

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS NEOLATINAS

**A REALIZAÇÃO DO *PERFECT* NO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA E
COMO LÍNGUA DE HERANÇA POR FALANTES DE ESPANHOL DO MÉXICO**

ANNE KATHERYNE ESTEBE MAGGESSY

2018

**A REALIZAÇÃO DO *PERFECT* NO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA E
COMO LÍNGUA DE HERANÇA POR FALANTES DE ESPANHOL DO MÉXICO**

ANNE KATHERYNE ESTEBE MAGGESSY

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos, opção: Língua Espanhola).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Mercedes R. Q. Sebold.

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2018

**A REALIZAÇÃO DO PERFECT NO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA
LÍNGUA E COMO LÍNGUA DE HERANÇA POR FALANTES DE
ESPANHOL DO MÉXICO**

Anne Katheryne Estebe Maggessy

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Mercedes R. Q. Sebold

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos, opção: Língua Espanhola).

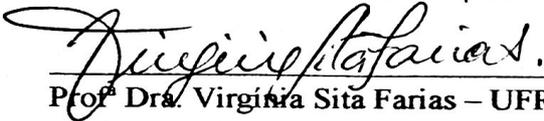
Examinada por:



Prof.^a Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold – UFRJ



Prof.^a Dra. Adriana Leitão Martins – UFRJ



Prof.^a Dra. Virginia Sita Farias – UFRJ



Prof.^a Dra. Márcia Maria Damaso Vieira – UFRJ



Prof.^a Dr. Celso Vieira Novaes – UFRJ

Prof.^a Dr. Leonardo Lennertz Marcotulio – UFRJ - Suplente

Prof.^a Dra. Fernanda de Carvalho Rodrigues – UFRJ - Suplente

Fevereiro de 2018

FICHA CATALOGRÁFICA:

Maggessy, Anne Katheryne Estebe

A realização do perfect no português como segunda língua e como língua de herança por falantes de espanhol do México/ Anne Katheryne Estebe Maggessy. – Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2018.

xi, 196f.: il.; 31cm.

Orientadora: Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

Tese (doutorado) – UFRJ/ Faculdade de Letras/ Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas, 2018.

Referências Bibliográficas: f. 143-158.

1. Aspecto perfect. 2. Língua de herança. 3. Segunda língua. I. Sebold, Maria Mercedes Riveiro Quintans. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas. III. Título.

RESUMO

MAGGESSY, Anne Katheryne Estebe. **A realização do *perfect* no português como segunda língua e como língua de herança por falantes de espanhol do México.** 196f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos Neolatinos – opção: língua espanhola). Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

A partir dos pressupostos do Programa Minimalista (CHOMSKY, 1995) e da Teoria das Gramáticas Múltiplas (GM), de Amaral e Roeper (2014), um modelo de representação para a segunda língua (L2), aplicado aqui também à língua de herança (LH), o presente trabalho visa a contribuir, com dados empíricos, para a pesquisa formalista sobre a realização do aspecto *perfect* com o pretérito perfeito composto (PPC) por falantes do português como L2 e como LH, cuja língua dominante é o espanhol do México (EM). A pesquisa verificou se, na expressão do aspecto *perfect* com o PPC do português como L2 e como LH, alguns modificadores adverbiais e determinados tipos de verbo influenciariam a transferência dos valores desse aspecto provenientes do EM. Para tanto, foram aplicados três diferentes testes: um teste de julgamento de gramaticalidade, um teste de versão e um teste de descrição de eventos, nos quais foram controlados os tipos de verbo, a partir de Vendler (1967), e os modificadores adverbiais, a partir de De Paula Scott (1995). Dessa forma, confirmamos nossas hipóteses de que haveria transferência dos valores do *perfect* com o PPC do EM para o português como L2 e de que não haveria transferência desses valores para o português como LH. E confirmamos também que o tipo de verbo e alguns modificadores adverbiais podem influenciar essa transferência. A conclusão, a partir dos pressupostos da GM, é de que os falantes de português como LH apresentam os valores do *perfect* do português com o PPC marcados como [+ produtivo], enquanto os falantes de português como L2 ainda demonstram alguma incerteza no entendimento desses valores. Essa incerteza pode ser explicada também pela hipótese de transferência total (SCHWARTZ; SPROUSE, 1994), pois nela se considera que os traços da L1 ainda estão disponíveis, o que torna possível a explicação da transferência dos valores do *perfect* com o PPC desde o nível básico até o nível mais avançado do desenvolvimento da L2.

Palavras-chave: Programa Minimalista; Teoria das Gramáticas Múltiplas; Realização do Aspecto *Perfect*; Segunda Língua; Língua de Herança.

RESUMEN

MAGGESSY, Anne Katheryne Estebe. **La realización del perfect en portugués como segunda lengua y como lengua de herencia por hablantes de español del México.** 196f. Tesis (Doctorado en Estudios Lingüísticos Neolatinos – lengua española). Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

A partir del Programa Minimista (CHOMSKY, 1995) y de la Teoría de las Gramáticas Múltiples (GM) de Amaral e Roeper, 2014, un modelo de representación para la segunda lengua (L2), aplicado aquí también a la lengua de herencia (LH), el objetivo de este trabajo es contribuir, con datos empíricos, para la investigación formalista sobre la realización del aspecto *perfect* con el pretérito perfecto compuesto (PPC) por hablantes de portugués como L2 y como LH, cuya primera lengua (L1) y lengua dominante, respectivamente, es el español de México (EM). Esta tesis investigó si en la realización del aspecto *perfect* con el PPC del portugués como L2 y como LH, algunas expresiones adverbiales y determinados tipos de verbo iban a generar una transferencia de los valores de ese aspecto del EM. Para eso, se aplicaron tres testes: un test de juicio de gramaticalidad, un test de versión y un test de descripción de eventos. En la organización de esos testes, fueron controlados los tipos de verbo, a partir de Vendler (1967) y las expresiones adverbiales, a partir de De Paula Scott (1995). De esa forma, confirmamos nuestras hipótesis de que habría transferencia de los valores del *perfect* con el PPC del EM para el portugués como L2, y que no iba a haber para la LH. Confirmamos también que algunos tipos de verbos y algunas expresiones adverbiales contribuyen para esa transferencia. La conclusión, a partir de la GM, es que los hablantes de portugués como LH, presentan los rasgos del *perfect* del portugués marcados como [+productivo], mientras los hablantes de portugués como L2 todavía demuestran alguna incertidumbre en la comprensión de esos valores. Esa incertidumbre puede ser explicada también por la hipótesis de la transferencia total (SCHWARTZ; SPROUSE, 1994), pues como se considera que los valores de la L1 están disponibles, se hace posible la explicación de la transferencia de los valores del *perfect* con el PPC desde el nivel básico hasta el nivel más avanzado del desarrollo de la L2.

