as crianças parece serem particularmente sensíveis a estas combinações e seguirem, na verdade, este princípio geral.

Atendendo aos objectivos desta pesquisa, torna-se por isso particularmente interessante seguir o percurso de uma criança um pouco mais velha e analisar as suas "realizações aspectuais" expressas pelo Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito.

H. Batoréo (1989) estudou o discurso conversacional da sua filha de 5 anos. Trata-se de uma criança bilingue diferencial de Português-Polaco, sendo esta última a língua desprivilegiada. A análise do Português é feita sobre um *corpus* recolhido em *situação experimental*, baseada no teste do Mundo. Para além de uma hora de gravação feita nestas circunstâncias quando a criança tinha 5;03.10 de idade, a autora estuda também realizações aspectuais de discurso espontâneo registadas anteriormente. Da fase do Tempo do Acontecimento dá como exemplos: "*partiu, caiu* (apanha)" (1;11); "*caiu, fugiu* (não há)" (2;00); "*siusiu caiu* (=fiz xixi)" (1;10). É exemplo da fase inicial do Tempo de Referência: "*Fugiu* (não há! Espera, já vem)" (2;04). Merece comentário particular a forma "sinsin caiu". A criança usa um verbo télico, resultativo, em vez de *fazer* que só em situação é télico. É um caminho bastante interessante: primeiro usa o verbo télico, *cair*, generaliza-o a "*cair xixi*", e só mais tarde generaliza o conceito à situação. É então que surge: "o pai já fez xixi (portanto podemos entrar na casa de banho)" (2;02).

Da situação experimental, isto é, da recolha aos 5 anos de idade, a autora regista 12 enunciados com *Pretérito Perfeito* e 11 de *Pretérito Imperfeito*.

A maior parte dos enunciados com *Imperfeito* parece terem sido motivados pelo contexto situacional, uma situação de jogo, propiciadora portanto de realizações de "irrealis".

De qualquer modo, trata-se, na maior parte dos casos, de verbos estativos. Seis enunciados são com o verbo *estar* (4: *estar em*; 2: *estar* + adjectivo) e os outros são: "*era* ainda de dia; o carro *deixava-o* passar; este carro *ia* para aqui; o soldado *matava* pessoas; e este carro *andava, andava, estava a* andar e *ficava* aqui". Note-se como nesta última sequência a Imperfectividade (a duração e a cursividade) é redundante marcada pelo uso do verbo atélico *andar*, pela perífrase *estar a*, pela repetição do verbo *andar* e pelo verbo *ficar* com o seu valor estativo.

Dos 10 enunciados com *Pretérito Perfeito* dois continuam a ser com verbos bastante transparentes quanto à sua telicidade: ("*caiu*"; "*este já chegou*"); o verbo *fazer* aparece três vezes em situação télica ("*fez* assim", "porque elas *fizeram* uma asneira" e "ninguém *fez* o meu retrato"); assim como o verbo *ir* ("*foram para casa*" e "*foram* descansar *para* a cama") e o verbo *ver* ("*Viste?*"; "*Já vi* a minha escola na televisão"). E também "*não tive* tempo" e "*não percebi*". E por último o verbo *ficar* com o seu valor nitidamente resultativo: "vamos ver como é que *ficou*". Na verdade, a criança parece

continuar bastante empenhada em verificar qual o estado de coisas resultante de uma acção realizada, continua preocupada em "*ver como é que ficou*".

Na Introdução ao Capítulo 5, referi algumas questões incluídas num texto de McShane *et alii* (1986). No fundo, muitas delas não fazem mais do que questionar a relação entre o verbo (e o seu sentido inerente) e outros factores que aqui foram destacados. Uns prendem-se com universais da aquisição: a tendência para a *regularização* e para a *generalização* ou a emergência do aspecto *perfectivo* ligado a verbos *télicos*; outros, prendem-se com características específicas de cada língua a que as crianças têm acesso através do *input* fornecido pelos adultos: *frequência*, *saliência* e *relevância*. De qualquer modo, o *valor* que uma forma tem no discurso adulto não é com certeza o mesmo que tem em fases iniciais de produção infantil e quanto a isso os investigadores devem estar atentos.

Uma outra forma de considerar as especificidades de cada língua consiste em analisar, ao nível da macro-estrutura, a produção infantil e verificar até que ponto ela reflecte as escolhas aspectuais próprias de cada língua; porque, como diz Slobin (1990 : 16) "as línguas não são sistemas neutros de codificação da realidade objectiva".

Ainda segundo Slobin (1987 : 21), as crianças começam muito cedo a contar uma história em função das perspectivas adoptadas pela sua língua materna. Por exemplo, aquilo que é *afirmado* ou *implícito* varia de criança para criança, conforme a sua língua materna. Uma criança inglesa afirma preferencialmente a acção ("*He climbed the tree*") enquanto que uma criança espanhola afirma o resultado, deixando implícita a acção ("*El niño está subido en el árbol*") (Slobin, 1989).

Opções como estas criam necessariamente relações intratextuais diferentes e vão, com certeza, repercutir-se aquando da aprendizagem de uma segunda língua, já que elas constituem uma forma de aprender a pensar para *FALAR*.

2.2. *Aquisição por falantes não-nativos*

Infelizmente o número de trabalhos disponíveis sobre a aquisição do tempo e do aspecto por falantes de línguas não-maternas é muito menor do que aquele já realizado para a primeira língua. Apesar disso, ou talvez por isso, existem duas posições, relativamente antagónicas e que, por acaso, ou não, são de investigadores alemães e estão contidas num mesmo volume de artigos:

"... the learners do not systematically use an aspectual system. It may well be that this is a very marginal phenomenon, occurring only occasionally, which has received too much attention by researchers who based their expectations on findings in L1 studies or on creoles studies.

It may also be the case that it is a learner-specific characteristic. My guess is that aspectual notions play a marginal role in the development of L2 interlanguages. They may be used occasionally, just as standard languages with temporal systems do, in some instances, make use of aspectual notions. Anyone who wants to claim that an aspectual system is characteristic of certain

phases of L2 acquisition or of specific types of learners will have to give solid empirical evidence. Citing isolated examples will no suffice; quantification is indispensable."

(Meisel, 1987 : 220)

"... in contrast to what Meisel says in his paper (this volume), *aspectual* categories as semantic concepts are highly relevant for learner language. This does not mean that one has to look for explicit grammatical aspect markers but that the aspectual properties of the lexical items provide a guide line for understanding temporal relations in restricted L2 speech."

(Von Stutterheim e Klein, 1987 : 201)

Meisel (1987) toma esta posição depois de ter observado longitudinalmente, quanto à referência a eventos no passado, um grupo de falantes adultos, cujas línguas maternas são o Espanhol, o Italiano e o Português, em situação de aprendizagem informal do Alemão.

Meisel concluiu que, durante as primeiras fases de aquisição, os sujeitos não fazem uso sistemático do sistema flexional da língua-alvo. Os elementos verbais são usados de uma forma invariável e os falantes socorrem-se de outros meios para fornecer informação temporal: de locativos, de expressões temporais relativas ao calendário e de conectores (*und, dann, aber*; e, então, mas) para relacionarem a sequência dos eventos ou para os contrastarem, eventos que são enunciados segundo a sua ordem natural (Meisel, 1987 : 213). Quanto à marcação do aspecto, como se pode ver na citação, Meisel considera-a um fenómeno marginal, que só ocorre esporadicamente.

C. Von Stutterheim e W. Klein (1987) chegam à conclusão referida acima, com informantes que, curiosamente, têm características muito semelhantes aos estudados por Meisel. Só que, neste caso, não há portugueses mas turcos.

Estes autores reclamam-se de uma abordagem funcional conceptualmente orientada. Isto é, não procuram a emergência de formas independentemente dos conceitos que elas expressam. Defendem uma análise que parte do princípio que o sujeito irá construir um sistema em que utiliza materiais da L2 com um sentido ou uma função diferente daquela que tem na L2, mas esse sistema apoiar-se-á em conceitos fundamentais (como temporalidade, modalidade e localização). E acrescentam: "No que estamos interessados é nos efeitos que (1) a estrutura conceptual, com as suas várias componentes, e (2) a codificação desta estrutura, nas duas línguas envolvidas, podem ter na organização e desenvolvimento da interlíngua."

Segundo os autores, no caso da marcação da temporalidade, o que fazem os falantes não-nativos é atribuir ao *Perfekt* alemão funções de Perfectividade, usando-o só com verbos que já inerentemente têm esta propriedade, podendo, no entanto, a sua distribuição variar conforme o evento faz parte do "foreground" ou do "background" do discurso.

L. Kumpf (1984) leva mais longe a oposição "foreground"/"background" e analisa, num episódio narrado oralmente por uma japonesa que, à data da recolha, vivia nos Estados Unidos há 28 anos, o sistema temporal da sua interlíngua. A informante nunca tinha estudado Inglês mas, segundo a autora, era bastante fluente na sua interlíngua. A partir dos dados, Kumpf conclui que, no primeiro plano, as acções completas são expressas com verbos não conjugados; e, em contrapartida, no plano de fundo, muitas formas verbais são marcadas, especialmente os verbos estativos; neste mesmo plano, os verbos com o traço / + dinâmico / são marcados quanto ao aspecto habitual e contínuo.

A autora, embora considere que "a discussão sobre os efeitos dos universais na aquisição de segundas línguas é muito especulativa" (p. 142), conclui que, de facto, o sistema analisado está realmente de acordo com "propriedades gerais da linguagem".

Relembro, a propósito, a observação de Givón (1982 : 156-157) citada no ponto 4.4. do Capítulo 5, que defende que os crioulos são sistemas protótipos, mas que não reflectem a universalidade da aquisição da primeira língua mas da segunda.

Um outro estudo (Ramat, 1988) que também envolve falantes nativos de uma língua oriental integra-se num projecto de investigação de aquisição do Italiano e analisa o discurso de emigrantes chineses.⁶⁶ Afirma-se frequentemente que a elaboração morfológica é um facto tardio nas interlínguas. Segundo a autora, não é essa a conclusão que se tira dos dados disponíveis. Na fase observada, a interlíngua destes falantes compreende uma forma de base, não marcada expressa pelo *Presente* ou, por vezes, pelo *Infinito* e uma forma perfectiva expressa pelo *Participio Passato*. Nota também que são os mesmos verbos, para todos os informantes, a manifestar uma maior articulação morfológica. O aspecto Imperfectivo no tempo passado não é expresso em caso nenhum pelo *Imperfetto*; os informantes recorrem a formas de *Presente* ou de *Infinito*, ou seja à forma básica do seu sistema. O facto de o Chinês não marcar morfológicamente o verbo, segundo Ramat,⁶⁷ deveria favorecer a hipótese de que nenhum elemento funcional fosse colocado no final do verbo. Na realidade, os dados recolhidos não validam a hipótese.

Vimos que as línguas podem recorrer a meios lexicais morfológicos ou sintácticos para exprimirem exactamente a mesma estrutura cognitiva. Tem sido afirmado, e assim parece acontecer geralmente, que a morfologia tem um desenvolvimento mais lento e isto devido à complexidade dos paradigmas morfológicos, à fraca saliência perceptiva dos morfemas e à sua ambiguidade e multifuncionalidade. De qualquer modo, da combinação destes três factores resultam realidades linguísticas diferentes. O Inglês, por exemplo, tem uma morfologia não muito abundante mas

⁶⁶ O estudo segue de perto a abordagem já referida de Stutterheim e Klein (1987) (exposta mais detalhadamente em Stutterheim, 1986), mas Ramat afirma: "L'approcio seguito nei nostri lavori, penso che si possa dire che esso é formale solo nel senso che parte dalle forme attestate nel discorso per ricostruirne le funzioni (rovescia la direzione rispetto al conceptual approach del progetto ESF) non nel senso che studia le forme linguistiche in astratto, senza considerare i rispettivi contesti comunicativi." (Ramat, 1988: 6).

⁶⁷ A autora, em momento nenhum do texto, faz alusão à partícula -le. Não resulta, portanto, claro se esse facto é tomado ou não em consideração.

muito pouco saliente, o Italiano tem uma morfologia bastante abundante, mas nalguns casos relativamente saliente, é por exemplo o caso dos morfemas de *Participio Passato*.

Como prevê o modelo de Andersen (1990), aplicando de forma combinada certos Princípios Cognitivos Operatórios ao input, que tem determinadas características, o falante não-nativo vai reestruturando a sua representação interna da língua em aquisição.

Vimos também que o sujeito parte para a aprendizagem de uma nova língua com um dado conhecimento do mundo e um saber "pensar para falar" que pressupõe certas restrições conceptuais impostas pela sua língua materna. Parte, portanto, de uma certa realidade psicológica de que, sendo adulto, faz parte certamente um conceito básico de temporalidade (não discuto aqui, assumindo o meu desconhecimento, se esse conceito é comum a todas as culturas do mundo...). Esse conceito de temporalidade inclui duas dimensões: o tempo deíctico e o aspecto. A primeira, que releva de uma concepção do espaço, traduz-se em passado, presente e futuro (pelo menos nas culturas que conhecemos); a segunda, caso não seja inata, enquanto realidade será provavelmente mais sujeita a variação, conforme a atenção que lhe presta uma dada língua e, conseqüentemente, são mais ou menos especializados os meios de que essa mesma língua se serve para a sua expressão.

Já apresentei aqui o caso de falantes de Português, e de Espanhol e de Chinês, línguas que no passado marcam a distinção Perfectivo-Imperfectivo.

No discurso dos orientais, porque confrontados com o Italiano, uma língua em que a morfologia é relativamente saliente, parece não haver dúvida de que muito cedo a distinção emerge. Quanto aos primeiros, expostos ao Alemão, as opiniões dividem-se.

Vejamos então o que se se passará com falantes de Inglês, língua que, nomeadamente no passado, não expressa na morfologia a distinção Perfectivo-Imperfectivo, quando confrontados com uma língua, como o Espanhol, em que essa marcação é clara. Infelizmente, o estudo de que disponho analisa a interlíngua de um único informante.

Andersen (1986) analisou a morfologia verbal de um jovem norte-americano que, à data da primeira recolha, tinha 12 anos e vivia há dois anos em Porto Rico. A segunda recolha teve lugar dois anos depois. Anthony frequentava uma escola privada em que a maioria dos estudantes eram porto-riquenhos, mas onde havia um programa de ensino especial - em Inglês - para filhos de norte-americanos. Portanto, ele dependia do contacto com amigos e colegas porto-riquenhos para aprender o Espanhol.

Analisados 12 episódios narrados por Anthony aquando da primeira recolha, Andersen verifica que: "50% (14/28) dos verbos que aparentemente requerem uma forma de *Preterito* aparecem nesta forma (sem ter em conta a concordância entre o sujeito e o verbo), no entanto, nenhum dos verbos que deveriam aparecer como *Imperfecto* aparece em tal forma" (p. 120). Acrescenta que quase todos os verbos usados no *Preterito* "são verbos activos que descrevem eventos pontuais (de muito pouca duração - quase instantâneos) e completivos. No entanto, nem

todos os verbos usados e com estas características aparecem na forma do *Preterito*" (p. 122). É a seguinte a distribuição, por verbos, das 14 formas: 8 - *safué* por *se mudó* (1), *fuimos* (5), *fuleron* (1) e *fui* (1)⁶⁸; 1 - *roberon* por *robó*; 1 - *lo vi* por *vimos*; 1 - *lo viste* por *vi*; 1- *yo fui*; 1- *fue* por *fuimos*; e 1 - *sapartió* por *se rompió*.

Os dados da segunda recolha, levada a cabo dois anos mais tarde, consistem numa entrevista informal, em que se pediu a Anthony que falasse livremente sobre várias experiências pessoais. O quadro abaixo resume os totais de verbos diferentes usados:

	Pretérito	Imperfeito	Presente	Infinitivo
Contexto obrigatório para:				
Total Pretérito	30	2	2	0
Total Imperfecto	10	18	11	3

Vê-se claramente que o informante, embora use duas formas de *Imperfecto* (*tenía* e *hacía*) e duas de *Presente* (*dice*, *pregunta*) quando o contexto obrigava a *Preterito*, estendeu agora este último a contextos que obrigam ao uso do *Imperfecto*. A maior parte dessas formas são de verbos activos instantâneos: *dejó*, *empezó*, *pagó* (de *apagar*), *salió* e *terminó*.

Andersen (1986 : 135) conclui que Anthony descobre primeiro um sistema aspectual em que a flexão morfológica que indica tempo e aspecto está intimamente ligada ao aspecto inerente dos eventos e das situações que descreve. Ele "descobre" um sistema diferente daquele que existe em Espanhol. E este sistema é parecido com o que descobrem as crianças durante o processo de aquisição do Inglês, do Italiano, do Francês, do Português e do Espanhol como primeiras línguas e também com os sistemas que se desenvolvem na aquisição de uma segunda língua e na criação de um crioulo. No entanto, nota Andersen, as características específicas da língua em aquisição também contribuem substancialmente para as formas que cada indivíduo usará em diferentes etapas da aquisição dessa mesma língua. É por isso que em contraste com os resultados de Kumpf (1984) sobre a aquisição do Inglês, ou com as línguas crioulas de base inglesa, a que falta sistematicamente um morfema para exprimir o Perfectivo (embora Bickerton, como vimos, use o termo + pontual), Anthony usa uma forma específica - o *Preterito* - para esta mesma distinção aspectual.

É certo que a língua em aquisição tem necessariamente importância no sistema que o falante não-nativo desenvolve. Mas é igualmente certo que a realidade psicológica do falante adquirida com a sua L1 também desempenha um papel.

⁶⁸ Trata-se, em todos os casos, do verbo *ir*.

I. Casanova (1985), na sua tese de Mestrado *O Aspecto Verbal. Um estudo contrastivo de inglês-português*, apresenta os resultados de um estudo experimental que envolvia 30 falantes nativos de português em situação de aprendizagem formal de Inglês. O estudo observa "a reacção de falantes nativos do português perante o aspecto verbal inglês, mais concretamente a sua compreensão dos valores aspectuais do Simple Present, Simple Past, Present e Past Progressive e Present Perfect" (p. 137). Foram apresentadas 18 frases cujos predicadores se encontravam numa das cinco formas referidas. Para cada uma das frases foram propostas três interpretações: nalguns casos as três eram possíveis, noutros apenas duas e noutros apenas uma. A tarefa consistia em assinalar pelo menos uma das interpretações, podendo, caso achassem que o deveriam fazer, assinalar duas ou mesmo as três propostas.

A autora, que pretende "observar até que ponto os falantes recorrem a uma estratégia de transferência de L1 para L2" (p. 137), parte da seguinte hipótese de investigação:

"a) os informantes irão reconhecer significativamente os valores aspectuais na língua estrangeira sempre que correspondam aos da sua L1;

b) os informantes não irão reconhecer significativamente os valores aspectuais da L2 sempre que estes não correspondam aos da L1" (p. 136)

Para o *Simple Past*, a autora propõe as seguintes frases e interpretações:

- I met John in the park.
Tenho encontrado o João no jardim.
Eu encontrava o João no jardim.
Eu encontrei o João no jardim.

- I played tennis when I was young.
Joguei uma vez ténis quando era nova.
Costumava jogar ténis quando era nova.
Tenho jogado ténis desde a juventude.

- I wanted to ask you a favor.
Eu ontem queria pedir-lhe um favor.
Eu estou delicadamente a pedir-lhe um favor.
Eu estou grosseiramente a pedir-lhe um favor.

I. Casanova prevê, para a primeira frase, uma frequência teórica de 30 no código de resposta que inclui a segunda e a terceira interpretações. Realizado o teste, obtém 26 respostas na terceira interpretação. Apenas 1 informante atribui à forma *met* as duas interpretações previstas.

Na segunda frase, prevê a frequência teórica de 30 no código de resposta que inclui a primeira e a segunda interpretações. Obtém 22 respostas na segunda interpretação e 7 no código de resposta que prevê as duas.

Para a terceira frase, prevê que todos os informantes assinalarão a primeira e a segunda interpretações: 12 informantes assinalam a primeira, 10 a segunda e apenas 4 assinalam as duas previstas.

A autora conclui que "das três frases com predicador no Simple Past, os informantes reconheceram significativamente:

a) o aspecto de ocorrência única de uma situação passada (*met*); b) o aspecto iterativo (ou mesmo habitual) de uma situação passada (*played*); c) o aspecto cursivo do Simple Past como expressão de uma atitude modal de delicadeza do falante. No entanto, note-se que os informantes, na sua generalidade, reconheceram no Simple Past de cada frase apenas um valor aspectual, levando-nos a considerar também o contexto linguístico como uma poderosa forma de expressão aspectual" (pp. 164-165).

É verdade que o contexto linguístico é uma "poderosa forma de expressão aspectual" sobretudo quando ele reforça valores aspectuais presentes na forma verbal; é o caso de "when I was young", quando contextualizados de um verbo como *to play*. Como vimos, ele é um verbo atético, em situação atética na frase. Pelo contrário, o verbo *to meet* é um verbo télico em situação télica, sendo portanto mais óbvia para o falante a interpretação perfectiva. Logo, teria sido particularmente interessante testar a reacção dos informantes às frases:

I met John when I was young.

e

I played tennis in the park.

De facto, "os informantes parecem ser apenas capazes de fazer uma leitura do predicador" (p. 164), mas essa leitura é, em qualquer um dos casos, não a da forma verbal, mas a do aspecto inerente ao predicador. Isto é, não são "factores de interferência alheios à mera questão linguística" como afirma I. Casanova (p. 164) que estão na origem destes resultados, mas sim o controle que a classe aspectual do predicador exerce na selecção, por falantes adultos de Português - língua materna, da forma aspectual.

