

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

**A APRENDIZAGEM DO PRESENT PERFECT: UM OLHAR SOBRE A
PRODUÇÃO DE ERROS**

MARIANE SCHAFFER DIAS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leonor Scliar-Cabral

FLORIANÓPOLIS
2005

MARIANE SCHAFFER DIAS

**A APRENDIZAGEM DO PRESENT PERFECT: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO
DE ERROS**

**Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo
Curso de Pós-Graduação em Lingüística,
Centro de Comunicação e Expressão da
Universidade Federal de Santa Catarina.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leonor Scliar-Cabral

**FLORIANÓPOLIS
2005**

Dedico este trabalho a todos os alunos que me instigaram a buscar respostas diante das dificuldades do processo de aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

À Luciana Martins — poeta, amiga e guerreira — que não desistiu diante dos obstáculos e tornou possível a realização deste trabalho.

À professora e orientadora Leonor Scliar-Cabral, pelo acompanhamento, revisão e críticas ao trabalho.

À Ana Paula Petriu Ferreira e Joana D'arc Pupo pelas importantes sugestões, colaboração e a imprescindível amizade.

De maneira especial, à Miriam Sester Retorta que, além de amiga, contribuiu com orientações que lançaram luz sobre o trabalho.

À colaboração dos colegas Dante Luiz de Lima e Regina Helena Urias Cabreira e dos alunos Carlos Eduardo de Souza e Lucas Vinícius Schirmer que me auxiliaram de diferentes formas com os textos desta pesquisa.

Aos alunos que participaram como informantes desta pesquisa.

Ao apoio e carinho de minha família, em especial de minha mãe — Marly Schaffer Dias — que me fez acreditar nas conquistas quando estas pareciam impossíveis.

A todos os meus amigos que souberam compreender os momentos de ausência.

“Human learning is fundamentally a process that involves the making of mistakes.” (H. Douglas Brown)

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
1 INTRODUÇÃO	1
2 REVISÃO DE LITERATURA	4
2.1 ANÁLISE CONTRASTIVA (AC)	4
2.2 ANÁLISE DE ERROS (AE)	7
2.3 TRANSFERÊNCIA	17
2.4 INTERLÍNGUA	21
2.4.1 A Construção da Interlíngua	24
2.4.2 As Características e os Estágios de Desenvolvimento da Interlíngua	26
2.4.2.1 As características da interlíngua	26
2.4.2.1.1 Permeabilidade	26
2.4.2.1.2 Dinamismo	27
2.4.2.1.3 Sistematicidade	27
2.4.2.1.4 Backsliding	27
2.4.2.1.5 Estabilidade	27
2.4.2.1.6 Fossilização	28
2.4.2.2 Os estágios de desenvolvimento da interlíngua	30
2.5 TEMPO E ASPECTO VERBAL	31
2.6 O <i>PRESENT PERFECT</i> NO INGLÊS E NO PORTUGUÊS	37
2.6.1 O <i>Present Perfect</i> no Inglês	37
2.6.2 A Distinção entre <i>Simple Past</i> e <i>Present Perfect</i> no Inglês	40
2.6.3 O <i>Present Perfect</i> no Português	42
2.6.4 A Comparação dos Contextos Lingüísticos em Inglês e Português para o Emprego do <i>Present Perfect</i>	45
3 METODOLOGIA	47
3.1 SELEÇÃO E DEFINIÇÃO DA AMOSTRA	47
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	48
3.2.1 Questionário para Definir o Perfil dos Informantes da Pesquisa (Apêndice 1)	48

3.2.2	Teste para Definir o Nível de Proficiência na L2 (Anexo 1)	48
3.2.3	Textos para Versão e Tradução (Anexo 2)	49
3.2.3.1	Versão para a L2 de textos na L1	50
3.2.3.2	Tradução para a L1 de textos na L2	50
3.3	SITUAÇÃO DA PESQUISA	50
4	TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	52
4.1	TABULAÇÃO DOS DADOS (Apêndice 2)	52
4.2	ANÁLISE DOS DADOS	52
4.2.1	Erros Interlingüísticos	54
4.2.1.1	Transferência da L1	54
4.2.1.2	Interlíngua	58
4.2.2	Erros intralingüísticos	60
4.2.3	Aspecto verbal	62
5	CONCLUSÃO	64
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
	APÊNDICE 1	70
	APÊNDICE 2	71
	ANEXO 1	93
	ANEXO 2	114

LISTA DE ABREVIATURAS

AC - análise contrastiva

AE - análise de erros

ASL - aprendizagem de segunda língua

IL - interlíngua

LA - língua-alvo (termo empregado como sinônimo de L2)

LE - língua estrangeira (termo empregado como sinônimo de L2)

L1 - língua materna ou língua nativa

L2 - segunda língua

PB - português do Brasil

RESUMO

Este estudo investiga as possíveis causas responsáveis pela ocorrência de erros no desempenho de falantes nativos do português do Brasil, aprendizes do inglês como segunda língua, ao empregarem o *present perfect*. Através da análise de erros contidos em dados produzidos, utilizando a Análise Contrastiva entre a Interlíngua dos aprendizes e a norma selecionada na língua-alvo, são identificados e classificados os erros que ocorrem no desempenho dos aprendizes como oriundos de transferência da língua materna, causados por influências intralingüísticas e ainda atribuídos à existência de uma lacuna semântica nos sistemas verbais das línguas portuguesa e inglesa. A metodologia empregada foi a da Psicolingüística Experimental e consistiu na provocação de dados que apresentassem a estrutura objeto desta pesquisa — o *present perfect*. Analisou-se um *corpus* da língua produzida por 37 falantes nativos do PB aprendizes do inglês como língua estrangeira, alunos de três turmas do 3º ano do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) da cidade de Curitiba no estado do Paraná. A análise desse *corpus* tornou possível evidenciar na produção de erros dos aprendizes efeitos inter e intralingüísticos, bem como ressaltou as diferenças existentes entre a língua portuguesa e a inglesa relativas ao aspecto verbal.

Palavras-chave: Análise Contrastiva; Análise de Erros; Aspecto Verbal; Interlíngua; Intralíngua; Transferência da língua materna.

ABSTRACT

This study investigates the possible causes responsible for the occurrences of errors when Portuguese native speakers use the Present Perfect Tense, all of them learners of English as a second language. Through the analysis of the errors from collected data, and using the Contrastive Analysis between the learners' Interlanguage and the selected norm of language performance in the target-language, the errors which occur in the learners' performances were identified and classified as coming from the transfer of the mother tongue, caused by intralinguistic influence and also ascribed to the existence of a semantic gap between the Portuguese and English verbal systems. The methodological approach used was based on the Experimental Psycholinguistics and it was constituted by eliciting data which presented the structure aimed at in this research – the present perfect tense. The language *corpus* analysed here came from 37 native speakers of Brazilian Portuguese who are attending their senior year of high school at The Federal Centre of Technological Education (CEFET), in Curitiba, Paraná. Through the analysis of the language *corpus*, it was possible to recognize that the learners' production of errors derived from inter and intralinguistic influences, and it was also possible to perceive the existing differences between Portuguese and English verbal aspects.

Key-words: Contrastive Analysis; Error Analysis; Verbal Aspect; Interlanguage; Intralanguage; Mother Tongue Transfer.

1 INTRODUÇÃO

Ao expressar-se em qualquer língua, seja sob a forma verbal ou escrita, dispõe-se de um enorme leque de opções para fazê-lo. A forma pela qual se opta comunicar algo em uma língua irá depender da maneira como as idéias são formuladas de acordo com situações específicas e o que se pretende enfatizar na comunicação. Portanto, a comunicação depende de aspectos semânticos e pragmáticos inerentes a cada língua.

A experiência em sala de aula leva a crer que grande parte dos problemas no que concerne à aprendizagem e ao uso do *present perfect* por parte dos falantes nativos do português do Brasil (PB), aprendizes do inglês como segunda língua (L2), reside nas diferenças existentes na semântica verbal subjacente às línguas inglesa e portuguesa.

Este trabalho nasceu da preocupação com investigar os fatores que poderiam ser responsáveis pela grande dificuldade que os aprendizes apresentam durante o processo de aprendizagem do *present perfect* do inglês.

A presente dissertação pretende, com a análise dos dados obtidos através de um estudo investigativo, identificar quais as principais causas da ocorrência de erros na língua do aprendiz ao produzir enunciados contendo o *present perfect* do inglês. Dentre essas causas espera-se identificar e demonstrar a existência de interferência da língua materna do aprendiz (L1), no caso, a língua portuguesa, bem como identificar erros que possam ter sido produzidos por influências intralingüísticas.

Além disso, há a intenção de dar os primeiros passos para investigar a questão das diferenças relativas ao aspecto verbal existentes entre a língua portuguesa e a inglesa. Uma vez identificadas essas diferenças, pretende-se verificar a relação entre elas e a ocorrência de erros no desempenho do aprendiz ao empregar o *present perfect*.

O presente estudo se justifica na medida em que foi constada a escassez de pesquisas desenvolvidas abordando o *present perfect* que tenham como foco a produção de erros e as divergências acerca do aspecto verbal entre o PB e o inglês.

O capítulo que engloba o referencial teórico forneceu os subsídios para tornar possível proceder-se ao estudo investigativo objeto desta dissertação. Este capítulo foi subdividido nos itens expostos a seguir.

O item 2.1 descreve a Análise Contrastiva (AC) apontando-a como responsável pela origem dos estudos relativos à aquisição de segunda língua (ASL). Além disso, a descrição da AC feita neste item reporta-se às pesquisas de FRIES (1945) e LADO (1957) que demonstraram haver transferência da L1 durante o processo de aprendizagem de uma segunda língua.

O item 2.2 enfoca os estudos na área da Análise de Erros (AE), desenvolvidos principalmente por CORDER (1967, 1971) e RICHARDS (1974), que procuravam determinar as causas dos erros na língua do aprendiz. Neste item são também apresentadas algumas definições de erro propostas por CORDER (1967), DULAY, BURT e KRASHEN (1982) e SELINKER (1992), além da metodologia sugerida por CORDER (1973, 1974), descrevendo as etapas a serem seguidas em pesquisas envolvendo a AE.

No item 2.3 aprofunda-se o tema sobre a transferência lingüística, apresentando a classificação proposta por ODLIN (1989) para os efeitos que semelhanças e diferenças interlingüísticas podem produzir.

No item 2.4 é ressaltada a importância da Interlíngua (IL) para estudos envolvendo a AE. O termo Interlíngua é definido e caracterizado segundo as teorias lingüísticas de SELINKER (1969, 1972), NEMSER (1971) e CORDER (1971, 1981).

No item 2.5 é feita uma exposição sobre as questões de tempo e aspecto verbal nas línguas portuguesa e inglesa, apontando nas duas línguas as divergências existentes com relação a essas duas categorias lingüísticas.

No item 2.6 é abordada a estrutura objeto desta dissertação — o *present perfect*. Num primeiro momento é apresentado o *present perfect* no inglês, tomando por base as referências feitas a esta estrutura por autores como COMRIE (1976), LEWIS (1986), SWAM (1995) e CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN (1999). Em seguida, apresenta-se a distinção entre o *simple past* e o *present perfect* salientando-se que tal distinção é extremamente difícil para aprendizes de inglês como L2. Finalmente, o *present perfect* é descrito no português, partindo do que autores como CUNHA e CINTRA (1985), SACCONI (1994), ILARI (1998) e BECHARA (1999) expuseram acerca desta estrutura.

A última parte do capítulo 2, relativo à revisão de literatura, apresenta a comparação dos contextos lingüísticos em inglês e português para o emprego do

present perfect, procurando evidenciar a lacuna semântica existente entre os sistemas verbais das duas línguas.

No capítulo 3 é descrita a metodologia empregada na presente pesquisa, bem como a seleção e definição da amostra e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

O capítulo 4 inclui a tabulação e subsequente análise dos dados obtidos que permitiram evidenciar algumas das causas responsáveis pela ocorrência de erros na *performance* do aprendiz relacionadas à aprendizagem e ao emprego do *present perfect* do inglês.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 ANÁLISE CONTRASTIVA (AC)

A origem da disciplina conhecida como aquisição de segunda língua (ASL)¹, segundo NUNAM (2001), é atribuída a estudos comparativos levando em conta as semelhanças e diferenças entre línguas. Tais estudos nasceram com a preocupação primordial de uma aplicação pedagógica e estavam alicerçados na crença de que a língua materna do aprendiz (L1) exercia grande influência no processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2). Surgia assim a hipótese da Análise Contrastiva (AC).

A AC estava baseada na visão behaviorista de que a aprendizagem era um processo de formação de hábitos, em outras palavras, os hábitos lingüísticos adquiridos pelos indivíduos durante a aquisição da sua L1 exerceriam um papel bastante importante na ASL. Segundo a hipótese da AC, quando houvesse semelhanças entre a L1 e a L2, o processo de aprendizagem da L2 seria facilitado (transferência positiva) e, quando as estruturas apresentassem diferenças entre as duas línguas, a aprendizagem seria prejudicada (transferência negativa). Em outras palavras, a interferência da língua materna era considerada o principal obstáculo para a ASL. Acreditava-se que somente uma análise científica e estrutural das duas línguas poderia estabelecer uma classificação para os contrastes lingüísticos existentes entre elas, além de fornecer ao lingüista os subsídios necessários para que este pudesse prever as áreas em que o aprendiz de uma determinada L2 iria se

¹ Alguns autores como Krashen (1981) fazem distinção entre os termos aquisição e aprendizagem (*acquisition x learning*). Para Krashen aquisição se refere ao processo subconsciente de aprender uma língua, ou seja, a internalização das regras da língua ocorre de maneira espontânea como resultado da exposição do aprendiz ao uso natural dessa mesma língua, enquanto o termo aprendizagem está relacionado ao desenvolvimento consciente de conhecimento da L2 que ocorre através do estudo formal dessa mesma língua. Neste trabalho foi assumida a distinção proposta por Krashen. Portanto, quando o termo ASL for mencionado ele estará se referindo à aprendizagem, ou seja, ao estudo formal de uma segunda língua. Entretanto, ressalte-se aqui que, em grande parte da literatura consultada para servir de arcabouço teórico a este estudo, encontrou-se o termo aquisição de segunda língua (ASL) utilizado indistintamente para se referir tanto ao processo consciente quanto inconsciente através do qual uma língua, diferente da língua materna, é aprendida seja em ambiente natural ou formal.

deparar com dificuldades. A esse respeito FRIES (1945), na introdução de seu livro, diz o seguinte:

“The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.” (FRIES, 1945, p. 9)²

A hipótese da AC, conforme concebida pelo lingüista Robert LADO pressupõe que a estrutura gramatical da L1 tende a ser transferida para a L2 durante o processo de ASL e que essa transferência é a principal fonte de facilitação ou dificuldade durante esse processo:

“We know from the observation of many cases that the grammatical structure of the native language tends to be transferred to foreign language [...] we have here the major source of difficulty or ease in learning foreign language [...]. Those structures that are different will be difficult.” (LADO, 1957, p. 58-59)

Ainda em seu livro intitulado *Linguistics Across Cultures*, LADO afirma que:

“[...] the student who comes into contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult.” (LADO, 1957, p. 2)³

Portanto, uma das premissas básicas dos estudos em AC era a de que o ensino/aprendizagem de uma L2 envolvia principalmente a superação das

² Os materiais didáticos mais eficientes são aqueles baseados na descrição científica da língua a ser aprendida, comparada cuidadosamente com uma descrição paralela da língua nativa do aprendiz.

³ O aluno, ao entrar em contato com uma língua estrangeira, irá considerar alguns aspectos bastante fáceis enquanto outros serão considerados extremamente difíceis. Os elementos que forem similares à língua materna serão para ele simples, enquanto aqueles que forem divergentes serão difíceis.

dificuldades, ou seja, das diferenças existentes entre os dois sistemas lingüísticos (L1 e L2).

As principais implicações pedagógicas da AC demonstram estar claramente atreladas às visões behavioristas de ensino/aprendizagem. De acordo com MITCHELL e MYLES (1998, p. 24), tais implicações eram as seguintes:

- a) acreditava-se profundamente que a prática resultaria na perfeição, ou seja, a aprendizagem se daria se a mesma estrutura fosse seguidamente repetida;
- b) os professores deveriam voltar sua atenção para ensinar aquelas estruturas consideradas difíceis de serem aprendidas, em outras palavras, as estruturas que fossem diferentes nas duas línguas (L1 e L2).

A respeito do último item mencionado acima, LADO (1957) diz que:

“The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real learning problems are and can better provide for teaching them.”
(LADO, 1957, p.2)⁴

Enquanto a AC tradicional ocupava-se da tarefa de comparar a L1 do aprendiz e a L2 a ser aprendida, os estudos mais recentemente desenvolvidos nessa área preocupam-se em comparar a interlíngua do aprendiz, ou seja, a versão ainda em desenvolvimento e freqüentemente desviante que este produz da língua-alvo (LA), com a versão padrão da língua-alvo. Portanto, os estudos contrastivos oferecem indícios de áreas que podem apresentar dificuldades ou não, que, no entanto, só poderão ser confirmados após investigação do que o aprendiz produz na L2 (*performance*).

Nos anos 70 a AC começou a sofrer críticas. Os estudos nessa área, que, se acreditava, teriam a capacidade de prever dificuldades na aprendizagem da L2 por

⁴ O professor que fez a comparação da língua estrangeira com a língua nativa dos alunos, saberá quais são os verdadeiros problemas de aprendizagem e estará melhor preparado para ensiná-los.

interferência da L1, se mostraram inconsistentes. Isto significa dizer que a produção de erros por parte dos aprendizes de L2 não mais poderia ser atribuída na sua totalidade como resultante da interferência da L1. Além disso, aquelas áreas da L1 que se acreditava serem responsáveis pela facilitação da ASL, ou seja, não ocasionariam a produção de erros, não se mostraram totalmente livres de erros (MITCHELL; MYLES, 1998). Foi esse o cenário que serviu de berço à Análise de Erros (AE) que será descrita em seguida.

2.2 ANÁLISE DE ERROS (AE)

A Análise de Erros (AE) foi uma das primeiras áreas a receber atenção por parte de pesquisadores que investigavam ASL. A AE surgiu no final dos anos 60 e início dos 70 em contraposição à Análise Contrastiva (AC). Para a AC, como visto anteriormente, os erros resultavam apenas da interferência da L1, ou seja, o aprendiz transferia os hábitos formados na sua L1 durante o processo de ASL, enquanto a preocupação da AE se voltava para a investigação da língua do aprendiz (interlíngua) de forma a evidenciar a existência de outros fatores envolvidos na produção de erros.

Inicialmente, os estudos na área de AE procuravam determinar em que proporções a ASL era resultante da transferência da L1 ou da construção criativa (*creative construction*)⁵. A ocorrência de erros que evidenciassem estruturas semelhantes às da L1 era atribuída à transferência (interlingual), já as evidências da construção criativa (intra lingual) podiam ser observadas quando os erros produzidos eram semelhantes àqueles observados durante o processo de aquisição da L1.

A produção de erros não é privilégio do aprendiz de L2, pois a criança quando está adquirindo sua L1 também produz estruturas incorretas. No português, por exemplo, a criança diz: * **Eu di a boneca (= Eu dei)** o que demonstra que ela está

⁵ Construção criativa é um termo utilizado para definir a elaboração de regras na L2 semelhantes àquelas que a criança forma durante o processo de aquisição da sua língua materna (L1). Dulay, Burt e Krashen (1982, p. 276) se referem ao processo de ASL como “construção criativa: o processo subconsciente através do qual os aprendizes gradualmente organizam a língua que ouvem, de acordo com as regras que eles constroem para entender e produzir sentenças.”

testando hipóteses e, conseqüentemente, construindo regras relativas à sua língua materna (nesse caso sobre a conjugação dos verbos no pretérito perfeito).

Entretanto, inicialmente, esses dois tipos de erros (em L2 e L1) não eram vistos da mesma forma. Os erros produzidos pelos aprendizes de uma L2 eram considerados formas indesejáveis, portanto, deveriam ser evitados (visão defendida pela AC), enquanto os produzidos pela criança adquirindo sua L1 eram vistos como formas transitórias próprias do processo de aquisição da língua materna.

CORDER foi um dos pioneiros na área de AE, publicando artigos que lançavam um novo olhar sobre a produção de erros (CORDER, 1967,1971). Ele propunha a investigação de erros como uma forma de pesquisar também os processos de aprendizagem. CORDER argumenta que durante o processo de aquisição ou aprendizagem de uma língua, seja ela a materna ou uma língua estrangeira, os aprendizes produzem erros com o intuito de testar hipóteses a respeito da natureza da língua que estão aprendendo.