Palabras clave: Programa Minimista; Teoría de las Gramáticas Múltiples; Realización del Aspecto *Perfect*; Segunda Lengua; Lengua de Herencia.

ABSTRACT

MAGGESSY, Anne Katheryne Estebe. **The achievement of perfect in Portuguese as a second language and as a heritage language by Spanish speakers of Mexico.** 196f. PhD Thesis (Doctorate in Neo-Latin Letters). Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

From the assumptions of the Minimalist Program (CHOMSKY, 1995) and the Theory of Multiple Grammars (GM), by Amaral and Roeper (2014), a representation model for the second language (L2), also applied here to the heritage language (LH), this paper aims to contribute, with empirical data, to the formalist research on the perfect aspect with Past Perfect (PP) by Portuguese speakers as L2 and LH, whose dominant language is Mexican Spanish (EM). The research verified that in the expression of the perfect aspect with PP of Portuguese as L2 and as LH, some adverbial modifiers and certain types of verb would influence the transfer of values of this aspect coming from the EM. For this, three different tests were applied: a grammaticality judgment test, a version test and a test of event description, in which the verb types, from Vendler (1967) and the adverbial modifiers, were controlled based on De Paula Scott (1995). Thus, we confirm our hypothesis that there would be a value transfer of the perfect with PP from EM to Portuguese as L2 and there would be no transfer of those values to Portuguese as LH. And, we also confirm that the type of verb and some adverbial modifiers can actually influence this transfer. The conclusion, based on the assumptions of GM, is that Portuguese speakers like LH show the values of the perfect Portuguese marked as [+ productive], while Portuguese speakers like L2 still show some uncertainty in the positioning of those values. The fact that speakers of advanced Portuguese level as L2 still show uncertainty in the productivity of those values can also be explained by the Total Transfer Hypothesis (SCHWARTZ; SPROUSE, 1994), because it considers that L1 values are still available, which makes it possible to explain the value transfer of perfect with PP from the basic level to the most advanced level of L2 development.

Keywords: Minimalist Program; Theory of Multiple Grammars; Realization of the Perfect Aspect; Second Language; Heritage Language.

AGRADECIMENTOS

Ao meu maravilhoso Deus, que me trouxe até aqui, por Sua infinita misericórdia para com a minha vida, por Sua perfeita vontade, sempre melhor e superior à minha, e por Seu transbordante amor, que me deu tantas imerecidas bênçãos durante esses quatro anos de doutorado.

Ao meu tão amado marido Lucas, por todo o suporte, carinho, paciência e amor, que, juntamente com sua alegria e com seus excelentes pratos, tornaram os meus dias mais leves, deliciosos e muito mais felizes.

Aos meus pais, Conchita e George, por me darem todo o apoio necessário para que eu pudesse ingressar no doutorado, oferecendo-me um ambiente familiar de paz, cuidado e amor, tão importantes nesse processo. Aos meus sogros, Miriam e Gênesis, igualmente amorosos, que tanto torcem por mim. Aos meus irmãos e cunhados, Ana Paula, Claudio, Junior, Keyla, Marianna e Marcelo, pelo maravilhoso convívio, mesmo que distante, mas importantíssimo para o meu crescimento. Às minhas lindas sobrinhas, Isabella, Sophia e Maria Luíza, que enchem de lindas cores o meu coração e o meu dia a dia. A todos os meus familiares, de Valência, na Espanha, e também de Rondônia, São Paulo e Rio de Janeiro, aqui no Brasil, pelo carinho mútuo e por todo o desejo de sucesso.

À minha amiga e irmã, Tássia, por toda a parceria e acompanhamento psicológico no decorrer desses anos. Aos meus queridíssimos amigos e também padrinhos de casamento, Alice, Marcelo, Ingrid, Rodrigo, Rossana, Vinícius, Renato, Bruninho, Leonardo, Carol, Daniel e Rafaela, sempre tão presentes na minha vida. Aos meus amigos da Igreja Presbiteriana do Riachuelo e do Méier, pelas orações pela minha vida e jornada acadêmica. Às minhas amigas de Aliança Francesa, Carla, Verônica, Renata e Adriana, que me inspiram com suas determinações profissionais e com a alegria dos nossos encontros. Às minhas amigas de UFRJ, Renata, Imara, Samara, Carol Parrini e Carol Gomes, pelas inúmeras ajudas na minha pesquisa. Ao grupo Bioling da UFRJ, com todas as queridas componentes, que foi fundamental para o início da minha vida como pesquisadora, desde os primórdios da iniciação científica.

À minha querida professora e orientadora, Maria Mercedes Sebold, sem a qual esta tese não teria sido possível. Finalizo este doutorado com imensa gratidão por toda a paciência, competência e carinho durante esses quase 10 anos de parceria, que se deu ainda na graduação e seguiu para a iniciação científica, o mestrado e o doutorado. Ao professor Celso e à professora Márcia Dâmaso, que, juntamente com a minha orientadora, Mercedes, me

iniciaram nos estudos da Teoria Gerativa. Aos professores da minha banca de qualificação e de defesa, por doarem um importante tempo dos seus dias para a leitura deste trabalho e pelo precioso conhecimento compartilhado.

Ao Instituto Federal do Rio de Janeiro, *campus* São João de Meriti, que, há pouco mais de um ano, tornou-se a minha segunda casa, onde divido espaço com competentes professores, diretores e técnicos e leciono para alunos que me fazem aprender muito mais do que ensinar.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas, que me deu a possibilidade de obter este título e de contar com a ajuda financeira da Pró-Reitoria, ajuda essa fundamental para que eu pudesse ir à Cidade do México aplicar o último teste.