Por outro lado, sendo o *Prétérito Perfeito* a forma menos marcada do par Perfeito/Imperfeito, porque o seu valor aoristo apenas afirma a realização da acção, ele tem mais condições para ocorrer isolado numa frase, ao contrário do Imperfeito que, como afirma Le Goffic (1986 : 59) : "un énoncé à l'imparfait appelle autre chose".

Parece pois que os informantes reconheceram o *Simple Past* como um tempo verbal do passado com potencialidades para desempenhar funções modais (ver 10 respostas à segunda interpretação da frase 3), porque, como reconhece I. Casanova algumas páginas antes (p. 122), em Inglês, "apenas o recurso a sintagmas adverbiais indicadores de frequência /.../, a auxiliares aspectuais /.../ ou ao contexto /.../ pode definir o valor aspectual do Simple Past". Ou seja, os informantes reconheceram nas formas do *Simple Past* apenas aquilo que havia a reconhecer: propriedades inerentes aos predicadores (télico, atélico, estativo) que, em qualquer dos casos, eram reforçadas pela situação e pelo contexto mais alargado.

Como prevê a hipótese nula de I. Casanova, não é ao acaso que os informantes atribuem a uma forma uma interpretação, pois que, como tem sido evidenciado por vários investigadores (Fayol *et alii*, 1986, I. Bonnotte, 1988, Slobin, 1990, etc.), o esquema cognitivo adquirido aquando da aprendizagem da primeira língua (reforçado neste caso pelo nível cultural dos informantes) restringe e orienta o modo de conceptualização dos eventos e reflecte-se nos subsistemas que o falante, quando aprende uma outra língua, cria na interlíngua.

Seria interessante levar a cabo um estudo que averiguasse qual a distribuição que os falantes de Português língua-materna fazem dos valores aspectuais codificados pelo *Prétérito Perfeito* e *Imperfeito* quando a língua em aquisição é o Inglês. Dois fortes candidatos a essa repartição são o *Simple Past* e o *Present Perfect*. Resta saber em que condições é escolhido um ou outro.

Se fizermos uma retrospectiva dos casos analisados, podemos constatar que os falantes mostram em qualquer dos casos uma sensibilidade apreciável em relação ao aspecto verbal, particularmente em relação à distinção Perfectivo/Imperfectivo, sempre que ela é marcada na sua língua materna. É o caso dos chineses e dos falantes de línguas românicas. Também Anthony, falante de Inglês, parece não ser indiferente a esta distinção quando confrontado com a aprendizagem do Espanhol.

Não é portanto de pôr de parte a seguinte hipótese: caso uma das duas línguas envolvidas marque no verbo a distinção Perfectivo/Imperfectivo, esta será marcada na interlíngua. Se assim for, a análise de Von Stutterheim e Klein (1987) da produção de falantes de línguas românicas em situação de aprendizagem de Alemão será mais adequada do que a de Meisel (1987).

De qualquer modo, a evidência revista aqui permite-me pôr uma hipótese (mais alargada do que a que pus no início deste trabalho).

Tendo em conta que o Português marca morfologicamente a distinção, (1) é provável que todos os informantes marquem a distinção Perfectivo/Imperfectivo na interlíngua, o que (2) não significa que o seu sistema corresponda ao do Português. (3) À semelhança do que acontece na aquisição da L1 os informantes guiados pelo aspecto inerente ao verbo começam por marcar o Aspecto Perfectivo com verbos télicos, expandindo-o depois a situações télicas, mas (4) os falantes recorrerão certamente a material linguístico presente no input para construir o seu sistema. (5) o

sistema interlinguístico será tanto mais coincidente com o do Português quanto mais parecenças houver entre o Português e a língua do informante (6). Caso a língua materna não dê qualquer orientação, a saliência, a relevância e a frequência serão fundamentais.

Poderemos, para já, esperar uma maior distância, particularmente, por parte dos falantes de Alemão e Línguas Nórdicas, já que serão apenas guiados pelo aspecto inerente ao verbo ou à situação. É verdade que verbos como *pensar*, como *vimos*, nada têm a oferecer quanto a temporalidade interna.

CAPÍTULO 7
A AQUISIÇÃO
POR FALANTES DE PORTUGUÊS-EUROPEU, LÍNGUA NÃO-MATERNA,
DOS ASPECTOS VERBAIS
EXPRESSOS PELOS PRETÉRITOS PERFEITO E IMPERFEITO

1. Português: Da classe aspectual à forma aspectual

Na Introdução ao Capítulo 5, pus como hipótese de trabalho que a maior ou menor dificuldade manifestada pelos falantes não-nativos, no que respeita à aquisição dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito, está relacionada com (1) propriedades inerentes ao predicator, com (2) a sua língua materna e (3) com características específicas do Português.

Nesse mesmo Capítulo, fiz um levantamento das propriedades intrínsecas aos predicadores que podem ser relevantes para a representação mental que qualquer falante de qualquer língua terá de uma dada situação e chamei a atenção para o facto de os contornos dessa representação estarem sujeitos a variação resultante do tipo de predicator. Guiada pelos ensinamentos da Linguística e da Psicolinguística, verifiquei que, pelo menos, três propriedades parece terem reflexos no modo como se processa a aquisição de línguas maternas e a formação de crioulos: movimento, espaço e tempo.

No Capítulo 6, ocupei-me da alínea (2) da minha hipótese, ou seja, do modo como cada uma das línguas dos informantes do *corpus* que recolhi codifica no verbo, ou noutros elementos da frase, a categoria linguística Aspecto. Analisei cada uma delas em função de três perspectivas básicas: o Perfectivo, o Imperfectivo e o Perfeito, para concluir que o grau de relevância que é atribuído a cada uma dessas perspectivas varia de língua para língua. Vimos depois que crianças e falantes não-nativos parece serem particularmente sensíveis a formas verbais que expressem um estado resultante da realização da acção. Como prevê o

Princípio de Relevância de Bybee, que Peters e Slobin adaptaram aos estudos de aquisição de língua materna, essa sensibilidade é tanto maior quanto maior é o grau de relevância entre o aspecto intrínseco ao verbo e o morfema construtor da forma aspectual. A interlíngua de Anthony, o informante americano, falante não-nativo de Espanhol, estudada por Andersen, parece confirmar este princípio, já que a maior parte das formas verbais que produz, aquando da primeira recolha, são de *Pretérito* de verbos télicos instantâneos.

Sendo assim, graças à bibliografia revista, a análise dos materiais recolhidos fica bastante reforçada com a primeira alínea da minha hipótese inicial. De facto, as propriedades inerentes aos predicadores parece terem reflexos assinaláveis na aquisição da morfologia verbal.

Quanto ao peso que terá a realidade psicológica de que dispõe cada informante em função da sua língua materna, só uma análise bastante detalhada dos dados poderá fornecer alguma informação, visto que o número de trabalhos disponíveis e revistos aqui não me permite chegar a grandes conclusões. No entanto, e como disse no final do Capítulo anterior, tudo parece apontar para uma fase inicial com características comuns: uma certa sensibilidade em relação à marcação do aspecto e uma atenção particular dispensada a eventos Perfectivos que, conseqüentemente, são os primeiros a emergirem na interlíngua.

A alínea (3) da hipótese inicial prevê os efeitos de características específicas do Português no processo de aquisição. Falei sucintamente das Línguas Românicas, mas não fiz, nessa altura, referência ao Português. Ocupar-me-ei dele a partir de agora.

E porque, como ficou demonstrado, propriedades inerentes ao léxico, relevantes para a definição aspectual de uma construção, terão de ser consideradas, começarei por apresentar uma proposta de tipologia de predicadores, já que ela é indispensável para qualquer análise. Essa classificação incluirá todos os verbos presentes nos 3 textos-estímulo ouvidos pelos informantes. Em seguida, analisarei a forma resultante, no que diz respeito à codificação das diferentes perspectivas aspectuais, da articulação de verbos pertencentes a cada uma dessas classes com os morfemas de *Pretérito Perfeito* e *Pretérito Imperfeito*.

1.1. Uma tipologia de predicadores em função das suas propriedades inerentes

Como referi na Introdução, embora a investigação tenha dedicado particular atenção ao estudo do Aspecto Verbal, não existe, até ao momento, uma teoria geral que reúna um certo consenso. Daí que a terminologia seja abundante, caótica e nem sempre adequada a uma determinada língua. Estes factores ocasionam, como facilmente se pode imaginar, enormes dificuldades para quem inicia estudos nesta área.⁶⁹

Recordemos o que foi dito sobre o aspecto inerente. Vimos que alguns verbos, como *adormecer* ou *acordar*, funcionam como fronteira inicial ou final de outros, como *dormir*. Eles expressam mudanças de estado e fazem-nos perceber que certos eventos, e os signos que os denotam, estão intimamente ligados a outros; enquanto que verbos como *tossir* ou *soluçar* não envolvem qualquer resultado.

Moens e Steedman (1988) levam mais longe esta ideia e afirmam que uma teoria sobre as relações temporais entre eventos, para além de primitivos puramente temporais, tem de ter em conta noções de causa e de consequência. Um evento não pode ser visto isoladamente, mas sim como um *núcleo*, ele deve ser pensado como a associação de um evento que é o objectivo, ou *culmination*, com um *preparatory process* e com um *consequent state*. Acrescentam ainda que os eventos podem ser tipificados em função de duas dimensões: uma relacionada com o contraste entre *pontualidade* e *extensão temporal*, a outra através da associação ou não de um *consequent state*.

⁶⁹ Na maior parte das classificações, sobretudo nas primeiras e mais tradicionais, nem sempre é muito fácil distinguir se se está a falar de verbos, situações ou de formas. Um certo número de distinções clássicas pode ser referida a par de outras menos divulgadas, mas que podem dar a noção da variedade existente e da consequente dificuldade que enfrenta um leitor menos experiente e avisado.

Ryle (1949) distingue resultative de irresultative; Garey (1957) faz a distinção, a que já fiz referência, entre tónico e atónico; no mesmo ano, Vendler (1957) estabelece um esquema classificatório que se impôs até hoje: dentro das situações dinâmicas, distingue achievements, accomplishments e activities.

Mittwoch (1982: 114) diz em nota: "1 Vendler's four-part classification into 'achievements', 'accomplishments', 'activities' and 'states' has been replaced in most recent work by one representable in the form of a binary-branching tree using for it major categories the three terms 'events', 'processes' and 'states'. Following Kenny (1963), Monrelatos (1978) groups Vendler's 'achievements' and 'accomplishments' together as subcategories of 'events'. On the one hand, in Comrie (1976, 41ff) Lyons (1977: 483, 711), and implicitly in Mittwoch (1980), 'accomplishments' and 'activities' are grouped together under 'processes' /.../ I have chosen nevertheless to retain Vendler's terms because I now believe that only a return to a four-part classification (not representable in one binary-branching tree) can do justice to all aspects of the problem".

C. Smith (1983) distingue: states, activities-arbitrary end point e activities-natural end point.

Mateus et alii (1983) distinguem entre predicadores estativos, de processo e de evento. L. C. Travaglia (1981, 1985) distingue estados, processos, processos tónicos e eventos.

Veja-se o QUADRO:

	EVENTS		STATES
	atomic	extended	
+ cons.	CULMINATION recognize, spot, win the race	CULMINATED PROCESS build a house, eat a sandwich	understand love know resemble
- cons.	POINT hiccup, tap, wink	PROCESS run, swim, walk, play the piano	

Observando o QUADRO, poderemos constatar que esta proposta integra e relaciona os quatro parâmetros a que fiz referência no Capítulo 5: a distinção de base - presença ou ausência de *dinamismo* (*events/states*); a implicação ou não de um *resultado* (+*consequent*/ -*consequent*); a *simplicidade* ou *complexidade* da acção (*atomic/extended*) e a sua duração (*culmination, point/ culminated process, process*).

Os autores, no entanto, não defendem que os verbos com que exemplificam cada classe mantenham os seus perfis aspectuais quando em contexto, mas observam que eles transportam consigo indícios de outros eventos ou estados com os quais estão associados. O que fazem outras categorias linguísticas, como o tempo verbal ou advérbios temporais/aspectuais é *transformar* entidades de um determinado tipo em outras entidades relacionadas por contingência. Exemplificando: o verbo *hiccup* é na classificação *pontual - consequent*. Na frase *Sandra was hiccupping*, o verbo é "coagido", pela construção *was -ing* a de *point* passar a um processo iterativo e só então pode ser definido como um *progressive state*, mas em caso algum poderá implicar um *consequent state*.

Esta teoria, como se vê, presta particular atenção a propriedades inerentes aos predicadores e às consequências que elas podem ter aquando da associação do verbo com outras "entidades transformadoras" ao nível do discurso. Ela adequa-se, portanto, bastante bem aos objectivos deste trabalho: analisar o papel que desempenham as propriedades inerentes ao predador na selecção do morfema de Pretérito Perfeito ou de Imperfeito. Além disso, os autores mostram, em seguida, qual o comportamento de cada um destes tipos de verbos quando no contexto proposicional.

Não havendo nos textos-estímulo verbos da categoria *point*, parto dos outros quatro tipos propostos por Moens e Steedman: (1) *states*; (2) *culmination*; (3) *process*; e (4) *culminated process*, o que, pelos exemplos (*build a house, eat a sandwich*), nos leva a constatar que a tipologia tem em conta o verbo em situação.

Sendo a classificação feita em função das situações em que os verbos podem ocorrer, da intersecção destes quatro tipos resultam oito subtipos com as seguintes características: (1) *states*; (2) *culmination*, ou seja, télicos instantâneos resultativos; (3) verbos de processo; (4) *culminated process*, que são os télicos durativos; (5) verbos de processo que em situação télica se comportam como os da classe (4); (6) verbos que, conforme a situação podem ser *estativos*, de *processo* ou podem equivaler a um *culminated process*; (7) verbos que são geralmente *estativos*, mas que nalgumas situações podem denotar uma *culmination*; e (8) verbos de processo, atélicos mesmo em situação (classe 3) mas que, quando com um sujeito inanimado, se comportam como *estativos*.

Assim, por exemplo, o verbo *ter* (classe 7) tanto pode denotar uma *culmination* (*ter um filho = dar à luz; ter um ataque de coração*) como um estado (*ter filhos = ser pai; ter quinze anos*), por isso encontra-se na intersecção dos espaços 1 e 2. Um verbo como *comer* tanto pode ser (3) um *processo* (*comer muito*) como um *culminated process* (*comer um bife*); quando, numa situação como esta última, o verbo *comer* equivale a um verbo da classe (4), pode equivaler a *almoçar* (*almoçar* é, se quisermos, a lexicalização de *comer um bife* e deixa-nos perceber o porquê de tantos falantes não-nativos em fase inicial de aprendizagem do Português o ignorarem e usarem a forma pragmática "*comer almoço*").

O verbo *pensar*, como muitos outros de actividade mental, encontra-se num espaço (6) onde se cruzam as várias possibilidades.

É portanto previsível que os falantes não-nativos experimentem maiores dificuldades no que respeita à produção de formas verbais construídas sobre verbos mais vulneráveis à situação.

E depois de analisarmos o *corpus*, talvez possamos dar alguma contribuição em relação às perguntas formuladas por McShane *et alii* (1986) e citadas na Introdução ao Capítulo 5.

Antes de passar adiante, gostaria de fazer uma ressalva quanto a esta proposta de classificação. Se fizermos um levantamento dos verbos utilizados pelos diferentes autores para exemplificarem um dado tipo, verificamos que a escolha recai invariavelmente sobre

verbos e situações que não apresentam dúvidas quanto à representação mental que qualquer um de nós tem deles. Ninguém duvida que *win the race/ganhar a corrida* é uma *culmination* ou que *built a house/construir uma casa* é um *culminated process*. No entanto, quando se trata, como é aqui o caso, de classificar um conjunto de verbos não previamente seleccionados, muitos são os que apresentam propriedades menos bem definidas.

É verdade, como afirma C. Smith (1983 : 499) que "idealized situation types do not vary for the speakers of different languages". É exactamente por isso que podemos adoptar uma tipologia feita, neste caso, para o Inglês, adaptá-la ao Português e com ela testar um *corpus* produzido por falantes de línguas maternas muito diversas. Mas também é verdade que, de muitos verbos e situações, qualquer falante, seja qual for a sua língua materna, não tem uma representação ideal, clara e definida. A propósito, qual é a sua representação mental do verbo *subir*?

I. Bonnotte (1988) seleccionou nove verbos franceses, com os quais formou três grupos em função da sua duração e resultatividade intrínsecas: (1) verbos arresultativos (AR) (*marcher, jouer, danser*); (2) verbos resultativos durativos (RD) (*avancer, monter, préparer*); (3) resultativos instantâneos (RI) (*renverser, exploser, casser*). Pediu a uma população de 42 estudantes universitários que representassem graficamente (um traço +longo para a duração; uma barra vertical/ausência de barra vertical para a resultatividade) a sua representação mental da acção denotada por cada um dos verbos. Concluiu a autora que a variável duração "não põe problemas". Obteve claramente duas categorias: uma durativa (AR e RD) e outra não-durativa (IR). Pelo contrário, no que diz respeito à variável resultatividade, concluiu que é difícil opor apenas duas categorias. Com base nos resultados obtidos, a autora conclui que a categoria RD é uma categoria intermédia já que *monter* parece ser percebido como não-resultativo, enquanto que os resultados para *préparer* e *avancer* não são conclusivos.⁷⁰

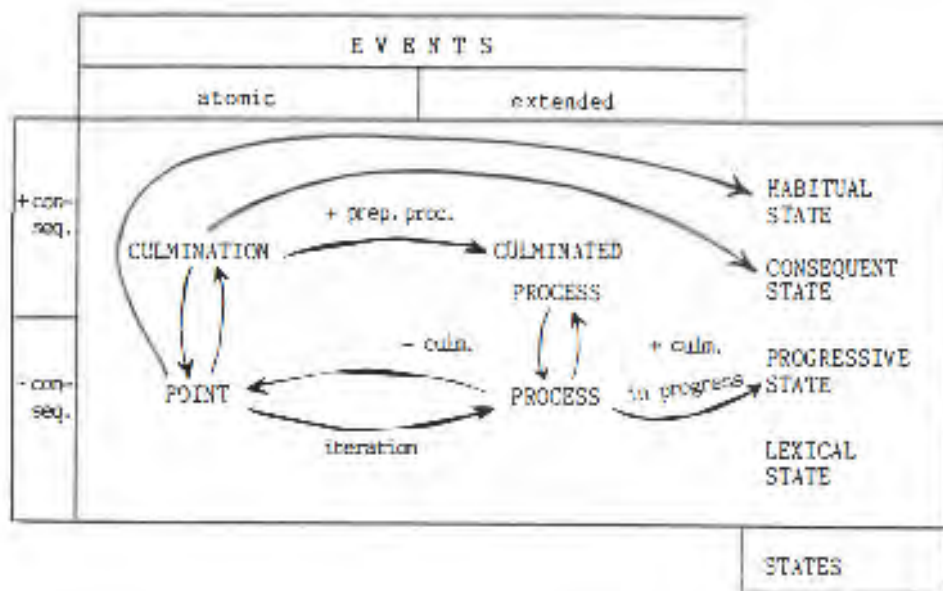
O problema da duração não se pôs aos informantes de I. Bonnotte porque os verbos seleccionados, sobretudo os da categoria RI, são ideais. No entanto, ele ter-se-ia posto, com certeza, se se vissem confrontados com verbos como *enforcar-se, esquecer-se, lembrar-se* ou *mandar (enviar)*.

⁷⁰ A propósito do conceito de relevância, Bybee (1985: 13) refere três tipos de verbos de movimento, identificados por L. Talmy (1980): um tipo que lexicaliza o modo como o movimento acontece (andar, voar, nadar, escorregar, saltar, etc.); um outro que especifica o tipo de material que cai (chover, cuspir, pingar, etc.); e ainda um outro que inclui o curso ("path") do movimento (entrar, sair, subir, passar, voltar, etc.). Talmy chama assim a atenção para o curso e não para o resultado do verbo subir.

Há, por conseguinte, alguns verbos incluídos nesta classificação cuja representação mental varia muito de indivíduo para indivíduo, mas já nos habituámos a que um maior ou menor grau de "fuziness"/indefinição também seja uma propriedade inerente a qualquer categoria semântica. Contudo, isso não invalida a operacionalidade desta proposta e a possibilidade de ela nos fornecer informação válida exactamente porque a dificuldade que o investigador sente ao classificar os verbos não é com certeza muito diferente daquela que o falante não-nativo experimenta quanto à relação predador/morfema.

1.2. Da situação aspectual à forma aspectual

Vejamos então quais as operações de transformação previstas pela teoria para levarem um verbo, pertencente a uma dada classe, a adquirir, no contexto, contornos aspectuais mais ou menos afastados das propriedades inerentes à sua classe.