Para CORDER (1981, p.10 - 11) a relevância dos erros, e conseqüentemente o estudo dos mesmos, se manifesta de três formas:

- a) fornece ao professor informação a respeito da quantidade de conhecimento que o aprendiz assimilou (papel tradicional da AE);
- b) fornece ao pesquisador evidências a respeito do processo envolvido na aprendizagem de uma língua;
- c) serve ao aprendiz de mecanismo para a descoberta das regras da língua-alvo (LA).

Portanto, para CORDER a produção de erros se constitui numa estratégia que evidencia o processamento interno que está sendo operado pelo aprendiz durante a ASL.

CORDER (1967) propôs uma distinção entre erros de competência (*errors*) e

falhas de desempenho⁶ (*mistakes*). Os erros de competência (*errors*) são sistemáticos e estão relacionados ao estágio da interlíngua em que se encontra o aprendiz (competência transitória), ou seja, indicam a falta de conhecimento da regra correta da língua-alvo. Já as falhas de desempenho (*mistakes*) não são sistemáticas e se constituem em desvios que ocorrem quando o aprendiz não utiliza corretamente as regras já conhecidas de um determinado sistema lingüístico e podem ocorrer devido a lapsos de memória, cansaço, stress, estado emocional, etc.

Diferentemente de CORDER, para DULAY, BURT e KRASHEN (1982) o termo erro compreende uma dimensão maior. Estes autores reconhecem a importância da distinção entre erros de competência e falhas de desempenho, entretanto eles argumentam que “muitas vezes é extremamente difícil se determinar a natureza de um desvio sem que se proceda a uma cuidadosa análise” (DULAY; BURT; KRASHEN, 1982, p. 139). Portanto, para estes autores o termo erro deve ser empregado para se referir a qualquer desvio no desempenho lingüístico do aprendiz, não importando quais sejam as características ou causas desse desvio:

“In order to facilitate reference to deviations that have not yet been classified as performance or competence errors, we do not restrict the term ‘error’ to competence-based deviations. We use *error* to refer to *any* deviation from a selected norm of language performance, no matter what the characteristics or causes of the deviation must be.” (DULAY; BURT; KRASHEN, 1982, p. 139)

DULAY, BURT e KRASHEN (1982) propõem o termo construções transitórias (*transitional constructions*) para designar as formas lingüísticas que os aprendizes empregam enquanto estão aprendendo a gramática da língua-alvo como em *Why you get mad?* ou *Who you calling?* “Essas sentenças imperfeitas [!] [...] são indicativas do progresso que os aprendizes fazem ao decifrar e produzir um novo sistema lingüístico.” (DULAY; BURT; KRASHEN, 1982, p. 121)

⁶ Corder baseou-se nas definições de competência (*competence*) e desempenho (*performance*) de Chomsky. Segundo Chomsky (1965, p. 4), competência é o conhecimento que o falante-ouvinte tem da sua língua e desempenho consiste no uso real deste conhecimento em situações concretas. “[...] *competence* (the speaker-hearer’s knowledge of his language) and *performance* (the actual use of language in concrete situations).”

Para SELINKER há dois outros tipos distintos de erros que ele denominou de erro (*error*) e não-erro (*non-error*):

“First of all, though, it is necessary to clarify two concepts: ‘non-error’ and ‘error’. A non-error is taken to mean those occasions when the IL string behavior is *concurrent with* what is discovered in the NS-TL string behavior, and error is taken to mean those occasions when the IL string behavior is *deviant from* the NS-TL string behavior.”⁷ (SELINKER, 1992, p.204)

RICHARDS (1974) e ADJEMIAN (1976) defendem visões semelhantes a respeito das causas dos erros produzidos durante a ASL. Os dois autores criticam as pesquisas que reduzem os erros cometidos apenas a efeitos de interferência da L1. As visões desses autores não negam que possa ocorrer a transferência da L1, mas argumentam que há outros fatores responsáveis pela produção de erros em L2 além da transferência da L1.

Segundo RICHARDS (1974) as fontes ou causas da ocorrência de erros de competência são as seguintes:

- 1) interferência (erros interlingüísticos): são os tipos de erros que ocorrem como resultado do uso de elementos de uma língua, geralmente a L1, quando se produz um enunciado na L2. Por exemplo um aprendiz de inglês falante nativo de português pode dizer **I have 20 years old* ao invés de *I am 20 years old*, porque o enunciado equivalente em português é *Eu tenho 20 anos*;
- 2) intralíngua: os erros intralingüísticos refletem as características gerais da aprendizagem de regras na língua-alvo, como por exemplo a generalização de uma regra aplicando-a erroneamente a alguma estrutura irregular da língua (*woman/sing.* → **womans* ao invés do plural irregular

⁷ Primeiramente, é necessário esclarecer dois conceitos: ‘não-erro’ e ‘erro’. Não-erro refere-se àquelas ocasiões em que o comportamento da cadeia da IL vai ao encontro do comportamento da cadeia do falante nativo da língua-alvo e ‘erro’ refere-se àquelas ocasiões em que o comportamento da cadeia da IL diverge do comportamento da cadeia do falante nativo da língua-alvo.

women), ou ainda a aplicação incompleta de uma regra e a incapacidade para aprender as condições sob as quais se aplicam determinadas regras;

- 3) erros de desenvolvimento: tais erros ocorrem quando o aprendiz tenta construir hipóteses sobre a língua-alvo baseado em sua experiência limitada nessa mesma língua.

Alguns autores julgam curiosa a distinção entre erros intralingüísticos e de desenvolvimento proposta por RICHARDS e, conseqüentemente, a maioria dos pesquisadores têm desenvolvido suas pesquisas em AE empregando para a explicação dos erros apenas a distinção entre erros de transferência (interlingüísticos) e erros intralingüísticos, incluindo nessa última categoria os erros que RICHARDS (1974) denominou de erros de desenvolvimento.

CORDER (1981) argumenta em favor de restringir a AE a estudos envolvendo somente os erros de competência (*errors*), pois, segundo ele, as falhas de desempenho (*mistakes*) não são importantes para o processo de aprendizagem. Entretanto, esse mesmo autor admite ser muito difícil determinar o que constitui na produção do aprendiz de uma determinada L2 um erro de competência ou uma falha de desempenho sem que se proceda a uma investigação profunda e minuciosa:

“Mistakes are of no significance to the process of language learning. However, the problem of determining what is a learner’s mistake and what is a learner’s error is one of some difficulty and involves a much sophisticated study and analysis of errors than is usually accorded them.” (CORDER, 1981, p.10)

Portanto, julgou-se importante incluir neste trabalho o que ELLIS diz a esse respeito. Segundo ELLIS (1994), deve-se levar em consideração a variabilidade característica do processo de aprendizagem de línguas, isto é, o fato de o aprendiz às vezes utilizar apropriadamente uma regra da L2 e às vezes utilizá-la inapropriadamente, não implica necessariamente que ele conheça a regra correta da L2 e que o emprego da forma incorreta represente uma falha de desempenho (*mistake*). Pois, o fato de o aprendiz ter sido exposto a determinada regra da L2

(*input*), não garante que a mesma tenha sido assimilada (*intake*). ELLIS argumenta que:

“It is possible that the learner’s knowledge of the target form is only partial; the learner may not have learnt all the contexts in which the form in question can be used.” (ELLIS, 1994, p. 51)⁸

ELLIS (1994) acrescenta ainda que “um aprendiz pode não ter dificuldade em usar uma forma da língua-alvo em alguns contextos lingüísticos” como por exemplo em *My sisters are older than me*, “mas pode produzir um erro em outros” como em **My three sister are older than me*.

Outra questão que deve ser levada em conta é se o erro é explícito, aparente (*overt*) ou está encoberto (*covert*). De acordo com CORDER (1971) o erro aparente é de fácil identificação, pois ele demonstra um claro desvio presente na forma (**I runned all the way* → generalização da terminação de passado *-ed* para um verbo irregular). Já o erro encoberto ocorre em enunciados que são, a primeira vista, gramaticalmente corretos, mas que no entanto não representam o significado que o aprendiz pretendia transmitir (**It was stopped* → aparentemente gramatical, entretanto o pronome *it* refere-se a *the wind* o que torna o enunciado agramatical). A existência de erros encobertos levou CORDER (1981, p. 21) a defender que “todo o enunciado deve ser considerado idiossincrático até que se demonstre o contrário.”

Neste estudo trabalhou-se apenas com a idéia do erro aparente, pois foram utilizados textos autênticos de revistas, nos quais está explícita a estrutura objeto da pesquisa, para a obtenção dos dados para análise.

CORDER (1974) sugere que sejam seguidas as seguintes etapas na pesquisa em AE:

- 1 - Coleta de uma amostra da língua do aprendiz
- 2 - Identificação dos erros
- 3 - Descrição dos erros

⁸ É possível que o conhecimento que o aprendiz tenha da regra na língua-alvo seja apenas parcial; o aprendiz pode não ter aprendido todos os contextos nos quais a forma em questão pode ser empregada.

4 - Explicação dos erros

5 - Avaliação dos erros

1 - Coleta de uma amostra da língua do aprendiz

Há três tipos de AE que podem ser identificadas de acordo com o tamanho da amostra:

- a) uma amostra grande (*massive sample*) implica a coleta de vários exemplos do uso da língua de um grande número de aprendizes para que se possa compilar uma lista de erros abrangente e que seja representativa de toda a população;
- b) uma amostra específica (*specific sample*) consiste na coleta de exemplos do uso da língua de um número limitado de aprendizes;
- c) uma amostra incidental (*incidental sample*) implica a coleta de exemplos do uso da língua de um único aprendiz.

Empreender a coleta de uma amostra grande é tarefa que envolve enorme comprometimento do pesquisador, portanto a maioria das pesquisas desenvolvidas até hoje envolvendo AE empregaram a coleta de amostras específicas ou incidentais. Neste estudo procedeu-se à coleta de uma amostra específica.

O quadro reproduzido a seguir, embora incompleto devido ao imenso número de fatores responsáveis pela variação na produção da L2 pelo aprendiz, apresenta, segundo ELLIS (1994, p. 49), os principais fatores que devem ser considerados ao se proceder à coleta de amostras da língua do aprendiz:

FATORES	DESCRIÇÃO
A - Língua	
meio	A produção do aprendiz pode ser oral ou escrita
gênero	A produção pode ser sob a forma de um diálogo, uma palestra, um ensaio, uma carta, etc.
conteúdo	O tópico sobre o qual o aprendiz está discorrendo ⁹
B - Aprendiz	
Nível	Básico, intermediário ou avançado
Língua materna	A L1 do aprendiz
A experiência de aprendizagem da L2	Pode ser em sala de aula ou de forma natural, ou ainda uma mistura das duas

CORDER (1973) defende a coleta de dados realizada de maneira formal argumentando que é muito difícil o aprendiz produzir os dados que se pretende investigar de maneira espontânea. Segundo este autor há dois tipos de coleta formal: 1) *clinical elicitation*: é a coleta que leva o aprendiz a produzir qualquer tipo de dado, por exemplo, através de uma entrevista ou solicitando aos aprendizes que produzam um texto; 2) métodos experimentais: incluem o uso de instrumentos específicos que permitem que os dados coletados contendam as estruturas que o pesquisador pretende investigar.

Outra questão relevante é decidir sobre a maneira de se proceder a coleta, ou seja, se esta será feita longitudinalmente (sucessivas vezes durante um período de tempo) ou transversalmente (numa única oportunidade).

Sabe-se que para determinar de maneira precisa quais os tipos de erros que os aprendizes produzem de acordo com seu estágio de desenvolvimento na L2, seria necessário se proceder a uma coleta longitudinal. Entretanto, tal determinação foge do escopo deste trabalho por uma questão de escassez de tempo para que se proceda à semelhante coleta e respectiva análise dos dados. Por esta razão optou-se pela coleta transversal de dados.

⁹ No presente estudo não há tópico, mas sim uma estrutura gramatical objeto de análise (*present perfect*).

2 - Identificação dos erros

Uma vez coletado um *corpus* da língua do aprendiz, é necessário que se proceda à identificação dos erros que esse *corpus* contém. Para isso deve-se ter claro o que se entende por erro e estabelecer procedimentos para que se possa reconhecê-lo.

Para este estudo adotou-se a definição de erro proposta por DULAY, BURT e KRASHEN (1982), já mencionada anteriormente no item 2.2, por julgar-se a mesma mais abrangente e adequada aos objetivos pretendidos.

3 - Descrição dos erros

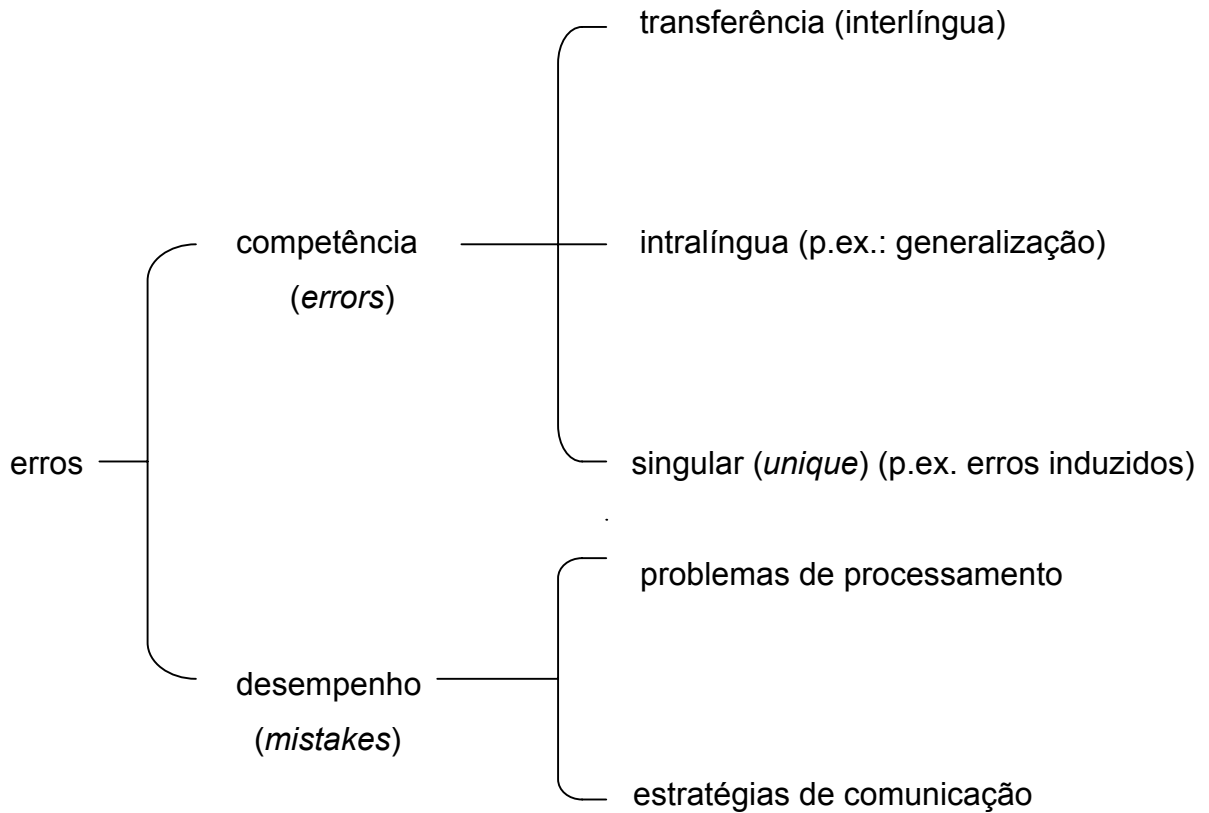
Para a descrição dos erros deve-se fazer uma comparação dos enunciados idiossincráticos do aprendiz com a reconstrução desses mesmos enunciados na língua-alvo. Nesta etapa não se deve ainda tentar identificar as causas de tais erros. Isto deve ser feito somente na etapa subsequente que é a da explicação dos erros.

No item 2.4.2.2 deste trabalho encontra-se uma descrição dos tipos de erros conforme sua sistematicidade proposta por BROWN (1994) que partiu de um modelo apresentado por CORDER (1973,1974).

4 - Explicação dos erros

A etapa de explicação envolve determinar a fonte, a causa responsável pela ocorrência dos erros.

Há diferentes fontes que podem levar à produção de erros em L2: psicolingüística, sociolingüística, epistêmica ou ainda a própria estrutura do discurso. Para este trabalho interessam as fontes psicolingüísticas, pois elas dizem respeito à natureza do conhecimento do sistema da L2 e às dificuldades que os aprendizes encontram ao tentar empregar esse conhecimento na produção em L2. O esquema a seguir, extraído de ELLIS (1994, p. 58), apresenta as diferentes fontes psicolingüísticas responsáveis pela produção de erros:



5 - Avaliação dos erros

No estágio de avaliação dos erros o fator central a ser considerado é o efeito que os erros exercem sobre os aprendizes. Para que tal objetivo seja alcançado é necessário que os aprendizes façam um julgamento de erros contidos em material a eles apresentado (geralmente sob a forma escrita), no sentido de verificar o grau de compreensão de sentenças contendo erros, a aceitabilidade de determinados erros, etc. Este estágio não foi considerado relevante para este estudo.

Os estudos em AE não são capazes de fornecer um panorama completo da língua do aprendiz, pois não consideram a totalidade do que o mesmo produz na língua-alvo, ou seja, não faz parte da análise o que o aprendiz produz corretamente na L2. Apesar da existência dessa limitação, a AE se constitui numa fonte importante de informação — ainda que parcial e preliminar — no estágio inicial de uma investigação sobre a língua do aprendiz.

No início a noção mentalista a respeito da ASL presente na AE, ou seja a de testar hipóteses, se opunha à visão behaviorista que perpassa a AC (interferência da L1). Entretanto, estudos mais recentes consideram a transferência da L1 um dos fatores, dentre outros processos cognitivos também envolvidos e que estão descritos neste trabalho no item 2.4.1 , responsável pela ASL.

Pode-se concluir assim que AC e AE não são disciplinas antagônicas, mas sim complementares.

2.3 TRANSFERÊNCIA

A transferência entre línguas tem sido foco de pesquisas na área da lingüística aplicada por quase um século. Entretanto, os estudos nesse campo se intensificaram nas décadas de 50 e 60 através de pesquisas desenvolvidas na área da Análise Contrastiva (AC) e Análise de Erros (AE). Os estudos sobre transferência lingüística estavam fundamentados na visão behaviorista sobre ensino-aprendizagem de segunda língua, ou seja, a da formação de hábitos através da tríade estímulo-resposta-reforço. De acordo com as teorias behavioristas, o maior obstáculo para a ASL era o conhecimento prévio do aprendiz, ou seja, sua língua materna (L1).

Os estudos sobre ASL apontavam que o grau de dificuldade durante o processo de aprendizagem dependia das semelhanças ou diferenças existentes entre a L1 e a L2. Acreditava-se que haveria uma inibição proativa (*proactive inhibition*) quando os hábitos antigos, aqueles formados durante a aquisição da L1, fossem uma barreira no processo de aprendizagem da L2, gerando assim o que foi denominado de transferência negativa. A transferência negativa, portanto, ocorreria quando houvesse diferenças entre estruturas das duas línguas (L1 e L2). Por outro lado, haveria transferência positiva se houvesse semelhança entre estruturas das duas línguas. Defendia-se que os ditos “velhos hábitos” (L1) deveriam ser desaprendidos para que pudessem ser substituídos por novos hábitos (L2). Entretanto, sabe-se que os aprendizes não partem do ponto zero de conhecimento até adquirirem a proficiência na L2 e sim utilizam seu conhecimento prévio como pano de fundo, uma espécie de matriz sobre a qual é construído o processo

cognitivo em outras línguas. Um dos pressupostos centrais do livro *Linguistics Across Cultures* de Robert LADO (1957) é o de que os indivíduos tendem a transferir tanto aspectos lingüísticos quanto culturais de sua L1 na tentativa de se comunicar e interagir culturalmente na L2, bem como de compreender a língua e a cultura dos falantes nativos dessa mesma língua:

“[...] individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture - both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by the natives.” (LADO, 1957, p. 2)

Para este estudo tomou-se a definição de transferência formulada por ODLIN (1989) que diz ser a transferência o resultado de semelhanças e diferenças existentes entre a LA e outra língua qualquer que já tenha sido aprendida anteriormente:

“Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.” (ODLIN, 1989, p. 27)

Segundo ELLIS (1994) nenhuma teoria que aborde a ASL estará completa se não levar em conta o conhecimento lingüístico prévio que o aprendiz possui.