À Universidade Nacional do México, principalmente ao professor Arthur e aos seus alunos, que me permitiram aplicar o meu último teste. Assim como ao Consulado Brasileiro na Cidade do México, que, com a ajuda da querida amiga Cíntia Ferreira e do querido amigo Bruno Faber, disponibilizaram seus alunos aplicando um dos testes e cederam um espaço no qual pude divulgar o meu trabalho em uma palestra.

A todas as brasileiras que me receberam na Cidade do México e disponibilizaram sua casa e seus filhos para que eu pudesse investigar o português do Brasil como língua de herança, um dos eixos centrais desta tese.

LISTA DE ABREVIATURAS

AGRP	Nódulo funcional de Concordância
ASP	Nódulo funcional de Aspecto
EG	Estar + gerúndio
EM	Espanhol do México
FDH	Hipótese da Diferença Fundamental
FF	Forma Fonética
FL	Forma Lógica
GC	Grupo-controle
GM	Teoria das Gramáticas Múltiplas
GU	Gramática Universal
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LH	Língua de Herança
LM	Língua Materna
PB	Português do Brasil
PE	Português Europeu
PM	Programa Minimalista
PPC	Pretérito Perfeito Composto
PPS	Pretérito Perfeito Simples
TP	Nódulo funcional de Tempo
VP	Verbo Principal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O SISTEMA LINGUÍSTICO NA PERSPECTIVA GERATIVISTA.....	16
1.1 SOBRE O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO	16
1.2 SOBRE O PROGRAMA MINIMALISTA	24
1.2.1 TEORIA DA SELEÇÃO E TEORIA DA UNIFORMIDADE.....	27
2 OS CONTEXTOS DE L2 E DE LH.....	30
2.1 SEGUNDA LÍNGUA	30
2.2 LÍNGUA DE HERANÇA	32
3 OS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA.....	43
3.1 HIPÓTESES SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO	43
3.2 A TEORIA DAS GRAMÁTICAS MÚLTIPLAS	49
4 O ASPECTO	60
4.1 A CATEGORIA DO ASPECTO	60
4.2 O ASPECTO <i>PERFECT</i>	64
4.3 A HIPÓTESE DA PRIMAZIA DO ASPECTO	74
4.4 A REALIZAÇÃO DO ASPECTO NA LH E NA L2.....	79
5 <i>CORPORA</i> E METODOLOGIA	85
5.1 TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE	87
5.2 TESTE DE VERSÃO.....	89
5.3 TESTE DE DESCRIÇÃO DE EVENTOS COM PRODUÇÃO ELICIADA.	90
6 ANÁLISE DOS DADOS	96
6.1 TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE	97
6.2 TESTE DE VERSÃO.....	106
6.3 TESTE DE DESCRIÇÃO DE EVENTOS.....	122
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	143
ANEXOS	159

INTRODUÇÃO

A língua é um fenômeno em constante mudança e pode ser descrita a partir de vários pontos de vista. Diante das diferentes concepções de linguagem, são propostos diferentes modelos teóricos, que apresentam objetivos distintos. Nesta tese, seguiremos os pressupostos da gramática gerativa e, por isso, entendemos que o sistema linguístico seja proveniente de um dispositivo biológico inato, específico para a linguagem, com princípios e regras abstratos, que são universais por necessidade biológica, e não por simples acidente histórico (CHOMSKY, 1986).

Esse conceito de língua está direcionado ao que se costuma chamar de língua materna (LM), ou primeira língua (L1), que não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tampouco se trata de apenas uma única língua, podendo ser mais de uma. Normalmente, é a língua que aprendemos primeiro e em casa, com os pais, e também é frequentemente a língua da comunidade e que geralmente corresponde ao grupo étnico-linguístico com que o indivíduo se identifica culturalmente. Com isso, a caracterização de uma LM se dá a partir da combinação de vários fatores, como a língua dos familiares, a de relação afetiva, a língua da comunidade, do dia a dia, a de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina e se sente mais à vontade etc. Nos termos gerativistas, a LM é a língua que é regida por princípios universais provenientes da gramática universal (GU), que possibilitará a fixação de seus parâmetros na faculdade da linguagem do indivíduo a partir do *input* recebido e que será adquirida nos primeiros anos da infância de maneira natural (CHOMSKY, 1986).

Além da LM ou L1, tratamos também da segunda língua (L2) e da língua de herança (LH). A L2 é uma língua que, diferentemente da L1, não costuma ser adquirida de forma inconsciente, mas conscientemente, e não necessariamente na infância. No entanto, de modo semelhante à L1, a competência linguística subjacente dos falantes de uma L2 é limitada pelos mesmos princípios universais que regem a L1 (WHITE, 2003). Nesse sentido, seguimos aqui a Teoria do Acesso Total à GU (SCHWARTZ; SPROUSE, 1996), que considera que a aquisição de uma L2 será semelhante à aquisição de uma L1.

De igual modo, podemos dizer que, pelos pressupostos da gramática gerativa, a LH, assim como a L1 e a L2, também é regida pela GU. A LH caracteriza-se como uma língua adquirida na infância, em ambiente familiar, e que é diferente da língua dominante na sociedade local onde vive o falante. Segundo Cummins (2005), a expressão LH emergiu em 1977 com a criação do Programa de Língua de Herança de Ontário, do qual o próprio autor

fez parte, tendo publicado sobre ele em 1983. No entanto, só a partir dos anos 1990 que os estudiosos americanos começaram a usar a expressão no contexto de políticas linguísticas, como é visto nos estudos de Krashen (1998 apud CUMMINS, 2005) e Tse (1997 apud CUMMINS, 2005).

O estudo da LH teve início como um estudo da língua do imigrante e teve como um dos precursores o linguista Einar Haugen (1989), que investigou o uso do norueguês entre os imigrantes noruegueses nos Estados Unidos (EUA) no ano 1825 até os anos 1950. Seus resultados mostraram como a língua norueguesa desaparecia em favor do inglês desde uma primeira geração com diferentes graus de bilinguismo até a terceira geração, na qual a maioria era monolíngue em inglês. No entanto, esse desaparecimento do norueguês como LH também se deveu à diminuição crescente de imigrantes noruegueses nos EUA. Isso não ocorre nos dias de hoje, por exemplo, com o espanhol e com o português nesse mesmo país, que tem uma população hispana e brasileira cada vez maior, reforçando o uso desses idiomas continuamente.