Vamos supor que estamos a assistir a um jogo de futebol. Afirmamos, cinco minutos antes de o jogo terminar, *O Sporting está a ganhar* e, 5 minutos depois, quando o jogo acaba: *O Sporting ganhou*. No segundo caso, não fizemos mais do que constatar a realização da

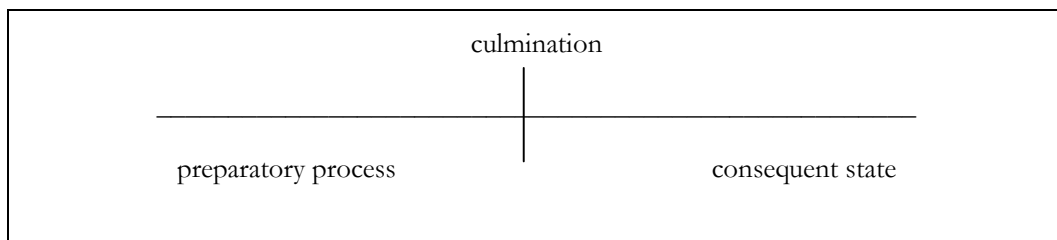
culmination. Não tivemos de proceder a qualquer transformação das propriedades inerentes a classe aspectual do verbo *ganhar*. No primeiro caso, o que pretendemos foi associar ao verbo contornos aspectuais tais como: /preparatory process/, /- culmination/ e /in progress/ obtendo assim um *progressive state*.

Outro exemplo: o verbo *comer* pertence à classe dos *processes*, *comer um bolo* é um *culminated process*. Podemos afirmar *O João comeu o bolo/bolos/os bolos*, mas se quisermos apresentar esse facto como um hábito, teremos de considerar uma sucessão de momentos (*point*) em que *O João comeu bolos*. Teremos assim *O João comia/come bolos*, teremos um *habitual state*.

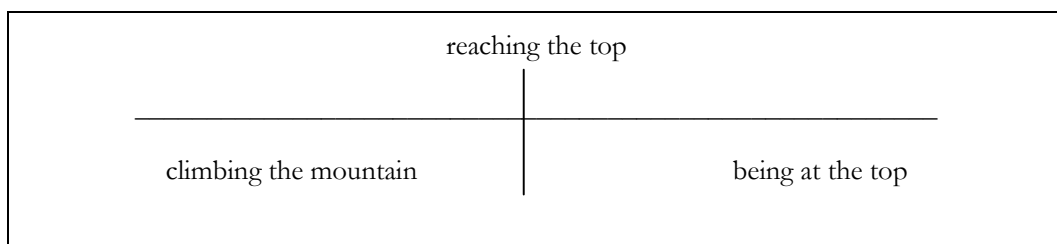
Mas, enquanto que, no primeiro caso, só afirmamos a realização da acção, no segundo caso, sentimos necessidade de estabelecer uma referência temporal (*antigamente, quando era miúdo...*) para o evento.

No caso de *O João comeu o bolo* ou *O Sporting ganhou o jogo* nós assumimos a frase como um *núcleo* inteiro, que pressupõe um *consequent state*, e por isso não sentimos necessidade de uma referência temporal (Moens e Steedman, 1988 : 22).

Moens e Steedman esquematizam assim o que entendem por *núcleo*.



e exemplificam:



Poderíamos acrescentar outros exemplos, tais como:

esteve /estava /está a comer o bolo	comeu o bolo	já comeu o bolo (já não há bolo)
esteve /estava /está a ganhar	ganhou	já ganhou (já tem o jogo ganho)
a)	b)	c)

Se relacionarmos os exemplos com o que dissemos antes sobre as três perspectivas aspectuais básicas, vemos que, de certo modo, a) corresponde ao *Imperfectivo* - a acção é vista no seu desenvolvimento; b) ao *Perfectivo* - a acção é encarada como um todo; e c) corresponderá ao *Perfeito* - um estado consequente relevante.

Poderíamos multiplicar os exemplos. Julgo, contudo, não ser necessário, já que basta observar o QUADRO atentamente para percebermos que a uma dada classe associamos preferencialmente a perspectiva que mais está de acordo com as suas propriedades inerentes, ou seja, aquela que é mais relevante para essa mesma classe. Afastamentos, transformações de contornos aspectuais da classe terão, com certeza, custos no que respeita a aquisição das formas que os codificam.

1.2.1. Valores aspectuais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito

Um TABELA das frequências incluído em *Anexos* regista, por ordem decrescente de ocorrências, os verbos que fazendo parte da lista das 2217 palavras mais frequentes do Português Fundamental estão presentes nos textos-estímulo. Regista também as percentagens relativas de Pretérito Perfeito e Imperfeito. Um outra TABELA apresenta-os

por ordem decrescente em função do Pretérito Perfeito. Esses valores percentuais foram obtidos do seguinte modo: somei, para cada verbo, o número de formas de Pretérito Perfeito e de Pretérito Imperfeito registadas na *lista alfabética lematizada de vocábulos* incluída no volume II, (tomo 1) *Métodos e Documentos*, e calculei a percentagem de ocorrências de cada um dos dois tempos. Por exemplo, "*nascer 100*" significa que nenhum informante do *Português Fundamental* utilizou qualquer forma de Imperfeito do Indicativo; "*viver 36*" significa que, do conjunto de formas Perfeito + Imperfeito, 36% são de Perfeito e 64% são de Imperfeito.

Se continuarmos a observar a TABELA, veremos que, em geral, as percentagens mais altas de Pretérito Perfeito se distribuem pelos verbos da classe², isto é, os verbos télicos (*culmination*), e que as mais baixas estão associadas aos verbos da classe 1, os estativos.

Parece então que, como prevê o Princípio de Relevância de Bybee ou a teoria de Moens e Steedman, os falantes adultos de Português Europeu, língua materna, associam preferencialmente o Pretérito Perfeito a verbos télicos e o Imperfeito a verbos estativos. Sabendo nós que o Imperfeito também desempenha funções modais, poderíamos ser tentados a, considerando esses casos, concluir que o Perfeito codifica situações télicas e o Imperfeito situações atélicas e estativas.

De facto, sabemos que não é exactamente assim. Podemos ler em Mateus *et alii* (1983 : 128): "A oposição passado "perfeito"/passado "imperfeito" exprime, em geral, a distinção aspectual *acabado vs inacabado* quando o estado de coisas descrito é um processo ou um evento; tal oposição exprime associadamente a distinção *ocorrência singular/ocorrências plurais* do referido processo ou evento". E H. Ruiz (1988: 187), referindo-se à mesma oposição em Espanhol, fala de *culminación definitiva* e *culminación temporal solamente*.

P. Soares (1987: 69) diz que "é comum russos que não dominam bem o Português cometerem o seguinte erro": *Ontem eu lia as primeiras 50 páginas do relatório". Na verdade, *ler 50 páginas do relatório* não é igual a ler todo o relatório, não é igual a chegar ao ponto final natural da acção; por isso, em Russo, o verbo escolhido é o imperfectivo. E M. Gawelko (1985 : 109), num texto em que compara, quanto ao sistema aspectual, o Português e o Polaco, conclui que esta língua eslava, tal como as outras da mesma família, dá prioridade ao factor semântico enquanto que o Português, tal como as outras Línguas Românicas, privilegia o factor texto.

Ou seja, em Português, se tivermos em consideração os dois pares - *acabado vs inacabado* e *completo vs não completo* - o segundo par constitui um subconjunto do primeiro. O

Pretérito Perfeito é assim o tempo verbal mais relevante para os verbos que exprimem uma culminação (*O João chegou*) ou um *processo culminado* (*O João leu o livro*) mas não para os que exprimem um processo apenas temporalmente culminado (*O João leu 50 páginas do artigo*). Nos dois primeiros casos o Pretérito Perfeito é Perfectivo e é Perfeito, mas estas propriedades, existentes a nível da forma, não transformam nem acrescentam nada à base lexical.

Se seguirmos o esquema de Moens e Steedman, veremos que nenhum "movimento"  teremos de fazer da base lexical para a forma aspectual, enquanto que no último caso teremos de acrescentar ao processo o "movimento" / + culmination/.

Para o caso de um processo culminado (*ler o livro*) e já que ele envolve um certo tempo e pode, portanto, ter sido apenas parcialmente realizado (*culminación temporal*) o Português dispõe da forma perifrástica *estive a+infinitivo* : *O João esteve a ler 'Os Maias'*, por exemplo, não afirma se o sujeito da acção leu todo o romance. Comrie (1976 : 8) refere soluções encontradas por outras línguas, com recurso a outras categorias gramaticais, para exprimir realização parcial da acção. O Alemão, por exemplo, distingue entre *Er las das Buch* (*Ele leu o livro*) e *Er las in Buch* (*Ele leu no livro/Ele esteve a ler*). O Finlandês usa, no primeiro caso, o acusativo e no segundo o partitivo. Ainda Comrie (1976 : 19) dá um exemplo do Russo que nos permite ver que a perífrase, ainda que usando o Pretérito Perfeito, é imperfectivizante e pode até, caso se trate de um verbo da classe *culmination*, exprimir a não realização da acção: *on dolgo ugovarival* /Impf./ *menja, no ne ugovoril* /pf./" isto é, *ele esteve a (tentar) persuadir-me durante muito tempo, mas não me persuadiu*.

Quanto ao Imperfeito, parecem ser os verbos estativos a classe que mais relações tem com ele (*Camões era cego de um olho; Essa propriedade pertencia ao meu avô*). Essa relação estreita ele tem-na também com os verbos de processo, embora, neste caso, a selecção oscile entre a forma simples (*dormia*) e a forma perifrástica (*estava a dormir*) em função do contexto e do tipo de texto (*o anjo dormia; o bebé estava a dormir*) não constituindo, portanto uma oposição. No entanto, a forma perifrástica no Imperfeito funciona em oposição à forma simples quando se trata de exprimir processo cursivo único (*O João estava a comer*) ou quando se trata de processo cursivo complexo (iterativo ou habitual) (*Ele comia torradas ao pequeno-almoço*).

S. S. Borba (1986), na sua dissertação intitulada *O Aspecto em Português: Reflexão a partir de um fragmento do corpus do Projecto Nurx*, inclui a iteração e a habitualidade nas "Noções semanticamente limítrofes a Aspecto" (ver Índice em Borba, 1986). Depois de fazer notar que iteração e habitualidade são factos verbais plurais, afirma que "Aí, o valor do Imperfeito não é Imperfectivo, no sentido em que a iteração propriamente dita não é Imperfectiva. O Imperfeito aí é Perfectivo e a sua "nuance" de habitualidade no passado, de presente do passado (como quer Coseriu) avulta sozinha" (S. S. Borba, 1986 : 116). Assim, "O Imperfeito pode ser Perfectivo ou Imperfectivo, a depender de expressar um fato singular ou não, lembrado aqui que a referência a um fato verbal singular é condição necessária para a sua imperfectivização" (p. 117).

Em resumo, o Pretérito Perfeito codifica, no passado, eventos concluídos (*culmination* e *culminated process*), e nesse sentido ele é *Perfeito*, mas também codifica eventos acabados (*process* + (+*culmination*)). Em qualquer dos casos, ele é Perfectivo já que encara o evento como um todo e é mais marcado quanto ao traço acabado. Sendo Perfectivo "não pode deixar de referir o ponto terminal, como não pode deixar de referir, global como é, todos os demais pontos temporais internos.

Assim, o traço acabado do Pretérito Perfeito Simples reforça a sua perfectividade, e lhe permite figurar como opositivo do Imperfeito do ponto de vista aspectual" (Borba, 1986 : 115). Para Parkinson (1988 : 154) "o pretérito sintético /Pretérito Perfeito Simples/ (usado em Português com muito mais frequência do que nas outras línguas românicas) é essencialmente perfectivo, mais do que passado. Por um lado, ele representa um tempo passado não-durativo, em oposição ao durativo Imperfeito; por outro, ele é um "present perfect" (ex.: Morreu o meu pai) em contraste com o pouco uso do Perfeito analítico /Pretérito Perfeito Composto/ que representa exclusivamente acção continuada ou repetida no passado próximo (Tenho tomado banho todos os dias)". Parkinson faz notar ainda que "o Perfeito do Conjuntivo é um genuíno "Present Perfect" (Não é possível que ele tenha feito isso)".

O Pretérito Imperfeito, por sua vez, para além das funções de iteração e de habitualidade no passado, é Imperfectivo. Mas, para S. S. Borba (p. 115) ele é não- marcado quanto ao traço acabado, ou seja, "nada diz a respeito de o fato verbal ser referido como acabado ou não. Assim, o fato pode ser entendido como continuando até ao presente, embora esse não seja um uso muito frequente para o Imperfeito, já que a língua dispõe de outros meios para a expressão dessa situação (a utilização do Pretérito Perfeito Composto)".

De facto, podemos optar entre, por exemplo, *Estava aqui sentada na varanda e vi-o entrar* ou *Tenho estado aqui sentada na varanda e vi-o entrar*.

Vimos, a propósito das Línguas Românicas e do Alemão, que formas sintéticas do passado têm tido tendência a desaparecer nessas línguas e a serem substituídas pela forma composta. O Português, pelo contrário, desenvolveu o seu sistema aspectual, conservando o valor de Perfeito do presente do Pretérito Perfeito Composto e tendo-lhe até acrescentado um valor iterativo (se se trata de verbos com o traço +dinâmico) /*Tenho ido ao cinema à sexta-feira*/. Boléo (1936 : 15-16) afirma: "A significação iterativa do perfeito composto em português ("êle *têm escrito*?") é bastante singular, visto que não era conhecida no latim vulgar, e não aparece no mais que perfeito composto, nem tampouco nas outras línguas românicas /.../. Desta situação singular, poder-se-ia talvez inferir que o português também aqui mostra ser uma língua bastante conservativa, mantendo mais vivamente que outros idiomas a expressão do "aspecto" que era dominante no indo-europeu."

Em conclusão: o Pretérito Perfeito codifica sempre um evento acabado; excluindo as ocorrências em perífrases imperfectivizantes, ele é Perfectivo; quando codifica uma *culminação* ou um *processo culminado*, ele é também Perfeito e, por conseguinte, pressupõe um *estado consequente*.

O Imperfeito é não marcado quanto ao término da acção, é Imperfectivo sempre que codifica um evento único. A presença do advérbio *já* ou *já não* na frase torna-o Perfeito com verbos estativos ou em situação estativa (*Ele já estava melhor, quando o vi*); (com verbos e situações /+ dinâmicas/ dá lugar ao Mais-que-perfeito: *Ele já tinha melhorado, quando o vi*).

Qualquer operação que envolva movimento (ver Moens e Steedman, 1988). culminar/(acabar) um processo, invalidar uma culminação (de uma culminação, propriamente dita, ou de um processo), tornar um evento iterativo, habitual ou cursivo, etc., exige sempre a intervenção de mais ou menos estratégias linguísticas que actuem sobre propriedades inerentes aos predicadores.

Essas estratégias podem, ao nível da frase, envolver, para além do verbo, outras categorias e as suas propriedades (aspectuais): *nomes estativos* ou *dinâmicos*, no singular ou no plural, contáveis ou não; *advérbios* ou *expressões adverbiais*, etc.. Os advérbios ou expressões adverbiais servem exactamente, como disse antes, para estabelecer uma *referência temporal* ou um *ponto de orientação* ("orientation point") (B. Webber, 1988) ou um *aspectual locus* (Timbarlake, 1982).

Na verdade, muitos casos em que se usa o Imperfeito (*o Presidente chegava...*; *o Outono chegava...*; *a Maria lia o livro...*; *o anjo dormia...* e as respectivas formas perifrásticas) não são mais do que uma *referência temporal* de um evento. Eles constituem o plano de fundo de eventos que fazem parte do primeiro plano. Le Goffic (1986 : 59) diz: "l'aoriste est propre à fournir la "colonne vertébrale" d'un récit, l'imparfait à fournir les indications du décor, les descriptions et le commentaire; un énoncé à l'aoriste de suffit, un énoncé à l'imparfait appelle autre chose".

1.2.1.1. Relevância, saliência, frequência e marcação

Ao analisarmos, no ponto anterior, a relação entre a classe aspectual e as formas de Pretérito Perfeito e Imperfeito e lembrando o que foi dito sobre resultados obtidos em trabalhos de aquisição de línguas maternas e não-maternas, podemos prever que as primeiras formas de passado a emergirem na interlíngua dos falantes não-nativos de português serão de verbos télicos e possivelmente de situações télicas no Pretérito Perfeito. Não é de pôr de parte também a hipótese de estativos no Imperfeito emergirem relativamente cedo, dada a relevância que o morfema tem para a base lexical.

Mas, como vimos, e se tivermos em conta que aquilo que é real, positivo, imediato, limitado, completo e dinâmico, ou seja, aquilo que é mais saliente perceptivamente, tendo mais condições para fazer avançar o discurso, constitui o primeiro plano do discurso ou da narrativa, então as formas de Pretérito Perfeito terão algumas vantagens sobre as de Imperfeito.

I. Silva (1985) estuda o Crioulo de Cabo Verde, partindo da hipótese que as diferenças entre as duas variantes regionais desta língua (Barlavento e Sotavento) não se devem só à diferença do input de Português e das Línguas Africanas na fase inicial de contacto, mas também são indicadores de diferentes estádios do processo de descrioulização. I. Silva faz o seu estudo em função das diferentes formas do verbo *ter*. A autora reconhece a existência de duas variantes aspectuais do verbo: *tem* que representa um estado permanente (*Praia tem ar quente demais*) e *tené* um estado temporal (*Es ca tené noiva, mas...*) que no passado têm no basilecto as formas *temba* e *teneba*. Mas quanto mais acroletal é o falante mais recorre às formas do Português: *tinha*, *tive/teve* e também *havia* e *houve*. Da análise dos dados dos vários informantes do estudo resulta a seguinte escala implicacional (ver pp. 194 e 209):

temba / teneba / tenha / tinha / tive / teve / havia / houve
1.1 2.3 10.7 73.4 6.7 3.6 1.3 0.9

Particularmente interessante do nosso ponto de vista nestes resultados é o facto de a forma *tinha* surgir com um número tão expressivo. De facto, a forma de Imperfeito é, em relação ao Perfeito, a mais *relevante*, a mais *saliente* fonicamente e incomparavelmente mais *frequente*, embora faça geralmente parte do plano de fundo.

Um TABELA incluído em *Anexos* regista, por ordem decrescente, as ocorrências das formas verbais no *Português Fundamental*. O verbo *ter*, como se vê, é o segundo mais frequente verbo em Português Europeu (depois de *ser*), sendo 22%, do total 73% são de Imperfeito e apenas 27% de Perfeito.

Tendo os informantes da minha recolha sido frequentemente expostos no contexto da sala de aula e fora dela a formas de Pretérito Imperfeito, é muito provável, como prevê o "Multifunctionality Principle" de Slobin e Andersen, que muito cedo comecem a produzir formas de Imperfeito, sobretudo de verbos que têm no input uma relevância, saliência fónica e frequência consideráveis, ainda que sejam menos salientes perceptivamente, já que, geralmente, fazem parte do plano de fundo e não do primeiro plano. Mas teremos de ter ainda em atenção o facto de as formas de Imperfeito da 1ª conjugação (*-ava*) serem bastante frequentes e fonicamente salientes.

Um outro conceito que deve ser tido em conta está relacionado com a possível existência de uma oposição entre dois ou mais membros, em que um é sentido como mais usual, mais normal, menos específico do que o outro. A este conceito dá-se o nome de *marcação* e o menos específico é o não-marcado, o outro ou outros membros são marcados (Comrie, 1976 : 111). Comrie considera que o Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito são membros "igualmente marcados" (p. 114) já que a substituição de um pelo outro arrasta sempre consigo um sentido diferente e não simplesmente uma perda de informação como aconteceria se um deles fosse não- marcado e fosse o escolhido.

Quanto à forma perifrástica, Comrie, em relação ao Italiano e ao Espanhol, considera-a como forma mais marcada do que a forma simples. Parece-me, contudo, que, nomeadamente em Português, também teremos de ter em conta o tipo de texto em que ela

surge, já que, muitas vezes, sobretudo no discurso, a escolha da forma simples aparece como relativamente inadequada. De qualquer modo, a ocorrência de formas de Pretérito Perfeito, especialmente com verbos estativos em perífrases imperfectivizantes (*esteve a, continuou a*), pode ser vista como bastante marcada em relação à forma simples (*comeu/ esteve a comer*).

As teorias de aquisição da linguagem, tanto as chomskianas como as greenberguianas, prevêem que aquilo que é mais marcado, intra e interlinguisticamente, será adquirido depois do que é não marcado. Se a maior parte das línguas parece preocupar-se sobretudo com a distinção télico vs atélico ao nível lexical, é provável que uma boa parte das formas não esperadas produzidas pelos falantes não-nativos de português se situe no espaço que excede esta distinção ao nível do texto.

2. Análise dos dados

Vejamos então agora qual a metodologia seguida na abordagem dos documentos e em que medida as formas verbais que nele ocorrem validam ou não as hipóteses formuladas.

Depois de algumas considerações gerais acerca do tratamento informático e da apresentação das formas verbais de Pretérito Perfeito e Imperfeito que ocorrem nos textos-estímulo, passarei à discussão dos resultados, organizando a exposição em função das três alíneas da hipótese inicial; ou seja, a maior ou menor dificuldade manifestada pelos informantes, no que respeita à produção da forma aspectual, está relacionada com:

- (1) a classe aspectual do predicador
- (2) a língua materna do falante não-nativo, e com
- (3) características específicas do Português.

2.1. Tratamento informático e generalidades

O conjunto dos 218 documentos que constitui o *corpus* foi introduzido num processador de texto e posteriormente tratado por um programa ASCI e por DBase III.