O papel tradicional das pesquisas sobre transferência é o de analisar os erros produzidos pelos aprendizes durante o processo de ASL. Inicialmente acreditava-se que os erros eram apenas resultantes de transferência negativa e que seriam responsáveis pelas dificuldades que o aprendiz manifestava em aprender a L2. Entretanto, mais tarde se observou que outros fatores como a construção criativa (*creative construction*) também estavam envolvidos na ocorrência de erros. Isso fez com que estudos sobre transferência levassem em consideração a interação de outros fatores no processo de ASL.

Os estudos sobre transferência de L1 para L2 estão profundamente atrelados a estudos comparativos sistemáticos cujos dados são obtidos através de uma análise contrastiva das línguas em questão. ODLIN (1989) ressalta a importância de que em estudos contrastivos sejam levados em conta não somente comparações estruturais entre as línguas envolvidas (p.ex. diferenças sintáticas) mas também os fatores não estruturais interagentes (motivação, idade do aprendiz, etc.).

Encontrou-se em ODLIN (1989, p. 36) a seguinte classificação para a diversidade de efeitos que semelhanças e diferenças entre línguas podem produzir:

I. Transferência positiva

II. Transferência negativa

A. Infraprodução (*Underproduction* ou *Avoidance*)

B. Ultraprodução (*Overproduction* ou *Over-use*)

C. Erros de produção (*Production Errors*)

D. Erros de interpretação (*Misinterpretation*)

III. Diferenças no tempo para ASL (Differing lengths of acquisition)

I. Transferência positiva ou facilitação

As comparações feitas podem demonstrar que semelhanças entre as línguas materna e alvo podem contribuir de diversas formas. Como exemplo disto percebe-se que semelhanças entre as estruturas sintáticas das línguas comparadas podem ser elementos facilitadores para a aprendizagem da gramática da língua-alvo (LA).

II. Transferência negativa

A transferência negativa envolve estruturas divergentes nas línguas comparadas. Embora a transferência negativa seja geralmente relacionada a erros de produção, há também outras formas em que a *performance* dos aprendizes da L2 é diferente da dos falantes nativos dessa mesma língua. Estas formas são as seguintes:

A. Infraprodução ou Evitação

A infraprodução ocorre principalmente devido a normas divergentes entre a L1 e a LA. Uma das manifestações de infraprodução é a evitação (*avoidance*) que

pode ser manifestada quando os aprendizes produzem poucos ou nenhum exemplo de determinada estrutura da LA.

B. Ultraprodução

A ultraprodução pode às vezes se manifestar como uma conseqüência da infraprodução quando, por exemplo, na tentativa de evitarem determinadas estruturas da LA consideradas mais complexas, os aprendizes ampliam o âmbito de aplicação das estruturas mais simples. Um caso muito comum de ultraprodução é o da generalização de regras como as do passado da língua inglesa. O aprendiz aplica a flexão do passado para verbos regulares do inglês (p.ex. *work* → *worked*) em verbos irregulares (p.ex. *teach* → **taached* ao invés de *taught*).

C. Erros de produção

Quando se trata da escrita e da fala pode-se considerar a existência de três tipos de erros que surgem devido às semelhanças e diferenças entre a L1 e as línguas-alvo, que são: substituições, calques e alterações de estruturas. As substituições denotam o uso de formas (podem ser palavras) da L1 na língua-alvo. Os calques são os tipos de erros que revelam de forma mais explícita uma estrutura da L1 (como por exemplo a ordem das palavras ou a tradução literal de enunciados da L2 para a L1). Já as alterações de estruturas podem ser percebidas através de hipercorreções que podem surgir como resultado de uma influência da L1 em especial.

D. Erros de interpretação

Determinadas estruturas presentes na L1 podem influenciar a interpretação de mensagens na LA e por vezes esta influência acarreta inferências por parte dos aprendizes da L2 totalmente diferentes das que os falantes nativos dessa língua poderiam fazer. Como exemplo de erro de interpretação pode-se citar a situação em que o padrão de ordem das palavras é diferente na L1 do da L2 (como é o caso da ordem obrigatória na língua inglesa de adjetivo seguido de substantivo → *old books*, ordem que na língua portuguesa geralmente é inversa → *livros velhos*).

III. Diferenças no tempo de ASL

Uma forma de se observarem os efeitos cumulativos de semelhanças e diferenças entre as línguas é através do acompanhamento da duração de tempo que determinados grupos de aprendizes necessitam para que seja alcançado um alto nível de proficiência numa dada língua. Falantes nativos de determinada língua acreditam que encontrarão maior ou menor grau de dificuldade durante o processo de aprendizagem de certas L2. Esta crença está fundamentada nas semelhanças e diferenças existentes entre as línguas (p.ex. os falantes nativos do PB acreditam que devido às semelhanças existentes entre o português e o espanhol, a aprendizagem do espanhol será um processo mais fácil do que o de outras línguas que não apresentem o mesmo nível de similaridades). Embora ainda haja pouca pesquisa que valide totalmente essa crença, alguma evidência já foi demonstrada. Nos Estados Unidos, por exemplo, foi feita uma pesquisa envolvendo a duração dos cursos de línguas oferecidos ao corpo diplomático daquele país. Nessa pesquisa se observou que o curso de português tinha uma duração de 24 semanas, enquanto o de russo durava 44 semanas (ODLIN, 1989, p. 39).

2.4 INTERLÍNGUA

Em pesquisas envolvendo ASL, principalmente quando estes estudos se voltam para a análise de erros, não se pode deixar de lado a importância da interlíngua (IL). Pois, como ELLIS (1985) diz:

“Language-learner language contains errors. [...] Errors are an important source of information about SLA, because they demonstrate conclusively that learners do not simply memorize target language rules and reproduce them in their own utterances. They indicate that learners construct their own rules on the basis of input data, and that in some

instances at least these rules differ from those of the target language.“
(ELLIS, 1985, p.9)¹⁰

No final da década de 60, a ASL começou a ser vista de maneira semelhante à da aquisição da L1, ou seja, como um processo criativo de construção de um sistema no qual os aprendizes são vistos como seres inteligentes e criativos que estão conscientemente testando hipóteses a respeito das regras da LA:

“[...] learners were looked on not as producers of malformed, imperfect language replete with mistakes but as intelligent and creative beings proceeding through logical, systematic stages of acquisition, creatively acting upon their linguistic environment as they encounter its forms and functions in meaningful contexts.” (BROWN, 1993, p. 203)

Dessa mudança de visão a respeito da ASL provem a certeza de que, como já foi dito antes neste trabalho, os falantes de uma determinada língua não se tornam proficientes em outra língua partindo do conhecimento nulo, mas sim utilizam o conhecimento prévio da L1 que possuem nesse processo. Este conhecimento prévio que o aprendiz de L2 possui pode ser proveniente de diferentes fontes, tais como: conhecimento da língua materna, algum conhecimento, mesmo que limitado, da língua-alvo, conhecimento metalingüístico e ainda seu conhecimento da vida, dos seres humanos e do universo (BROWN, 1993).

O termo interlíngua foi proposto pelo lingüista Larry SELINKER em 1972 em seu artigo ‘Interlanguage’ que foi publicado na *International Review of Applied Linguistics* (IRAL). Entretanto, este termo aparece pela primeira vez num estudo sobre transferência lingüística desenvolvido por SELINKER e publicado na *General Linguistics* em 1969:

¹⁰ A língua do aprendiz contém erros. [...] Os erros são importantes fontes de informação sobre ASL, porque eles demonstram de forma conclusiva que os aprendizes não memorizam simplesmente as regras da língua-alvo para depois reproduzi-las em seus próprios enunciados. Os erros indicam que os aprendizes constroem suas próprias regras a partir do *input*, e que pelo menos em alguns casos essas regras são diferentes das regras da língua-alvo.

An 'interlanguage' may be linguistically described using as data the observable output resulting from a speaker's attempt to produce a foreign norm, i.e., both his errors and non-errors. It is assumed that such behavior is highly structured. In comprehensive language transfer work, it seems to me that recognition of the existence of an interlanguage cannot be avoided and that it must be dealt with as a system, not as an isolated collection of errors. (SELINKER, 1969, p. 71) ¹¹

Além de SELINKER, outros pesquisadores também observaram a existência de uma gramática intermediária entre a L1 e a L2. NEMSER (1971) se referiu ao fenômeno da interlíngua denominando-o de sistemas aproximativos (*approximative systems*). Tais sistemas envolviam os seguintes pressupostos:

- a) o sistema aproximativo é diferente da L1 e da L2 em qualquer etapa da aprendizagem da língua-alvo (L2);
- b) os sistemas aproximativos se desenvolvem através de estágios sucessivos;
- c) numa determinada situação de contato, os sistemas aproximativos de aprendizes com o mesmo nível de proficiência na L2, poderão ou não apresentar semelhanças entre si.

Após observar-se o que foi exposto acima, pode-se concluir que a IL se constitui numa terceira língua com a sua gramática própria, seu próprio léxico, etc. Sendo assim, as regras das quais o aprendiz de uma determinada língua estrangeira (LE) faz uso não pertencem nem a sua língua materna, nem à língua-alvo. NEMSER (1971) ilustra isso com o exemplo de servo-croatas aprendizes de inglês que produzem frases como "*What does Pat doing?*", apesar desta construção não pertencer nem ao inglês, nem à língua servo-croata.

Semelhantemente a NEMSER, ADJEMIAN (1976) utiliza o termo interlíngua para abranger o sentido de que as aproximações que o aprendiz faz da língua-alvo

¹¹ Uma 'interlíngua' pode ser lingüisticamente descrita utilizando como dados o produto observável resultante da tentativa de um aprendiz produzir uma norma estrangeira, ou seja, tanto seus erros quanto não-erros. Assume-se que tal comportamento é altamente estruturado. Em um trabalho abrangente sobre transferência lingüística, parece-me que não podemos deixar de reconhecer a existência de uma interlíngua e de tratá-la como um sistema, não como uma coletânea isolada de erros.

são sistemas lingüísticos separados, não governados pelas regras da L1 do aprendiz nem pelas regras da L2.

CORDER (1971,1981) se refere a interlíngua utilizando os termos dialeto idiossincrático (*idiosyncratic dialect*) e competência transicional (*transitional competence*). Este último termo traz consigo a noção de competência de CHOMSKY (1965), ou seja, pressupõe que o aprendiz possua uma gramática própria, satisfatoriamente definida “e que se espera que esteja em constante desenvolvimento” (CORDER, 1981, p.67), sobre a qual ele apóia seus enunciados. Esse mesmo autor fundamenta sua escolha pelo termo dialeto em dois pontos: 1) o dialeto do aprendiz possui natureza sistemática e regular, em outras palavras, possui uma gramática própria e 2) algumas das estruturas do dialeto do aprendiz possuem as mesmas características de estruturas da LA e, conseqüentemente, igual interpretação. CORDER (1981, p. 14) conclui dizendo que “a língua do aluno é um dialeto no sentido lingüístico: duas línguas que compartilham algumas regras gramaticais são dialetos.”

2.4.1 A Construção da Interlíngua

Para entender como o aprendiz constrói sua interlíngua, e, conseqüentemente as estratégias por ele adotadas, é importante observar-se os cinco processos cognitivos que SELINKER (1972) considera serem os principais envolvidos na ASL: 1) transferência lingüística (*language transfer*); 2) transferência de treinamento (*training transfer*); 3) generalização do material lingüístico da língua-alvo (*overgeneralization of target language material*); 4) estratégias de aprendizagem em L2 (*strategies of second language learning*) e 5) estratégias de comunicação em L2 (*strategies of second language communication*).

Todos esses cinco processos estão relacionados a tentativas de se encontrar uma maneira de explicar os erros que alguns aprendizes produzem durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Para deixar mais claro como os cinco processos antes mencionados se relacionam à produção de erros, eles são apresentados a seguir conforme foram descritos por HADLEY (1993, p. 266-268):

- 1) transferência lingüística: erros que podem ser atribuídos à transferência da L1 para a L2 podem ser encontrados na pronúncia, na morfologia, na sintaxe, no vocabulário ou no significado. Os erros devidos à transferência de vocabulário e de decodificação de significado podem ocorrer quando os aprendizes fazem uso de estratégias como a tradução literal ou alternância de língua (*language switch*) (p.ex. o uso de uma palavra da língua materna sem que seja feita a tradução) no intuito de resolver problemas de comunicação. Um erro de transferência bastante comum produzido por aprendizes de inglês falantes nativos do português é **I have 30 (years old)* significando *I am 30*;
- 2) transferência de treinamento: alguns erros podem ser atribuídos à natureza dos materiais de aprendizagem destinados ao ensino de L2 ou aos procedimentos utilizados em sala de aula;
- 3) generalização do material lingüístico da língua-alvo: erros dessa natureza ocorrem quando o aprendiz utiliza determinada regra da L2, adquirida anteriormente, em novas situações às quais esta regra não se aplica. Como exemplo citamos o acréscimo do **-ed** aos verbos regulares (*work* → *worked*) no passado simples do inglês (*simple past*). Muitos alunos de inglês como L2 acrescentam o **-ed** final também aos verbos irregulares (*eat* → **eated* ao invés de *ate*) porque fazem a generalização da regra aplicada aos verbos regulares. A generalização é uma das estratégias utilizadas quando o aprendiz reorganiza o material lingüístico da L2 e pode se constituir numa ferramenta muito valiosa durante a aprendizagem da LA, mas quando as regras são mal empregadas ou não são revistas, esta estratégia pode se transformar numa fonte de cristalização do erro em determinada etapa da interlíngua (fossilização);
- 4) estratégias de aprendizagem em L2: são tentativas de desenvolver competência em uma língua e podem incluir o uso de regras formais, a memorização, a compreensão através do contexto, a busca por padrões recorrentes na LA, a solicitação da ajuda de falantes nativos da L2 ou de

professores, etc. Os erros podem ocorrer devido ao tipo de abordagem que o próprio aprendiz faz do material a ser aprendido;

- 5) estratégias de comunicação em L2: os erros ocorrem quando os aprendizes (falantes não-nativos) tentam negociar significados com os falantes nativos em situações reais de uso da língua. Em tais situações, os aprendizes podem não encontrar os termos de que necessitam para se comunicar devido ao nível de proficiência que possuem na língua-alvo. Os erros podem ser resultantes da grande demanda de comunicação face ao estágio da interlíngua em que os aprendizes se encontram. Diante de tal situação, os aprendizes podem se ver forçados a lançar mão de algumas estratégias como a tradução, a criação de palavras (p.ex. “**airball*” significando “*baloon*” → balão), a mímica, entre outras.

2.4.2 As Características e os Estágios de Desenvolvimento da Interlíngua

2.4.2.1 As características da interlíngua

2.4.2.1.1 Permeabilidade

A permeabilidade da interlíngua é uma característica que permite que estruturas estranhas à sua gramática possam penetrar no sistema da IL, ou ainda, que uma de suas regras, já internalizada, possa ser revista e até mesmo substituída por outra. É justamente pela característica da permeabilidade que, segundo ADJEMIAN (1976) a IL, considerada também uma língua natural¹² por esse mesmo autor, se diferencia de outras línguas naturais.

¹² Língua natural, como é definida por Adjemian (1976, p. 298), é “qualquer língua humana compartilhada por uma comunidade de falantes e desenvolvida ao longo do tempo por um processo evolutivo geral.”

2.4.2.1.2 Dinamismo

Outra característica da IL é a de estar em constante mudança e desenvolvimento. Isto significa dizer que o aprendiz está frequentemente revendo os sistemas provisórios de sua IL, testando hipóteses, no sentido de internalizar novas regras pertencentes ao sistema da língua-alvo. Este processo em que há “constante revisão e expansão das regras caracteriza a instabilidade inerente a IL e sua propensão para a mudança interna.” (ELLIS, 1985, p. 50)

2.4.2.1.3 Sistemática

A IL, assim como outras línguas naturais, apresenta um sistema interno organizado de regras constituído de estruturas básicas pertencentes ao léxico, ao sistema fonológico, às categorias gramaticais, dentre outras. O aprendiz de uma determinada L2 produz seus enunciados de acordo com o sistema de regras existente na sua IL, assim como um falante nativo fundamenta sua *performance* no conhecimento internalizado que possui do sistema de sua L1 (ELLIS, 1985).

2.4.2.1.4 Backsliding

O processo de aprendizagem não é linear, isto é, os aprendizes não assimilam as estruturas uma de cada vez, dominando primeiro uma e depois outra. O que ocorre muitas vezes é que, mesmo tendo adquirido o domínio de uma determinada estrutura, o aprendiz retrocede a um estágio anterior da sua IL à medida em que novas estruturas são introduzidas.

LARSEN-FREEMAN (1991) diz que tal comportamento demonstrado pelos aprendizes não deve ser motivo de apreensão por parte dos professores, pois assim como há o retrocesso implicando estruturas errôneas de acordo com as regras da LA, há também a possibilidade de que o aprendiz avance e restabeleça novamente o estágio em que produzia tais estruturas corretamente.

2.4.2.1.5 Estabilidade

Há muita controvérsia envolvendo os conceitos de estabilidade e fossilização. SELINKER e LAMENDELLA (1979) fazem uma distinção entre os dois termos afirmando que os itens, estruturas, ou subsistemas que constituem a gramática da IL, mas que não pertencem à LA, não são permanentes, podendo eventualmente

“desestabilizar” ou modificar em busca da norma da língua-alvo. Contudo, se tais itens permanecerem na interlíngua, mesmo havendo elementos extremamente favoráveis à aprendizagem como motivação, persistência, capacidade e oportunidade, pode ocorrer a fossilização. Os dois autores acrescentam ainda que é mais provável que a fossilização ocorra nos casos em que os aprendizes não acreditam ser necessária uma mudança na sua gramática intermediária (IL), julgando-a adequada as suas necessidades.

Para deixar mais claro, serão apresentadas de forma resumida as três possibilidades encontradas na literatura sobre a IL tentando explicar o fenômeno da estabilidade. São elas:

- a) a estabilidade pode ser um estágio estacionário temporário durante o processo de ASL. Tal estágio faz parte de qualquer processo de aprendizagem, entretanto pode apresentar características próprias da ASL;
- b) a estabilidade pode levar à plataforma (*plateau*) na aprendizagem, que é um processo de fossilização generalizado no qual o aprendiz cessa de progredir na ASL;
- c) a estabilidade pode se constituir num processo de reanálise e reestruturação da IL no sentido de alcançar a norma da língua-alvo.

2.4.2.1.6 Fossilização

Há um consenso entre os pesquisadores na área de ASL de que dificilmente aprendizes de uma L2 irão atingir o nível de competência de um falante nativo dessa mesma língua. O que pode ocorrer é que em determinado ponto durante o processo de ASL — em estágio ainda anterior ao da proficiência na LA — o aprendiz tenha seu ritmo de aprendizagem desacelerado, ou até mesmo é possível que ele cesse de evoluir atingindo seu estágio final denominado de plataforma (*plateau*).

SELINKER (1972) utiliza o termo fossilização para se referir às formas não pertencentes à LA que permanecem retidas durante o processo de desenvolvimento

da IL do aprendiz, não importando a idade do aprendiz nem a quantidade de instrução que ele tenha recebido na LA:

“Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL.”

Isto significa que um aprendiz pode continuar progredindo em determinadas áreas, mas mesmo assim retornar ao mesmo erro repetidas vezes. É o que SELINKER (1972) afirma quando diz que algumas formas fossilizadas, que aparentemente haviam desaparecido da IL do aprendiz, podem reaparecer na *performance* produtiva num fenômeno denominado de *backsliding* (já mencionado em 2.4.2.1.4). Este fenômeno ocorre principalmente quando o aprendiz volta sua atenção para estruturas novas e difíceis:

“Fossilizable structures tend to remain as potential performance, re-emerging in the productive performance of an IL, even when seemingly eradicated. Many of these phenomena reappear in IL performance when learner’s attention is focused on new and difficult subject matter.”

(SELINKER, 1972, p. 215)

Existem vários fatores, tanto internos quanto externos, que podem ser responsáveis pela fossilização. ELLIS (1994, p. 354) apresenta um quadro no qual destaca os principais fatores, que estão resumidos aqui como: 1) **Fatores internos** → idade, falta de desejo pela aculturação e 2) **Fatores externos** → pressão comunicativa (excedendo a competência lingüística do aprendiz da L2), perda de oportunidade para aprendizagem e natureza positiva ou negativa do retorno (*feedback*) que o aprendiz recebe sobre aquilo que ele produz na L2.