Utilizando os pressupostos da Teoria da Gramática Gerativa, acreditamos que, estudando os falantes de LH que não têm educação formal nessa língua, podemos alcançar sua gramática particular proveniente da GU. Essa teoria prevê que o processo de aquisição da linguagem provém de uma interação entre os dados linguísticos primários a que se está exposto e da faculdade da linguagem, a qual todos nós trazemos ao nascer. De modo geral, a GU delimita o desenvolvimento linguístico e preenche as lacunas entre o *input* indeterminado do ambiente e a realização final das gramáticas particulares das línguas. O que quer dizer que a alfabetização não é necessária para o desenvolvimento de representações gramaticais. No entanto, isso não significa que o conhecimento consciente de propriedades gramaticalmente diferentes seja necessário para sua aquisição, mas que a educação formal fornece a entrada de recursos gramaticais esquecidos no *input* vernacular. Além disso, em tais casos, a alfabetização pode ter o efeito adicional de camuflar uma prova importante de mudança de idioma, uma vez que a educação na variedade padrão preserva propriedades gramaticais que deixaram de existir em dialetos coloquiais, propriedades que, portanto, não são adquiridas como parte do dialeto nativo. Isso pode estar acontecendo com o pretérito perfeito composto (PPC) do português brasileiro (PB), o “ter” + particípio, que parece estar concorrendo com a forma do progressivo “estar” + gerúndio na expressão do aspecto *perfect* na população mais jovem, de acordo com Mendes (2004).

O aspecto *perfect*, segundo Comrie (1976), é um aspecto que estabelece uma relação entre dois pontos do tempo: o tempo do estado resultante da situação e o tempo da situação.

De acordo com esse autor, o *perfect* é expresso pelo PPC tanto no português (tenho estudado) quanto no espanhol (*he estudiado*). No entanto, é possível expressar esse aspecto a partir do tempo Presente (sempre estudo à noite) e do Progressivo (estou estudando para o concurso), não só no português, mas também no espanhol.

De acordo com a classificação para o *perfect* de Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2008), podemos dizer que o espanhol expressa com o PPC os tipos universal e existencial de *perfect*, enquanto o português expressa com o PPC apenas o tipo existencial. Cada tipo de *perfect* se combina com diferentes tipos de marcadores adverbiais e pode também ser mais produtivo com determinados tipos de verbo, visto que, de acordo com Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2008), há certos aspectos do significado do *perfect* que se obtêm a partir dos elementos presentes em sua representação morfossintática.

De Paula Scott (1995) verificou que, na interlíngua de falantes de espanhol do México (EM) como L1 que aprendem o português do Brasil (PB) como L2, é comum o uso do PPC em contextos que requerem a forma do pretérito perfeito simples (PPS), principalmente quando estão diante de marcadores adverbiais como “Ainda não”, formando sentenças como “Ainda não tenho terminado meu trabalho”, uma vez que no espanhol essa sentença seria produtiva com o PPC, como em “*Todavía no he terminado mi trabajo*”. No entanto, essa sentença no espanhol expressa o *perfect* existencial, que só é expresso no português com o PPS, como em “Ainda não terminei meu trabalho”.

Dessa forma, a partir dos pressupostos da teoria mentalista da gramática gerativa, esta tese investigou a expressão do aspecto *perfect* com o PPC do português como L2 e como LH por falantes de EM. E, a partir disso, buscamos responder às seguintes perguntas:

1. Haverá transferência dos valores do *perfect* na forma do PPC do EM para o português como L2 e como LH?

2. Na expressão do aspecto *perfect* na forma do PPC do português como L2 e como LH, alguns modificadores adverbiais e determinados tipos de verbo poderão proporcionar uma transferência dos valores desse aspecto proveniente do EM?

Para essas perguntas, temos quatro hipóteses:

A. Haverá transferência dos valores do *perfect* na forma do PPC da língua materna, o EM, para o português como L2.

B. Não haverá transferência dos valores do *perfect* na forma do PPC da língua dominante, o EM, para o PB como LH.

C. Alguns modificadores adverbiais, como agora, nunca, alguma vez e ainda não, incompatíveis com o PPC na expressão do *perfect* no português, proporcionarão uma transferência dos valores desse aspecto do EM para o português como L2.

D. De igual modo, os verbos do tipo culminação, pelo caráter pontual desse tipo de verbo, irão proporcionar uma transferência dos valores do EM na expressão do *perfect* na forma do PPC no português como L2.

Nossas hipóteses foram verificadas a partir de três diferentes testes: um teste de julgamento de gramaticalidade, um teste de versão e um teste de descrição de eventos, nos quais controlamos o tipo de verbo, a partir de Vendler (1967), e os modificadores adverbiais, inspirados em De Paula Scott (1995).

Nosso público-alvo foi formado por pessoas que nasceram ou que vivem desde a primeira infância no México e que são adquirentes de português como LH e como L2. Um dos nossos critérios foi que os falantes de PB como LH deveriam viver há pelo menos três anos no México e terem mais de 6 anos de idade, pois antes disso as crianças ainda têm algumas dúvidas quanto a alguns marcadores adverbiais. E que os falantes de português como L2 deveriam estar nos estágios intermediário e avançado de aquisição e também terem mais de 6 anos de idade. Não especificamos aqui a variedade do português para o grupo de falantes como L2, porque não tivemos como controlar a variedade adquirida por todos esses participantes, pois em um dos testes o grupo de estudantes tinha um professor mexicano falante da variedade europeia do português, e nos outros testes os grupos tinham um professor brasileiro.

A partir de uma revisão bibliográfica sobre aquisição de aspecto, L2 e LH, o grupo mais estudado nesse domínio tem sido o grupo de hispano-falantes residentes nos EUA (MONTRUL, 2002, 2009; SILVA-CORVALÁN, 1994; VALDÉS, 1995; PEREZ-CORTES, 2012). Isso se deve, provavelmente, ao fato de essa ser uma imigração mais antiga, visto que os EUA estão próximos de muitos países de língua espanhola e recebem muitos imigrantes, que saem de seus países à procura de melhores condições de vida, enquanto a imigração de brasileiros em países de língua espanhola, como o México, ainda é algo recente e em bem menor quantidade.