Cada documento foi introduzido sob o código que o identifica dentro do *corpus*:

- . o número do documento (1 a 218) seguido de:

- . número de texto-estímulo de que é resposta (1, 2 ou 3)
- . língua materna do informante que o produziu:
 - (CH1 - Chinês; ARB - Árabe; NO3 - Norueguês; SU4 - Sueco; DI5 - Dinamarquês; ING - Inglês; NE7 - Neerlandês; AL8 - Alemão; ES9 - Espanhol; FR10 - Francês; IT11 - Italiano; PO12 - Polaco; SC13 - Servo-Croata; BU14 - Búlgaro; PE15 - Persa e HI16 - Hindi.
- . número de informante (1 a 168)
- . número de semestres durante os quais o informante frequentara o Curso Básico do D. L. C. P. aquando da produção do documento (1, 2, 3 ou 4).

Verificou-se que o *corpus* continha 4875 diferentes palavras, perfazendo um total de entradas. Da totalidade do material, isolou-se um *SUBCORPUS* constituído exclusivamente pelas formas verbais dos Pretéritos Perfeito e Imperfeito. Foram consideradas como formas de Perfeito e Imperfeito todas aquelas que, embora sendo, nalguns casos, formas aproximativas ou com incorrecções ortográficas, apresentavam, pelas suas terminações, características que não deixavam dúvidas quanto ao valor que o informante lhes atribuíra. São exemplos do que acabo de dizer formas como: *tinham, sabou, gastadava, batou* ou *caiou* e também *almoçaram, almosavou, arrangou, arrependou, chegu, figuram e sequestraram*.

Deste *subcorpus* fazem parte 1125 formas verbais diferentes (771 de Pretérito Perfeito e 334 de Pretérito Imperfeito), num total de 6908 entradas. Estas 1125 formas correspondem a diferentes infinitivos.

Graças a um programa de conexão entre o ficheiro de base e o *subcorpus* Perfeito + Imperfeito a que foi acrescentada codificação nova, é possível, para cada uma das 6908 formas verbais, obter a seguinte informação.

- (1) *infinitivo* a que a forma corresponde
- (2) *conjugação* de que faz parte (1ª, 2ª, 3ª ou irregular)
- (3) *classe aspectual* a que pertence o infinitivo: trata-se de cada uma das 8 classes estabelecidas em função de propriedades inerentes aos predicadores;
 - . a estas 8 classes juntou-se mais um campo, a que se convencionou chamar 'classe?' que receberá as formas homónimas dos verbos *ser* e *ir* (*foi, foi-am, foi-a, foi-a, foram* e *fui*) já que,

fora do contexto, não é possível determinar a qual dos dois infinitivos corresponderá. (Posteriormente foi feito o levantamento das formas em contexto).

. Não foi atribuída também classe a 22 formas únicas, por, fora de contexto, não ser possível descobrir a que infinitivo poderiam corresponder (ex.: 1 *comendaram* - encomendar? comentar?; 1 *contuniram* - continuar?; 1 *crereram* - crer? crescer?; 1 *divideram-se* - dividir-se?; divertir-se?; 1 *despiu* - despir-se? despedir-se?)

É esta a diferença que se verifica entre 6908 e o total de formas por classes (6888; ver TABELA 6).

(4) tipo de texto (*a*, *b* ou *c*) a que a forma pertence, em função do número de palavras produzidas pelo informante.

Como disse antes, são muito variados os percursos em relação à aprendizagem do Português de cada um dos informantes. Esta classificação permite ultrapassar esse facto aproximando as produções dos informantes que evidenciaram semelhantes capacidades de processamento e de produção e permite assim analisar até que ponto falantes de diferentes línguas maternas com uma competência linguística semelhante em Português dispõem de competência também semelhante no que respeita ao item em estudo.

. Os documentos classificados com A não atingiram o número de palavras médio; no caso do texto 1, aqueles que não atingiram 60% do número de palavras do texto-estímulo (276 palavras) e nos casos dos Textos 2 e 3 com menos de 40% das palavras dos textos-estímulo (respectivamente, 534 e 570 palavras).

Os documentos classificados com 3 têm entre 60% e 80% do número de palavras do texto-estímulo, no caso do Texto 1; e entre 40% e 60% no caso dos Textos 2 e 3.

. foram classificados com C todos os textos que excederam estes valores. (Ver TABELA 1 e Índice do Volume *Corpus*).

(5) *língua materna* do informante

(6) *grupo genético* a que pertence essa língua; este campo permite, particularmente nos casos em que há poucos informantes de uma mesma língua, reunir informação e obter resultados por grupo, tornando-os assim mais consistentes.

2.1.1. Metodologia de análise e caracterização de cada um dos textos- estímulo

Para a análise do *corpus*, partirei do seguinte pressuposto:

Todos os informantes procurarão produzir um texto-resposta que se aproxime o mais possível do texto-estímulo.

Assim, todos os cálculos serão feitos tendo em consideração:

(1) *formas propostas*, formas de Perfeito ou Imperfeito que fazem parte dos textos-estímulo;

(2) *formas esperadas*, entende-se por formas esperadas as formas propostas x o número de documento que correspondem ao texto-estímulo a que a forma pertence;

(3) *formas obtidas*, ou seja, aquelas que os informantes produziram como resposta a um determinado estímulo.

Dado que o programa não distingue entre formas com valor aspectual, temporal ou modal, serão todas consideradas, quer na contagem de formas esperadas quer de formas obtidas; mais tarde, ao longo da discussão, terei este facto em particular atenção e comentarei certos resultados em função do tempo e do modo

Seguem-se três TABELAS, uma de cada texto-estímulo, que sintetizam, por classes, as *formas propostas*, *esperadas* e *obtidas* para o Pretérito Perfeito e para o Pretérito Imperfeito

TEXTO 1 / TABELA 2

CLASSE	1	2	3	4	5	6	7	8	?
Formas propostas	1	11	2	1	5	5	2	-	1
PERFEITO	querer	começar a 4 deixar morrer, viver, resolver, abrir, chegar, encontrar	procurar ajudar	vender	jogar gastar 2 fazer (dívidas) subir	dizer ver lembrar-se achar perceber	ficar + adj.	-	ir a
Formas esperadas	12 23 10	132 253 110	24 46 20	12 23 10	60 115 50	60 115 50	24 46 20	0 0 0	12 23 10
Total	45	495	90	45	225	225	90	0	45
Formas obtidas	20	295	40	17	103	112	63	0	63

CLASSE	1	2	3	4	5	6	7	8	?
	7	-	-	-	-	1	7	-	-
Formas propostas	poder restar querer estar triste, segura, decidido ser	-	-	-	-	dizer	ter 3 haver 2 saber (+ 1 MQP)	-	-
Formas esperadas	84 161 70	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	12 23 10	84 161 70	0 0 0	
Total	315	0	0	0	0	45	315	0	
Formas obtidas	164	48	7	8	74	35	186	0	-

TEXTO 2 / TABELA 3

CLASSE	1	2	3	4	5	6	7	8	?
Formas propostas PERFEITO	2 continuar esperar	11 acabar acordar ² sair chegar ³ verificar meter-se começar a perder-se	-	6 reunir-se voltar-se vestir-se arranjar-se tratar de	6 fumar dormir comer beber fazer (discursos)	4 perceber lembrar achar sugerir	2 ficar ²	3 estudar discutir comentar	3 ir (andando) ir (buscar) ser (decidido)
Formas esperadas	54 78 54	297 429 297	0 0 0	162 234 162	162 234 162	108 156 108	54 78 54	81 117 81	81 117 81
Total	186	1023	0	558	558	372	186	279	279
Formas obtidas	134	815	15	305	309	285	91	54	179
CLASSE	1	2	3	4	5	6	7	8	?
	10	1	-	-	4	5	6	-	-
Formas propostas IMPERFEITO	ser 4 passar 2 continuar estar fechado estar a dormir poder	chegar	-	-	comer vir fazer (anos) ir	lembrar achar contar afirmar imaginar	ter MQ P	-	-
Formas esperadas	270 390 270	27 37 27	0 0 0	0 0 0	108 156 108	135 195 135	162 234 162	0 0 0	— - -
Total	930	93	0		372	465	558	0	
Formas obtidas	465	49	6	32	154	164	342	10	-

TEXTO 3 / TABELA 4

CLASSE	1	2	3	4	5	6	7	8	?
	1	8	-	1	3	-	1	1	2
Formas propostas PERFEITO	viver	nascer encontrar-se jurar resolver escolher acordar	-	voltar	crescer vir 2		ficar	estudar	ir
Formas esperadas	30	240	0	30	90	0	30	30	60
	34	272	0	34	102	0	34	34	68
	16	128	0	16	48	0	16	16	32
Total	80	640	0	80	240	0	80	80	160
Formas obtidas	70	397	17	85	107	127	67	46	195

CLASSE	1	2	3	4	5	6	7	8	?
	6	3	—	—	4	4	3	4	—
Formas propostas IMPERFEITO	querer continuar ser 4	acontecer partir trocar			lavar descascar ir 2	sonhar contar dizer repetir	ter (ilusões) haver 2	estudar 2 discutir 2	—
Formas esperadas	180	90	0	0	120	120	90	120	
	204	102	0	0	136	136	102	136	
	96	48	0	0	64	64	48	64	
Total	480	240	0	0	320	320	240	320	
Formas obtidas	471	51	23	15	99	111	277	102	

2.1.2. Resultados globais da análise

A TABELA 5 apresenta, de forma condensada, o número de formas esperadas para os três textos (54% Perfeito; 46% Imperfeito)

TABELA 5

FORMAS ESPERADAS						
V classe	PERFEITO			IMPERFEITO		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
1	45	186	80	315	930	480
2	495	1023	640	0	93	240
3	90	0	0	0	0	0
4	45	558	80	0	0	0
5	225	558	240	0	372	320
6	225	372	0	45	465	320
7	90	186	80	315	558	240
8	0	279	80	0	0	320
?	45	279	160	-	-	-
Subtotais	1260	3441	136	675	2418	1920
Totais	6061			5013		

(Formas esperadas: 54% Perfeito; 46% Imperfeito)

TABELA 6

FORMAS OBTIDAS (<risçadas>)						
V classe	PERFEITO			IMPERFEITO		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
1	20-<0> =20	139 -<6> =125	70-<6> =64	164<5> =159	465-<28> =437	471-<18> =453
2	295<20> = 275	815<36>= 779	397<21>= 376	48-<5> =43	49-<7> =42	51-<4> =47
3	40-<2> =38	15-<0> =15	17-<3> =14	7-<0> =7	6-<0> =6	23-<1> =22
4	17-<1>=16	308-<8>=297	85-<4>=81	8-<2> =6	32-<6> =26	15-<1> =14
5	103-<7> =96	309-<15> =294	107-<7> =100	74-<5> =69	154-<8> =146	99-<4> =95
6	112-<3> =109	285-<16> =269	127-<9> =118	<0> =35	146-<8> =138	111-<3> =108
7	63-<5> =58	91-<10> =81	67-<1> =66	186<4>=182	342-<14> =328	277-<4> =273
8	0	54-<1> =53	46-<5>=41	0	10-<2>=8	102-<8>=94
?	63-<0> =63	179-<18> =161	195-<14> =181	-	-	-
Subt.	713<38>= 675	2187-<105> =2082	1111-<70> =1041	522-<21> =501	1204-<73> =1131	1149-<42> =1107
Totais	3798			2739		
%	58% Perfeito + 42% Imperfeito // 6886 -<349>= 6537					

TABELA 7
Formas esperadas (% relativa Perfeito e Imperfeito dentro de cada classe)

Vclasse	Perfeito			Imperfeito		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
1	12.5	17	14	77.5	83	86
2	100	92	73	0	8	27
3	100	--	--	0	--	--
4	100	100	100	0	0	0
5	100	60	43	0	40	57
6	83	44	0	17	56	100
7	22	25	25	78	75	75
8	--	100	20	--	0	80
?	(100)	(100)	(100)			

TABELA 8
Formas obtidas (% relativa Perfeito e Imperfeito dentro de cada classe)

Vclasse	Perfeito			Imperfeito		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
1	11	22	12	89	78	88
2	86	95	89	14	5	11
3	84	71	39	16	29	61
4	73	92	85	27	8	15
5	58	67	51	42	33	49
6	76	66	52	24	34	48
7	24	20	19	76	80	81
8	--	87	30	--	13	70
?	(100)	(100)	(100)			

TABELA 9
TABELA comparativo: % esperadas, obtidas e PF

PERFEITO						IMPERFEITO						P.F.	
VC	% espera.		R	% obtidas		CV	% espera.		R	% obtidas		Perf.	Imperf
1	13		0		11	1	87		0		89	26	74
	17				22		83			85	78		
	14	15		15	12		86	85			88		
2	100		+2		86	2	0		-2		14	80	20
	92				95		8				5		
	73	88		90	89		27	12		10	11		
3	100		-16		84	3	0		+16		16	57	43
	—				71		--				(29)		
	—	100		65	39		--	--		(35)	(61)		
4	100		-17		73	4	--		+17		27	66	34
	100				92		0				8		
	100	100		83	85		0	0		17	15		
5	100		-9		58	5	0		+9		42	56	44
	60				61		40				33		
	43	68		59	51		57	32		41	49		
6	83		+23		76	6	17		-23		24	68	32
	44				66		56				34		
	0	42		65	52		100	58		35	48		
7	22		+3		24	7	78		+3		76	40	60
	25				20		75				80		
	25	24		21	19		75	76		79	81		
8	--		+6		--	8	--		-6		--	54	46
	100				100		0				0		
	20	60		66	31		80	40		34	69		
%		57%		57%			43%			43%		56%	44%

CV: classe verbal – cada uma das 8 classes em que foram classificados os verbos considerando o seu aspecto inerente; **% esperada:** % de formas verbais em cada um dos textos e média do conjunto dos 3 textos; **R:** resultado - 0, por exemplo, significa que o número de formas esperadas e obtidas é igual; + 16, na TABELA PERFEITO, significa que foram usadas + 16% de formas deste tempo verbal do que seria de esperar e, consequentemente, -16 % de IMPERFEITO do que era esperado; **% obtida:** informação em espelho - %média do conjunto dos 3 textos e % de formas verbais em cada um dos textos. **Na TABELA PF,** apresenta-se a % de formas usadas para cada um dos grupos no PF (dados do oral). Pode constatar-se que, apesar dos desvios nos dados do L2 e de os dados do PF serem do oral, as % médias aproximam-se bastante. A diferença em relação aa TABELA 6 deve-se ao facto de, neste último caso, não ter sido considerada a *classe* ?.

É interessante verificar, na TABELA 9 (TABELA que resume as TABELAS 5 a 8), que os valores médios da relação PERFEITO / IMPERFEITO são, em todos os casos, muito semelhantes: *esperado* e *obtido* é sensivelmente igual entre si e quase coincide com a média do *Português Fundamental*. O facto de os resultados serem muito semelhantes aos do PF, que são dados de oralidade, deve-se, certamente, ao facto de o vocabulário e as formas usados se aproximarem mais do discurso oral dos falantes de L2 do que do escrito em PE produzido por falantes nativos.

A TABELA 9 apresenta as % dentro de cada classe; ou seja, na classe 7, por exemplo, era esperado um número de formas cuja % corresponderia a 24% de PERFEITO e, consequentemente, a 76% de IMPERFEITO. O resultado foi 21% de PERFEITO e 79% de IMPERFEITO.

A TABELA 10, abaixo, fornece informação quanto à % relativa de formas de cada classe. Pode verificar-se que a soma da coluna *PERFEITO obtido* + *IMPERFEITO obtido* perfaz aproximadamente 100% (a diferença deve-se a arredondamentos).

TABELA 10

% das formas esperadas e obtidas de cada classe de verbos

V Classe	PERFEITO		IMPERFEITO	
	Obtido	Esperado	Obtido	Esperado
1	3.23	2.88	15.96	14.44
2	21.88	20.46	2.14	3.09
3	1.04	0.83	0.52	0.00
4	5.91	6.34	0.79	0.00
5	7.53	9.50	4.74	4.07
6	7.60	5.54	4.24	7.71
7	3.20	3.30	11.69	8.82
8	1.45	3.33	1.62	2.97
?	6.34	3.63	----	-----

2.2. Comentário**2.2.1. A alínea (1) da hipótese inicial**

A primeira alínea da hipótese inicial deste trabalho previa a intervenção de propriedades dos predicadores na selecção do morfema de Perfeito ou de Imperfeito.

Se observarmos a TABELA 8 que sintetiza a informação dada nos anteriores, a que se acrescenta as percentagens relativas Perfeito-Imperfeito obtidas a partir dos dados do *Português Fundamental* (P. F.) verificamos que em qualquer uma das três situações certas classes são bastante estáveis quanto às percentagens de formas de Perfeito ou de Imperfeito.

Dá-se até o caso de a percentagem de formas para cada um dos tempos verbais em formas esperadas, obtidas e no P. F. ser a bem dizer a mesma. Este facto é curioso, mas não me parece que seja particularmente significativo ou digno de muitos comentários.

O que deve merecer a nossa particular atenção é a estabilidade mantida por algumas classes nas três situações. Isso acontece com as classes 1, 2 e 7.

A classe 1, como se viu antes, inclui os verbos estativos e a 7 verbos que, embora sendo geralmente estativos podem, por vezes, em situação apresentar características / + dinâmicos /. São verbos a que, por razões que se prendem com relevância e, consequentemente, com opções dos falantes nativos, de Português, se associa geralmente o Imperfeito. A coincidência feliz de não haver qualquer diferença entre formas esperadas e obtidas não deve, no entanto, ser interpretada como significando uma adequação perfeita entre a forma seleccionada pelo informante não-nativo e a exigência do contexto.

De facto, os textos-estímulo faziam várias propostas que contrariavam essa tendência distribucional e que tiveram necessariamente os seus custos no que respeita à produção:

O Texto 1 propunha o verbo *querer* em duas situações e com duas formas diferentes:

"(o filho) percebeu o que o pai *queria* dizer" (Linha...)

e "(o filho) já não se *quis* matar" (Linha...)

QUERER	Texto 1					
	Perfeito			Imperfeito		
	a)	b)	c)	a)	b)	c)
Formas esperadas	12	23	10	12	23	10
Formas obtidas	1	1	2	1	4	8

O verbo *continuar* surgia nos estímulos em três situações:

no Texto 2: "a viagem continuou" (Linha...)

"o carro continuava à porta

e no Texto 3: "tudo continuava como dantes"

Vejamos os resultados:

	Texto 2						Texto 3					
CONTINUAR	Perfeito			Imperfeito			Perfeito			Imperfeito		
	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)
For. esperadas	27	39	27	27	39	27	---	---	---	30	34	16
For. obtidas	8	12	17	2	7	5	3	4	1	6	12	14

Os informantes manifestam uma certa relutância em atribuir um comportamento perfectivo ao verbo *querer*, mesmo quando já atingiram uma competência bastante boa em Português (texto tipo c)), visto que apenas dois informantes em dez usam esta forma.

Com o verbo *continuar* o comportamento é menos linear. É de facto o Imperfeito, no Texto 3, que aparece com percentagens mais altas, mas, no Texto 2, "a viagem continuou" parece ter sido muito mais consistente com as opções dos informantes do que "o carro continuava à porta". Qualquer um dos dois substantivos - *o carro*, *a viagem* - apresentam um aspecto / + dinâmico /. Não é de excluir a hipótese de este verbo, apesar de ter um aspecto permansivo, ter na nossa mente uma representação / + dinâmica /. (Na verdade, só o classifiquei como estativo depois de muito hesitar).

Do mesmo modo que não consideram relevante o morfema de Perfeito para um verbo estativo, também parece mostrarem alguma relutância em associar a um sujeito (*viagem*, *carro*) / + dinâmico / o morfema que geralmente acompanha situações / - dinâmicas /.

A classe 7, que na verdade é uma subclasse de 1, apresenta uma ligeira tendência para mais Imperfeito do que seria de esperar. Embora o verbo *ficar* deva ser discutido mais tarde, já que ele pertence a um "subsistema" aspectual, ele é em parte "responsável" por uma parte do Imperfeito usado. No Texto 1, obtém-se 50 formas: 38 de Perfeito (a) 5; b) 22; c) 11) e 12 de Imperfeito. As suas características permansivas e de codificador de estados consequentes (Ele ficou muito triste) são responsáveis por esta escolha.

TABELA 11

		PERFEITO				IMPERFEITO			
TEXTO	VERBOS Classe 2	a)	b)	c)	Total	a)	b)	c)	Total
1	ABRIU a porta	*10 /12	30/23	9/10	49/45	1/0	6/0	5/0	12/0
2	a reunião ACABOU	6/27	9/39	12/27	27/93	0	0	0	0
2	ACORDARAM	0/27	1/39	5/27	6/93	2/27	0	0	0
3	ACORDOU	27/27	5/39	16/27	23/93	0	0	0	0
1	ACORDOU	0/30	4/34	5/16	9/80	0	0	0	0
1	COMEÇARAM A CAIR	8/20	13/23	7/10	28/45	0	0	0	0
2	FOI DECIDIDO	8/27	13/39	13/27	34/93	2/0	1/0	1/0	4/0
1	DEIXOU uma carta	6/12	9/23	5/10	20/45	0	1/0	2/0	3/0
3	NASCERAM	15/60	19/68	14/32	48/160	0	0	0	0
1	MORREU	10/12	18/23	6/10	34/45	0	4/0	1/0	5/0
3	uns PARTIAM outros...	2/0	6/0	2/0	10/0	1/30	0/34	2/16	3/80
1	RESOLVEU	2/12	8/23	4/10	14/45	0	0	0	0
3	RESOLVEU	4/30	14/34	10/16	28/80	0	0	0	0
2	SAIU	12/27	25/39	17/27	54/93	3/0	5/0	2/0	10/0

*** total de formas obtidas / total de formas esperadas**

Outra classe que apresenta valores muito próximos dos esperados é a 2. De acordo com as nossas expectativas, o Pretérito Perfeito é o tempo verbal eleito para estes verbos. Mas, apesar de exceder em 2% os valores esperados, há casos em que alguns informantes optam pelo Imperfeito (ver TABELA 9). Tal como acontece com o verbo *ficar*, parecem associar a verbos como *abrir*, *deixar*, *morrer* e *sair* efeitos prospectivos, querendo atribuir-lhes um aspecto Perfeito, logo com relevância para um momento posterior. Pelo contrário, de verbos

como *acabar*, *acordar*, *cair* ou *resolver* parece que todos têm uma representação que não deixa em dúvida o seu carácter perfectivo, concluído e definido.