2.4.2.2 Os estágios de desenvolvimento da interlíngua

Segundo BROWN (1994) há diversas maneiras para descrever o caminho percorrido pelos aprendizes durante suas tentativas de se aproximar do sistema lingüístico da língua-alvo. BROWN (1994, p. 211) parte de um modelo anterior proposto por CORDER (1973, 1974) na tentativa de explicitar os quatro estágios de desenvolvimento da interlíngua que se baseiam na observação dos erros produzidos pelos aprendizes:

- 1) estágio dos erros aleatórios (*random errors stage*) → neste estágio o aprendiz tem pouca noção de que haja alguma regra ou ordem sistemática para determinada estrutura da língua-alvo. CORDER definiu estes tipos de erros como pré-sistemáticos;
- 2) estágio de desenvolvimento (*emergent stage*) → nesta fase o aprendiz se torna mais consciente de que a língua-alvo é um sistema constituído por regras, algumas das quais ele começa a internalizar. Estas regras podem, no entanto, não estar em consonância com as da língua-alvo, mas o aprendiz as toma como corretas. Neste estágio pode ser observada a ocorrência de *backsliding*, bem como manifestações de evitação (*avoidance*) de determinadas estruturas e tópicos. Normalmente neste estágio o aprendiz ainda não é capaz de corrigir os erros por ele produzidos quando estes forem apontados por outras pessoas. Este estágio se assemelha ao da criança que durante a aquisição de sua língua materna não percebe a presença de qualquer erro que seja no seu discurso. Este estágio e o próximo incluem os erros que CORDER distinguiu como sistemáticos;
- 3) estágio sistemático (*systematic stage*) → neste estágio, embora as regras internalizadas pelo aprendiz não estejam completamente formadas, elas apresentam uma maior consistência e, portanto, se aproximam do sistema de regras da língua-alvo. A maior diferença entre o estágio anterior — o de desenvolvimento — e o sistemático, é que neste último os aprendizes são

capazes de corrigir seus próprios erros quando forem apontados , mesmo que de maneira sutil, por outras pessoas. Isto pode ser observado no diálogo entre um aprendiz (A) e um falante nativo (FN) que BROWN (1994) utilizou como exemplo:

A: *Many fish are in the lake. These fish are serving in the restaurants near the lake.*

FN: *[laughing] The fish are serving?*

A: *[laughing] Oh, no, the fish are served in the restaurants!*

- 4) estágio de estabilização (*stabilization stage*) → neste estágio o aprendiz conhece a regra da língua-alvo e, como consequência disso, produz um número relativamente pequeno de erros. É também durante este estágio que o aprendiz apresenta a capacidade de autocorreção. Nesta fase do desenvolvimento da interlíngua o sistema está suficientemente internalizado e os aprendizes podem estabilizar muito rapidamente, fazendo com que alguns erros passem despercebidos e acabem por ser fossilizados. Este estágio foi chamado por CORDER de pós-sistemático. E ainda, segundo CORDER (1967), durante este estágio, o aprendiz conhece a regra correta na língua-alvo, porém a utiliza de maneira inconsistente. Assim, segundo CORDER (1973), os erros produzidos neste estágio não são de competência (*errors*), mas sim de desempenho (*mistakes*).

2.5 TEMPO E ASPECTO VERBAL

Antes de falar sobre a distinção entre as categorias de tempo e aspecto, convém ressaltar aqui outra distinção entre a língua portuguesa e a inglesa no que concerne à terminologia empregada para se referir especificamente à categoria tempo. Diferentemente da língua portuguesa, a língua inglesa emprega duas palavras distintas para se referir a tempo, ou seja, *time* — quando se trata do tempo lógico, real objetivo, extralingüístico — e *tense* — quando se trata do tempo

morfológico, gramatical. LEWIS (1986) faz uma diferenciação entre tempo (*time*) e tempo verbal (*tense*), ressaltando que tempo é a noção que o falante tem da realidade, enquanto tempo verbal é apenas um termo técnico, “uma idéia puramente gramatical” (p.47). Embora saibamos que o tempo gramatical relaciona-se com o tempo lógico, sabemos também que — tanto no português como no inglês — nem sempre esta relação é direta, o que significa dizer que nem sempre há uma coincidência exata entre os dois tempos. LEWIS (1986) evidencia isto, através de alguns exemplos¹³ que foram reproduzidos abaixo e que demonstram que nem sempre os tempos verbais presente ou passado (*present tense or past tense*) se referem à realização de ações no tempo presente ou passado (tempo entendido aqui como decurso):

- (1) *I speak quite good French.* → refere-se ao tempo em geral, não ao tempo presente.
- (2) *We leave at 4 o'clock tomorrow.* → tempo verbal presente para se referir à ação no futuro.
- (3) *Would you mind if I opened the window?* → tempo verbal passado para se referir à ação no presente ou futuro.
- (4) *Have you ever been there before?* → ação referida no passado sem a utilização de tempo verbal passado.

De maneira semelhante SACCONI (1994) também apresenta usos dos tempos verbais em português que não estão associados diretamente à noção do tempo físico que recebe igual denominação:

- (1) Cabral **encontra** o Brasil, e Pero Vaz de Caminha **escreve** imediatamente uma carta ao rei de Portugal. → tempo verbal presente empregado pelo pretérito perfeito do indicativo em narrações, para tornar mais vivos e atuais fatos do passado (recurso estilístico).

¹³ Exemplos encontrados em Lewis (1986, p. 47).

(2) **Vou** amanhã a Brasília. → presente empregado pelo futuro do presente. Aqui é necessário que esteja explícito na frase pelo menos um elemento que dê a idéia de tempo futuro (no exemplo citado o advérbio **amanhã** exerce essa função)¹⁴.

Embora as categorias de tempo e aspecto estejam de alguma forma associadas, cabe aqui fazer uma breve distinção entre elas.

Para COMRIE (1976, p. 1 e 2) a categoria tempo (*tense*) “relaciona o tempo da ação verbal à qual se faz referência a algum outro tempo, geralmente ao momento da fala”¹⁵. Presente, passado e futuro são os tempos verbais mais comuns encontrados nas línguas, embora haja algumas línguas que não façam a distinção destes tempos, ou ainda nenhuma distinção de tempo. Tempo presente é aquele que descreve uma ação que está localizada num momento simultâneo ao momento da fala (p.ex. A Maria está escrevendo um livro.). Enquanto o passado localiza a ação num momento anterior ao momento da fala (p.ex. A Maria escreveu um livro./A Maria estava escrevendo um livro.). E, finalmente o futuro localiza a ação num momento posterior ao momento da fala (p.ex. A Maria escreverá/irá escrever/vai escrever um livro.). COMRIE (1976) completa sua definição de tempo acrescentando que, devido ao fato de esta categoria localizar a ação em relação ao momento da fala, ela é uma categoria dêitica. CASTILHO (2002) diz o seguinte a respeito da categoria de tempo:

“O tempo é uma propriedade da predicação cuja interpretação tem de ser remetida pela situação de fala. É assim que se podem representar a anterioridade, a simultaneidade e a posterioridade. O tempo também depende da noção de intervalo ou de duração entre um ponto e outro. Por outras palavras, o tempo pressupõe o aspecto, mas este não pressupõe aquele.” (CASTILHO, 2002, p.85)

Enquanto a língua portuguesa possui os três tempos verbais — presente, passado ou pretérito e futuro — na língua inglesa existem apenas dois: presente e passado. Pode-se explicar isso retornando à proposta de LEWIS (1986) na qual este

¹⁴ Exemplos extraídos de Sacconi (1994, p. 231)

¹⁵ “Tense relates the time of the situation referred to some other time, usually to the moment of speaking.”

autor sugere a referência a *tense* como um termo técnico. Isto significa dizer que tempo verbal implica numa mudança morfológica na forma base do verbo (que em inglês é o infinitivo sem a partícula *to*) — situação que se verifica em inglês somente nos tempos presente (*She studies Linguistics.*) e passado (*She studied French last year.*). Portanto, uma forma verbal constituída por um verbo auxiliar + infinitivo, como é o caso de uma das possibilidades de expressarmos o tempo futuro no inglês (p. ex.: *I will travel*) não pode ser considerada, no sentido técnico, como um tempo verbal. Isso não significa de maneira alguma que não se possa expressar em inglês a idéia de evento no futuro. O futuro em inglês é marcado principalmente através do emprego de "verbos modais, modais frasais e advérbios de tempo ao invés da marcação morfológica feita no verbo em si." (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN 1999, p. 109)

Para COMRIE (1976) a categoria de aspecto difere muito da de tempo. COMRIE (1976, p. 3) define aspecto como "diferentes formas de observar a constituição temporal interna de uma situação." Pode-se complementar esta definição citando CASTILHO (1968, p. 14) que diz que "o aspecto é a visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a idéia de duração e desenvolvimento. É a representação espacial do processo."

Em outro artigo, CASTILHO (2002) afirma que "na fase de aquisição da linguagem, primeiro vem o aspecto, como categoria primitiva, e depois o tempo, como categoria derivada."

No presente estudo, que envolve também estabelecer contrastes entre a língua portuguesa e a inglesa, não se pode deixar de mencionar a questão da lacuna semântica existente entre os sistemas verbais das duas línguas. Segundo EL-DASH e BUSNARDO (2002, p.63):

"Formas semanticamente obrigatórias em uma língua não tem contrapartida na outra — como seria o caso do aspecto verbal do *present perfect* do inglês e do *imperfecto* do português."

No que diz respeito ao aspecto, conforme observaram EL-DASH e BUSNARDO (2002, p. 64):

“O inglês, por exemplo, distingue obrigatoriamente entre *ações passadas* vistas como ações e expressas através do *simple past* e estados presentes que refletem a relevância de tais ações passadas (expressas pelo *present perfect tense*).”

O que significa dizer que a escolha do tempo verbal em inglês inclui essencialmente uma questão aspectual. Enquanto no português, “a escolha do tempo verbal reflete principalmente uma questão de tempo.” (EL-DASH; BUSNARDO, 2002, p. 64). Isso não significa que o português não apresente características aspectuais na semântica dos verbos, mas sim que sua abrangência é bem mais restrita do que no inglês.

No português, a distinção obrigatória ocorre entre eventos passados de aspecto perfeito e os de aspecto imperfeito, ou seja, a distinção aspectual respectivamente de acabado (ação concluída) x inacabado (ação não concluída). COMRIE (1976) classificou a dicotomia aspectual no português de *perfectivity* (aspecto perfectivo) e *imperfectivity* (aspecto imperfectivo), atribuindo ao primeiro a falta de referência explícita à consistência interna de um fato, expressando-o como um todo, sem parcializá-lo, enquanto o último faz referência explícita à temporalidade interna de uma situação, ou tomando-a como um fragmento de tempo que decorre (cursividade), ou fazendo a seleção de fases desse tempo interno (inicial, intermediária ou final), ou ainda expressando estados resultativos nos quais se evidencia a relevância lingüística dada à constituição interna de um processo que os antecedeu. Essa distinção obrigatória no português não é relevante para o inglês, uma vez que o *simple past* é o tempo utilizado tanto para aludir eventos sem fazer referência à sua temporalidade interna no passado (*I attended to a seminar last January* → (Eu) participei de um seminário janeiro passado.), quanto de eventos que descrevem estados ou hábitos (*Maria was ill last week* → A Maria estava doente na semana passada. *I travelled to beach every year when I was a child* → (Eu) viajava para a praia todos os anos quando era criança.)¹⁶. No inglês existe a forma *used to* que também é empregada para se referir a ações habituais no passado, mas cujo

¹⁶ Podemos notar através da tradução dos exemplos do inglês para o português que a descrição de hábitos e estados no passado nessa última língua evidencia a constituição temporal interna do evento, daí a obrigatoriedade de se utilizar o tempo imperfeito.

uso é opcional (*I used to travel to the beach every year when I was a child* → (Eu) costumava viajar para a praia todos os anos quando era criança). Já a distinção entre perfeito e imperfeito em português é obrigatória, o que explica o problema que falantes nativos do inglês têm para distinguir apropriadamente os tempos verbais perfeito e imperfeito (EL-DASH; BUSNARDO, 2002). A este respeito as mesmas autoras abordam em seu artigo a seguinte questão:

“Às vezes, então, em sala de aula de língua inglesa, explica-se a existência da lacuna semântica/verbal interlingual do aspecto *perfect* a partir do exemplo dos problemas envolvendo o tempo imperfeito para falantes de inglês que aprendem português.” (EL-DASH; BUSNARDO, 2002, p.64)

As principais características da categoria de aspecto que segundo COSTA (2002) merecem ser destacadas, são as seguintes:

- a) a não-referência à localização no tempo;
- b) a constituição temporal interna;
- c) a vinculação da categoria a situações, processos e estados;
- d) a “representação espacial”.

Retomando o que foi dito inicialmente sobre as categorias tempo e aspecto, ou seja, o fato de que estão de alguma forma associadas, percebe-se que tempo faz uma alusão “à posição da ação verbal no percurso; a determinação aspectual alude à maneira de considerar a ação verbal no tempo.” (BECHARA, 1999, p. 213). Portanto, como diz COSTA:

Aspecto e Tempo são ambas categorias temporais no sentido de que têm por base referencial o tempo físico. Distinguem-se, contudo, do ponto de vista semântico, basicamente a partir da concepção do chamado tempo interno (o Aspecto) diferentemente do tempo externo (o Tempo). As noções semânticas do âmbito do Tempo dizem respeito à localização do fato enunciado relativamente ao momento da enunciação; são, em linhas gerais as noções de presente, passado e futuro e suas

subdivisões. Já as noções semânticas do âmbito do Aspecto são as noções de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim. (COSTA, 2002, p. 19)¹⁷

Mais adiante a mesma autora diz que:

“[...] enquanto a categoria de Tempo trata o fato enquanto ponto distribuído na linha do tempo, a categoria de Aspecto trata o fato como possível de conter frações de tempo que decorrem dentro dos seus limites.” (COSTA, 2002, p.20)

2.6 O *PRESENT PERFECT* NO INGLÊS E NO PORTUGUÊS

2.6.1 O *Present Perfect* no Inglês

Segundo LEWIS (1986) as formas verbais formadas com o auxiliar *have* e que são tradicionalmente chamadas de *perfect forms* (formas perfeitas), tecnicamente não se referem à categoria de tempo (*tense*) na língua inglesa, mas sim à de aspecto, pois estão associadas à interpretação temporal que o falante faz do evento enunciado.

COMRIE (1976, p. 6) ressalta que em trabalhos nos quais se faz a distinção entre tempo e aspecto, as *perfect forms* “tem sido geralmente, mas não sempre, consideradas um aspecto.” O mesmo autor reconhece que as *perfect forms* não se referem apenas à categoria de tempo, pois elas diferem em significado das outras formas verbais da língua inglesa.

Segundo autores como LEWIS (1986), SWAN (1995) e CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN (1999) a principal característica das *perfect forms* (*present, past* e *future perfect*) é a de relacionar um evento de maneira retrospectiva a algum outro ponto no tempo como pode-se constatar através dos seguintes exemplos¹⁸:

¹⁷ A autora optou por utilizar a letra maiúscula sempre que se referisse às categorias lingüísticas, possibilitando ao leitor fazer a distinção de quando ela estivesse fazendo menção, por exemplo, a Tempo (categoria lingüística) ou a tempo (sucessão dos dias, anos, horas, etc.)

¹⁸ Exemplos encontrados em Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999, p. 115)

Present perfect → *I've met him before.* (relaciona o presente a um evento anterior a ele)

Past perfect → *I had left before you arrived.* (oferece um ponto de vista retrospectivo a algum ponto no passado)

Future perfect → *I'll have met him before I meet you again.* (oferece uma visão retrospectiva a algum ponto no futuro)

O objeto deste estudo é o *present perfect* que em inglês é uma forma composta formada pelo verbo auxiliar *have* e o particípio do verbo principal (p.ex. *I have studied a lot*). Essa forma, como foi exposto no parágrafo anterior, está associada à idéia de anterioridade do evento, ou seja, relaciona o presente a algum evento anterior a ele (LEWIS, 1986).

Não se pode avançar na exposição sobre o *present perfect* sem antes ressaltar as diferenças entre tempo passado (*past time - I worked.*) e tempo antes de agora (*before Now time - I have worked.*) — agora (*Now*) significando momento do enunciado — pois esta distinção é muito importante no que concerne às formas verbais na língua inglesa. O tempo passado é, obviamente, também algum ponto anterior ao momento do enunciado, entretanto ele expressa um fato remoto¹⁹ no passado. LEWIS (1986) se refere a este tempo como passado “puro” (“*pure*” *past*). O mesmo autor diz que esta “forma remota” expressa os fatos sem nenhuma relação com outro ponto qualquer no tempo (*I wrote a poem*). Já as formas compostas com *have + past participle (perfect forms)* consideram o passado a partir do ponto agora (*point Now*), ou seja, a partir do momento do enunciado (*I've read this poem many times*). Portanto, LEWIS (1986) propõe que a melhor maneira de denominar estas formas talvez seja de “formas retrospectivas”:

¹⁹ Lewis explica que a noção de ‘remoto’ ligada ao *simple past* envolve diferentes interpretações semânticas do evento dependendo do contexto em que este tempo é utilizado (a distância pode se referir ao tempo físico, mesmo que o evento seja recente → *Man walked on the moon in 1969./ I saw him yesterday*; distância nos relacionamentos, p.ex. em situações formais → *Did you want to speak to me immediately?*; ou ainda indicando possibilidade em orações condicionais → *I'd tell you if I knew*). Portanto, a noção de remoto está relacionada à de completude de um evento, ou ainda à natureza hipotética de um enunciado (Lewis 1986, Celce-Murcia e Larsen-Freeman 1999).

“The most important thing to understand about “the present perfect” or present retrospective, is that it is a present form. It is always essentially grounded at the point Now, the moment of speaking.” (LEWIS, 1986, p. 76)

Para este trabalho, considerou-se relevante descrever quatro empregos do *present perfect* apresentados por CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN (1999, p. 116):

- a) Uma situação que começou num período de tempo anterior e que continua no presente: *I have been a teacher since 1993./I have been a teacher for twelve years./You have done a lot for me.*²⁰
- b) Uma ação que tenha ou não ocorrido num tempo anterior não especificado mas que tenha relevância para o momento atual: *I have already read that book./I have never been to Bahia./Have you ever read ‘A hundred years of solitude’?/I have been to Superagüi twice./Where have you been?*
- c) Uma ação completada muito recentemente (normalmente acompanhada do advérbio *just*): *Ana has just left her job.*
- d) Uma ação que ocorreu num momento anterior e que está concluída no momento do enunciado: *The social reforms in Brazil have increased in the last two years.*²¹

²⁰Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999, p. 118) apresentam o emprego do *present perfect continuous* em situação semelhante a do *present perfect simple*, ou seja, referindo-se a uma situação ou hábito iniciado no passado (recente ou distante) e que continua até o presente (e é possível que continue no futuro) → *I have been working as a teacher since 1993.*

²¹ É importante observar que há diferença de significado entre as expressões “*last year*” e “*in the last year*”. “*Last year*” significa o ano antes do presente ano (relacionado a uma ação concluída, sem relevância para o momento atual) e “*in the last year*” remete aos 365 dias atrás até o momento presente (característica do *present perfect* de relevância para o presente, embora o evento já tenha sido concluído.)

2.6.2 A Distinção entre *Simple Past* e *Present Perfect* no Inglês

É importante salientar a distinção entre estes dois tempos verbais na língua inglesa, corroborando o que já foi dito por autoras como CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN (1999) a respeito desta distinção. As autoras afirmam que a distinção entre o *simple past* e o *present perfect* é extremamente difícil para alunos de inglês como L2, pois ela pode ser melhor percebida no nível do discurso do que no da estrutura frasal: “*You could call their attention to some sentence-level contrasts, but this distinction is often best sorted out at the level of discourse*” (1999, p. 124). LEWIS (1986) diz que a diferença no emprego do *simple past* e do *present perfect* é fator de grande dificuldade para muitos aprendizes, pois embora em alguns contextos haja semelhanças estruturais entre os sistemas verbais da L1 dos aprendizes e o da língua inglesa, semanticamente eles podem ser bastante divergentes.

Como já foram descritos anteriormente os usos do *present perfect*, considerou-se pertinente apresentar também os usos do *simple past* conforme encontrados em CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN (1999, p. 113,114):

- a) Um evento ou ação completada no passado: *Brazil won the last World Cup in 2002.*
- b) Um evento ou ação habitual no passado: *It rained almost every day last summer.*
- c) Um evento que teve um tempo de duração no passado mas que já cessou e não se aplica ao presente: *I worked as a secretary for 3 years.*
- d) Com situações ou estados no passado: *He appeared to be a creative genius./He owned me a lot of money.*
- e) Em orações subordinadas que denotam uma condição imaginária (referindo-se ao presente): *If he took better care of himself, he wouldn't be absent so often.*

- f) Distância social, situações em que há algum grau de formalidade: *Did you want to sit down and stay a while?*

Apesar de uma estrutura se referir ao presente (*present perfect*) e a outra ao passado (*simple past*), a escolha entre uma ou outra não depende do tempo em que cada evento aconteceu, mas sim envolve a perspectiva que o falante tem a respeito do evento enunciado. Este é um conceito de difícil compreensão para os falantes não nativos da língua inglesa, pois, como WEISSHEIMER (2002) observou em seu trabalho, “eles não compartilham da mesma visão sobre a estrutura” que os falantes nativos dessa língua possuem.