Já os trabalhos que investigam o português como LH costumam pesquisar a variedade do português europeu (PE), como os de Barbosa e Flores (2011), Flores (2013), Santos e Flores (2016), Flores et al. (2016), a dissertação de Casa Nova (2014) e a tese de Sartin (2016). E poucos são os trabalhos que investigam o PB como LH, como é o caso dos trabalhos de Rothman (2007, 2009) e de Moroni e Gomes (2015). Sobre o português como

L2, temos os trabalhos de De Paula Scott (1995), Xavier (2007), as dissertações de Cabral da Fonseca (1999), Spuldaro (2005), Batista (2013), Taveira (2014) e as teses de Rottava (2001) e Vieira (2010).

E, finalmente, sobre o aspecto *perfect*, temos trabalhos mais desenvolvidos e mais difundidos, como os de Comrie (1976), Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2008), e Ritz (2012). No entanto, temos poucas dissertações e teses atuais que tratem desse tema, principalmente no Brasil. A maioria que encontramos trata do PPC e de suas particularidades no português, no espanhol e no inglês. Entre esses trabalhos, gostaríamos de destacar as teses de Vannier (2003), Fonseca (2006), Barbosa (2008), Molsing (2010) e Azevedo (2014); as dissertações de Días (2005), Tucci (2006), Espino (2007), Araujo (2012), Soler (2013) e Lopes (2016); e os artigos de Novaes e Nespoli (2013), Bartens e Kempas (2007), González (1998, 2009) e Oliveira (2005).

Não encontramos, no entanto, nenhuma pesquisa dirigida ao que pretendemos nesta tese, algo que pudesse descrever a realização do aspecto *perfect* por parte de adquirentes de português como LH e como L2 por falantes de espanhol. Dessa forma, acreditamos que este estudo trará uma contribuição relevante, não só para o campo dos estudos do português como L2 e como LH, mas também para os estudos do espanhol e do aspecto *perfect*.

Esta tese foi organizada em sete capítulos. O primeiro trata dos pressupostos da Teoria Gerativa, focando principalmente no Programa Minimalista de Chomsky (1995). O segundo capítulo apresenta as duas línguas aqui investigadas, que são a L2 e a LH, e conceitos que envolvem essas línguas como interlíngua e transferência. O terceiro capítulo discute os processos de aquisição de uma língua, direcionando-se também para a aquisição de uma L2 e uma LH. E, além disso, traz a adaptação da Teoria das Gramáticas Múltiplas para o entendimento do funcionamento dessas línguas. O quarto aborda, com mais detalhes, a categoria funcional do Aspecto e se detém mais especificamente no aspecto *perfect*, discutindo seus diferentes valores no português e no espanhol, na Hipótese da Primazia do Aspecto e nos estudos do aspecto na LH. O quinto capítulo apresenta o *corpora* e a metodologia utilizada nesta investigação. O sexto traz a análise dos dados, e sétimo, finalmente, apresenta as considerações finais da tese. Trazemos ao final as Referências utilizadas e os Anexos com os testes utilizados e alguns resultados mais detalhados.

1 O SISTEMA LINGUÍSTICO NA PERSPECTIVA GERATIVISTA

Neste capítulo, apresentamos um panorama geral das teorias sobre o conhecimento linguístico, enfatizando a visão da Teoria Gerativa, principalmente em sua versão mais atual, que é o Programa Minimalista (PM). Optamos pelo PM pela ideia de simplicidade do sistema linguístico e de sua compatibilidade com a Teoria das Gramáticas Múltiplas, que será apresentada no terceiro capítulo.

1.1 SOBRE O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

As questões sobre a origem do conhecimento linguístico do ser humano já obtiveram diferentes respostas no decorrer das últimas décadas. Com o livro *Thought and language*, de 1934, Vygotsky defende a importância do meio social para a aquisição da linguagem e contempla a criança e o interlocutor no aspecto da exploração de elementos físicos e sociais (VYGOTSKY, 1993 [1934]). Para esse autor, em um ambiente interativo a criança é capaz de alcançar níveis mais altos de conhecimento em comparação ao que poderia alcançar sem a interação. Ele denominava esse processo zona de desenvolvimento proximal, que seria o que a criança pode realizar na interação com outra pessoa que tenha maior conhecimento, mas que não seria possível se ela tentasse elaborar sozinha. Para Vygotsky (1993 [1934]), o contato entre crianças e adultos estabelece a origem da linguagem e do pensamento. Ele apontava a relevância do estudo dessa relação por ser a linguagem, como fala, uma função que organiza o pensamento. A linguagem, que esse autor denominava internalização da ação e do diálogo, era a reconstrução interna do processo que ocorreu externamente. Ou seja, para ele, a internalização primeiramente ocorreria no meio, na relação entre criança e adulto, e depois internamente na criança (VYGOTSKY, 1993 [1934]).

Já em 1938, Skinner apresenta suas primeiras ideias sobre o conhecimento linguístico, no livro intitulado *O comportamento dos organismos*. No entanto, foi com o livro *Verbal behavior*, de 1957, que ele tratou especificamente do que considerava o mais complexo do comportamento humano: a linguagem. Para Skinner (1957), a linguagem é um comportamento reforçado pela mediação de outras pessoas que agem com a intenção de proporcionar esse reforço ao comportamento do falante. Assim, o comportamento verbal é uma função das contingências de reforço que recebe e deve ser explicado e analisado de forma semelhante a todos os outros tipos de comportamento humano.

Nessa hipótese, que ficou conhecida como “behaviorismo”, a criança receberia um reforço positivo caso produzisse uma sentença correta e um reforço negativo caso produzisse uma sentença incorreta. E, nos casos de produção de formas de palavras e sentenças jamais ouvidas/vistas, Skinner (1957, p. 30) defende que a criança associa as diferentes formas ouvidas/vistas sistematicamente àquelas com as quais já está familiarizada por ter aprendido as sequências da língua. O processo de aquisição de língua passa a ser visto como consequência do estabelecimento de associações entre estímulos (por exemplo, palavras ouvidas) e respostas (por exemplo, as vocalizações espontâneas da criança).