O verbo *chegar* também parece pertencer a este último grupo. No Texto 2 havia três contextos em que eram propostas formas de Perfeito (*chegou... chegaram...*) uma em que aparecia um Imperfeito com valor de Futuro do Pretérito (*chegavam...*) e ainda uma outra que expressava um processo preparatório, (*quando iam a chegar...*). Seria provável que neste último contexto fosse usada a forma do Imperfeito do verbo principal.

De um total de 251 formas do verbo *chegar* 244 são de Perfeito e apenas 17 são de Imperfeito. Nalguns casos, alguns grupos de informantes excederam até o número de formas esperadas.

Tratando-se de contar uma viagem seria de esperar alta frequência deste verbo. De facto, ele é frequente na língua, saliente e relevante para este tema. Por outro lado, usar o Imperfeito, para exprimir, neste caso, um futuro do passado, implica não só contrariar a relevância do verbo, mas também jogar com o tempo de referência (TR). Uma análise mais aprofundada do *corpus* poderá dar também informação quanto ao desenvolvimento da competência dos falantes não-nativos no que respeita a expressão da temporalidade externa.

Se pensarmos no esquema de Moens e Steedman, veremos que também a expressão de eventos iterativos se afasta bastante das propriedades inerentes a estes predicadores. O Texto 3 propunha a forma: "... partiam ..." Como pode ver na TABELA 11, os resultados falam por si. Não sendo o contexto muito poderoso, ou seja, um falante de português L1 aceitaria também a forma *partiram*, foi por estas que, quese todos optaram.

Como se vê, a pontualidade inerente a estes predicadores é de tal modo dominante que muito dificilmente lhes é associado o Pretérito Imperfeito, com valor temporal, como em '*chegavam no dia seguinte*', ou com valor iterativo como em '*uns partiam para...*'.

Estas duas classes (1+7 e 2) representam na verdade os extremos de um *continuum* de duração e resultatividade e são, por isso, aquelas que oferecem menos dificuldades quanto à selecção do morfema de perfectividade, mas também mais resistência ao morfema de sinal contrário.

Nas classes restantes (3, 4, 5, 6 e 8) são maiores as diferenças entre as percentagens relativas de perfeito-Imperfeito esperadas e obtidas. A observação dos resultados, na sua

globalidade, parece apontar para uma preferência, maior do que seria de esperar, pelo Imperfeito, excepto no caso dos verbos da classe 6. Estas diferenças poderão estar relacionadas com a não pontualidade, no sentido de / + durativo / e de / Imperfeito /, que caracteriza os verbos que a eles pertencem.

O número de verbos propostos da classe 3 é relativamente pequeno para se poderem tirar muitas conclusões. Daí que tivesse optado por não considerar estes resultados na estimativa geral.

No entanto, 17 das 22 formas de Imperfeito obtidas nos Textos 3 são do verbo *trabalhar* (*num restaurante*) que parece ter sido escolhido pelos informantes para substituir *lavar* (*louça*) e *descascar* (*batatas*). esta estratégia é compreensível visto que este último verbo, sendo pouco frequente, não faz parte do léxico da maior parte dos falantes não-nativos. por outro lado, o verbo *trabalhar* também não oferece dúvidas quanto à sua duração inerente. De facto as poucas formas que aparecem de Perfeito são de informantes românicos que sabem poder confiar na adequação desta forma verbal ao contexto que criaram.

A classe 8 pode ser considerada uma subclasse de 3. Os verbos que a constituem também não têm resultatividade inerente, mas surgem frequentemente em contextos que o sujeito estativiza (*o texto comenta / fala de / discute...*).

Do verbo *estudar*, por exemplo, de que se esperava uma relação de 173 ocorrências de Perfeito e 160 de Imperfeito (portanto, 52% e 48%, respectivamente), obtém-se 56 de Perfeito e 83 de Imperfeito (40% e 60%) ao contrário de *discutir* (39 Perfeito e 19 Imperfeito) ou de *comentar* (4 Perfeito e 0 Imperfeito), num *continuum* que parece estar relacionado com a duração que a representação mental dos falantes associa a cada um dos verbos.

Os verbos da classe 4 se têm em comum com os da classe 2 a resultatividade têm com 3 e 8 a duração. É com certeza essa a explicação para a menor consistência com que lhes é atribuído o morfema de Perfeito. Contudo, num total de 440 formas apenas 46 são de Imperfeito. Os totais muito baixos dos textos 1 e 3 (ver TABELA 6) escondem esta proporção. Verbos como *almoçar*, *jantar*, *voltar* ou *vestir-se* atingem valores muito significativos quanto à selecção do Perfeito.

De facto, são os verbos das classes 5 e 6 que menos apoio oferecem ao falante.

Actividades como *correr* (18 Perfeito, 18 Imperfeito), *jogar* (5 Perfeito, 5 Imperfeito), *gastar* (37 Perfeito, 32 Imperfeito) evidenciam mais indecisões do que *fumar* (40 Perfeito, 14 Imperfeito), *beber* (40 Perfeito, 7 Imperfeito) ou *comer* (49 Perfeito, 4 Imperfeito). Parece existir um *continuum* de duração e resultatividade mais ou menos evidente que uma situação do verbo *dormir* na T2 confirma: "(O Artur) dormiu *pouco* e mal" (68 Perfeito e 9 Imperfeito).

São também de actividade, mas actividade mental, muitos dos verbos que integram a classe 6. O resultado de +23% de perfeito do que seria de esperar deve sobretudo aos verbos *lembrar-se* e *dizer*, porque são os que ocorrem com maior frequência.

	Texto 1						Texto 2					
	Perfeito			Imperfeito			Perfeito			Imperfeito		
LEMBRAR-SE	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)
For. esperadas	12	23	10	---	---	---	27	39	27	27	39	27
For. obtidas	5	13	7	1	3	2	11	26	27	0	13	20

	Texto 1						Texto 2					
	Perfeito			Imperfeito			Perfeito			Imperfeito		
DIZER	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)
For. esperadas	12	23	10	12	23	10	---	---	---	30	34	16
For. obtidas	2	14	10	2	3	2	0	8	10	0	10	5

Parece, no entanto, mais fácil para os informantes terem destes verbos uma representação imperfectiva ("A D. Alzira não se lembrava se tinha fechado o gás...") do que estativa (T1: "a carta dizia que...") .

Comportamento não muito diferente manifestam em relação aos verbos *ver* (53 Perfeito, 4 Imperfeito) ou *esquecer-se* (39 Perfeito, 3 Imperfeito): tal como *lembrar-se* são encarados como exprimindo preferencialmente acções únicas e / - durativas /.

Na linha de *dizer* temos *afirmar*, proposto no Texto 3 como iterativo e que apenas é realizado por dois informantes; a estes opõe-se *contar*, também proposto em situação iterativa no Texto 3 e que obtém um resultado expressivo: 8 Perfeito e 26 Imperfeito.

Outros há que também não oferecem qualquer resistência ao Imperfeito: *imaginar* (1 Perfeito; 12 Imperfeito) e *sonhar* (2 Perfeito, 16 Imperfeito) são dois bons exemplos.

Parece existirem dois grupos dentro desta classe: verbos como *lembrar-se* ou *esquecer-se*, mais próximos da classe 2 e verbos como *contar*, *imaginar* ou *sonhar* com mais afinidades com os da classe 3.

O verbo *pensar*, que temos vindo a seguir desde o início do trabalho, e a avaliar pelos resultados curiosamente parece hesitar quanto à "família" a que quer pertencer: 40 formas de Perfeito e 40 de Imperfeito é o total.

Em conclusão: considerando os resultados das classes 3, 5 e 6 a distinção acabado *vs* não acabado não é aquela que a maior parte dos informantes segue. Uma distinção de base / + dinâmico / apresenta-se como dominante (ver resultados das classes 2 *vs* 1 e 7 e a resistência em estativizar verbos inerentemente / + dinâmicos /, como *dizer*, ou em atribuir o morfema perfectizante a verbos estativos, como *querer*).

Dentro da categoria / + dinâmicos / a resultatividade ou a ausência dela parece acarretar consequências a nível da selecção do morfema.

Nos casos em que, por características do verbo ou da situação, o traço / + resultativo / não se faz sentir ou é de grau muito baixo, os informantes recorrem à sua representação mental da acção denotada pelo verbo em função de + ou - duração intrínseca.

2.2.2. A alínea (2) da hipótese inicial

As diferenças verificadas nalgumas classes no que respeita à relação de Pretérito Perfeito + Pretérito Imperfeito entre o número de formas esperadas e de formas obtidas deve-se com certeza a dois factores: (1) à vulnerabilidade dos predicadores em função do contexto e também (2) à inadequação da forma verbal seleccionada pelos informantes não-nativos para um dado contexto em relação à forma consagrada pela língua-alvo.

O primeiro objectivo deste trabalho era verificar em que propriedades inerentes aos predicadores se apoiam os falantes não-nativos para seleccionarem uma dos dois tempos verbais. Respostas mais consistentes quanto ao comportamento dos informantes em função da sua língua materna exigem um tratamento mais detalhado do *corpus*, uma análise em contexto, e a observação da adequação ou não da forma seleccionada a esse mesmo contexto. Tratando-se de um volume de 6908 formas essa análise terá de constituir um

outro trabalho para o qual este funcionará como estudo introdutório. Falarei deste projecto um pouco mais adiante.

A título de amostra, observei os textos-resposta ao texto-estímulo 1 dos informantes chineses e alemães: 11 do primeiro grupo e 7 do segundo. O conjunto dos documentos de chineses é constituído por 4 textos do tipo a) e 5 do tipo b) e 2 do tipo c); o conjunto dos documentos de informantes alemães é constituído por 5 textos do tipo b) e 2 do tipo c).

Mesmo não tendo excluído os 4 textos do tipo a) dos informantes chineses, pude constatar que estes 11 informantes produziram mais formas de acordo com a língua-alvo do que os 7 informantes alemães. De um total de 266 formas, os 11 informantes chineses produzem apenas 15% que não estão de acordo com a forma que um falante adulto de português - língua materna escolheria, enquanto que nos alemães, tendo usado proporcionalmente o mesmo número de formas (169 para 7 informantes), esse valor atinge os 23%.

Uma observação mais atenta dos documentos chineses aponta para uma preocupação particular no que respeita à marcação do aspecto. Por exemplo, no documento número 6 (linhas 2 e 3) pode ler-se:

"Quando o homem rico era cas mais ou meno sem ispira espri inspiração morria..." e na linha 5 "Depois, o rico homem morreu".

Está aqui patente a distinção entre a marcação do Imperfectivo, da acção em curso, ou melhor, de um processo preparatório, neste caso; e a marcação da acção realizada, Perfectiva.

No documento 8 (linhas 13 e 14) pode ler-se:

"... chegou uma sala e encontrou tal corda pendurando do tecto". O recurso ao gerundivo parece ser uma forma aproximada de "que estava pendurada...". Esta construção que combina o auxiliar *estar a* com o Particípio Passado, Perfectivo, parece violar um princípio de relevância; logo, o informante, neste estágio de interlíngua, prefere a forma gerundiva porque imperfectiva.

Com função diferente, mas não menos interessante, é a forma "gastadava" na frase:

"era muito rico. mas tinha um filho. que gastadava muito dinheiro". (doc. 5, linhas 1 e 2). Esta forma recorre ao Particípio Passado (gastado), forma perfectiva, a que junta o morfema de Imperfeito, dando-lhe valor iterativo e não imperfectivo (ver S. B. Borba).

Em relação aos alemães, é de assinalar que são eles, pelos menos em parte, os responsáveis pelo uso do Imperfeito com verbos télicos instantâneos:

"Depois, o pai morreu morria morreu morria morreu e o filho começava a gastar tudo dinheiro (doc. 126, linhas 11 a 13)

"... ele deixava-lhe uma carta..." (doc. 130, linha #)

"O pai tendo morrido o filho começava a gastar /*tudo/ o dinheiro até o um certo momento gl chegou onde ele se . via-se com nada" (doc. 130, linhas 5 a 8)

"De repente lembrou-se da carta que o pai tinha deixado. Ele Abria a carta." (doc. 130, linha 12)

As formas riscadas exprimem bem a hesitação entre seguir o aspecto inerente do verbo ou a referência a um estado consequente que releva da marcação do aspecto Perfeito.

Como vimos, de facto, os predadores controlam a selecção que os falantes fazem do morfema de perfeito ou de Imperfeito. Esta análise pouco aprofundada dos materiais conduz-me a uma hipótese que deverá ser investigada em trabalhos posteriores: a perspectiva aspectual dominante da língua do falante não-nativo, porque presente na sua realidade psicológica, far-se-á sentir aquando da aquisição de uma outra língua.

TABELA 12

Percentagem de Perfeito+Imperfeito por classes e L1 nos textos tipo b)

Vclasse	CH		AR		GN		IN		AL		RO		ESL		SCR	
	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I
1 e 7	25	75	13	87	16	84	31	69	20	80	14	86	18	82	25	75
2	94	6	89	11	73	27	91	9	91	9	93	7	94	6	95	5
3, 5, 8	53	47	68	32	37	63	70	30	61	39	61	39	85	15	78	22
4	96	4	93	7	86	14	96	4	81	19	79	21	81	19	88	12
6	67	33	54	46	47	53	79	21	66	34	54	46	59	41	62	38
%	67	33	63	37	52	48	73	27	64	36	60	40	67	33	70	30
*Desvio	+10		+6		-5		+16		+7		+3		+10		+13	

*Desvio calculado para o Perfeito, em relação aos esperados 57% para o Perfeito e 43% para o Imperfeito,

Com base exclusivamente nos resultados relativos aos textos tipo b), elaborei a TABELA 12 que dá conta das percentagens de formas de Perfeito e de Imperfeito para os vários grupos de informantes. Para que os resultados fossem mais consistentes reuni algumas classes que partilham certas características: a 1 e a 7, por um lado, e a 3, 5 e 8 por outro, mantendo isoladas as classes 2, 4 e 6. Reuni também num mesmo grupo todos os falantes de línguas germânicas do Norte e os falantes de línguas românicas, eslavas e línguas directamente descendentes do sânscrito. Excluí os falantes de Neerlandês já que o seu número não era significativo e porque não me pareceu conveniente incluir num mesmo grupo falantes de Inglês e de Alemão.

Sabendo-se que as percentagens relativas a Perfeito e Imperfeito esperadas (e confirmadas pelo *Português Fundamental*) são 57% e 43%, respectivamente, podemos

constatar que são os Românicos, como seria de esperar, que mais se aproximam desses valores. A diferença de 3% pode dever-se a, como também é previsível, terem prestado mais atenção a formas do primeiro plano do que às do plano de fundo.

A predominância de situações dinâmicas télicas em detrimento de situações dinâmicas télicas propostas no input experimental justificam provavelmente os valores que se registam para os falantes de línguas que marcam esta situação: o Chinês, o Árabe, as Línguas Eslavas e as Línguas da Índia e o Persa.

O Inglês, contudo, atinge valores que saem bastante da média (73%, 27%).

Se observarmos os resultados de um verbo atético, em situação atético, em situação também atética, como *jogar*, constatamos que, das escassas 5 formas de Perfeito produzidas, 3 são de informantes ingleses (docs. 99, 100 e 101), as outras 2 são da autoria de um francês (doc. 171) e de um falante de hindi (doc. 211). Este facto não significa, no entanto, que isto aconteça sem hesitações:

" Jugava gastava-o Jogou, gastou-o com amigos, teve dívidas..." (doc. 100, linha 7)

Este comportamento opõe-se ao manifestado com um verbo da mesma classe quando na forma proposta tem função iterativa (corria de reunião... T3): dois documentos (doc. 115 e 116) usam-no e nenhum o usa no Pretérito Perfeito.

O final do texto 102 "Começou a fazer bons amigos e tomar responsabilidades. Vivia contentemente.", ajuda-nos a pôr como hipótese que a estratégia seguida pela maior parte dos informantes (o informante 69 é uma excepção) consiste em usar o Imperfeito, seguindo a terminologia de Moens e Steedman (1989), para *lexical states*, *progressive states* e *habitual states*, transferindo assim para a língua em aquisição a distinção marcada em Inglês entre *Progressivo vs Não-Progressivo*, caso particular da distinção Perfectivo-Imperfectivo. As hesitações em formas como *jogava vs jogar* mostram a sua sensibilidade em relação ao aspecto inerente; e algumas ocorrências de télicos instantâneos no Imperfeito fazem com que não seja de pôr de parte a hipótese de a distinção Perfeito - Não-Perfeito ter também de ser considerada.

Quanto ao comportamento dos informantes falantes de línguas maternas mais modestamente representadas neste *corpus* só uma análise mais circunstanciada poderá conduzir a hipóteses mais consistentes. No entanto, mesmo uma observação muito

impressionista dos materiais nos mostra que o sistema interlinguístico dos falantes cujas línguas maternas marcam no verbo a distinção Perfectivo *vs* Imperfectivo tem geralmente muito mais pontos de coincidência com o sistema do Português.

2.2. 3. A alínea (3) da hipótese inicial

Com vimos, a oposição acabado *vs* não-acabado, expressa em Português pelos tempos verbais Pretérito Perfeito / Pretérito Imperfeito, é uma variante, no passado, da oposição genérica Perfectivo / Imperfectivo. Vimos também que o Português, tendo optado por usar o Pretérito Perfeito para codificar eventos acabados e não só eventos completos, introduzem nesta oposição uma diferença em relação às línguas cujo sistema marca a distinção télico /atélico. No ponto 1.2.1.1. deste Capítulo, ao falar de marcação, sugeri que uma parte das formas não esperadas produzidas pelos falantes não-nativos se situa exactamente neste espaço de não coincidência entre a opção mais geral de muitas línguas e a escolha mais restrita do Português. Apresentei a propósito o exemplo de estudantes russos que usam o Imperfeito em frases como: "Ele lia 50 páginas do relatório", em vez de "Ele leu 50 páginas do relatório".

Como salientei na discussão da alínea 1) da hipótese inicial, verbos de actividade como gastar (31 Pretérito Perfeito; 37 Pretérito Imperfeito) ou jogar (3 Pretérito Perfeito; 5 Pretérito Imperfeito), porque atéticos ou em situação atética, foram aqueles que, relativamente, mais formas inesperadas de Imperfeito somaram, confirmando que, de facto, a oposição acabado / não acabado não é de modo nenhum transparente para a maioria dos falantes não-nativos.

Não vou comentar aqui os verbos estativos já que, quase todos eles, não obrigavam a intervenções no seu sentido inerente, isto é, muito poucos eram os casos de estativos a que o contexto impunha o Pretérito Perfeito; além disso, na sua quase totalidade, eles pertencem a um subsistema aspectual que, pela sua relevância, deve ser tratado numa investigação à parte. Na verdade, muitas formas verbais inesperadas devem-se exactamente a desvios na selecção lexical. Veja-se o exemplo: "O plano < do > dele *ficava* muito mal, porque *estava* muito caro [carro] e a Rua *foi* muito cheio (CH. doc.19, linhas 2-3).

O verbo *estar*, por exemplo, para o qual não havia nenhum contexto obrigatório do Pretérito Perfeito, apresenta os seguintes resultados:

Verbo ESTAR								
Nº pal.	Texto 1		Texto 2		Texto 3		Total	
	Perf.	Imp.	Perf.	Imp.	Perf.	Imp.	Perf	Imp.
a)	1	4	4	24	1	11	6	39
b)	4	25	17	77	1	16	22	118
c)	0	4	6	79	4	20	10	103

Como disse no ponto 2 deste capítulo 7, a distinção entre a) b) e c) diz respeito ao número de palavras dos textos produzidos pelos informantes. Os textos tipo b) são aqueles que atingiram um número relativo médio de palavras, enquanto os classificados com a) não o atingiram e c) ultrapassaram-no. Esta seriação procura, como também ficou dito atrás, dar conta da proficiência relativa dos informantes. Textos mais longos reflectirão uma proficiência mais elevada e, espera-se, em que o sistema aspectual já está mais próximo da língua-alvo.

Assim, para o número mais elevado de ocorrências de Pretérito Perfeito, todas não esperadas, que são, excepto no caso do Texto 3, mais abundantes nos textos tipo b), podemos encontrar duas explicações:

- (1) encontrando-se num estágio de interlíngua mais avançado, os falantes põem a hipótese de, na gramática alvo, o morfema de pretérito imperfeito não estar exclusivamente associado a estativos;
- (2) constituindo os verbos *ser*, *estar* e *ficar* um subsistema aspectual particular, é provável que os informantes joguem com os tempos verbais de uma parte dos itens lexicais para exprimir os valores aspectuais desejados.