Para tornar mais claro o que foi exposto acima, CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN (1999, p. 125) apresentam o seguinte par de sentenças:

(a) *Sheila has joined the Sierra Club. (present perfect)*

(b) *Sheila joined the Sierra Club. (simple past)*

Pode-se constatar que em ambas as sentenças o tempo em que o evento aconteceu é o mesmo, ou seja, o tempo em que Sheila tornou-se sócia do clube encontra-se no passado. Entretanto, a opção por um ou outro enunciado se dá devido à perspectiva que o enunciador tem do evento, mais do que o tempo real em que esse mesmo evento ocorreu. A sentença (a), em que houve opção pelo *present perfect*, implica que o enunciado possa ter alguma relevância atual para o emissor. Enquanto a sentença (b), na qual se optou pelo uso do *simple past*, indica que para o emissor não há mais a visão retrospectiva do enunciado em relação ao presente, e que o enunciado fica, portanto, lançado a um passado remoto.

Diante das dificuldades que os aprendizes do inglês como L2 enfrentam no momento da aprendizagem dessas duas estruturas no que diz respeito às suas diferenças particulares, CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN (1999, p. 125) apresentam algumas sugestões para facilitar esse processo no que diz respeito ao nível estrutural:

- a) Chamar a atenção dos aprendizes para o fato de que o emprego de determinados advérbios que remetem a um ponto específico de um

passado remoto (p.ex. *yesterday, last year, in 1990*) implicam na obrigatoriedade do uso do *simple past*, já outros advérbios (p.ex. *already, since, yet*) requerem o uso do *present perfect*.

- b) Salientar que, no caso da obrigatoriedade do uso do *simple past*, embora o advérbio de tempo não esteja explícito, a idéia de distância no tempo (*remoteness*) deve ser definida pelo contexto ou mesmo estar implícita: *John Lennon was a creative genius.* (=passado remoto, pois ele está morto).
- c) Explicitar que enquanto o *past tense* é empregado para relatar um período histórico completo (*My father lived here all his life.* → implica que o pai não viva mais no local, tenha se mudado ou que já tenha morrido), o *present perfect* é usado para relatar um período histórico incompleto (*My father has lived here all his life.* → implica que o pai ainda viva no mesmo local).
- d) Deixar claro que o *present perfect* é empregado em situações nas quais o tempo é considerado indefinido (*Have you ever been to Bahia?*), enquanto o emprego do *simple past*, além de supor uma definição de tempo, presume que haja um conhecimento compartilhado entre falante e ouvinte no que concerne ao evento enunciado (*Did you go to Bahia?* → há o conhecimento compartilhado de que você disse que tinha ido ao nordeste no verão).

2.6.3 O *Present Perfect* no Português

Dentre as gramáticas consultadas para o presente estudo não se encontrou menção ao termo presente perfeito (*present perfect*). Nas gramáticas da língua portuguesa esta estrutura verbal é denominada de *passado composto*, *pretérito perfeito composto*, ou ainda simplesmente *pretérito composto*.

Em CUNHA e CINTRA (1985, p. 370), no capítulo que trata da categoria de aspecto, encontrou-se uma menção às formas perfeitas e mais-que-perfeitas

(denotadoras de ação concluída) na língua portuguesa em contraposição às imperfeitas (indicativas de ação não concluída). Foi extraído desta gramática o seguinte trecho a respeito deste assunto:

[...] o ASPECTO designa uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do qual o locutor considera a ação expressa pelo verbo. Pode ele considerá-la como *concluída*, isto é, observada no seu término, no seu resultado; ou pode considerá-la como *não concluída*, ou seja, observada na sua duração, na sua repetição. É a clara distinção que se verifica em português entre as formas verbais classificadas como PERFEITAS ou MAIS-QUE-PERFEITAS, de um lado, e as IMPERFEITAS, de outro. (CUNHA; CINTRA, 1985, p.370)

Em BECHARA (1999, p. 278) foi encontrada a seguinte informação a respeito dos usos do pretérito perfeito composto no português:

- a) para denotar repetição ou prolongação de um fato até o momento em que se fala, ou fato habitual: *Tenho lido bastante ultimamente.*
- b) para expressar fato consumado (geralmente utilizado no final de discursos): *Tenho dito.*

De maneira semelhante SACCONI (1994, p. 234) apresenta a seguinte informação acerca dos usos do pretérito perfeito composto:

- a) indica que o fato se inicia no passado, dura e se vem repetindo até o presente: *Tenho trabalhado muito./As garotas têm visto objetos estranhos nesta região.*
- b) é usada para confirmar-se uma ordem, ou ao concluir-se um discurso: *Tenho dito./Tenho concluído.*

SACCONI (1994) acrescenta ainda que o pretérito perfeito composto “apresenta aspecto iterativo” (p. 234) , ou seja, o processo se repete até o presente (***Tenho trabalhado muito***), diferentemente da forma simples que se refere a um fato passado já concluído (***Trabalhei muito***).

CUNHA e CINTRA (1985) também apontam esta diferença entre as formas simples e composta do pretérito afirmando que:

“O PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES, denotador de uma ação completamente concluída, afasta-se do presente; O PRETÉRITO PERFEITO COMPOSTO, expressão de fato repetido ou contínuo, aproxima-se do presente.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p.443)

Pode parecer redundante citar autores que se referem às distinções entre o pretérito simples e composto de maneira muito semelhante, entretanto julgou-se pertinente ressaltar este aspecto para a língua portuguesa, pois como foi visto anteriormente neste capítulo quando foi abordada a distinção entre *past simple* e *present perfect* no inglês (2.6.2), observou-se que ocorre uma situação semelhante em relação à língua inglesa.

Em seu artigo intitulado “Notas para uma Semântica do Passado Composto em Português”, ILARI (1998) apresenta os seguintes empregos do PASSADO COMPOSTO português:

1. Exprime iteração, ou seja o processo se repete, independentemente de estar presente na oração um advérbio indicando frequência:
 - (1) *Ele tem-nos visitado várias vezes.*
 - (2) *Ele nos tem visitado.* (=mais de uma vez)

2. Assume eventualmente um valor de continuidade:
 - (3) *Tenho estado doente.*

3. Diz respeito a um período que começa no passado mas não se conclui no passado:
 - (4) *Le Monde tem sido entregue em São Paulo pelo correio aéreo desde 1927.*

2.6.4 A Comparação dos Contextos Lingüísticos em Inglês e Português para o Emprego do *Present Perfect*

Diante do que foi exposto sobre o *present perfect* no inglês e no português, verifica-se que o pretérito perfeito composto corresponde a apenas um dos empregos da mesma forma verbal na língua inglesa, o que evidencia a existência de uma grande lacuna semântica entre as duas línguas como será exposto a seguir.

As formas que podem representar o *present perfect* no português pertencem todas ao modo indicativo e são as seguintes: presente simples, pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto com auxiliar ter e pretérito imperfeito.

O quadro a seguir foi elaborado para deixar mais clara a comparação entre os contextos lingüísticos de uso do *present perfect* nas duas línguas:

Inglês (L2)	Português (L1)
Present Perfect (have/has + past participle of the main verb)	
<p>1) Uma situação que começou num período de tempo anterior e que continua no presente:</p> <p>a) <i>I have been a teacher since 1993.</i></p> <p>b) <i>I have been a teacher for twelve years.</i></p> <p>c) <i>You have done a lot for me.</i></p>	<p>Presente Simples do Indicativo</p> <p>a) (Eu) sou professora desde de 1993.</p> <p>b) (Eu) sou professora há doze anos.</p> <p>Pretérito Perfeito Composto do Indicativo com auxiliar “ter”</p> <p>c) Você tem feito muito por mim.</p>
<p>2) Uma ação que tenha ou não ocorrido num tempo anterior não especificado mas que tenha relevância para o momento atual:</p> <p>a) <i>I have already read that book.</i></p> <p>b) <i>I have never been to Bahia.</i></p> <p>c) <i>Have you ever read ‘A hundred years of solitude’?</i></p> <p>d) <i>I have been to Superagüi twice.</i></p> <p>e) <i>Where have you been?</i></p>	<p>Pretérito Perfeito Simples do Indicativo</p> <p>a) (Eu) já li aquele livro.</p> <p>b) (Eu) nunca estive na Bahia.</p> <p>c) Você já leu ‘Cem anos de Solidão’?</p> <p>d) (Eu) estive em Superagüi duas vezes.</p> <p>Pretérito Imperfeito do Indicativo</p> <p>e) Onde você estava?/Onde você andava?</p>
<p>3) Uma ação completada muito recentemente (normalmente acompanhada do advébio <i>just</i>):</p> <p>a) <i>Ana has just left her job.</i></p>	<p>Pretérito Perfeito Simples do Indicativo</p> <p>a) A Ana acabou/acaba de sair do emprego./ A Ana acabou/acaba de deixar o emprego.</p>
<p>4) Uma ação que ocorreu num momento anterior e que está concluída no momento do enunciado:</p> <p>a) <i>The social reforms in Brazil have increased in the last two years.</i></p>	<p>Pretérito Perfeito Simples do Indicativo</p> <p>a) As reformas sociais cresceram no Brasil nos últimos dois anos.</p>

3 METODOLOGIA

Foi utilizado nesta pesquisa o método de coleta de uma amostra específica, transversal de dados. A escassez de tempo foi o motivo para não ter sido realizado um estudo longitudinal. Entretanto, é necessário ressaltar a importância de estudos transversais, pois os mesmos se constituem em importante fonte de informação inicial, mesmo que parcial e incompleta, para estudos que investigam a língua do aprendiz.

A metodologia empregada foi a da psicolinguística experimental e consistiu na provocação de dados do que se pretendia investigar — o emprego do *present perfect*.

O modelo de metodologia utilizado no presente estudo foi adaptado do modelo de CORDER (1974) já descrito anteriormente no item 2.2 no qual foi abordada a Análise de Erros.

3.1 SELEÇÃO E DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Foi selecionado para este estudo um *corpus* da língua produzida por 41 (quarenta e um) alunos de três turmas do 3º ano do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) da cidade de Curitiba no estado do Paraná. Estes alunos, falantes nativos do PB e aprendizes de inglês como língua estrangeira, se encontravam no momento da coleta de dados na faixa etária entre 15 e 20 anos.

O total de informantes da pesquisa foi distribuído de acordo com o nível de proficiência que apresentaram na L2. A saber: 1(um) informante pertencente ao nível *Beginner*, 21 (vinte e um) informantes pertencentes ao nível *Elementary*, 16 (dezesesseis) informantes pertencentes ao nível *Lower Intermediate*, 2 (dois) informantes pertencentes ao nível *Upper Intermediate* e 1 (um) ao nível *Advanced*. Deste total considerou-se para a análise somente os informantes pertencentes aos níveis *Elementary* e *Lower Intermediate*. Justifica-se tal decisão argumentando que os informantes não considerados na análise — aqueles pertencentes aos níveis *Beginner* (1), *Upper Intermediate* (2) e *Advanced* (1) — não constituíam uma

amostra significativa e, portanto, não contribuiriam para estabelecer parâmetros de comparação entre estes informantes e os outros pertencentes a diferentes níveis de proficiência na L2 no que concerne à produção de erros.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.2.1 Questionário para Definir o Perfil dos Informantes da Pesquisa (Apêndice 1)

Este questionário foi elaborado porque inicialmente pretendia-se trabalhar com uma amostra bastante heterogênea no que diz respeito à idade, grau de escolaridade, etc. Entretanto, o mesmo foi descartado desta análise, pois a idéia inicial foi abandonada e o perfil da amostra se mostrou bastante homogêneo.

3.2.2 Teste para Definir o Nível de Proficiência na L2 (Anexo 1)

Foi selecionado um teste elaborado pelas Universidades de Oxford e de Cambridge, o *Quick Placement Test* (QPT), por estas serem instituições reconhecidas mundialmente pela seriedade e qualidade na elaboração de materiais didáticos de inglês como L2, bem como de livros que são referência para pesquisadores em ASL. O QTP é um teste que atribui o nível de proficiência baseado no nível da Association of Language Testers in Europe (ALTE) e, além disso, possui equivalência com os testes do Conselho Europeu e da Universidade de Cambridge (conforme tabela no final deste item). A ALTE é uma associação que fornece exames em línguas estrangeiras na Europa e que inclui alguns dos maiores fornecedores internacionais na área de testes de línguas.

Este teste foi utilizado para tornar possível definir o nível de proficiência dos aprendizes na L2. Isto porque, embora todos os informantes participantes da pesquisa estivessem no momento da coleta de dados cursando o 3º ano do ensino médio e tenham recebido instrução formal sobre os empregos do *present perfect* abordados neste trabalho, nem todos se encontravam no mesmo estágio da interlíngua, ou seja, apresentavam diferentes níveis de proficiência na L2.

ALTE Level	ALTE Level Description	Council of Europe Level	Cambridge Examinations
0	Beginner ²²	A1	
1	Elementary	A2	KET
2	Lower Intermediate	B1	PET BEC Preliminary CELS Preliminary
3	Upper Intermediate	B2	FCE BEC Intermediate CELS Intermediate
4	Advanced	C1	CAE BEC Advanced CELS Higher
5	Very Advanced	C2	CPE

3.2.3 Textos para Versão e Tradução (Anexo 2)

Foram selecionados textos autênticos extraídos de publicações na L1 e na L2 por acreditar-se ser necessária a precisa contextualização da estrutura que se pretendia investigar — o *present perfect* da língua inglesa — uma vez que os aprendizes falantes nativos do PB apresentam uma grande dificuldade na aprendizagem de tal estrutura. Além disso, o *present perfect*, por envolver na sua compreensão primordialmente a questão aspectual, fica melhor definido se visualizado dentro do contexto no qual está sendo utilizado.

Optou-se por iniciar com a versão para a L2 dos textos na L1 que, após ter sido finalizada era entregue à pesquisadora pelos informantes que recebiam em seguida os textos na L2 para tradução para a L1. Acreditava-se que procedendo assim os informantes não estariam atentos com relação à estrutura objeto da pesquisa e que os resultados da coleta se mostrariam mais fidedignos. Comprovou-

²² Optou-se por não traduzir a terminologia empregada no material selecionado para esta pesquisa para atribuir o nível de proficiência dos aprendizes na L2, pois há no Brasil uma gama muito variada de termos utilizados para tal nivelamento.

se isso perguntando informalmente a alguns informantes, ao final da coleta, se eles haviam percebido qual era a estrutura que estava sendo pesquisada, pergunta que foi respondida negativamente pela maioria dos entrevistados.

3.2.3.1 Versão para a L2 de textos na L1

Foram selecionados textos autênticos em português extraídos das revistas VOCÊ S/A, ÉPOCA e GALILEU e do JORNAL DE LONDRINA. Foram destacados nestes textos as frases ou trechos que contemplavam estruturas utilizadas na língua portuguesa em contextos lingüísticos análogos aos do *present perfect* do inglês. Solicitou-se aos informantes que fizessem a versão somente do que se encontrava destacado em cada texto.

3.2.3.2 Tradução para a L1 de textos na L2

Foram selecionados textos autênticos em inglês extraídos da revista SPEAK UP. Foram destacados nestes textos as frases ou trechos que continham a estrutura objeto desta pesquisa, ou seja, o *present perfect* e solicitou-se aos informantes que traduzissem apenas o que se encontrava destacado em cada texto.

3.3 SITUAÇÃO DA PESQUISA

Os dados foram coletados no início do mês de dezembro de 2004. Todos os instrumentos foram aplicados aos informantes em sala de aula pela própria pesquisadora e numa única oportunidade. Antes que as atividades que coletariam os dados para posterior análise fossem iniciadas, a pesquisadora forneceu todas as explicações necessárias para que os informantes pudessem realizá-las sem que houvesse dúvidas com relação à execução das mesmas. Após iniciada a coleta, a pesquisadora não mais interveio no andamento das atividades.

Em etapa subsequente à da coleta de dados, a pesquisadora foi a responsável pela correção tanto dos testes de proficiência quanto dos textos para versão e tradução.

4 TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 TABULAÇÃO DOS DADOS (Apêndice 2)

Os dados produzidos pelos aprendizes foram todos tabulados e podem ser verificados no apêndice 2 do presente trabalho.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Esta análise é essencialmente qualitativa, embora haja alguns percentuais relativos aos erros produzidos pelos informantes.

Antes da análise dos dados ser iniciada, foi necessário definir o que seria considerado erro. No item 2.2 sobre Análise de Erros, salientou-se a dificuldade em adotar a terminologia proposta por CORDER (1967), que distinguiu os erros produzidos pelos aprendizes como falhas de competência (*errors*) ou de desempenho (*mistakes*), sem que se procedesse a uma investigação minuciosa da língua do aprendiz. Como este estudo se constitui numa investigação inicial, portanto parcial, sobre os erros contidos na língua do aprendiz, optou-se por adotar a definição de erro proposta por DULAY, BURT e KRASHEN (1982). Estes autores propõem que o termo erro deva ser empregado para se referir a qualquer desvio tomando como referência uma norma selecionada de desempenho lingüístico, não importando as características ou causas desse desvio.

Para a seleção das normas de desempenho nas L1 e L2 que seriam tomadas como referência, fez-se necessário estabelecer algumas reconstruções possíveis nas duas línguas que serviriam de guia para se proceder à correção dos dados obtidos (ver quadro de tabulação de dados). Para estabelecer quais reconstruções seriam consideradas possíveis nas L1 e L2, a pesquisadora solicitou a colaboração de quatro professores de língua inglesa como LE. A pesquisadora apresentou a estes professores algumas opções por ela admitidas como possíveis para a reconstrução das estruturas contendo o *present perfect* que se encontravam destacadas em cada um dos textos e foi solicitado aos mesmos que verificassem a

aceitabilidade de tais opções, bem como sugerissem outras possibilidades de reconstruções que também poderiam ser aceitas.

Após estabelecidas as reconstruções possíveis, decidiu-se considerar desviantes das normas selecionadas nas L1 e L2 apenas os erros que se relacionassem à estrutura objeto deste estudo — o *present perfect* do inglês. Sendo assim, foram descartados quaisquer erros de outra natureza como de ortografia, vocabulário, ordem das palavras, etc. por não serem relevantes para o presente estudo.

Entretanto, ao iniciar a análise dos dados, observou-se que havia diferentes graus de desvio nas estruturas produzidas pelos informantes. Em consequência disso foram tomadas decisões sobre quais critérios seriam utilizados para classificar tais estruturas como desviantes ou não-desviantes. As formas consideradas não-desviantes envolveram principalmente o verbo principal, ou seja, o particípio passado. Como já mencionado anteriormente, erros de ortografia não foram relevantes para esta análise, portanto, estruturas como, por exemplo, **has incresed** na qual o informante grafou incorretamente a forma do particípio passado do verbo **increase** — que é **increased** — não foi considerada desviante. Outra forma considerada não-desviante foi, por exemplo, a estrutura **has spended** na qual o informante generalizou a regra de flexão de passado dos verbos regulares na língua inglesa (**-ed**) aplicando-a a um verbo irregular (nesse caso o verbo **spend** que no particípio passado é conjugado **spent**).

Foram adotadas duas grandes classificações de erros, a saber: interlingüísticos e intralingüísticos. Após identificar os erros como pertencentes a um ou outro grande grupo, buscou-se evidenciar erros pertencentes a subcategorias contidas dentro de cada um desses grupos.

Após essas considerações iniciais acerca dos procedimentos adotados para a análise dos dados, descreve-se a seguir a análise propriamente dita.

4.2.1 Erros Interlingüísticos

4.2.1.1 Transferência da L1

A exposição contrastiva das línguas materna e alvo possibilitou ter uma melhor visão das semelhanças e diferenças existentes entre essas duas línguas. Através da AC — comparando as ILs dos aprendizes e as reconstruções possíveis estabelecidas para as L1 e L2 — foi possível ter alguns indícios de áreas que apresentavam um menor ou maior grau de dificuldade na aprendizagem da estrutura objeto desta pesquisa — o *present perfect*.

Analisando os dados obtidos na pesquisa, observou-se um alto índice de erros nos textos para versão da L1 para a L2 ocasionado pela transferência do uso do pretérito perfeito do indicativo da L1 para a L2. Esta transferência — que recebe a denominação na literatura sobre AC de transferência negativa — em algumas situações se constituiu na principal responsável pelos erros produzidos, como foi o caso dos **textos 2 e 5** conforme exposto a seguir:

Texto 2 - A Vivo **perdeu** um parceiro na defesa pela tecnologia CDMA de telefonia móvel.