A teoria de aquisição de linguagem behaviorista tem como fundamento principal que todo o conhecimento advém do meio, ou seja, o ser humano nada tem de inato, tudo é aprendido. Dessa forma, podemos dizer que Skinner (1957) minimizava o papel do adquirente e de seu organismo, considerava seu cérebro como uma tábula rasa ou um balde vazio, pronto para ser abastecido. Ou seja, maximizava o papel do estímulo, ou *input*, ou do provedor deste.

Outra hipótese, também sobre a origem do conhecimento linguístico, é a elaborada por Jean Piaget (1945), para quem nenhum conhecimento resulta apenas de estímulo externo sem uma atividade estruturadora do sujeito. Para esse filósofo, o que herdamos é uma inteligência sensório-motora para criar estruturas por meio de ações organizadas sobre os objetos da aprendizagem. Essa inteligência sensório-motora pode ser estudada em seis estágios diferentes, caracterizadas por esquemas de ação autorreguladas por correções, reforços etc. A língua e outras funções semióticas começam nesse sexto estágio e se beneficiam das conquistas anteriores. Para Piaget (1945), a lógica sensorial precede a lógica conceitual, da qual dependem o pensamento e a representação.

A teoria piagetiana, ou teoria da epistemologia genética, ou construtivista, como também é conhecida, ocupava-se especialmente dos aspectos desviantes da aquisição da linguagem, pois, segundo o autor, há condições necessárias das quais o indivíduo deve dispor para ser capaz de falar. Uma criança, por exemplo, pode ter todas as condições necessárias para adquirir uma língua e, mesmo assim, não falar por um problema afetivo, como uma depressão profunda, ou o impacto paralisante de um trauma etc. Piaget (1945) acreditava ser o conhecimento e também a linguagem frutos de uma troca entre organismo e meio; portanto, não é nem empirista, como a teoria de Skinner, nem inatista, como a teoria de Chomsky, hipóteses que veremos mais adiante. Para Piaget (1945), há sempre um fator endógeno, orgânico, que precede cada passo da construção do conhecimento e da linguagem.

Enquanto isso, a hipótese de Chomsky (1957), aludida nesta tese, considera a linguagem como um sistema de conhecimentos inatos, sendo geneticamente determinada,

inconsciente e modular. Essa hipótese se enquadra na Teoria Gerativa, que se propõe estudar a linguagem a partir de uma perspectiva mais naturalista, considerando as propriedades da mente humana e a relação destas com a organização biológica da espécie. Seu programa de investigação, então, pretende desenvolver as três seguintes questões (CHOMSKY, 1988, p. 15):

1. O que existe na mente do falante que lhe permite falar/compreender e ter intuições de natureza fonológica, sintática e semântica sobre sua língua?
2. Como esse sistema de conhecimento se desenvolve na mente do falante?
3. Como o sistema de conhecimentos adquiridos é posto em uso?

Com o intuito de responder a essas perguntas, Chomsky (1986) parte da hipótese de que nossa mente é modular, ou seja, é um sistema complexo, com uma estrutura altamente diferenciada e com “faculdades” separadas, como a faculdade da linguagem e a faculdade dos conceitos. Com isso, podemos dizer que a linguagem é um módulo independente e com seus próprios princípios. Em outras palavras, a faculdade da linguagem é considerada um sistema autônomo, independente dos outros sistemas cognitivos da mente humana, mas mantendo com eles uma interação complexa em pontos específicos. Além disso, podemos afirmar também que esse sistema autônomo da faculdade da linguagem é inato (geneticamente determinado) e exclusivo da espécie humana, tendo “normas” mentalmente representadas e realizadas por nosso cérebro.

Chomsky (1986) chama esse estado inicial da faculdade da linguagem de gramática universal, doravante GU, definindo-a como a soma dos princípios linguísticos geneticamente determinados, específicos à espécie humana e uniformes através da espécie. Uma das evidências a favor do inatismo, ou seja, da existência de uma GU, considerada também como núcleo inato da linguagem, é o argumento da pobreza de estímulos, ou Problema de Platão, que propõe que os dados primários são insuficientes para explicar o sistema de conhecimentos que adquirimos no final do processo de aquisição. O que quer dizer que o falante adulto tem conhecimentos sobre sua língua e um potencial criativo sobre ela que não podem ser explicados exclusivamente pelo ambiente linguístico inicial durante o curso normal do processo de aquisição.

Para Skinner (1957), na teoria behaviorista, não há nada de especial na aprendizagem linguística em relação às outras aprendizagens, o que leva Chomsky (1959) a refutá-lo, afirmando que o estudioso aborda muito pouco os problemas de aquisição de língua *stricto sensu*, procurando apenas entender o que se fez experimentalmente com outras aprendizagens em relação ao problema da aquisição linguística.

Em Piattelli-Palmarine (1980), livro que traz o debate entre Chomsky e Piaget, Chomsky confronta algumas ideias da teoria construtivista e apresenta elementos conhecidos da linguagem, que sobre os quais não dispomos de qualquer explicação pertinente a fim de corroborar a ideia de uma GU. Um dos exemplos do autor, entre outros, é o processo de formação das interrogativas, o qual não gera confusão na mente da criança, embora pudesse realmente gerar confusão pelas diferentes possibilidades combinatórias no processo de formação de uma frase interrogativa. O fato de a criança não cometer erros com relação à propriedade de dependência estrutural das regras linguísticas, que é o caso das frases interrogativas, demonstra ser essa uma das propriedades de estado inicial (So), ou seja, do estado inicial do conhecimento linguístico.