Ou seja, em verbos como *ser*, *estar* e *ficar*, as distinções aspectuais atingem a selecção não só do tempo verbal mas também do verbo, já que numa perspectiva tipológica, este sistema constitui um caso [+ marcado], sendo, portanto, esperável que os falantes de L2 encontrem aqui as maiores dificuldades no que respeita a sua aquisição.

Uma análise específica e sistemática destas ocorrências no Corpus, tendo em consideração fundamentalmente o tipo de texto-resposta em que ocorrem (isto é, a estágio de interlíngua do falante) e também a L1 dos informantes, seria indispensável; seria igualmente interessante recolher dados de falantes mais proficientes do que os deste Corpus com o objectivo de

investigar o seu comportamento perante casos mais marcados da língua tais como Pretérito perfeito de *estar a* + infinitivo (*Estive a* ver um documentário sobre golfinhos), além de situações atéticas acabadas e estados acabados.

2.3. Conclusões

Esta dissertação tinha como principal objectivo encontrar explicações adequadas para a consabida dificuldade manifestada por alguns falantes de português L2 no que respeita a aquisição dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito.

Na Parte I, fiz uma revisão da literatura mais recente sobre aquisição de L2 e procurei mostrar que, sendo os estudos de aquisição de L2 uma área bastante jovem, eles precisam de recorrer a suporte teórico desenvolvido por outras disciplinas, nomeadamente a Linguística e a Psicolinguística.

Apresentei de forma bastante sintética duas teorias que, nos últimos 25 anos, têm orientado os estudos nesta área e que assentam na investigação dos universais da linguagem: a Gramática Universal e os Universais de Processamento. Constatei que esta última era, no caso do Tempo e do Aspecto, aquela que mais suporte poderia oferecer-me, sem, no entanto, deixar de mostrar os pontos de contacto entre elas e de reconhecer que ambas podem contribuir para a análise dos dados empíricos.

Na sequência desta pesquisa prévia, assumi um modelo cognitivo-interaccionista de aquisição de L2, proposto por R. W. Andersen (1990) e baseado nos trabalhos interlinguísticos de Slobin sobre estratégias universais de processamento, por ele dar conta das propriedades construtivas e contrastivas da linguagem indispensáveis em qualquer teoria de aquisição de línguas não-maternas.

Como resposta a esse pressuposto, estabeleci uma hipótese de trabalho e foi em função de cada uma das suas alíneas que organizei o estudo: recorrendo a informação disponibilizada pela Linguística, por estudos de Crioulística e de aquisição de várias línguas maternas, procurei salientar a necessidade de distinguir predicador, situação e forma aspectual analisando algumas propriedades desses predicadores e dessas situações intimamente ligadas aos conceitos de movimento, espaço e tempo. Em seguida tratei os

predicadores no contexto da frase. Relacionei o tempo interno à situação – o Aspecto – com o Tempo (e brevemente com o Modo) e mostrei que os dois primeiros constituem dois sistemas de referência temporal complementares diferentemente codificados no sistema verbal de cada língua. Mostrei também que, embora cada língua privilegie determinadas propriedades das situações, há três perspectivas aspectuais que podem ser encaradas como básicas: o Perfectivo, o Imperfectivo e o Perfeito. Passei depois em revista, em função destas três perspectivas, de forma muito sumária, as várias línguas maternas dos informantes do estudo.

Esta base de informação, para além de apoiar a análise dos dados, forneceu-me suporte para um melhor entendimento da bibliografia disponível sobre aquisição do Tempo e do Aspecto por falantes nativos e não-nativos.

Passei então a ocupar-me do Português. Tomando como base uma proposta de Moens e Steedman (1988), procedi a uma classificação dos predicadores contidos nos textos-estímulo. Procurei observar qual o comportamento de cada uma das classes estabelecidas quando combinada com o morfema de Pretérito Perfeito ou de Pretérito Imperfeito.

Finalmente, relacionei-os com quatro fenómenos que foram tidos em consideração na análise dos resultados, visto que intervêm não só na mudança linguística mas também na aquisição e desenvolvimento da linguagem: relevância, saliência, frequência e marcação.

No comentário, pus em evidência que, pelo menos em certos casos, é desejável mais evidência empírica, assim como um tratamento e análise em contexto das 6908 formas verbais de Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito que, por limitações informáticas, não foi realizada.

1. Como já foi notado por outros investigadores, um dos resultados deste estudo, de acordo com a alínea (1) da minha hipótese, aponta para que:

(i) propriedades inerentes aos predicadores controlam a selecção que os falantes não-nativos fazem do morfema aspectual.

(ii) embora a afirmação que se segue deva ser perspectivada tendo em conta a L1 dos informantes, na sua globalidade, os falantes não-nativos parecem criar um sistema interlinguístico apoiado basicamente na distinção [+ /- dinâmico]. No caso dos verbos com o traço [+dinâmico], oferecendo estes aos falantes, em certos casos, uma representação

atenuada da resultatividade, não se verifica uma codificação consistente entre acções télica se atéticas. Nestes casos, recorrem à distinção [+ / - durativo].

(iii) como prevêem as teorias de Slobin, Andersen e, implicitamente, de Moens e Steedman, contrariar valores aspectuais inerentes ao predicador tem custos a nível da aquisição;

(iv) verifica-se que, de facto, os falantes não-nativos atribuem a um verbo o morfema que é mais relevante para a raiz desse mesmo verbo, seguindo assim o Princípio de Relevância (ver, em especial, cap. 3, ponto 2.3);

(v) este procedimento está de acordo com *the one-to-one-principle* o qual estabelece que um sistema interlinguístico deve ser construído de modo que um pretense sentido subjacente seja expresso através de uma forma de superfície invariante;

(vi) está também de acordo com o *principle of distributional bias*, já que os falantes em início de aprendizagem parecem restringir o Imperfeito a estados e o Perfeito a situações dinâmicas por ser esta a codificação mais frequente na língua;

(vii) sendo as relações *télico instantâneo + morfema de pretérito perfeito* e *estativo + morfema de pretérito imperfeito* as mais claras e uniformemente codificadas no *input* elas são mais cedo incorporadas no sistema interlinguístico (ver *formal determinism principle*), tal como acontece na aquisição de L1;

(viii) isto não significa que o falante exposto a *input* suficiente e adequado, não vá descobrindo que uma mesma forma tem sentidos adicionais, de acordo com o *multifunctionality principle*;

(ix) neste caso, vai descobrindo que o *pretérito perfeito* se estende a situações télicas e, só mais tarde, descobrirá que se estende a processos acabados e a estados;

(x) mais tarde, descobrirá ainda que o *imperfeito* se estende também a eventos iterativos e a eventos habituais;

No entanto, esta ordem de emergência não é exactamente a mesma para todos os informantes. Refiro, a título de exemplos, o facto de os chineses, que dispõem de um grande número de partículas aspectuais, mostrarem uma maior predisposição para marcar na interlíngua distinções aspectuais que impliquem marcação externa ao verbo.

Este comportamento, assim como o facto de os ingleses marcarem, em início de aprendizagem, o habitual e o iterativo estão de acordo com o *transfer to somewhere principle*. De uma forma muito geral, poderá afirmar-se que quando a marcação do aspecto em L1 é bastante consistente, desenvolve-se mais cedo e também mais consistentemente na interlíngua;

2. Como este trabalho demonstra, línguas geneticamente muito afastadas podem ser bastante coincidentes nalguns pontos da sua gramática. Isto alerta-nos para a inadequação de análises contrastivas superficiais e para a necessidade de os professores de L2 estarem atentos a este facto e disporem de informação linguística que os possa apoiar.

No caso particular do Aspecto Verbal, L.B. Anderson (1982:258) convida os linguistas a produzirem mapas (como os que apresenta no seu artigo) que resumam e sobreponham processos de expressão do Aspecto em várias línguas e diz que uma área de aplicação particularmente importante seria a do ensino de L2. "Poder-se-ia observar qual o uso de uma nova categoria que é aprendido primeiro e como é que ele é generalizado a usos vizinhos no espaço sintáctico-semântico. Comparando a produção de falantes não-nativos poderíamos descobrir que certos usos são melhores para começar, ajudando os falantes de L2 a inferirem rapidamente o sentido geral ou a adquirirem o alcance correcto dos usos de uma certa categoria. Poder-se-ia ainda aprender muito sobre a possibilidade de existirem arquétipos universais de sentido."

3. Este *corpus*, pela sua extensão e riqueza, exige um tratamento mais detalhado que, no entanto, não caberia no âmbito deste trabalho. Análises sectoriais, em função das L1 dos informantes; um estudo da aquisição sobre o subsistema aspectual dos verbos ser, estar e ficar; e a criação de situações experimentais que permitissem alargar a informação disponível sobre os verbos da classe 3; parece-me serem, como disse antes, as mais desejáveis,

no entanto, qualquer um destes desenvolvimentos pressupõe um estudo computacional das 6908 formas presentes no corpus analisadas no seu contexto. Cada uma delas teria de ser previamente codificada em função de:

(a) acordo ou não em relação ao contexto;

- (2) presença ou ausência da forma no texto-estímulo;
- (3) presença ou ausência do verbo no texto-estímulo;
- (4) classe aspectual do predicador;
- (5) situação aspectual do predicador (no contexto criado pelo informante);
- (6) forma aspectual;
- (7) desvios da forma em relação à forma adequada (conjugação, concordância, selecção lexical, ortografia; aspecto, tempo e modo)
- (8) Formas riscadas
- (9) L1 do informante
- (10) tipo (dimensão) de texto-resposta de que a forma em análise faz parte.

Seguindo a mesma metodologia, investigação feita a partir de produções orais de informantes com características idênticas aos do presente estudo, assim como investigação também de produções orais e escritas de informantes que tivessem aprendido português em situação de língua estrangeira, forneceria com certeza informação apreciável sobre a aquisição do Aspecto Verbal.

Um conjunto de estudos como este, realizado a partir da investigação prévia desenvolvida nesta dissertação, permitirá dispor de informação adequada que contribua para a elaboração de escalas implicacionais de aquisição dos aspectos verbais expressos pelos pretéritos perfeito e imperfeito. Essas escalas, elaboradas em função das línguas maternas dos informantes, teriam, com certeza, como ficou demonstrado, muitos pontos de contacto entre si, e seriam de especial interesse para o ensino do português enquanto L2 e para a elaboração de materiais didácticos. Elas poderiam constituir uma pedra angular da tão necessária investigação em aquisição do português enquanto L2.

BIBLIOGRAFIA

Aksu, A. A.

1979: "Aspect and Modality in the Child's Acquisition of the Turkish Past Tense". Doctoral Dissertation, University of California, Berkley 1978). Dissertation Abstracts International 40, 427B (University Microfilms, 79-14525).

Almeida, M. C.

1985: *O Aspecto Verbal como texto posicionado/posicionante em Português e em Alemão*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Amidon, A. e P. Carey

1972: "Why Five-Year-Olds Cannot Understand Before and After", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 417-423.

Andersen, R. W.

1983, ed.: *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Rowley, Newbury House.

1984a, ed.: *Second Language. A Cross-Linguistic Perspective*, Rowley, Newbury House.

1984b: "What's Gender Good For, Anyway?", Andersen, 1984a, 77-79.

1986: "El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma", Meisel, 1986, 115-138.

1990: "Models, Processes, Principles and Strategies: Second Language Acquisition Inside and Outside the Classroom", VanPatten e Lee, 1990a, 45-71.

Anderson, L. B.

1982: "The 'Perfect' as a Universal and as a Language-Specific Category", Hopper, 1982a, 227-264.

Antinucci, Francesco e Ruth Miller

1976: "How Children Talk About What Happened", *Journal of Child Language*, 3, 169-189.

Austin, J. L.

1962: *How To Do Things With Words*, Oxford, Clarendon Press.

Bache, C.

1982: "Aspect and Aktionsart: Towards a Semantic Distinction", *Journal of Linguistics*, 18, 57-72.

Bailey, N., C. Madden e S. Krashen

1974: "Is There a 'Natural Sequence' in Adult Second Language Learning?", *Language Learning*, 24, 235-243.

Bardovi-Harlig, K.

1987: "Markedness and Salience in Second Language Acquisition", *Language Learning*, 37, n° 3, 385-407.

Barrett, M. D.

1986: "Early Semantic Representations and Early Word-Usage", Kuczaj e Barrett, 1986, 39-67.

Batoréo, Hanna J.

1989: *A categoria linguística Aspecto no discurso conversacional de uma criança bilingue aos cinco anos de idade*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Baxter, A

1983: "Creole Universals and Kristang (Malaca Creole Portuguese)", *Papers in Pidgin and Creole Linguistics*, 3, 143-160.

Bennett, M.

1981: "Of Tenses and Aspect: One Analysis", Tedeschi e Zaenen, 1981, 13-29.

Berman, R. A.

1983: Establishing a Schema: Children's Construals of Verb-Tense Marking, *Language Sciences* 5(1), 61-78.

1984: "Cross-Linguistic First Language Perspectives on Second Language Acquisition Research", Andersen, 1984a, 13-36.

1987: (D. I. Slobin): "Five Ways of Learning How to Talk About Events: A Cross-linguistic Study of Children's Narratives", *Berkeley Cognitive Science Report*, 46, Berkeley, University of California.

Bialystok, E.

1978: "A Theoretical Model of Second Language Learning", *Language Learning*, 28, 69-83.

1982: "On the Relationship Between Knowing and Using Forms", *Applied Linguistics*, 3, 181-206.

Bickerton, Derek

1981: *Roots of Language*, Ann Arbor, Karoma Publ.

1983: "Creole Languages", *Scientific American*, 249, n° 1, 108-115.

1984: "The Language Bioprogram Hypothesis", *The Behavioral and Brain Sciences*, 7, 173-221.

1989: "The Child, the Bioprogram and the Input Data: A Commentary on Cziko", *FirstLanguage*, 9, 33-37.

Binnick, R. I.

1991: *Time and the Verb. A Guide to Tense and Aspect*, Oxford, OUP.

Bloom, L., K. Lifther e J. Hfitz

1980: "Semantics of Verbs and the Development of Verb Inflection in Child Language", *Language*, 56, 386-412.

Boléo, M. de Paiva

1936: *O Perfeito e o Pretérito em português, em confronto com as outras línguas românicas (Estudo de carácter sintáctico-estilístico)*, Coimbra, Biblioteca da Universidade.

Bonnotte, I.

1988: "Une étude expérimentale de l'emploi des formes verbales chez l'adulte dans des contextes phrastiques et narratifs", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 73, 81-95.

Bronckart, Jean-Paul

1976: *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant. De l'aspect au temps*, Bruxelles, Dessart et Mardaga.

1977: "Le temps, en linguistique, en psycholinguistique et en psychopédagogie", *Bulletin d'Audiophonologie*, 7, 47-71.

1984: "Les opérations temporelles dans deux types de textes d'enfant", *Bulletin de Psychologie*, tome XXXVIII, n° 371, 653-666.

Brown, H. D.

1975: "The Next 25 Years: Shaping the Revolution", Burt e Dulay, 1975, 80-85.

Brown, Roger

1973: *A First Language. The Early Stages*, Cambridge, Harvard University Press.

Bronckart e Sinclair

1973: "Time, Tense And Aspect", *Cognition* 2: 107-130

Burt, M. K. e H. C. Dulay

1975, eds.: *New Directions in Second Language Learning Teaching and Bilingual Education*, Washington, TESOL.

- Bybee, J. L.
 1982 (e D. Slobin): "Rules and Schemas in the Development and Use of the English Past Tense", *Language*, 58, n° 2, 265-289.
 1985: *Morphology. A Study on the Relation Between Meaning and Form*, Amsterdam, John Benjamins.
- Campos, Henriqueta Costa
 1984: "Le marqueur 'já': étude d'un phénomène aspectuel", *Boletim de Filologia*, XXIX, 539-553.
 1985: "Ambiguidade lexical e representação metalinguística", *Boletim de Filologia*, XXX, 113-131.
 1988: "O pretérito perfeito composto: um tempo presente?", *Actas do 3º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 75-85.
- Cappello, S.
 1986: "L'imparfait de fiction", *Le Goffic*, 1986a, 31-41.
- Carlson, L.
 1981: "Aspect and Quantification", *Tedeschi e Zaenen*, 1981, 31-64.
- Carranza, J. A., A. G. Brito e G. Torrecilla
 1984: "Un estudio sobre la comprensión de términos espacio-temporales en niños de 4 a 6 años", *Infancia y Aprendizaje*, 26, 111-119.
- Carroll, J. B.
 1986: "Second Language", *Dillon e Sternberg*, 1986, 83-125.
- Carvalho, Maria José Albarran
 1987: *Aspectos sintático-semânticos dos verbos locativos no português oral de Maputo*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Casanova, Maria Isabel G. S.
 1985: *O aspecto verbal - um estudo contrastivo de Inglês-Português*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Castilho, A. T. de
 1963: "Estruturalismo, História e Aspecto Verbal", *Alfa*, 4, Marília, FFCL, 139-166.
- Cheng, T. A.
 1989a: "Sobre a sintaxe contrastiva do sistema verbal do português e do cantonês", *Administração*, n°s 3/4, vol. II, 1º e 2º, 87-98.
 1989b: "A sintaxe do cantonês e das línguas românicas (estudo contrastivo)", *Administração*, n° 5, vol. II, 3º, 405-419.
- Chomsky, Noam
 1957: *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton.
 1959: Recensão a B. F. Skinner, *Verbal Behavior*, *Language*, 35, 26-57.
 1965: *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press.
 1980: *Rules and Representations*, Oxford, Basil Blackwell.
 1981: *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris
 1986: *Knowledge of Language: Its Nature, Origine and Use*, New York, Praeger.
 1989: "Functional Heads and Clause Structures", *MIT Working Papers in Linguistics*, 10, 43-74.
- Clahsen, H.
 1984: "The Acquisition of German Word Order: A Test Case for Cognitive Approaches to L2 Development", *Andersen*, 1984a, 219-242.
 1988: "Parameterized Grammatical Theory and Language Acquisition: A Study of the Acquisition of Verb Placement and Inflection by Children and Adults", *Flynn e O'Neil*, 1988, 47-75.

- Clark, E. V.
 1970: "How Young Children Describe Events in Time", *Advances in Psycholinguistics*, Flores d'Arcais e Levelt, 1970, 275-284.
 1973: "How Children Describe Time and Order", *Studies of Child Language Development*, Ferguson e Slobin, 1973, 585-606.
- Clark, H. e E. Clark
 1977: *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*, New York, HarcourtBrace Jovanovich.
- Cohen, D.
 1989: *L'Aspect verbal*, Paris, PUF, Linguistique Nouvelle.
- Cole, P. e J. L. Morgan
 1975, eds.: *Syntax and Semantics*, New York, Academic Press.
- Comrie, B.
 1976: *Aspect. An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*, Cambridge, CUP.
 1981a: *Language Universals and Linguistics Typology*, Oxford, Basil Blackwell.
 1981b: "Aspect and Voice: Some Reflections on Perfect and Passive", Tedeschi e Zaenen, 1981, 65-78.
 1988: "Linguistic Typology", Newmeyer, 1988, vol. I, 447-461.
- Cook, V.
 1986a, ed.: *Experimental Approaches to Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
 1986b: "The Basis for an Experimental Approach to Second Language Learning", Cook, 1986a, 3-21.
 1986c: "Experimental Approaches Applied to Two Areas of Second Language Learning Research: Age and Listening-Based Teaching Methods", Cook 1986a, 23-37.
 1988: *Chomsky's Universal Grammar. An Introduction*, Oxford, Basil Blackwell.
- Corder, S. P.
 1967: "The Significance of Learner's Errors", *International Review of Applied Linguistics*, 4, 161-170.
 1974: "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", Richards, 1974, 158-171.
 1978: "Language-Learner Language", Richards, 1978, 71-93.
- Costa, Sônia B. B.
 1986: *O Aspecto em Português: reflexão a partir de um fragmento do Corpus do Projecto Nurc*, Dissertação de Mestrado, Salvador, Universidade da Bahia.
 1990: *O Aspecto em Português, Semântica do verbo. Aspecto e tempo. Perífrases verbais*, S. Paulo, Ed. Contexto.
- Croft, W.
 1990: *Typology and Universals*, Cambridge, CUP.
- Culioli, A.
 1978: "Valeurs aspectuelles et opérations énonciatives: l'aoristique", David e Martin, 1978, 181-193.
- Cunha, C. e L. Cintra
 1984: *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Edições João Sá da Costa.
- Cziko, G. A.
 1987 (e K. Koda): "A Japanese Child's Use of Stative and Punctual Verbs", *Journal of Child Language*, 14, 99-111.