Elementary → 65%

Lower Intermediate → 100%

Texto 5 - Os Correios **puseram** o Banco Postal, uma parceria com o Bradesco, na lista das prioridades.

Elementary → 73,68%

Lower Intermediate → 90%

O alto percentual de erros devido à transferência do pretérito perfeito da L1 para a L2 pode ser atribuído à uma forma de *performance* dos aprendizes da L2 denominada de infraprodução ou evitação (*avoidance*). A principal evidência da evitação é a produção baixa, ou até mesmo nenhuma produção na *performance* dos aprendizes de determinada estrutura da língua-alvo.

No **texto 3** no qual os informantes deveriam fazer a versão da L1 para a L2 do enunciado contendo a estrutura **aumentou**, esperava-se encontrar o mesmo padrão de erros evidenciando a transferência do pretérito perfeito da L1 para a L2 apresentado nos textos **2** e **5**. Entretanto, curiosamente, tal padrão não foi observado. O que se percebeu através dos dados obtidos, foi um alto grau de variabilidade presente nas ILs dos informantes. Encontrou-se para a estrutura analisada o emprego dos seguintes tempos verbais da L2:

Simple present

a) *Elementary*: increase, grows, grow, grow up, are bigger, stand up, turn up, rise (42,10% do total de erros)

b) *Lower Intermediate*: grow up, get higher, increases, rise (45,45% do total de erros)

Simple past

a) *Elementary*: increased, *lowed²³, raised, grewed (21,05% do total de erros)

b) *Lower Intermediate*:grewed up, grew (36,35% do total de erros)

No **texto 4**, utilizado para a versão da L1 para a L2 do enunciado contendo a estrutura **sonhou**, ocorreu um outro fato que convém ser mencionado aqui. No enunciado do referido texto, assim como nos enunciados dos **textos 1** (enunciado **b**), **2**, **3** e **5**, o tempo verbal empregado na L1 é o pretérito perfeito do indicativo. Entretanto, a diferença entre os enunciados dos outros textos e o do **texto 4** é que neste último há o emprego do advérbio **já** junto ao verbo. A presença deste advérbio parece alertar os aprendizes quanto à estrutura apropriada a ser utilizada para fazer a versão para a L2, pois diferentemente dos outros textos, o percentual de erros ocasionados pela transferência do pretérito perfeito da L1 para a L2 foi bastante baixo. Só foram observados erros entre os informantes do nível *Elementary*, pois não ocorreu nenhum desvio nos enunciados produzidos pelos informantes

²³ Em inglês existe o verbo regular *lower* que pode significar reduzir, abaixar. Neste caso o informante parece ter empregado o adjetivo *low*, que significa baixo, com a função de verbo.

pertencentes ao nível *Lower Intermediate*. Observem-se os erros que ocorreram no **texto 4** relacionados a seguir:

Simple past → 14,28% do total de erros

Simple Present → 57,14% do total de erros

Formas híbridas misturando simple past e simple present (Do you dreamed, Do you saw in dream) → 14,28% do total de erros

O fato observado acima remete às sugestões propostas por CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN (1999) que foram mencionadas no item 2.6.2 que trata da distinção entre *simple past* e *present perfect* no inglês. As autoras argumentam que os aprendizes do inglês como L2 enfrentam dificuldades para distinguir as particularidades de uso destas duas estruturas e sugerem que, como forma de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, os aprendizes sejam alertados para alguns fatos. Dentre estes fatos, apresenta-se novamente neste trabalho o que as autoras dizem especificamente sobre o emprego de determinados advérbios associados a uma ou outra estrutura:

- a) Chamar a atenção dos aprendizes para o fato de que o emprego de determinados advérbios que remetem a um ponto específico de um passado remoto (p.ex. *yesterday*, *last year*, *in 1990*) implicam a obrigatoriedade do uso do *simple past*, já outros advérbios (p.ex. *already*, *since*, *yet*) requerem o uso do *present perfect*.

Os resultados obtidos com a análise do **texto 4** e o que foi exposto acima levam a crer que a sugestão proposta por CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN (1999) já faz parte das práticas pedagógicas de professores de inglês como LE.

Num outro momento desta análise, pôde-se perceber que tanto na atividade de versão da L1 para a L2, quanto na de tradução da L2 para a L1, houve um menor índice de erros numa situação em especial. A situação em questão foi aquela na qual os textos continham o emprego do *present perfect* coincidente nas duas

línguas, ou seja, o emprego do *present perfect* da L2 e o do presente perfeito composto do indicativo da L1 para fazer referência a uma atividade que iniciou num período de tempo anterior (passado) e que continua no presente. Ocorreu nesta etapa das atividades o que se denomina em AC de transferência positiva.

No **texto 1** (enunciado **a**) no qual a atividade proposta era a de fazer a versão da L1 para a L2 do enunciado contendo a estrutura **tem passado**, os informantes apresentaram um baixo índice de erros se comparado aos outros contextos lingüísticos em que o *present perfect* é empregado nos outros textos utilizados nesta pesquisa. Verificou-se que isso ocorreu tanto com os aprendizes do nível *Elementary* (23,80%) quanto com os do *Lower Intermediate* (31,25%).

Os **textos 7** (enunciado **a**) e **9** foram utilizados para a atividade de tradução da L2 para a L1 em contextos nos quais o *present perfect* na L2 é utilizado também para fazer referência “a um período que começa no passado mas não se conclui no passado” (ILARI, 1998). No **texto 7** os informantes do nível *Elementary* traduziram para a L1 o enunciado contendo a estrutura **has been** apresentando um equilíbrio entre o índice de erros (50%) e o de acertos (50%), sendo que do total de erros, 80% foram ocasionados pelo emprego do pretérito perfeito do indicativo da L1. Neste mesmo texto, como de certa forma era esperado, houve uma baixa ocorrência de erros produzidos pelos informantes pertencentes ao nível *Lower Intermediate* (18,75%), entretanto situação semelhante a que ocorreu com os dados dos informantes do *Elementary*, ou seja, a maior parte dos erros (66,66%) foi ocasionada pela tradução da estrutura utilizando o pretérito perfeito da L1.

Já no **texto 9**, no qual os informantes traduziram também a mesma estrutura **has been** para a L1, houve um decréscimo nos percentuais de erros tanto no nível *Elementary* (23,80%) quanto no *Lower Intermediate* (6,25%). Este fato parece confirmar o que ELLIS (1994) diz a respeito da variabilidade característica da aprendizagem de línguas. Este autor argumenta que o fato de o aprendiz às vezes utilizar apropriadamente uma regra da L2 e às vezes utilizá-la inapropriadamente, não implica necessariamente que ele conheça a regra correta da L2, pois o fato de o aprendiz ter sido exposto a determinada regra da L2 (*input*), não garante que a mesma tenha sido assimilada (*intake*).

Foi observado também um outro fenômeno de transferência lingüística da L1 para a L2 denominado de alternância de língua (*language switch*). Segundo

HADLEY (1993), o aprendiz faz uso da estratégia de alternância de língua com o objetivo de resolver problemas de comunicação²⁴. Neste estudo, para o nível *Elementary* este fenômeno ocorreu em quase todos os textos para versão da L1 para a L2, exceção feita ao **texto 2**. Já para o nível *Lower Intermediate*, houve apenas uma ocorrência da alternância no **texto 1** enunciado **b** (was traduzida recently) e uma no **texto 3** (has aumentado). As ocorrências de alternância de língua no nível *Elementary* foram as seguintes:

Texto 1

- a) has passado, tem pass
- b) foi translation recentemente, gone traduzida recently, foi translated

Texto 3

- a) aumentou

Texto 4

- a) Are you sonhou, Já sonhou

Texto 5

- a) puseram

4.2.1.2 Interlíngua

Embora alguns aprendizes tenham sido classificados como possuindo o mesmo nível de proficiência na L2, foi observado nesta pesquisa que nem sempre o estágio de desenvolvimento das ILs coincide. Isto pode ser evidenciado através dos exemplos a seguir, extraídos do **texto 1** (enunciado **a**) e produzidos por cinco informantes pertencentes ao nível *Elementary*, nos quais pode-se perceber que ocorre uma aproximação da norma tida como correta na língua-alvo:

²⁴ Comunicação deve ser entendida aqui tanto na sua forma verbal quanto escrita.

has passado/tem pass (IL) → have past (IL) → has past (IL) → has passed (forma considerada correta na L2)

Tais dados são evidências que parecem confirmar os pressupostos acerca dos sistemas aproximativos, denominação utilizada por NEMSER (1971) para se referir ao fenômeno da interlíngua. NEMSER afirma que o sistema aproximativo difere da L1 e da L2 em qualquer etapa da aprendizagem da LA; os sistemas aproximativos se desenvolvem através de estágios sucessivos e, numa determinada situação de contato, os sistemas aproximativos de aprendizes com o mesmo nível de proficiência na L2, poderão ou não apresentar semelhanças entre si.

Através dos enunciados expostos anteriormente pode-se observar também que os aprendizes se encontram em diferentes estágios de desenvolvimento de suas ILs. No início do processo de aprendizagem de uma L2, os enunciados da IL do aprendiz se apoiam em grande parte na L1 desse aprendiz mas, à medida que ele avança através dos sucessivos estágios de desenvolvimento na L2 sua IL vai se aproximando cada vez mais da norma correta da L2.

Nos dados obtidos dos informantes do nível *Lower Intermediate* para o mesmo **texto 1** verifica-se que neste nível houve um maior número de enunciados contendo a forma do *present perfect continuous* (25%) do que no nível *Elementary* (14,28%). Como foi mencionado no item 2.6.1, o *present perfect continuous* pode ser utilizado em situação semelhante à do *present perfect simple*, ou seja, para se referir a uma situação ou hábito iniciado no passado (recente ou distante) e que continua até o presente (e é possível que continue no futuro). A ocorrência maior desta forma entre informantes pertencentes ao nível *Lower Intermediate*, além de confirmar os pressupostos relativos aos sistemas aproximativos concebidos por Nemser, se constituem em evidências das construções transitórias, termo proposto por DULAY, BURT e KRASHEN (1982) para designar as formas lingüísticas empregadas pelos aprendizes enquanto estão aprendendo a gramática da língua-alvo. Estes autores afirmam que tais construções indicam o progresso apresentado pelos aprendizes ao tentarem decifrar e produzir um novo sistema lingüístico. Observe-se tal progresso através dos dados a seguir:

Elementary: have passing/have spending (IL) → has spending (IL)

Lower Intermediate: have spending (IL) → has passing (IL) → have been trying to discover (IL) → has been trying to discover (forma considerada correta na L2)

Os dados mencionados sobre alternância de língua no item anterior desta análise (4.2.1), podem servir também como mais uma evidência para confirmar que à medida que o aprendiz avança no desenvolvimento da IL, menor é o apoio por ele buscado na sua L1 como estratégia não só de aprendizagem, como também de comunicação na L2.

A análise dos dados obtidos através da versão dos **textos 2 e 5** chamou a atenção, pois constatou-se que o percentual de erros atribuído à transferência do pretérito perfeito da L1 foi maior no nível *Lower Intermediate* (100% no **texto 2** e 90% no **texto 5**) do que no *Elementary* (65% no **texto 2** e 73,68% no **texto 5**). Estes dados levaram a crer que, embora os informantes do nível *Lower Intermediate* estejam distantes do estágio final de proficiência na L2, já apresentam sinais de estabilidade em algumas das estruturas presentes na sua IL. A estabilidade, segundo SELINKER e LAMENDELLA (1979), pode ser um estágio estacionário temporário, mas também pode evoluir levando à fossilização de alguns itens da IL do aprendiz. A estabilidade pode também levar à plataforma, ou seja, um processo generalizado de fossilização no qual o aprendiz cessa de evoluir na ASL atingindo seu estágio final, mesmo que ainda se encontre em estágio anterior ao da proficiência na L2.

4.2.2 Erros intralingüísticos

Além da influência que a língua materna do aprendiz exerce sobre a ASL, devem ser observados outros fatores que estão intervindo durante esse processo de aprendizagem e que podem ser responsáveis pela ocorrência de erros na língua do aprendiz.

Segundo RICHARDS (1974), os erros intralingüísticos refletem as características gerais da aprendizagem de regras na LA. Como exemplo de erro intralingüístico pode-se citar a generalização que o aprendiz faz de uma regra da LA empregando-a inapropriadamente a alguma estrutura irregular da língua. Foi

observado no início desta análise que muitos informantes aplicaram a verbos irregulares a regra de terminação de passado **-ed** aplicada aos verbos regulares na L2. Como já mencionado anteriormente, tal desvio não foi relevante para esta análise por não constituir desvio na estrutura objeto deste estudo — o *present perfect* — entretanto, julgou-se pertinente citá-lo a título de exemplificação.

RICHARDS (1974) também diz que os erros intralingüísticos podem ser evidenciados nas situações em que o aprendiz aplica uma regra da LA de maneira incompleta ou ainda se mostra “incapaz”²⁵ de aprender as condições sob as quais se aplicam determinadas regras. Apesar de não se julgar apropriado o uso do termo incapaz, conforme proposto por RICHARDS, concorda-se que muitas vezes o aprendiz apresenta dificuldades em empregar certas regras em determinados contextos lingüísticos.

Através deste estudo percebe-se que o aprendiz do inglês como L2 falante nativo do PB, parece ampliar o espectro de emprego do *simple past* em detrimento do *present perfect*. Diante disso julgou-se simplista e, até mesmo, ingênuo considerar o alto índice de erros contendo a forma *simple past* na *performance* dos informantes apenas como uma evidência da transferência lingüística da L1. É preferível propor que a transferência da L1 seja um dos fatores interagindo na produção destes erros. Outro fator que também parece ser responsável pela ocorrência de erros é de origem intralingüística. Há um contexto lingüístico no qual as formas *simple past* e *present perfect* podem parecer ao aprendiz como formas concorrentes. Este contexto é aquele que faz referência a uma ação concluída num momento anterior ao da enunciação. O *simple past* é o primeiro tempo verbal ensinado em inglês como L2 para fazer referência a ações concluídas no passado. Já o *present perfect*, além de ser uma estrutura ensinada num estágio posterior, possui uma gama muito mais ampla de contextos lingüísticos nos quais pode ser empregado do que o *simple past* (ver itens 2.6.1 e 2.6.2), constituindo assim para o aprendiz uma estrutura bastante complexa de ser assimilada. Portanto, retomando o que RICHARDS (1974) propôs como uma das evidências de erro intralingüístico, parece bastante provável que os informantes desta pesquisa ainda não tenham

²⁵ Aspas da pesquisadora.

assimilado todos os contextos lingüísticos nos quais a estrutura *present perfect* é empregada, lançando mão em algumas situações do emprego do *simple past*.

4.2.3 Aspecto verbal

Num estudo contrastivo envolvendo o português e o inglês não se pode deixar de observar “que a semântica verbal subjacente nas duas línguas é bastante diferente” (EL-DASH; BUSNARDO, 2002), o que acaba por apresentar problemas no que diz respeito à escolha dos tempos verbais que o aprendiz de inglês falante nativo do PB faz para se expressar na L2.

Conforme pode ser observado no quadro comparativo que consta do item 2.6.4 deste trabalho, o emprego do *present perfect* é bastante amplo na língua inglesa e a língua portuguesa não consegue abarcar os mesmos aspectos verbais com apenas uma forma verbal. Na língua portuguesa são necessárias quatro formas verbais para representar todos os contextos de uso do *present perfect*.

Os resultados obtidos nesta análise confirmam a existência de uma lacuna semântica entre o português e o inglês. Isto pôde ser evidenciado nos casos em que os contextos de emprego do *present perfect* era análogo nas duas línguas (enunciados **a** dos **textos 1 e 7** e **texto 9**) e, mesmo assim, os aprendizes demonstraram não estarem seguros de seu correto uso.

O **texto 8** propunha aos informantes que fosse feita a tradução da L2 para a L1 do enunciado contendo a estrutura **has developed**. Embora o índice de erros tenha sido baixo (*Elementary* → 33,33% e *Lower Intermediate* → 12,5%), na análise dos dados observou-se a presença da forma composta característica do *present perfect* da L2 na totalidade dos enunciados contendo erros produzidos na L1 pelos informantes pertencentes aos dois níveis de proficiência na L2. Entretanto, esse era um dos contextos lingüísticos nos quais o emprego do *present perfect* estava se referindo a uma ação que havia ocorrido num tempo anterior não especificado mas que tinha relevância para o momento atual. Situação bastante semelhante ocorreu com o **texto 7** (enunciado **b**) no qual foi observada a presença da forma composta em 100% dos enunciados incorretos produzidos pelos informantes do nível *Elementary* e em 75% dos enunciados incorretos do nível *Lower Intermediate*.

No **texto 6** no qual os informantes deveriam traduzir da L2 para a L1 o enunciado contendo a estrutura **has just introduced**, pôde-se notar que o aspecto do *present perfect* que se refere a uma ação completada muito recentemente e que geralmente é acompanhada do advérbio **just** foi melhor percebido pelos informantes pertencentes ao nível *Lower Intermediate* (68,75%) do que pelos do nível *Elementary* (40%). Estes dados parecem confirmar mais uma vez o que já foi mencionado no item 4.2.1.1 desta análise, ou seja, de que professores de inglês como LE já incluem em suas práticas pedagógicas alguns mecanismos que alertam os aprendizes acerca dos contextos lingüísticos em que estes devem empregar a forma do *present perfect*.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo confirma que a aprendizagem do *present perfect* continua apresentando bastante dificuldade para os aprendizes do inglês como L2 falantes nativos do PB. Tal confirmação foi possível através de um estudo contrastivo no qual buscou-se identificar as possíveis causas de erros envolvendo a estrutura na *performance* dos aprendizes. Dentre as principais causas responsáveis pela ocorrência de erros nos enunciados dos aprendizes, foram identificadas a transferência lingüística da L1, a influência de fenômenos intralingüísticos inerentes ao processo de ASL e a lacuna semântica existente entre a língua portuguesa e a inglesa.

Através da análise contrastiva que foi desenvolvida — comparando as ILs dos aprendizes com as versões consideradas padrão na LA — acredita-se que a maior contribuição desta pesquisa tenha sido a de apresentar dados que permitam, principalmente aos professores de inglês como LE, lançar um novo olhar sobre a *performance* dos aprendizes no que diz respeito à produção de erros. Após este estudo, foi possível perceber que o erro exerce um dos papéis principais quando são analisados os problemas envolvendo a aprendizagem do *present perfect*. Isso não significa dizer que a produção de erros deva ser vista como um mal a ser erradicado ou banido da língua do aprendiz. Em vez disso pensa-se que o erro deva sim — como os dados deste estudo demonstram — ser considerado um indício de construção criativa, ou seja, de que o aprendiz está testando hipóteses e, portanto, construindo regras durante o processo de ASL. Sendo assim, o erro é uma estratégia essencial de aprendizagem da qual o aprendiz lança mão durante a ASL. O erro serve também como indício da existência de formas transitórias que os aprendizes constroem e que podem apontar o estágio da IL no qual esses aprendizes se encontram. Neste estudo, ao serem comparados os dados produzidos pelos informantes pertencentes aos níveis *Elementary* e *Lower Intermediate*, confirmou-se que as formas transitórias modificam e progridem ao longo do processo de aprendizagem durante o percurso para atingir a proficiência na L2.

Este estudo também contribuiu, com o levantamento de dados, para demonstrar que o processo de desenvolvimento durante a ASL não é linear, em

outras palavras, não é um processo no qual o aprendiz progride assimilando estruturas num crescendo de complexidade, dominando uma estrutura para depois aprender outra até atingir o estágio final de proficiência na L2. Alguns indícios de retrocesso (*backsliding*) na *performance* dos aprendizes na L2 puderam ser notados. Acredita-se que tal retrocesso faça parte do processo de ASL e não deva ser visto como um dado alarmante, visto que a língua do aprendiz apresenta um grande grau de variabilidade, e que é justamente essa variabilidade que pode levar o aprendiz a avançar e progredir novamente rumo à proficiência na L2.

Espera-se que outra importante contribuição do presente estudo tenha sido a de levantar dados confirmando a lacuna semântica existente entre os sistemas verbais das línguas portuguesa e inglesa. Há alguns indícios neste estudo apontando que apesar de os aprendizes já terem sido expostos às regras que determinam os usos do *present perfect* em inglês, há também a possibilidade de que tal conhecimento seja parcial, isto é, de que os aprendizes não tenham internalizado todos os contextos lingüísticos em que se empregam as regras do *present perfect*.