Outra diferença está no fato de que tanto Skinner quanto Piaget dão importância ao reforço para a aprendizagem, enquanto, para Chomsky, a criança não escuta as correções dos adultos. Ela só usa dados que encontra no meio em que está inserida, ou seja, na fala espontânea. Assim, os adultos raramente conseguem efetivamente corrigir as formas produzidas pelas crianças, como mostra o exemplo de Braine (apud PINKER, 1994, p. 281):

- (1) *Child: Want other one spoon, Daddy.*
Father: You mean, you want THE OTHER SPOON.
Child: yes, I want other one spoon, please, Daddy.
Father: Can you say "the other spoon"?
Child: Other... one... spoon.
Father: Say ... "other"
Child: Other.
Father: "spoon."
Child: Spoon.
Father: "Other Spoon."
Child: Other spoon. Now give me other one spoon?

Conforme vimos nesse exemplo, o pai da criança tenta fazer com que ela repita a estrutura certa, mas não consegue obter uma resposta positiva, pois, de acordo com a Teoria Gerativa, a gramática mental da criança precisa estar madura o suficiente para reproduzir certas estruturas. E, no caso em questão, aparentemente ainda não estava. Assim, segundo essa teoria, as crianças são surdas às correções e só repetem aquilo que já estão mentalmente aptas a dizer.

Essa valorização da mente do falante no processo de aquisição de uma língua está relacionada com uma das principais críticas sofridas pela Teoria Gerativa. Para seus críticos, essa teoria está centrada apenas na ideia de que os dados ambientais não são importantes no processo da aquisição. Mas a verdade é que os dados ambientais não são o foco da teoria. No

entanto, a Teoria Gerativa dá, sim, um papel importante a esses dados, pois eles é que vão determinar o tipo de língua que a criança vai aprender ou quais línguas aprenderá. Como para a Teoria Gerativa os dados disponíveis no ambiente são espontâneos, fragmentados e não ordenados (do mais fácil para o mais difícil), ela propõe que, sem um componente inato responsável pela linguagem, como a GU, esses dados sozinhos não proporcionariam a aquisição de uma língua.

Quando uma criança aprende na infância duas línguas diferentes, como no caso das crianças bilíngues, falantes de uma língua de herança e de uma língua dominante, por exemplo, podemos supor que é pelo fato de a GU ser um componente suficientemente flexível para acomodar a variação entre as diferentes línguas e, ao mesmo tempo, ser um tanto rígida para explicar as propriedades altamente específicas que caracterizam o conhecimento final dos falantes. Segundo Chomsky (1986), para explicar a natureza específica da gramática do adulto, é necessário restringir os mecanismos descritivos da gramática por princípios universais, diminuindo consideravelmente o número de gramáticas que podem ser derivadas do sistema inicial.

Nesse sentido, o modelo da Teoria Standard Alargada de Chomsky (1992) retirou da formulação das regras particulares os aspectos que podiam ser convertidos em princípios gerais da linguagem e passou a atribuí-los à GU. Essa teoria propõe que a gramática contém um número distinto e independente de componentes, cada um deles com uma organização própria, caracterizada por um pequeno número de regras e por princípios que restringem a aplicação dessas regras. Esses componentes podem ser do tipo lexical, de interpretação de pronomes, de anáforas etc. A organização interna de cada componente é simples, mas suas interações podem ser relativamente complexas.

Após esse modelo, Chomsky (1992) apresenta o modelo de princípios e parâmetros. Esse modelo incorpora boa parte dos resultados teóricos da Teoria Standard Alargada e potencializa a tendência para eliminar as regras. Desse modo, fica composto essencialmente por princípios extremamente gerais, distribuídos pelos vários componentes e cuja interação determina representações muito complexas. Além dos princípios rígidos que tínhamos até aqui, existe agora um sistema de princípios abertos, chamado parâmetros. Estes são uma espécie de comutadores linguísticos cujo valor definitivo apenas é atingido durante o processo de aquisição por meio de sua fixação em uma de duas posições possíveis, com base na informação obtida a partir do meio ambiente linguístico.

A fixação desses parâmetros, compreendida, assim, como uma escolha entre as opções possíveis oferecidas por uma língua, foi denominada tecnicamente por Chomsky Língua-I, no

qual I é compreendido como “interno”, “individual” e “intencional”. Essa língua é interna porque está na mente-cérebro, e é intencional porque é uma função que converte palavras em descrições estruturais; por exemplo, uma função que pega as palavras João e corre e converte em João corre. Esse termo intencional também é entendido, em uma visão usual, como uma característica da Língua-I em isolamento, forçando, portanto, uma dispensabilidade do ambiente, isto é, a Língua-I não é guiada por princípios extramentais, embora, como já vimos, Chomsky reconheça que eles a influenciam. A Língua-E, pelo contrário, é externa à mente-cérebro e não individual. A Língua-E é uma linguagem pública, é um objeto social estabelecido por convenção e depende do ambiente ou da comunidade. Ou seja, podemos dizer que os parâmetros da Língua-I são fixados a partir da Língua-E.

No caso dos bilíngues, podemos dizer que têm duas Línguas-I, porque são falantes de uma língua de herança e de uma língua dominante. Chomsky (1988, p. 188) compara o bilinguismo infantil com o fato de todo ser humano falar naturalmente uma variedade de linguagens. O que podemos chamar de diferentes dialetos são, na verdade, idiomas realmente diferentes, e de alguma forma todos nós sabemos quando usá-los, um em um lugar e outro em outro lugar ou momento. Cada uma dessas diferentes línguas envolve uma configuração de ajuste diferente. No caso do espanhol/inglês, conforme o exemplo do autor, é uma configuração de ajuste bastante diferente, mais do que no caso dos diversos registros e variedades de espanhol que cada hispanofalante possa ter dominado.

Assim, a teoria linguística chomskiana adota uma perspectiva modular de Língua-I, postulando ser ela autônoma em relação a outros sistemas, que podem, como ela, estar envolvidos na faculdade da linguagem, ou o conjunto de conhecimentos que dão conta da produção e da compreensão. Isso é possível porque a Língua-I é o sistema computacional dessa faculdade, aquele que, a partir de uma coleção de itens lexicais, constrói, entre outras, um par de representações estruturais interpretáveis nas interfaces. Uma das interfaces é a forma fonética (FF), e a outra, a forma lógica (FL).¹ De modo simples, podemos dizer que temos aí a relação som-significado. A FF faz a interface com os sistemas articulatório/perceptual, e a FL faz a interface com os sistemas conceptual/intencional (CHOMSKY, 1988).