- 1989a: A Review of the State - Process and Punctual - Nonpunctual Distinctions in Children's Acquisitions of Verbs", *First Language*, 9, 1-31.
- 1989b: "Of Verbs, Universals and Language Acquisition Research: a Reply to Bickerton, Kuczaj and Weist", *First Language*, 9, 51-56.
- Dahl, O.
1989: "On the Definition of the Telic-Atelic (Bounded-Nonbounded) Distinction", Tedeschi e Zaenen, 1981, 79-90
- Dale, S. P. e D. Ingram
1981, eds.: *Child Language: An International Perspective*, Baltimore, University Park Press.
- Darbord, B.
1986: "Forme et contenu de l'imparfait en espagnol", Le Goffic, 1986a, 71-89.
- David, J. e R. Martin
1978: *La notion d'aspect*, Actes du Colloque organisé par le Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz (18-20 Maio), Paris, Librairie Klincksieck.
- DeLancey, S.
1982: "Aspect, Transitivity and Viewpoint", Hopper, 1982a, 167-183.
- Demonte, V.
1989: "Temporal and Aspectual Constraints on Predicate AP's", ms. não-publicado.
- Dillon, R. F. e R. J. Sternberg
1986: *Cognition and Instruction*, London, Academic Press.
- Dittmar, N.
1984: "Semantic Feature of Pidginized Learner Varieties of German", Andersen, 1984a, 243-270.
- Dowty, D.
1979: *Word Meaning and Montague Grammar*, Holland, Reidel P. C., Dordrecht.
- Dulay, H. C. e M. K. Burt
1974: "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition", *Language Learning*, 24, 37-53.
1975: "Creative Construction in Second Language Learning and Teaching", Burt e Dulay, 1975, 21-32.
- Eckman, F. R.
1984, (e L. H. Bell e Nelson), eds.: *Universals of Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House.
1988: "Typological and Parametric Views of Universals in Second Language Acquisition", Flynn e O'Neil, 1988, 417-429.
- Edwards, D. e R. Goodwin
1986: "Action Words and Pragmatic Function in Early Language", Kuczaj e Barrett, 1986, 257-273.
- Ellis, R.
1985: *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, OUP.
- Ervin-Tripp, S. M.
1974: "Is Second Language Learning Like the First?", *Tesol Quarterly*, 8, nº 2, June, 111-127.

Faria, Isabel Hub

1984: *Para a análise da variação sócio-semântica: estrato sócio-profissional, sexo e local de produção enquanto factores reguladores, em português contemporâneo, das formas de auto-referência e de orientação para o significado*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

1986: "Mulheres agentes de discurso: alguns aspectos das orientações para os significados", *Análise Social*, XXII (92-93), 3º/4º, 547-555.

Fayol, Michel

1985: "L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits. Etudes chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent", *Bulletin en Psychologie*, tome XXXVIII, n° 371, 683-703.

1986 (e H. Abdi e J.- E. Gombert): "L'emploi des temps verbaux du passé, influence des types de procès et des contextes phrastiques. Etude développementale chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent", policopiado.

1989 (e J.- M. Tournier), eds.: "L'Ecrit, perspectives de psycholinguistique génétique", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 73.

Ferguson, C. A. e D. I. Slobin

1973, eds.: *Studies of Child Language Development*, New York, Holt, Rinehart e Winston.

Fernandes, Henrique Barroso

1988: *O aspecto verbal perifrástico em português contemporâneo (Visão funcional/ sincrónica)*, Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, Braga, Universidade do Minho.

Fernández Pérez, M.

1990: "Consideración del aspecto en español a partir de sus implicaciones sintácticas", *Verba, Anexo*, 32, Universidad de Santiago de Compostela, 127-131.

Ferreiro, Emília

1971 : *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Paris, Droz.

Fletcher, P.

1981: "Description and Explanation in the Acquisition of Verb-Forms", *Journal of Child Language*, 8, 93- 108.

1986 (e M. Garman) eds.: *Language Acquisition. Studies in First Language*, 2ª ed., Cambridge, CUP.

Flores d'Arcais e M. Levelt

1970, eds.: *Advances in Psycholinguistics*, Amsterdam-London, North-Holland.

Flynn, Susan

1984: "A Universal in L2 Acquisition Based on a PBD Typology", Eckman, Bell e Nelson, 1984, 75-87.

1988a (e W. O'Neil) eds.: *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*, Dordrecht, Kluwer Academic.

1988b (e W. O'Neil): "Introduction", Flynn e O'Neil, 1988a, 1-24.

1988c: "Second Language Acquisition and Grammatical Theory", *Linguistics: The Cambridge Survey*, II, Cambridge, CUP, 53-72.

Fonseca, Fernanda Irene

1984 : "Para o estudo das relações de tempo no verbo português", *Boletim de Filologia*, XXIX, 405-420.

1985: "Deixis et anaphore temporelle en portugais", *Revista da Faculdade de Letras*, II série, Porto, vol. II, 277-292.

Garey, Howard B.

1957: "Verbal Aspect in French", *Language*, 33, n° 2, 92-110.

Gass, S. M.

- 1979: "Language Transfer and Universal Grammatical Relations", *Language Learning*, 29(2), 327- 344.
1989a: "Language Universals and Second-Language Acquisition", *Language Learning*, 39, 4, 497-534.
1989b (e J. L. Schachter), eds.: *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge, CUP.
1990: "Second and Foreign Language Learning: Same, Different or None of the Above?", VanPatten e Lee, 1990a, 34-44.

Gawelko, M.

- 1985: "A la recherche d'un *tertium comparationis* dans l'étude de l'aspect verbal (a l'exemple du portugais et du polonais)", *Boletim de Filologia*, XXX, 97-112.

Givón, T.

- 1979: *On Understanding Grammar*, New York, Academic Press.
1982a: "Logic *vs* Pragmatic, with Natural Language as the Referee: Towards an Empirically Viable Epistemology", *Journal of Pragmatics*, 6, 81-133.
1982b: "Tense-Aspect-Modality: The Creole Proto-Type and Beyond", Hopper, 1982a, 115-163.
1985: "Function, Structures, and Language Acquisition", Slobin, 1985, 1005-1027.

Green, J.

- 1988 : "Spanish", Harris e Vincent, 1988a, 79-130.

Harner, L.

- 1975: "Yesterday and Tomorrow : Development of Early Understanding of the Terms", *Development Psychology*, 11, 864-865.

Harris, M.

- 1988a (e N. Vincent), eds.: *The Romance Languages*, London/Sidney, Croom Helm.
1988b: "French", Harris e Vincent, 1988a, 209-245.

Holisky, D. A.

- 1981: "Aspect Theory and Georgian Aspect", Tedeschi e Zaenen, 1981, 127-144.

Hopper, P. J.

- 1982a, ed.: *Tense-Aspect. Between Semantics and Pragmatics*, Amsterdam, J. Benjamins.
1982b: "Aspect Between Discourse and Grammar: An Introductory Essay for the Volume", Hopper, 1982a, 3-18.

Hyltenstam, K.

- 1984: "The Use of Typological Markedness Conditions as Predictors in Second Language Acquisition: The Case of Pronominal Copies in Relative Clauses", Andersen, 1984a, 39-58.

Jacobsen, T.

- 1986: "Aspecto antes que tiempo? Una mirada a la adquisición temprana del español", Meisel, 1986, 97-114.

Johnson, H.

- 1975: "The Meaning of Before and After for Preschool Children", *Journal of Experimental Child Psychology*, 19, 88-89.

Keller-Cohen, D.

- 1987: Context and Strategy in Acquiring Temporal Connectives", *Journal of Psycholinguistic Research*, 16, n° 2, 165-183.

Kozalowska-Ras, Rita

1987: "The Categories of Tense, Aspect and Aktionsart in Polish and Swedish", *Journal of Linguistics*, 10, 165-179.

Krashen, S. D.

1975 (e C. Madden e N. Bailey): "Theoretical Aspects of Grammatical Sequencing", Burt e Dulay, 1975, 44-54.

1981a: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York, Prentice-Hall.

1981b: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.

1988a (e T. D. Terrell): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, New York, Prentice-Hall.

1988b: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York, Prentice-Hall.

Kuczaj, Stan A.

1976: "-ing, -s end -ed: A Study of Acquisition of Certain Verb Inflections". Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.

1977: "The Acquisition of Regular and Irregular Past Tense Forms", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 16, 589-600.

1986 (e Barrett), eds.: *The Development of Word Meaning. Progress in Cognitive Development*, New York, Springer Verlag.

1989: "On the Search for Universals of Language Acquisition: A Commentary on Cziko", *First Language*, 9, 39-44.

Kumpf, L.

1984: "Temporal Systems and Universality in Interlanguage: A Case Study", Eckman e Nelson, 1984, 132-143.

Langacker, R. W.

1982: "Remarks on English Aspect", Hopper, 1982a, 265-304.

Le Goffic, P.

1986a, ed.: *Points de vue sur l'imparfait*, Caen, Centre d'Etudes Linguistiques de l'Université de Caen.

1986b: "Que l'imparfait n'est pas un temps du passé", Le Goffic, 1986a, 55-69.

Leech, G.

1971: *Meaning and the English Verb*, London, Longman.

Leiria, Isabel

1989: "O ensino de Português a estrangeiros na Faculdade de Letras de Lisboa", *Seara Nova*, 21, 19-20.

Leitão, M. Teresa

1986: "Valores temporais de alguns deícticos de lugar", *Actas do 1º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 107-127.

Lemos, Claudia T. G.

1987: *Ser and estar in Brazilian Portuguese with Reference to Child Language Acquisition*, Tübingen, Gunter Narr.

Li, Charles N., et alii

1982: "The Discourse Motivation for the Perfect Aspect: The Mandarin Particle LE", Hopper, 1982a, 19-44.

- Lopes, Óscar
1972: *Gramática Simbólica do Português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- MacNamara, J.
1977, ed.: *Language Learning Thought*, New York, Academic Press.
- MacWhinney, B.
1973: "Hungarian Language Acquisition as an Exemplification of a General Model of Grammatical Development", Ferguson e Slobin, 1973, 1069-1155.
1986: "The Competition Model", Rumelhart e McClelland, 1986, 249-308.
- Martinet, A.
1987: *Des steppes aux océans. L'indo-européen et les "Indo-Européens"*, Paris, Payot.
- Mateus, Maria Helena M., *et alii*
1983: *Gramática da Língua Portuguesa*, Coimbra, Livraria Almedina.
- McLaughlin, B.
1978: "The Monitor Model: Some Methodological Considerations", *Language Learning*, 26, 309-332.
- McShane, J. *et alii*
1986, eds.: "Verbs and Times", Kuczaj e Barrett, 1986, 275-301.
1988 (e S. Whittaker): "The Encoding of Tense and Aspect by Three-to-Five-Year-Old Children", *Journal of Experimental Child Psychology*, 45, 52-70.
- Meillet, A.
1964: *Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes*, Alabama, University of Alabama.
- Meisel, J. M.
1983: "Transfer as a Second-Language Strategy", *Language and Communication*, 3, nº 1, 11-46.
1985: "Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de modes d'action (étude basée sur le langage d'enfants bilingues français-allemand)", *Lingua*, 66, 321-374.
1986, ed.: *Adquisición de lenguaje. Aquisição da linguagem*, Frankfurt, Vervuert.
1987: "Reference to Past Events and Actions in the Development of Natural Second Language Acquisition", Pfaff, 1987, 206-224.
- Miller, G. A. e P. N. Johnson-Laird
1976: *Language and Perception*, Harvard, Belknap.
- Mittwoch, Anita
1982: "On the Difference Between *Eating* and *Eating Something*: Activities Versus Accomplishments", *Linguistic Inquiry*, 13, nº 1, 113-122.
- Moens, M. e M. Steedman
1988: "Temporal Ontology and Temporal Reference", *Computational Linguistics*, 14, nº 2, 15-18.
- Mota, Maria Antónia Coelho da
1989: *Aspectos do Francês falado por imigrantes portugueses na Alsácia*, 2 vols., Tese de Doutoramento, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Mourelatos, A. P. D.
1981: "Events, Processes and States", Tedeschi e Zaenen, 1981, 191-212.

- Munro, J. K. e R. J. Wales
1982: "Changes in the Child's Comprehension of Simultaneity and Sequence" *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 21, 175-185.
- Muysken, P.
1988: "Are Creoles a Special Type of Language?", Newmeyer, 1988a, II, 285-301.
- Nemser, W.
1971: "Approximative Systems of Foreign Language Learners", Richards, 1974, 55- -63.
- Newmeyer, F. J.
1988a, ed.: *Linguistics: The Cambridge Survey*, Cambridge, CUP, 4 vols.
1988b: "Extensions and Implications of Linguistic Theory: an Overview", Newmeyer, 1988a, II, 1-14.
1988c (e S. H. Weinberg): "The Ontogenesis of the Field of Second Language Learning Research", Flynn e O' Neil, 1988a, 34-45.
- Norman, J.
1988: *Chinese*, Cambridge, CUP.
- Odlin, T.
1989: *Language Transfer. Cross-linguistic Influence on Language Learning*, Cambridge, CUP.
1990: "Word-Order Transfer, Metalinguistic Awareness and Constraints on Foreign Language Learning", VanPatten e Lee, 1990a, 95-117.
- Oliveira, Fátima
1987: "Algumas considerações acerca do pretérito imperfeito", *Actas do 2º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 78-96.
- Parkinson, S.
1988: "Portuguese", Harris e Vincent, 1988, 131-169.
- Peters, A. M.
1985: "Language Segmentation: Operating Principles for the Perception and Analysis of Language", Slobin, 1985a, 1029-1067.
- Pfaff, C.
1987, ed.: *First and Second Language Acquisition Processes* Cambridge, Newbury House.
- Pinker, S. e A. Prince
1988: "On Language and Connectionism: Analysis of a Paralell Distributed Processing Model of Language Acquisition", *Cognition*, 28, nºs 1 e 2, 73-193.
- Português Fundamental*, vol. I- *Vocabulário e Gramática*, tomo 1 - *Vocabulário*, Lisboa, INIC, CLUL, 1984.
- Português Fundamental*, vol. II - *Métodos e Documentos*, tomo 1 - *Inquérito de Frequência*, Lisboa, INIC, CLUL, 1987.
- Radulovic
1975: "Acquisition of Language: Studies of Dubrovnik Children". Unpublished doctoral dissertation. University of California, Berkeley.

Ramat, Anna Giacalone

1988: "Sviluppo della temporalità nell'acquisizione di lingue seconde", Apresentação do Projecto de Pavia, ms.

Rebelo, Dulce

1988: "A evolução dos tempos verbais na enunciação narrativa", *Actas do 3º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 339-361.

1990: "Investigação experimental sobre a leitura de imagens", *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 179-197.

Reichenbach, H.

1947: *Elements of Symbolic Logic*, New York, Free Press.

Reyes, G.

1990: "Tiempo, modo, aspecto e intertextualidade", *Revista Española de Lingüística*, 20, fasc. 1, 17-53.

Richards, J. C.

1974, ed.: *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, New York, Longman.

1978a, ed.: *Understanding Second and Foreign Language Learning. Issues and Approaches*, Rowley, Newbury House.

1978b: "Introduction: Understanding Second and Foreign Language Learning", Richards, 1978a, 1-14.

Romaine, Suzanne

1988: *Pidgin and Creole Languages*, New York, Longman Linguistics Library.

Rudzka-Ostyn, B.

1986: "The Semantics of Perfective and Imperfective Expressions", *Prace Historycznoliterackie*, 64, 34-50.

Ruiz, Hildebrand

1988: "El aspecto verbal: interpretación de eventos en el discurso", Staczek, (ed.) *On Spanish, Portuguese, and Catalan Linguistics*, Washington, D. C. Georgetown University Press, 187-198.

Rumelhart, D. E. e J. L. McClelland

1986a: *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructures of Cognition*, vol. I, *Foundations*, vol. II *Psychological and Biological Models*, Cambridge, MIT Press.

1986b: "On Learning the Past Tenses of English Verbs", Rumelhart e McClelland, 1986a, 217-271.

Scarcelle, R. e S. Krashen

1980, eds.: *Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House.

Schachter, J.

1974: "An Error in Error Analysis", *Language Learning*, 24(2), 205-214.

1989: "Testing a Proposal Universal", Gass e Schachter, 1989b, 73-88.

Schiffrin, Deborah

1981: "Tense Variation in Narrative", *Language*, 57, nº 1, 45-62.

Schinke-Llano, L.

1990: "Can Foreign Language Learning Be Like Second Language Acquisition? The Curious Case of Immersion", VanPatten e Lee, 1990a, 216-225.

- Schumann, J. H.
 1978a: *The Pidginization Process; A Model for Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House.
 1978b: "Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition", Richards, 1978a, 163-178.
 1984: "Nonsyntactic Speech in the Spanish-English Basilect", Andersen, 1984a, 355-374.
- Searle, J. R.
 1969a: *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, CUP.
 1969b: *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 1972. Trad. de *Speech Acts*, Cambridge, CUP.
 1975: "Indirect Speech Acts", Cole e Morgan, 1975, 59-81.
- Seliger, H. W.
 1979: "On the Nature and Function of Language Rules in Language Teaching", *Tesol Quarterly*, 13, 359-369.
 1984: "Processing Universals in Second Language Acquisition", Eckman, Bell e Nelson, 1984, 36-47.
- Selinker, L.
 1974: "Interlanguage", Richards, 1974, 31-54.
- Serra, J. M. e Cortès Villa Serra
 1986: "The beginnings of Time Reference", *Paper presented to the II European Conf. on Dev. Psychol.*, Roma, (10-13 Set.), ms.
- Shatz, M., H. Wellman e S. Siber
 1983: "The Acquisition of Mental Verbs: A Systematic Investigation of the First Reference to Mental State", *Cognition*, 16, 301-321.
- Silva, Izione Santos
 1985: *Variation and Change in the Verbal System of Capeverdean Crioulo*, Tese de Doutorado, Washington, Georgetown University, Univ. Microfilms Int., 1989.
- Simões, M. C. P. e C. Stoel-Grammon
 1979: "The Acquisition of Inflections in Portuguese: A Study of the Development of Person Markers on Verbs", *Journal of Child Language*, 6, 53-67.
- Slobin, D. I.
 1973: "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar", Ferguson e Slobin, 1973, 175-208.
 1977: "Language Change in Childhood and in History", MacNamara, 1977, 185-214.
 1982: "Universal and Particular in the Acquisition of Language", Wanner e Gleitmann, 1982, 128-170.
 1985a, ed.: *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
 1985b: "Introduction: Why Study Acquisition Crosslinguistically?", Slobin, 1985a, 3-24.
 1985c: "Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity", Slobin, 1985a, 1157-1256.
 1989: "Factors of Language Typology in the Crosslinguistic Study of Acquisition", apresentado no Simpósio "The Crosslinguistic Study of Child Language", (9-13 Julho), Barcelona.
 1990a: "Learning To Think of Speaking: Native Language, Cognition, and Rhetorical Style", apresentado em Barcelona (9-13 Julho).
 1990b: "Passives and Alternatives in Children's Narratives in English, Spanish, German, and Turkish", apresentado no "Voice Symposium" (8-11 Março), S. Barbara, University of California.
- Smith, Carlota S.
 1980: "The Acquisition of Time Talk: Relations Between Child and Adult Grammars", *Journal of Child Language*, 7, 263-278.
 1983: "A Theory of Aspectual Choice", *Language*, vol. 59, nº 3, 479-500.

Soares, M. A. B. P.

1987: "A Semântica do Aspecto Verbal em Russo e em Português", Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Spolsky, B.

1988a: "Bilingualism", Newmeyer, 1988a, 100-118.

1988b: "Bridging the Gap: A General Theory of Second Language Learning", *Tesol Quarterly*, 22, nº 3, 377-396.

1989: *Conditions for Second Language Learning*, Oxford, OUP.

Starck, R. e M. L. Mammano

1987: "I connettivi temporali 'prima' e 'dopo'", *Età Evolutiva*, 62-68.

Stephany, U.

1981: "Verbal Grammar in Modern Greek. Early Child Language", Dale e Ingram, 1981, 46-57.

1986: "Modality", Fletcher e Garman, 1986, 375-400.

1989: The Acquisition of Inflectional Morphology in English and Greek - A Comparison", apresentado no 2nd Symposium on English and Greek: Description and/or Comparison of the Two Languages (28-30 Março), University of Thessaloniki.

Steinberg, D. D.

1982: *Psycholinguistics. Language, Mind and World*, London/New York, Longman.

Stern, H. H.

1983: *Fundamental Concepts of Language Learning*, Oxford, OUP (5ª ed., 1987).

Stevenson, R. e C. Pollitt

1987: "The Acquisition of Temporal Terms", *Journal of Child Language*, 14, 533-545.

Stevick, E. W.

1984: "Memory, Learning and Acquisition", Eckman, Bell e D. Nelson, 1984, 24-35.

Stutterheim, C. Von e W. Klein

1987: "A Concept - Oriented Approach to Second Language Studies", Pfaff, 1987, 191-205.

Tarone, E.

1984: "On the Variability of Interlanguage Systems", Eckman, Bell e Nelson, 1984, 3-23.

Tedeschi, P e A. Zaenen

1981, eds.: *Syntax and Semantics*, vol. 14, *Tense and Aspect*, Academic Press, New York.

Tenny, C.

1988a, ed.: *Studies in Generative Approaches to Aspect. Lexicon Project Working Papers*, 24, Cambridge, MIT Press.

1988b: "Preface", Tenny, 1988a, i.

1988c: "The Aspectual Interface Hypothesis: The Connection Between Syntax and Lexical Semantics", Tenny, 1988a, 1-18.

Timberlake, A.

1982: "Invariance and the Syntax of Russian Aspect", Hopper, 1982, 305-331.

Travaglia, L. C.

1985: *O Aspecto Verbal no Português*, (ed. revista), Univ. Federal de Uberlândia.

VanPatten, B.

1990a (e J. F. Lee), eds.: *Second Language Acquisition - Foreign Language Learning*, Philadelphia, Clevedon.