A existência de uma grande diferença semântica entre os sistemas verbais da L1 e da L2, parece constituir a maior fonte responsável pelos problemas que os aprendizes demonstram durante a aprendizagem do *present perfect* da L2. Chama-se a atenção mais uma vez para o fato de que enquanto o *present perfect* no inglês se constitui numa forma capaz de representar quatro aspectos verbais diferentes, a respectiva forma no português — o presente perfeito composto do indicativo — representa tão somente um aspecto verbal.

Espera-se que este estudo — que constitui-se numa investigação parcial e incompleta da língua do aprendiz — possa servir a professores e outros pesquisadores que queiram prosseguir investigando os processos envolvidos na aprendizagem desta estrutura tão complexa que é o *present perfect* do inglês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADJEMIAN, C. On the nature of interlanguage systems. **Language Learning**, v. 26, p. 297-320, 1976.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.

BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice-hall Regents, 1994.

CASTILHO, A. T. de. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa**. Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1968. (Coleção de Teses, 6).

_____. Aspecto verbal no português falado. In: ABAURRE, M. B.; RODRIGUES, A. C. S. (orgs.). **Gramática do Português Falado - Vol. VIII: Novos estudos descritivos**. Campinas: Editora UNICAMP, 2002. p. 83-121.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. **The grammar book : An ESL/EFL Teacher's Course**. EUA: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1965.

COMRIE, B. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. **International Review of Applied Linguistics**, v. 5, p. 161-70, 1967.

_____. Idiosyncratic dialects and error analysis. **International Review of Applied Linguistics**, v. 9, p. 147-59, 1971

_____. **Introducing Applied Linguistics**. Harmondsworth, U.K.: Penguin Books, 1973.

_____. Error Analysis. In: ALLEN, J.; CORDER, S.P. (eds.). **The Edinburgh Course in Applied Linguistics**, v. 3. Oxford: Oxford University Press, 1974.

_____. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

COSTA, S. B. B. **O aspecto em português**. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language two**. New York: Oxford University Press, 1982.

EL-DASH, L.G.; BUSNARDO, J. Tempos Verbais em Inglês e Português: Escolhas Pragmáticas a partir de Aspectos Semânticos. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada 40**. Campinas, Editora da UNICAMP, 2002, p. 63-69.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FRIES, C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

HADLEY, A. O. **Teaching Language in Context**. USA: Heinle & Heinle Publishers, 1993.

ILARI, R. Notas para uma semântica do passado composto em português. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ORGANIZADO POR MOTIVO DOS VINTE ANOS DO PORTUGUÊS NO ENSINO SUPERIOR, 1999, Budapeste. **Actas do Congresso Internacional organizado por motivo dos Vinte Anos do Português no Ensino Superior**. Budapeste: Universidade Eötvös Loránd, 1999. p. 224-247.

KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

LADO, R. **Linguistics Across Cultures**. Michigan: University of Michigan Press, 1957.

LARSEN-FREEMAN, D. Second Language Acquisition Research: Staking Out the Territory. **TESOL Quarterly** , v. 25, n. 2, p. 315-50, 1991.

LEWIS, M. **The English Verb: An exploration of Structure and Meaning**. Hove: Language Teaching Publications, 1986.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. London: Arnold, 1998.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language. **International Review of Applied Linguistics**, v. 11, p. 115-23, 1971.

NUNAN, D. Second Language Acquisition. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (eds.). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ODLIN, T. **Language transfer: cross-linguistic influence in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

RICHARDS, J. **Error Analysis**. London: Longman, 1974.

SACCONI, L.A. **Nossa Gramática: Teoria e Prática**. São Paulo: Atual Editora, 1994.

SELINKER, L. Language Transfer. **General Linguistics**, v. 9, p. 67-92, 1969.

_____. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-31, 1972.

_____. Interlanguage. In: SCHUMANN, J.; STENSON, N. (eds.). **New Frontiers in Second Language Learning**. Rowley: Newbury House, 1974.

_____. **Rediscovering Interlanguage**. New York: Longman, 1992.

SELINKER, L.; LAMENDELLA, J.T. The Role of Extrinsic Feedback in Interlanguage Fossilization. **Language Learning**, v. 29, p. 363-75, 1979.

SWAN, M. **Practical English Usage**. Oxford:Oxford University Press, 1995.

WEISSHEIMER, J. **Interlíngua e aquisição do presente perfeito em inglês**. São Leopoldo, 2002. 102 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Centro de Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PARA DEFINIR O PERFIL DA AMOSTRA

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa do Mestrado em Língua UFSC - CEFET que tem como um dos principais objetivos estudar os processos de aprendizagem do inglês. Este questionário não tem caráter avaliativo e a identidade dos alunos participantes permanecerá em sigilo absoluto.

Agradeço sua colaboração.

Nome: _____

1) Idade:

- () 15 a 20 anos
 () 21 a 30 anos
 () 31 anos ou mais

2) Sexo:

- () feminino
 () masculino

3) Escolaridade:

- () Fundamental completo
 () Ensino Médio completo
 () Superior completo
 () Pós-graduação
 () Outros. Especifique: _____

4) Qual o seu conhecimento e/ou experiência na língua inglesa? (você poderá assinalar mais de uma opção)

- () Ensino Fundamental em escola da rede pública
 () Ensino Fundamental em escola particular
 () Ensino Médio em escola da rede pública
 () Ensino Médio em escola particular
 () Estudou em escola de idiomas. Qual? _____ Por quanto

tempo? _____

() Participou de programa de intercâmbio em país estrangeiro.

Qual país? _____ Por quanto tempo? _____

() Outras formas de contato com a língua inglesa.

Especifique: _____

() Compreende () Fala () Lê () Escreve

APÊNDICE 2 - TABULAÇÃO DOS DADOS A PARTIR DOS TEXTOS NA L1

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 1	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L2	ERROS*
a) ... nos últimos 30 anos tem passado seus dias tentando descobrir ...	*passad	Beginner	1) has spent	1/1
	's been *past have spended has passado has had have passing * 's want have past *pass has passed *have *tem passado tem pass has past have been past have passing has spending has had has a past has spent has been pass	Elementary	2) has passed 3) has been spending 4) has been trying to discover	100% 5/21 23,80%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 1	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L2	ERROS*
	*'s trying to guess 's passed have been trying to discover have spend *is spending has passed has passed have past *spended have spending has passed has been trying to discover has passing has spent *had been *lives	Lower intermediate		5/16 31,25%
	has passed has spent	Upper intermediate		0/2 0%
	has been spending	Advanced		0/1 0%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 1	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L2	ERROS*
b) ... só foi traduzida recentemente ...	*be of traduzida recentemente	Beginner	1) has been (recently) translated	1/1 100%
	*was copy recently * recently was translated *foi translation recentemente *was translated recently *[...]26 translate recently *was traducted recently *gone traduzida recentemente have recently traduce *recently translated *was passed newly have been changed recently *was translate recently *foi traduzida recentely *be translated recently *be translate recentely *be translation recently *was translated recently *was translate recently *foi translated recently *was recently translated recently it has been translated	Elementary		18/21 85,71%

26 [...] → espaço em branco deixado pelo informante.

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 1	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L2	ERROS*
	*had been recently translated *was translated recently has just been translated recently *was translated recently *was recently translated *was recently translated has translated recently *was translate recentily *be traduced recently have been translated recently não fez a versão²⁷ recently has been translated *was traduzida recently *recently translated *was translated recently *s translate recently	Lower intermediate		11/15 73,33%
	has been traduced recently *was translated	Upper intermediate		1/2 50%
	*was recently translated	Advanced		1/1 100%

²⁷ As estruturas que não foram vertidas para a L2 ou traduzidas para a L1 foram desconsideradas do número total de erros por não ser possível proceder à análise das mesmas.

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 2	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L2	ERROS*
a) A Vivo perdeu um parceiro ...	*perdeu	Beginner	1) has lost	1/1 100%
	*louse não fez a versão *losed *lose *lost *lost *did lost *less *lost *lost *losted *losted *losy *lose *lost *mis *lost *lost *lost *lost *lost *has been lost	Elementary		20/20 100%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 2	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L2	ERROS*
	*got away *lost *lost has lost *lost *lost has lost *lost *lost *lost has lost não fez a versão *lost has lost *lost *lost	Lower intermediate		11/15 73,33%
	*lost has lost	Upper intermediate		1/2 50%
	*lost	Advanced		1/1 100%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 3	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L2	ERROS*
a) Nos últimos 20 anos a expectativa de vida do brasileiro aumentou ...	*many	Beginner	1) has increased 2) has raised 3) has grown	1/1 100%
	*increase *grows não fez a versão *aumentou *grow *are bigger *big *biggest *aumentou *stand up *increased *aumentou *aumentou *aumentou *turn up *grow up *lowed *raised *grewed não fez a versão *rise	Elementary	4) has gone up	19/19 100%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 3	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L2	ERROS*
	*growed up *grow up *growed up has aumentado *grew *grow up has grow *high *get higher *growed up has rised up has grew up *aumentou has increased *increases *rise	Lower intermediate		11/16 68,75%
	*raised has increased	Upper intermediate		1/2 50%
	has increased	Advanced		0/1 0%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 4	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L2	ERROS*
a) Já sonhou em ver ...?	*She sleeping	Beginner	1) Have you ever dreamed	1/1 100%
	*Do you think *Do you dream *Do you dreamed Have you ever dreamed Have you dream *Do you already dream *Are you sonhou *Dream in see yet *Do you saw in dream Have you dremed Have you ever dreamed *Did you dream *Já sonhou *Já sonhou *Have you just a dream *Do you ever dream Have you ever dream Have you ever dreamed *Yet dreams *Did you dream Have you ever dream	Elementary	2) Have you ever dreamt	14/21 66,66%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 4	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L2	ERROS*
	Have you ever dreamed Have you ever dreamed Have you ever dreamed Have you dreammed ... yet Have you ever dream Have you ever dreamed Have you dream Have you already dream Have you already dream Have you dreamed Have you ever dreamed Have you ever dreamed Have you ever dreamed Have you ever dreamed Have you ever dream Have you dream	Lower intermediate		0/16 0%
	Have you ever dreamed Have you ever dreamed	Upper intermediate		0/2 0%
	Have you ever dreamt	Advanced		0/1 0%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 5	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L2	ERROS*
a) Os Correios puseram o Banco Postal, uma parceria com o Bradesco, na lista das prioridades.	*puseram	Beginner	1) has placed 2) has/have put 3) has included	1/1 100%
	*put *put *plays *put *puseram has put *puseram não fez a versão *put *made *put *puseram *puseram *put *put *put *put *put *put *put *put	Elementary		19/20 95%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 5	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L2	ERROS*
	<p>não fez a versão *took *put have put *had put *put has put não fez a versão *put *putted has put has put *put *said *put *put</p>	Lower intermediate		<p>10/14 71,42%</p>
	<p>*have been put has put</p>	Upper intermediate		<p>1/2 50%</p>
	<p>*put</p>	Advanced		<p>1/1 100%</p>

TABULAÇÃO DOS DADOS A PARTIR DOS TEXTOS NA L2

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 6	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L1	ERROS*
a) Zagat has just introduced NEW YORK CITY SHOPPING ...	*está introduzindo	Beginner	1) acaba/acabou de lançar 2) acaba/acabou de introduzir	1/1 100%
	*tem introduzido acabou de introduzir *tinha justamente introduzido acabou de introduzir acaba de introduzir acabou de inaugurar acabou de lançar *construirá acabou de introduzir *apenas introduziu acabou de introduzir *tem introduzido *introduziu não traduziu *introduziu acaba de entrar *apenas apresentou *foi somente apresentado *é a introdução *tem apenas adicionado *introduziu	Elementary	3) acaba/acabou de apresentar 4) lançou recentemente 5) há pouco lançou 6) apresentou recentemente	12/20 60%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 6	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L1	ERROS*
	acabou de apresentar acabou de lançar acaba de introduzir *introduziu acabou de lançar acabou de lançar *apenas inicia acabou de introduzir *foi apenas acabou de introduzir acabou de criar acabou de apresentar *apresentou acaba de introduzir acaba de lançar *apenas apresentou	Lower intermediate		5/16 31,25%
	há pouco lançou acabou de apresentar	Upper intermediate		0/2 0%
	lançou recentemente	Advanced		0/1 0%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 7	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L1	ERROS*
a) Lisa Marie Presley has been the subject of media attention ever since her birthday in 1968.	*deve ser	Beginner	1) tem sido 2) tem estado (na mídia) 3) está (na mídia) 4) é	1/1 100%
	tem sido *vem sendo *tinha tido *sempre foi tem tido tem sido *esteve sujeita *foi *foi *foi tem sido tem sido não traduziu *chamou (a atenção) tem sido tem sido *foi tem sido *está se tornando tem sido tem sido	Elementary		10/20 50%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 7	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L1	ERROS*
	tem sido tem sido *foi é *está sendo *foi tem atraído tem sido tem sido tem sido tem sido tem sido tem sido tem sido tem sido tem sido	Lower intermediate		3/16 18,75%
	*foi *foi	Upper intermediate		2/2 100%
	tem sido	Advanced		0/1 0%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 7	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L1	ERROS*
b) ... Ms. Presley has decided to concentrate on her musical career.	decidiu	Beginner	1) decidiu	0/1
	*tem decidido não traduziu decidiu não traduziu decidiu decidiu não traduziu decidiu decidiu decidiu decidiu não traduziu decidiu decidiu decidiu decidiu não traduziu decidiu *está decidindo não traduziu decidiu	Elementary		0% 2/15 13,33%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 7	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L1	ERROS*
	decidiu decidiu decidiu decidiu não traduziu não traduziu decidiu *tem decidido *decidira *tem decidido não traduziu não traduziu *está decidida decidiu não traduziu decidiu	Lower intermediate		4/11 36,36%
	decidiu decidiu	Upper intermediate		0/2 0%
	decidiu	Advanced		0/1 0%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 8	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L1	ERROS*
a) Dr. Paolo Pirjanian of Evolution Robotics has developed a robot ...	desenvolveu	Beginner	1) desenvolveu 2) criou 3) construiu	0/1 0%
	*vem criando desenvolveu *tinha developed criou desenvolveu criou *estava desenvolvendo criou desenvolveu desenvolveu criou *tem desenvolvendo desenvolveu produziu desenvolveu *tem desenvolvido desenvolveu desenvolveu *está desenvolvendo *tem desenvolvido construiu	Elementary	4) produziu 5) fez	7/21 33,33%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 8	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L1	ERROS*
	desenvolveu desenvolveram desenvolveu desenvolveu desenvolveu criou criou *vem desenvolvendo desenvolveu *tem desenvolvido desenvolveu desenvolveu desenvolveu desenvolveu desenvolveu apresentou	Lower intermediate		2/16 12,5%
	desenvolveu criou	Upper intermediate		0/2 0%
	desenvolveu	Advanced		0/1 0%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 9	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L1	ERROS*
a) Born in Queens, he has been part of the hip-hop world since ...	*participou	Beginner	1) tem sido 2) tem feito (parte) 3) tem participado	1/1 100%
	tem feito é *tinha ido *fez tem feito tem sido tem sido faz faz *fez tem participado tem sido faz faz tem sido tem participado tem feito *fez *está fazendo tem sido faz	Elementary	4) é 5) está (no mundo do hip-hop) 6) faz (parte)	5/21 23,8%

ESTRUTURAS ANALISADAS NO TEXTO 9	DADOS PRODUZIDOS PELOS APRENDIZES (IL)	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DOS APRENDIZES	RECONSTRUÇÕES POSSÍVEIS NA L1	ERROS*
	tem sido tem sido tem sido faz faz tem sido faz tem sido tem sido tem feito *foi tem feito tem feito tem sido faz tem sido	Lower intermediate		1/16 6,25%
	*fez	Upper intermediate		1/2 50%
	tem feito	Advanced		0/1 0%

ANEXO 1 - TESTES PARA DEFINIR O NÍVEL DE PROFICIÊNCIA NA L2



Name:

Date:

quick placement test

Version 1

The test is divided into two parts:

Part 1 (Questions 1 – 40) – All students.


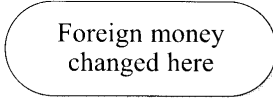
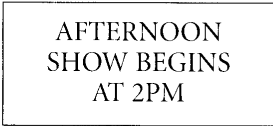
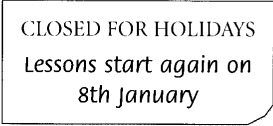
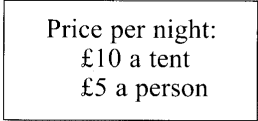
Part 2 (Questions 41 – 60) – Do not start this part unless told to do so by your test supervisor.

Time: 30 minutes

Part 1

Questions 1 – 5

- Where can you see these notices?
- For questions 1 to 5, mark **one** letter **A**, **B** or **C** on your Answer Sheet.

- 1  **Please leave your room key at Reception.**
A in a shop
B in a hotel
C in a taxi
- 2  Foreign money changed here
A in a library
B in a bank
C in a police station
- 3  AFTERNOON SHOW BEGINS AT 2PM
A outside a theatre
B outside a supermarket
C outside a restaurant
- 4  CLOSED FOR HOLIDAYS
Lessons start *again* on 8th January
A at a travel agent's
B at a music school
C at a restaurant
- 5  Price per night:
£10 a tent
£5 a person
A at a cinema
B in a hotel
C at a camp-site

Questions 6 – 10

- In this section you must choose the word which best fits each space in the text below.
- For questions **6** to **10**, mark **one** letter **A**, **B**, or **C** on your Answer Sheet.

Scotland

Scotland is the north part of the island of Great Britain. The Atlantic Ocean is on the west and the North Sea on the east. Some people **(6)** Scotland speak a different language called Gaelic.

There are **(7)** five million people in Scotland, and Edinburgh is **(8)** most famous city.

Scotland has many mountains; the highest one is called 'Ben Nevis'. In the south of Scotland, there are a lot of sheep. A long time ago, there **(9)** many forests, but now there are only a **(10)**

Scotland is only a small country, but it is quite beautiful.

- | | | | |
|-----------|----------------|------------------|----------------|
| 6 | A on | B in | C at |
| 7 | A about | B between | C among |
| 8 | A his | B your | C its |
| 9 | A is | B were | C was |
| 10 | A few | B little | C lot |

Questions 11 – 20

- In this section you must choose the word which best fits each space in the texts.
- For questions 11 to 20, mark **one** letter **A, B, C** or **D** on your Answer Sheet.

Alice Guy Blaché

Alice Guy Blaché was the first female film director. She first became involved in cinema whilst working for the Gaumont Film Company in the late 1890s. This was a period of great change in the cinema and Alice was the first to use many new inventions, (11) sound and colour.

In 1907 Alice (12) to New York where she started her own film company. She was (13) successful, but, when Hollywood became the centre of the film world, the best days of the independent New York film companies were (14) When Alice died in 1968, hardly anybody (15) her name.

- | | | | | |
|----|--------------|-------------|---------------|---------------|
| 11 | A bringing | B including | C containing | D supporting |
| 12 | A moved | B ran | C entered | D transported |
| 13 | A next | B once | C immediately | D recently |
| 14 | A after | B down | C behind | D over |
| 15 | A remembered | B realised | C reminded | D repeated |

UFOs – do they exist?

UFO is short for 'unidentified flying object'. UFOs are popularly known as flying saucers, (16) that is often the (17) they are reported to be. The (18) 'flying saucers' were seen in 1947 by an American pilot, but experts who studied his claim decided it had been a trick of the light. Even people experienced at watching the sky, (19) as pilots, report seeing UFOs.

In 1978 a pilot reported a collection of UFOs off the coast of New Zealand. A television (20) went up with the pilot and filmed the UFOs. Scientists studying this phenomenon later discovered that in this case they were simply lights on boats out fishing.

- 16 **A** because **B** therefore **C** although **D** so
- 17 **A** look **B** shape **C** size **D** type
- 18 **A** last **B** next **C** first **D** oldest
- 19 **A** like **B** that **C** so **D** such
- 20 **A** cameraman **B** director **C** actor **D** announcer

Questions 21 – 40

In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence. For questions 21 to 40, mark **one** letter **A, B, C** or **D** on your Answer Sheet.

- 21 The teacher encouraged her students to an English pen-friend.
A should write B write C wrote D to write
- 22 They spent a lot of time at the pictures in the museum.
A looking B for looking C to look D to looking
- 23 Shirley enjoys science lessons, but all her experiments seem to wrong.
A turn B come C end D go
- 24 from Michael, all the group arrived on time.
A Except B Other C Besides D Apart
- 25 She her neighbour's children for the broken window.
A accused B complained C blamed D denied
- 26 As I had missed the history lesson, my friend went the homework with me.
A by B after C over D on
- 27 Whether she's a good actress or not is a of opinion.
A matter B subject C point D case
- 28 The decorated roof of the ancient palace was up by four thin columns.
A built B carried C held D supported
- 29 Would it you if we came on Thursday?
A agree B suit C like D fit
- 30 This form be handed in until the end of the week.
A doesn't need B doesn't have C needn't D hasn't got

- 31 If you make a mistake when you are writing, just it out with your pen.
A cross B clear C do D wipe
- 32 Although our opinions on many things, we're good friends.
A differ B oppose C disagree D divide
- 33 This product must be eaten two days of purchase.
A by B before C within D under
- 34 The newspaper report contained important information.
A many B another C an D a lot of
- 35 Have you considered to London?
A move B to move C to be moving D moving
- 36 It can be a good idea for people who lead an active life to increase their
of vitamins.
A upturn B input C upkeep D intake
- 37 I thought there was a of jealousy in his reaction to my good fortune.
A piece B part C shadow D touch
- 38 Why didn't you that you were feeling ill?
A advise B mention C remark D tell
- 39 James was not sure exactly where his best interests
A stood B rested C lay D centred
- 40 He's still getting the shock of losing his job.
A across B by C over D through

Part 2

Do not start this part unless told to do so by your test supervisor.

Questions 41 – 50

- In this section you must choose the word or phrase which best fits each space in the texts.
- For questions 41 to 50, mark **one** letter **A, B, C** or **D** on your Answer Sheet.

The tallest buildings - SKYSCRAPERS

Nowadays, skyscrapers can be found in most major cities of the world. A building which was many (41) high was first called a skyscraper in the United States at the end of the 19th century, and New York has perhaps the (42) skyscraper of them all, the Empire State Building. The (43) beneath the streets of New York is rock, (44) enough to take the heaviest load without sinking, and is therefore well-suited to bearing the (45) of tall buildings.

- | | | | | |
|----|--------------|-------------|--------------|--------------|
| 41 | A stages | B steps | C storeys | D levels |
| 42 | A first-rate | B top-class | C well-built | D best-known |
| 43 | A dirt | B field | C ground | D soil |
| 44 | A hard | B stiff | C forceful | D powerful |
| 45 | A weight | B height | C size | D scale |

Scrabble

Scrabble is the world's most popular word game. For its origins, we have to go back to the 1930s in the USA, when Alfred Butts, an architect, found himself out of (46) He decided that there was a (47) for a board game based on words, and (48) to design one. Eventually he made a (49) from it, in spite of the fact that his original (50) was only three cents a game.

- 46 A earning B work C income D job
- 47 A market B purchase C commerce D sale
- 48 A took up B set out C made for D got round
- 49 A wealth B fund C cash D fortune
- 50 A receipt B benefit C profit D allowance

Questions 51 – 60

- In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence.
 - For questions 51 to 60, mark **one** letter **A, B, C** or **D** on your Answer Sheet.
- 51 Roger's manager to make him stay late if he hadn't finished the work.
A insisted B warned C threatened D announced
- 52 By the time he has finished his week's work, John has hardly energy left for the weekend.
A any B much C no D same
- 53 As the game to a close, disappointed spectators started to leave.
A led B neared C approached D drew
- 54 I don't remember the front door when I left home this morning.
A to lock B locking C locked D to have locked
- 55 I to other people borrowing my books: they always forget to return them.
A disagree B avoid C dislike D object
- 56 Andrew's attempts to get into the swimming team have not with much success.
A associated B concluded C joined D met
- 57 Although Harry had obviously read the newspaper article carefully, he didn't seem to have the main point.
A grasped B clutched C clasped D gripped
- 58 A lot of the views put forward in the documentary were open to
A enquiry B query C question D wonder
- 59 The new college for the needs of students with a variety of learning backgrounds.
A deals B supplies C furnishes D caters
- 60 I find the times of English meals very strange – I'm not used dinner at 6p.m.
A to have B to having C having D have



Name:

Date:

quick placement test

Version 2

The test is divided into two parts:

Part 1 (Questions 1 – 40) – All students.

Part 2 (Questions 41 – 60) – Do not start this part unless told to do so by your test supervisor.

Time: 30 minutes

Part 1

Questions 1 – 5

- Where can you see these notices?
- For questions 1 to 5, mark **one** letter **A**, **B** or **C** on your Answer Sheet.

1

You can look, but don't
touch the pictures.

- A** in an office
- B** in a cinema
- C** in a museum

2

Please give the
right money to
the driver.

- A** in a bank
- B** on a bus
- C** in a cinema

3

NO
PARKING
PLEASE

- A** in a street
- B** on a book
- C** on a table

4

CROSS BRIDGE
FOR TRAINS
TO EDINBURGH

- A** in a bank
- B** in a garage
- C** in a station

5

KEEP IN A
COLD PLACE

- A** on clothes
- B** on furniture
- C** on food

Questions 6 – 10

- In this section you must choose the word which best fits each space in the text below.
- For questions 6 to 10, mark **one** letter **A**, **B**, or **C** on your Answer Sheet.

THE STARS

There are millions of stars in the sky. If you look **(6)** the sky on a clear night, it is possible to see about 3000 stars. They look small, but they are really **(7)** big hot balls of burning gas. Some of them are huge, but others are much smaller, like our planet Earth. The biggest stars are very bright, but they only live for a short time. Every day new stars **(8)** born and old stars die. All the stars are very far away. The light from the nearest star takes more **(9)** four years to reach Earth. Hundreds of years ago, people **(10)** stars, like the North Star, to know which direction to travel in. Today you can still see that star.

- | | | | |
|-----------|---------------|---------------|----------------|
| 6 | A at | B up | C on |
| 7 | A very | B too | C much |
| 8 | A is | B be | C are |
| 9 | A that | B of | C than |
| 10 | A use | B used | C using |

Questions 11 – 20

- In this section you must choose the word which best fits each space in the texts.
- For questions **11** to **20**, mark **one** letter **A, B, C** or **D** on your Answer Sheet.

Good smiles ahead for young teeth

Older Britons are the worst in Europe when it comes to keeping their teeth. But British youngsters **(11)** more to smile about because **(12)** teeth are among the best. Almost 80% of Britons over 65 have lost all or some **(13)** their teeth according to a World Health Organisation survey. Eating too **(14)** sugar is part of the problem. Among **(15)** , 12-year-olds have on average only three missing, decayed or filled teeth.

- | | | | | |
|-----------|------------------|-----------------|-------------------|------------------|
| 11 | A getting | B got | C have | D having |
| 12 | A their | B his | C them | D theirs |
| 13 | A from | B of | C among | D between |
| 14 | A much | B lot | C many | D deal |
| 15 | A person | B people | C children | D family |

Christopher Columbus and the New World

On August 3, 1492, Christopher Columbus set sail from Spain to find a new route to India, China and Japan. At this time most people thought you would fall off the edge of the world if you sailed too far. Yet sailors such as Columbus had seen how a ship appeared to get lower and lower on the horizon as it sailed away. For Columbus this (16) that the world was round. He (17) to his men about the distance travelled each day. He did not want them to think that he did not (18) exactly where they were going. (19) , on October 12, 1492, Columbus and his men landed on a small island he named San Salvador. Columbus believed he was in Asia, (20) he was actually in the Caribbean.

- | | | | | |
|----|--------|------------|-----------|----------|
| 16 | A made | B pointed | C was | D proved |
| 17 | A lied | B told | C cheated | D asked |
| 18 | A find | B know | C think | D expect |
| 19 | A Next | B Secondly | C Finally | D Once |
| 20 | A as | B but | C because | D if |

Questions 21 – 40

- In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence.
 - For questions **21** to **40**, mark **one** letter **A**, **B**, **C** or **D** on your Answer Sheet.
- 21** The children won't go to sleep we leave a light on outside their bedroom.
A except **B** otherwise **C** unless **D** but
- 22** I'll give you my spare keys in case you home before me.
A would get **B** got **C** will get **D** get
- 23** My holiday in Paris gave me a great to improve my French accent.
A occasion **B** chance **C** hope **D** possibility
- 24** The singer ended the concert her most popular song.
A by **B** with **C** in **D** as
- 25** Because it had not rained for several months, there was a of water.
A shortage **B** drop **C** scarce **D** waste
- 26** I've always you as my best friend.
A regarded **B** thought **C** meant **D** supposed
- 27** She came to live here a month ago.
A quite **B** beyond **C** already **D** almost
- 28** Don't make such a! The dentist is only going to look at your teeth.
A fuss **B** trouble **C** worry **D** reaction
- 29** He spent a long time looking for a tie which with his new shirt.
A fixed **B** made **C** went **D** wore
- 30** Fortunately, from a bump on the head, she suffered no serious injuries from her fall.
A other **B** except **C** besides **D** apart

- 31 She had changed so much that anyone recognised her.
A almost B hardly C not D nearly
- 32 teaching English, she also writes children's books.
A Moreover B As well as C In addition D Apart
- 33 It was clear that the young couple were of taking charge of the restaurant.
A responsible B reliable C capable D able
- 34 The book of ten chapters, each one covering a different topic.
A comprises B includes C consists D contains
- 35 Mary was disappointed with her new shirt as the colour very quickly.
A bleached B died C vanished D faded
- 36 National leaders from all over the world are expected to attend the meeting.
A peak B summit C top D apex
- 37 Jane remained calm when she won the lottery and about her business as if nothing had happened.
A came B brought C went D moved
- 38 I suggest we outside the stadium tomorrow at 8.30.
A meeting B meet C met D will meet
- 39 My remarks were as a joke, but she was offended by them.
A pretended B thought C meant D supposed
- 40 You ought to take up swimming for the of your health.
A concern B relief C sake D cause

Part 2

Do not start this part unless told to do so by your test supervisor.

Questions 41 – 50

- In this section you must choose the word or phrase which best fits each space in the texts.
- For questions 41 to 50, mark **one** letter **A**, **B**, **C** or **D** on your Answer Sheet.

CLOCKS

The clock was the first complex mechanical machinery to enter the home, (41) it was too expensive for the (42) person until the 19th century, when (43) production techniques lowered the price. Watches were also developed, but they (44) luxury items until 1868, when the first cheap pocket watch was designed in Switzerland. Watches later became (45) available, and Switzerland became the world's leading watch manufacturing centre for the next 100 years.

- | | | | | |
|----|-----------|------------|-------------|------------|
| 41 | A despite | B although | C otherwise | D average |
| 42 | A average | B medium | C general | D common |
| 43 | A vast | B large | C wide | D mass |
| 44 | A lasted | B endured | C kept | D remained |
| 45 | A mostly | B chiefly | C greatly | D widely |

Dublin City Walks

What better way of getting to know a new city than by walking around it? Whether you choose the Medieval Walk, which will (46) you to the Dublin of 1000 years ago, find out about the more (47) history of the city on the Eighteenth Century Walk, or meet the ghosts of Dublin's many writers on the Literary Walk, we know you will enjoy the experience.

Dublin City Walks (48) twice daily. Meet your guide at 10.30 a.m. or 2.30 p.m. at the Tourist Information Office. No advance (49) is necessary. Special (50) are available for families, children and parties of more than ten people.

- | | | | | |
|----|--------------|-------------|-----------|------------|
| 46 | A introduce | B present | C move | D show |
| 47 | A near | B late | C recent | D close |
| 48 | A take place | B occur | C work | D function |
| 49 | A paying | B reserving | C warning | D booking |
| 50 | A funds | B costs | C fees | D rates |

Questions 51 – 60

- In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence.
 - For questions 51 to 60, mark **one** letter **A, B, C** or **D** on your Answer Sheet.
- 51 If you're not too tired we could have a of tennis after lunch.
A match B play C game D party
- 52 Don't you get tired watching TV every night?
A with B by C of D at
- 53 Go on, finish the dessert. It needs up because it won't stay fresh until tomorrow.
A eat B eating C to eat D eaten
- 54 We're not used to invited to very formal occasions.
A be B have C being D having
- 55 I'd rather we meet this evening, because I'm very tired.
A wouldn't B shouldn't C hadn't D didn't
- 56 She obviously didn't want to discuss the matter so I didn't the point.
A maintain B chase C follow D pursue
- 57 Anyone after the start of the play is not allowed in until the interval.
A arrives B has arrived C arriving D arrived
- 58 This new magazine is with interesting stories and useful information.
A full B packed C thick D compiled
- 59 The restaurant was far too noisy to be to relaxed conversation.
A conducive B suitable C practical D fruitful
- 60 In this branch of medicine, it is vital to open to new ideas.
A stand B continue C hold D remain

Texto 1

O consultor americano Ira Matathia não tem bola de cristal, mas nos últimos 30 anos tem passado seus dias tentando descobrir o que vai acontecer com as empresas e os consumidores no futuro. Matathia, de 53 anos, é pago por algumas das maiores agências de propaganda do mundo para apontar as mudanças que devem afetar tanto a vida pessoal quanto a profissional dos habitantes do planeta. O resultado de seus estudos está organizado no livro *Siga — As Tendências que Regeirão as Vidas no Futuro* (Editora Rocco), escrito junto com a também consultora Marian Salzman. A obra, lançada em 1997 nos Estados Unidos, só foi traduzida recentemente para o português. Apesar da demora e de algumas escorregadas na tradução, o livro mostra que Matathia tem bom faro. Algumas de suas previsões já estão acontecendo. Por exemplo, a contratação de filósofos corporativos pelas empresas, o estresse gerado pelo excesso de informações e a busca de relações mais éticas entre as empresas e os consumidores. Para explicar melhor o que ainda vem pela frente, o consultor falou com exclusividade a VOCÊ S/A de seu escritório em Manhattan, Nova York, nos Estados Unidos.

Texto 2

CELULARES



A TECNOLOGIA DA MODA

A Vivo perdeu um parceiro na defesa pela tecnologia CDMA de telefonia móvel. O grupo Telemig Celular/Amazônia Celular aderiu ao padrão concorrente GSM, da Oi e da TIM. Questão de marketing. Uma pesquisa na área da empresa – onde a Vivo não atua – detectou que os clientes identificam o padrão GSM como o mais avançado.

O presidente em exercício da empresa, Ricardo Grau, conta que o grupo investiu R\$ 250 milhões para permitir que seus clientes migrem, se quiserem, da tecnologia antiga da companhia, a TDMA, para a nova. Aplicou nisso 75% dos investimentos no ano. Grau sabe o que faz. Sua empresa é uma das únicas lucrativas do ramo.

Divulgação

Época Negócios
Revista Época – Edição 341
Editora Globo

Texto 3

TERCEIRA IDADE - Segundo o IBGE a expectativa de vida do brasileiro saltou de 63,40 anos para 71,3 anos. Cresce a população idosa no Brasil.

Fenômeno intensificado nos últimos 20 anos exige políticas públicas específicas para o setor

O País está envelhecendo. Nos últimos 20 anos, a expectativa de vida do brasileiro aumentou em quase oito anos, saltando de 63,4 no final da década de 1980 para 71,3 no ano passado, conforme mostrou a Tábua de Mortalidade divulgada nesta semana pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Mantido o ritmo de crescimento dessa faixa populacional, em duas décadas o Brasil deverá ocupar a sexta posição na lista dos países com maior número de habitantes idosos. Atualmente, 16 milhões de pessoas com mais de 60 anos de idade vivem no Brasil.

<http://tudoparana.globo.com/jornaldelondrina/>

Texto 4



FINANÇAS

CORREIO RICO

Os Correios puseram o Banco Postal, uma parceria com o Bradesco, na lista das prioridades. Cada operação bancária efetuada em suas agências, como o pagamento de contas, deixa R\$ 1 no caixa da estatal. Em outubro, o negócio rendeu R\$ 8 milhões para a empresa. A clientela do Banco Postal vem aumentando ao ritmo de 7 mil novas contas abertas por dia.

Texto 6

A Shopper's Best Friend

Leave it to Zagat, the king of restaurant reviews, to come out with this winning idea – the first authoritative guide to shopping in the Big Apple. Zagat has just introduced NEW YORK CITY SHOPPING, a listing (with ratings and reviews¹, of course) of more than 2,000 of the top stores in the city. It can be purchased at www.amazon.com.

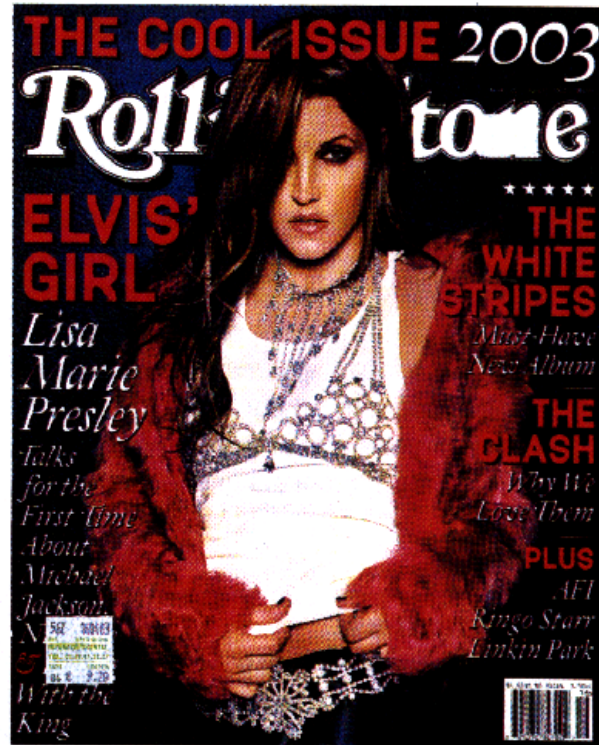
Texto 7

Left: Lisa Marie Presley recently bared her soul to ROLLING STONE.

Daddy's Girl

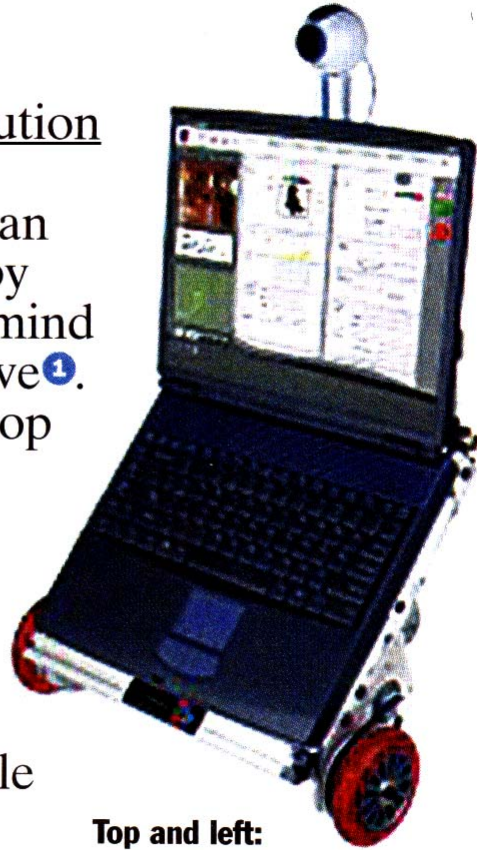
Lisa Marie Presley has been the subject of media attention ever since her birth in 1968. The only daughter of Elvis and Priscilla Presley, who divorced when she was just four, Lisa Marie's own adult life has been messy⁴: her three-man list of former husbands includes Michael Jackson and Nicholas Cage, to whom she was married from August to November, 2002.

Realising, perhaps, that she isn't entirely cut out for⁵ marriage, Ms. Presley has decided to concentrate on her musical career. The result is a debut album, *To Whom It May Concern* (Capitol/EMI), which was released at the end of May. Judging by its raunchy⁶ first single, "Lights Out," which contains the truthful comment "Memphis, that's where my family are buried⁷," it's fair to say she has inherited her father's fabulous singing voice.



Ready for a Robot?

Dr. Paolo Pirjanian of Evolution Robotics has developed a robot, known as ERI, that can move objects, send photos by wireless e-mail and even remind its owner to turn off the stove¹. All its owner needs is a laptop computer with Windows 98 or higher. Costing \$599 for an assembled version and \$499 for a do-it-yourself kit, ERI can be seen at www.evolution.com. It should already be available in stores in the USA.



**Top and left:
ERI and its
software.**

Texto 9



The definition of LL Cool J

Muscle-bound rapper and actor LL Cool J's real name is James Todd Smith and his moniker is a corruption of "Ladies Love Cool James." Born in Queens, he has been part of the hip-hop world since releasing the debut single, "I Need a Beat," in 1984, with a then-unknown record label called Def Jam. LL Cool J's career took off with the albums **RADIO** and **BIGGER AND DEFFER**, while Def Jam went on to become a force in the music industry. LL Cool J may not be as big as he once was, but the fact that he still has a career after 20 years is a considerable achievement, especially in a genre where longevity is rare, both artistically and (sometimes) literally. Def Jam and LL Cool J have remained loyal to each other and this explains the title of his latest album: **DEFinition**.

Left: ladies' man (and now family man), LL Cool J.