1990b: "Theory and Research in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning: On Producers and Consumers", VanPatten e Lee, 1990a, 17-26.

1990c: "Contexts, Processes and Products in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning", VanPatten e Lee, 1990a, 240-245.

Vendler, Z.

1967, ed.: "Verbs and Times", *Linguistics in Philosophy*, Ithaca, New York, Cornell University Press, 97-121.

Vincent, N.

1988a: "Latin", Harris e Vincent, 1988, 26-78.

1988b: "Italian", Harris e Vincent, 1988, 279-313.

Wallace, S

1982: "Figure and Grammar: The Interrelationships of Linguistic Categories", Hopper, 1982a, 201-223.

Wanner, Eric e Lila R. Gleitman

1982, eds.: *Language Acquisition: The State of the Art*, Cambridge, CUP.

Wagh, Linda R.

1975: "A Semantic Analysis of the French Tense System", *Orbis*, 24, 436-485.

1986 (e M. Monville-Burston): "Aspect and Discourse Function: The French Simple Past in Newspaper Usage", *Language*, vol. 62, n° 4, 846-877.

Webber, B. L.

1988: "Tense as Discourse Anaphor", *Computational Linguistics*, vol.14,n° 2, 61-73.

Weinrich, H.

1964: *Le Temps. Le récit et le commentaire*, Éditions du Seuil, Paris, 1973.

Weist, R. M.

1983: "Prefix versus Suffix Information Processing in the Comprehension of Tense and Aspect ", *Journal of Child Language*, 10, 85-96.

1984 (et alli) "The Defective of Tense Hypothesis: on the Emergence of Tense and Aspect in Polish", *Journal of Child Language*, 11, 347-374.

1985 (e E. Konieczna): "Affix Processing Strategies and linguistic Systems, *Journal of Child Language*, 12, 27-35.

1986: "Tense and Aspect", Fletcher e Garman, 1986, 356-374.

1989: "Aspects of the Roots of Language: Commentary on Cziko", *First Language*, 9, 45-49.

White, Lydia

1982: *Grammatical Theory and Language Acquisition*, Dordrecht-Holland, Foris.

1986: "Implications of Parametric Variation for Adult Second Language Acquisition: An Investigation of the Pro-drop Parameter", Cook, 1986a., 55-72.

1989: *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.

Wolfson, N.

1982: "On Tense Alternation and the Need for Analysis of Native Speaker Usage in Second Language Acquisition", *Language Learning*, vol. 12, 1, 53-68.

Youssef, V.

1990: "The Early Development of Perfect Aspect: Adverbial, Verbal and Contextual Specification", *Journal of Child Language*, 17, 295-312.

Zemb, J.- M.

1978: L'Aspect, le mode et le temps", David e Martin, 1978, 83-1978.

ANEXOS

Verbos do *Português Fundamental* organizados por ordem decrescente de frequência

[1: verbos do PF usados em qualquer um dos textos estímulo; 2: verbos do PF não usados em qualquer um dos textos estímulo; 3: n° total de ocorrências de cada verbo no PF, ordenados por ordem inversa de frequências; 4: percentagem no corpus estudado de formas de tempos do passado em relação a todas as formas verbais; 5 e 6: percentagem relativa no corpus de perfeito e de imperfeito].

1	2	3	4	5	6
TEXTOS ESTÍMULO	NÃO TEXTOS ESTÍMULO	N° TOTAL DE OCOR.	% PASSADO	% PERFEITO	% IMPERFEITO
SER		34740	16/19	40	60
TER		12968	22	27	73
ESTAR		8268	25	30	70
DIZER		6887	14	73	27
IR		6724	26	63	37
HAVER		6350	16	33	67
FAZER		5163	19	60	40
QUERER		5008	8/28	17	83
SABER		3707	6	20	80
PODER		2545	15	6	94
VIR		2385	26	55	45
	DAR	2361			
VER		2355	21	81	19
	GOSTAR	1962	29	37	63
FICAR		1575	37	79	21
ACHAR		1472	11	68	32
	TRABALHAR	1181			
ANDAR		1069	29	49.6	50.4
CHEGAR		1051	42	81	19
COMEÇAR		1020	54	92	8
PASSAR		966	27	74	26
	OLHAR	882			
	PÔR	867			
DEVER		846	24	0	100
SAIR		804	29	76	24
	FALAR	795			
	LEVAR	724			
PENSAR		663	25	71	29
	CONHECER	640			
	TIRAR	640			
CHAMAR		620	12	49	51
	COMPRAR	605			
DEIXAR		599	32	80	20
VIVER		581	20	36	64
VENDER		556	11	44	56
	PARECER	509			
	CONSEGUIR	492			
	PAGAR	474			
PERCEBER		456	10	57	43
	ENTRAR	443			
	SENTIR	441			
ACABAR		424	37	90	10
	GANHAR	418			
ARRANJAR		408	26	72	28
ACONTECER		396	31	74	26
COMER		396	19	40	60
	APARECER	390			

ESTUDAR		330	13	64	36
	PEDIR	330			
METER		329	23	71	29
APANHAR		328	52	89	11
INTERESSAR		327	20	37.5	62.5
	OUVIR	290			
TRATAR		289	12	29	71
	TRAZER	287			
MANDAR		285	33	68	32
ENCONTRAR		279	28	82	18
CONTINUAR		263	17	68	32
	LER	259			
RESOLVER		246	38	91	7
TOMAR		234	16	65	35
PROCURAR		229	13	55	45
	APRENDER	228			
	PRECISAR	226			
	NOTAR	223			
	EXISTIR	222			
	CRIAR	218			
CONTAR		216	22	60	40
MORRER		215	56	84	16
	DETTAR	214			
	ESCREVER	208			
PARTIR		204	18	86	14
LEMBRAR		202	13	74	26
	SERVIR	197			
	TENTAR	191			
PERDER		186	28	89	11
	RECEBER	184			
	VALER	184			
	COMPREENDER	179			
VOLTAR		177	30	89	11
SEGUIR		176	9	62.5	37.5
	PERGUNTAR	172			
	CUSTAR	166			
ABRIR		165	30	78	22
(IR) BUSCAR		155	Ver IR		
	CONSIDERAR	155			
	TORNAR	155			
AJUDAR		154	13	57	43
MATAR		154	24	78	22
	CORTAR	151			
CAIR		150	36	67	33
ESCOLHER		150	17	56	44
	LEVANTAR	148			
	USAR	141			
	CRER	139			
CORRER		137	14	74	26
APROVEITAR		134	20	63	27
	COSTUMAR	132			
ESPERAR		131	19	28	72
	APROVEITAR	131			
BATER		130	25	55	45
NASCER		128	50	100	0

	PEGAR	128			
	FALTAR	126			
	FUGIR	125			
	TOCAR	125			
	ENSINAR	124			
MOSTRAR		123	21	81	19
	DEDICAR	119			
	LIGAR	119			
	MUDAR	118			
DORMIR		117	22	42	58
	JULGAR	113			
LAVAR		112	16	44	56
	APRENDER	111			
	CALHAR	110			
CALHAR		109	25	59	41
VERIFICAR		109	22	92	8
	MORAR	105			
BEBER		101	22	59	41
	LIMPAR	100			
	REPARAR	100			
	apresentar	98			
	entender	97			
	aceitar	96			
parar		95	18	76	24
	preferir	95			
	conversar	93			
	supor	92			
	agarrar	91			
jogar		91	19	24	76
	cantar	89			
esquecer		89	24	90	10
	pintar	87			
puxar		87	16	50	50
	oferecer	86			
	depende	85			
	formar	85			
	pescar	84			
manter		82	9	43	57
	surgir	82			
	acompanhar	81			
fechar		81	19	60	40
	utilizar	81			
	prestar	51			
	apreciar	50			
	atirar	50			
	exercer	49			
imaginar		47	20	56	44
	permitir	47			
	botar	46			
	prejudicar	46			
	produzir	45			
	cozinhar	44			
	preocupar	44			
	saltar	44			
	defender	43			

[illegible]

Percentagem de Pretérito Perfeito + Pretérito Imperfeito no Português Fundamental ¹

100»90	90»80	80»70	70»60	60»50	50»40	40»30	30»20	20»10	10»0
				56 morrer 52 apanhar 54 começar 50 nascer	43 virar 42 chegar	38 demorar 38 resolver 37 acabar 37 ficar 36 abrir 36 cair 33 mandar 32 deixar 31 acontecer 30 voltar	29 andar 29 gostar 29 sair 28 encontrar *28/8 querer 28 perder 27 passar 26 ir 26 vir 26 arranjar 25 estar 25 pensar 25 bater 25 gastar 24 dever 24 esquecer 24 matar 22 contar 22 beber 22 dormir 22 ter 21 ver 21 mostrar 20 viver 20 aproveitar 20 imaginar 20 interessar	19 esperar 19 fazer 19 fechar 19/16 ser 18 parar 18 partir 18 visitar 17 continuar 17 escolher 17 subir 16 discutir 16 haver 16 puxar 16 tomar 15 poder 14 correr 14 dizer 13 almoçar 13 estudar 13 fumar 13 procurar 13 ajudar 13 lembrar 12 chamar 12 tratar 11 achar 11 comer 11 vender 10 jantar 10 perceber 10 preparar	9 manter 9 seguir *7/5 vestir

1. O número que precede cada verbo corresponde à % de Pretérito Perfeito + Pretérito Imperfeito em relação ao número total de ocorrências no P.F.

2. Os verbos cujo número de ocorrências está a negrito têm frequência total absoluta inferior a 100 no P.F.

* Inclui/ não inclui respectivamente as ocorrências de *não é ?*, *quer dizer* e *pronto-a-vestir*.

Percentagem relativa de Pretérito Perfeito + Pretérito Imperfeito no Português Fundamental

Pretérito Perfeito » + - - + « Pretérito Imperfeito

0«10	10«20	20«30	30«40	40«50	50«60	60«70	70«80	80«100
100»90	90»80	80»70	70»60	60»50	50»40	40»30	30»20	20»0
100 nascer 92 começar 92 subir 91 resolver 91 visitar 90 acabar 90 esquecer	89 perder 89 apanhar 89 voltar 86 partir 86 preparar 84 morrer 82 encontrar 81 chegar 81 ver 81 mostrar 80 deixar	79 ficar 78 abrir 78 matar 77 virar 76 parar 76 sair 74 acontecer 74 correr 74 lembrar 74 passar 73 dizer 73 mostrar 72 arranjar 71 pensar	68 achar 68 continuar 68 manter 67 cair 67 demorar 65 tomar 64 estudar 63 aproveitar 63 ir 62 seguir 60 contar 60 fazer 60 fechar	59 beber 59 gastar 57 ajudar 57 jantar 57 perceber 56 escolher 56 imaginar 55 bater 55 vir 50 puxar 50 almoçar	50 andar 49 chamar 44 discutir 44 vender 43 manter 42 dormir 40 comer 40 ser	37 interessar 37 gostar 36 viver 33 haver 30 estar	29 tratar 28 esperar 27 ter 22 fumar 20 saber	17 querer 6 poder 0 dever

1. O número que precede cada verbo corresponde à % de Pretérito Perfeito no P. F.

2. Os verbos cujo número de ocorrências está a negrito têm frequência total absoluta inferior a 100 no P.F.

A N E X O – Textos Estímulo

Texto 1

Enunciado da Prova

1) Vai ouvir um conto popular português.

Tire o maior número possível de notas que lhe permitam recontá-lo, em seguida, na sua folha de prova.

Se não for capaz, ou não tiver tempo, de redigir o texto,
escreva, pelo menos, as notas que tirou durante a audição.
Obterá assim uma parte da pontuação atribuída ao exercício.

Texto-estímulo 1 (T1)

O tesouro do enforcado

Um pai rico tinha um filho gastador.

O pai sabia que o filho gastaria rapidamente a fortuna que tinha logo que ele morresse.

Antes de morrer, deixou-lhe uma carta fechada e disse-lhe que nunca a abrisse, senão depois de ter perdido todas as esperanças de melhorar a sua vida.

Como o pai tinha previsto, assim que morreu, o filho começou a gastar tudo: jogou, gastou dinheiro com amigos, fez dívidas, vendeu tudo o que tinha e, de repente, viu-se sem nada.

Muito aflito, começou a procurar todos os amigos com quem tinha gasto boa parte da fortuna, mas todos lhe viraram as costas. Ninguém o ajudou.

Ficou tão triste que achou que a única solução que lhe restava era matar-se.

Foi então que se lembrou da carta e percebeu exactamente o que é que o pai queria dizer antes de morrer.

Resolveu abrir a carta. Dentro do envelope havia uma chave e uma carta que dizia que com aquela chave ele podia abrir uma porta de uma certa casa onde havia uma corda preparada para ele se enforcar.

O rapaz que estava realmente muito triste e decidido a matar-se foi logo à morada indicada na carta.

Abriu a porta, subiu a escada e chegou a uma sala onde encontrou a tal corda pendurada.

Começou a puxá-la, para ver se estava bem segura e, qual não é o seu espanto, quando do tecto começaram a cair muitas moedas de ouro.

O rapaz ficou muito admirado, apanhou o dinheiro, já não se quis matar e, dali em diante, nunca mais gastou dinheiro mal gasto e procurou amigos mais verdadeiros do que os anteriores.

Texto 2

Enunciado da Prova

1. Ouça com atenção a história que lhe vou contar.

Tome as notas que quiser durante a audição.

Para o ajudar a recordar, aqui lhe deixo uma lista de palavras que constituem outros tantos passos da história:

plano, noite, manhã, carro, gás, pequeno-almoço, trânsito, almoço, paisagem, Porto, telegrama, noite, quinta, Artur.

Continue a história: *O Artur, os Fonseca e os Crespo resolveram...*

Introdução ao Texto 2

Vou contar-vos, em poucas palavras, um conto de um escritor português que viveu de 1901 até 1980 e que se chama José Rodrigues Miguéis. Como viveu muitos anos fora de Portugal era capaz de olhar os portugueses de uma forma bastante crítica.

O conto chama-se "Uma viagem na nossa terra", faz parte da colectânea *Léah e outros contos* e na edição da Estúdios Cor de 1968 ocupa 25 páginas do volume.

Espero que a versão, muito resumida, que dele vos vou dar vos abra o apetite para o lerem num futuro mais ou menos próximo.

Antes de mais, vou apresentar-vos as personagens:

O Artur - é o narrador, isto é, é ele que nos conta a história e de certo modo podemos identificá-lo com o próprio J. R. Miguéis.

A Umbelina - é a mulher dele. Ela fica em casa porque não tem lugar no carro e porque não gosta nada da D. Alzira.

Há mais dois casais: Os Fonseca - o Fonseca e a mulher, a D. Alzira.
e os Crespo - que são cunhados dos Fonseca.

Texto estímulo 2 (T2)

Uma viagem na nossa terra

O Artur, os Fonseca e os Crespo resolveram aproveitar um feriado seguido de fim-de-semana e ir a uma quinta, nos arredores do Porto, visitar uma tia já de certa idade que fazia anos exactamente nesse dia.

No dia antes da partida à noite, reuniram-se em casa dos Fonseca para planearem a viagem. Estudaram os mapas, discutiram os horários e fumaram muitos cigarros.

A reunião acabou às 3 horas da manhã e a partida ficou combinada para as 7 horas da manhã. O plano era chegar às Caldas da Rainha às 9 horas, almoçar em Leiria ou em Coimbra, tomar chá no Porto e chegar à quinta para jantar, embora tarde.

O Artur voltou para casa, dormiu pouco e mal, acordou mal disposto já passava das 7, vestiu-se a correr, saiu para a rua e esperou o autocarro que nunca mais vinha.

Quando chegou à porta dos Fonseca, já eram 8 horas, verificou que as janelas ainda estavam fechadas e o carro continuava à porta com um pneu furado e, com certeza, sem gasolina.

Bateu à porta e percebeu que ainda estavam a dormir. Acordaram, arranjaram-se a correr, trataram do carro, foram buscar os Crespo mais o cesto com a comida e os cobertores, para o caso de fazer frio à noite, e, quando se meteram a caminho, já passava das 10 horas.

Ainda não tinham saído de Lisboa, quando a D. Alzira começou a dizer que não se lembrava se tinha fechado o gás. Depois de muitas discussões lá se lembrou finalmente que tinha bebido o café frio exactamente para não acender o gás outra vez.

Ficaram então mais calmos e, como os Crespo também não tinham tomado pequeno-almoço acharam melhor parar para tomarem um café e comerem um bolinho.

A viagem continuou com as habituais demoras provocadas pelo trânsito lento, com muito calor, com muito pó e com o Fonseca a mostrar que era o melhor condutor do mundo e a lembrar outras viagens, feitas a sós com a sua esposa, essas sim, ótimas e rápidas.

Quando iam a chegar a Alcobaça, o Fonseca sugeriu que almoçassem já ali, era um sítio bonito e, além disso, sempre podiam visitar o Mosteiro e ver os túmulos de D. Pedro e da D. Inês.

Comeram e beberam abundantemente, voltaram para o carro e agora com o estômago cheio ainda achavam a paisagem mais bonita: Comentaram a beleza do mar (fizeram discursos sobre "o nosso mar"...), a beleza dos monumentos e da paisagem e lá foram andando.

Chegaram ao Porto já a hora de jantar tinha passado há muito. Foi então decidido dormirem no Porto e mandarem um telegrama para a tia dizendo que só chegavam no dia seguinte porque tinham tido problemas com o carro.

Partiram no dia seguinte com destino à quinta, mas, como se tinham esquecido dos mapas em Lisboa, perderam-se e só lá chegaram à tarde.

Enquanto comiam os restos do jantar do dia anterior, contavam a viagem e, já esquecidos do telegrama, afirmavam que ela tinha sido ótima.

O Artur, fartou daquilo tudo, imaginava como teria sido bom o fim-de-semana se tivesse ficado com a mulher no conforto e na paz da sua casinha.

Texto 3

Enunciado da prova

1. Ouça com a atenção a história que lhe vou contar.

(Durante a audição, tome as notas que quiser)

Agora conte a história.

(É verdade que a história como esta se pode contar em três ou quatro palavras; no entanto, o exercício será tanto mais valorizado, quanto mais momentos registrar).

Texto estímulo 3 (T3)

É assim a vida...

Cada tempo tem as suas histórias. Esta é uma história do meu tempo. É a história de um homem e de uma mulher que têm agora mais ou menos 40 anos. E como é a história de uma vida pode contar-se em muitas, muitas palavras ou em muito poucas.

Ela chama-se Teresa e ele Manuel. Têm outros nomes, mas para o caso não interessam.

Nasceram e cresceram em duas vilas que distam 60 ou 70 quilómetros uma da outra. Foram à escola primária, como todas (todas não, quase todas) as crianças da sua idade e foram para o liceu na cidade mais próxima, como acontecia com muito poucas crianças da sua idade. Viveram assim até aos 17 anos entre a paisagem estreita que vai da vila onde nasceram à pequena cidade onde estudaram.

Porque eram jovens e os pais, também os pais, tinham muitas ilusões, vieram estudar para a grande cidade: Lisboa. Ela cheia de sonhos e de irreverência veio para o Conservatório estudar teatro, queria ser actriz. Ele arquitectura. É verdade que também sonhava com o Teatro, mas os homens devem fazer cursos sérios e rentáveis.

Encontraram-se um dia num daqueles cafés no Chiado, cafés onde se estudava (muito pouco...) e se discutia muito. Onde se discutiam em voz baixa muitas coisas proibidas. Eram os cafés de há 20 anos...

Mas como ia dizendo, aí se encontraram e aí juraram amar-se para toda a vida.

Mas cada geração tem os seus problemas, os seus dilemas. E o dilema em 1970 era ficar aqui e depois ir à África fazer uma guerra sem sentido ou partir e não saber se mais alguma vez se poderia regressar.

O Manuel, como tantos outros, resolveu partir. Uns partiram para a Suécia, para a Holanda, para a Dinamarca... Ele escolheu Itália, destino pouco comum. Ela ficou a dizer-lhe adeus até um dia na Estação de Santa Apolónia.

Ele, para sobreviver, lavava louça e descascava batatas em restaurantes; também estudava, não arquitectura como seria de esperar numa terra como Itália, mas teatro, exactamente teatro; assim, como se isso o mantivesse mais ligado a ela.

A princípio, trocavam longas cartas. Ele contava-lhe com todos os pormenores tudo o que de novo lhe ia acontecendo. Ela dizia e repetia que aqui tudo continuava na mesma.

Mas um dia acordou e havia uma revolução (revolução ou o que lhe queiram chamar...) na rua. O certo é que agora não havia tempo a perder, não havia tempo para pensar muito: ela tinha de correr de reunião em reunião, de comício em comício, de teatro em teatro... E ele? Ele tinha de esperar algum tempo até ter a certeza que voltar era seguro.

E voltou. E amaram-se.

Mas a separação, os anos que passam, a vida que corre e que nos faz mais velhos e diferentes uns dos outros, vida que corria tão rápida e tão cheia de novos acontecimentos e de novas pessoas todos os dias, não perdoaram.

E pouco tempo depois cada um seguia o seu caminho.

Vi-os há dias, aos dois, na televisão. Ela é hoje uma jornalista bastante conhecida, ele um actorzinho desconhecido para quem o teatro não é uma profissão mas uma missão.

Estavam ali, frente a frente, e a distância que os separava naquele momento, a distância que os separa hoje, é muito maior que a que vai de Lisboa a Roma.

É assim a vida.