Apesar de ter sido, inicialmente, cunhado para caracterizar o estado inicial da construção da gramática individual da criança em relação à língua a que está exposta, o termo Língua-I e a intencionalidade associada a seu significado serviram de base para o estudo da

¹ A FF e a FL são níveis da interface com os sistemas externos, fornecedores das representações de significado e som, respectivamente, que serão lidas pelos sistemas de desempenho.

fixação de parâmetros no processo de aquisição também de uma L2. Pois, segundo White (2003), o sucesso ou a falha na aquisição de uma L2 seriam definidos em termos do grau do sucesso em reajustar um ou mais parâmetros do valor da L1 para aquele(s) pertencente(s) à língua-alvo.

A partir, então, do modelo de princípios e parâmetros, a aquisição de uma língua passa a ser entendida como o crescimento e a maturação da GU, que passa de um estado apenas parcialmente especificado (com parâmetros por fixar) a um estado completamente especificado (com os parâmetros fixados), funcionando, assim, como um sistema computacional.

Para representar esse sistema computacional, a Teoria Gerativa se utiliza da representação sintática da sentença, sua unidade básica de análise, em *árvore*. A *árvore* é uma estrutura hierárquica composta por nódulos binários da “estrutura de constituintes”.² Inicialmente, essa representação sintática era proposta para o nível sintagmático. Com o intuito de que essa estrutura sintagmática fosse também estendida à estrutura sentencial, os gerativistas propuseram que o auxiliar (AUX) fosse o núcleo da sentença. Entretanto, como em algumas sentenças, em vez do auxiliar, tem-se apenas uma flexão agregada ao verbo, sugeriram, mais tarde, que a flexão (FLEX ou I³) fosse o núcleo da sentença.

No entanto, esse tipo de representação com a flexão no núcleo da sentença, abrigo das informações flexionais do verbo, foi muito discutido, e, ao longo do tempo, surgiram várias propostas de mudanças. Uma das propostas de grande relevância para os estudos na área da linguística gerativa se refere à constituição da camada flexional, e foi desenvolvida por Pollock em 1989. Em seu trabalho, Pollock (1989) tinha como objetivo encontrar uma teoria que explicasse a posição dos verbos em relação aos advérbios, às partículas de negação e aos quantificadores no francês e no inglês. Sua intenção era conseguir que uma mesma *árvore* pudesse conter todos os nódulos flexionais necessários e que desse conta de todo tipo de movimento do verbo.

A partir de diversos exemplos extraídos dos inglês e do francês e de assumir que o advérbio tem posição fixa na sentença, sendo a posição de origem [Adv + V], Pollock (1989) fez algumas observações. Uma delas é que, em sentenças finitas no francês, o verbo sempre se deslocava para a esquerda do advérbio quando havia, por exemplo, um marcador de negação ou um quantificador, enquanto no inglês não havia tal movimento em sentenças finitas, salvo

² Organização de uma frase em grupos hierárquicos complexos construídos a partir de elementos de níveis inferiores incluídos em estruturas maiores.

³ A sigla I vem do inglês *inflection*, que significa flexão.

com verbos não lexicais (*be/have*). Já nas orações não finitas com verbos lexicais, o verbo segue o marcador de negação (Neg + V) e antecede o advérbio (V + Adv) no francês e, em inglês, a negação antecede o verbo (Neg + V). Com verbos não lexicais, em orações não finitas, o verbo pode anteceder ou se pospor à negação no francês, enquanto, no inglês, a possibilidade de [V + Neg] seria duvidável.

Pollock (1989) propôs, então, que haveria dois sítios de aterrissagem para o verbo, e não apenas um. Esses sítios ficaram conhecidos como aqueles que abrigam o movimento curto e o movimento longo. O movimento curto ocorre, por exemplo, quando os verbos não finitos do francês se movem para uma posição entre a partícula de negação e a posição ocupada pelo advérbio/quantificador, e esse sítio de aterrissagem seria o nóculo que abrigaria as informações de concordância (AGRP⁴). Já os verbos lexicais finitos do francês realizariam os movimentos longos, e o sítio de aterrissagem abrigaria as informações de tempo verbal (TP). Dessa forma, para dar conta do comportamento do verbo em orações finitas e não finitas no inglês e no francês e após observar tais movimentos, Pollock (1989) percebeu que uma única posição na camada flexional não poderia conhecer as diferentes posições do verbo no francês e no inglês. Assim, concluiu que era necessário cindir o nóculo flexional em dois: TP e AGRP.

No entanto, com os avanços dos estudos da Teoria Gerativa, Chomsky (1995) propõe já no PM, do qual falaremos mais detalhadamente na próxima seção, que a concordância verbal não seria uma categoria conceitualmente motivada. O que significa que o fato de um verbo estar no singular ou no plural não interferiria na interpretação desse verbo, nem mesmo na interpretação do sujeito sentencial como singular ou plural. E, por isso, AGR não se justificaria como um nóculo na árvore sintática, sendo considerado um elemento supérfluo na camada flexional. Então, surgiu a necessidade de se eleger uma nova categoria para esse lugar. Koopman e Sportiche (1991) foram os primeiros a propor que a categoria funcional de Aspecto (ASP) ocuparia essa posição. A partir daí, os estudos sobre o Aspecto passam a ganhar maior relevância dentro da teoria linguística.

Na próxima seção, veremos um pouco mais do desenvolvimento desses estudos e uma maior relevância dos traços linguísticos, considerados importantes itens para a computação linguística e a verificação de diferenças e semelhanças entre as línguas, o que dá um maior poder descritivo e explicativo ao sistema linguístico.

⁴ AGR é uma abreviação do inglês *agreement*, que quer dizer concordância, em português.

1.2 SOBRE O PROGRAMA MINIMALISTA

Na década de 1990, Chomsky (1995) propõe no PM que a linguagem seja descrita em termos de economia e simplicidade e, por isso, pontua que categorias que não eram conceptualmente motivadas eram elementos supérfluos na camada flexional.

Assim, para ele, ganham destaque o léxico e o sistema computacional como os dois componentes básicos da linguagem. O léxico, segundo o autor, estaria constituído por elementos substantivos, com propriedades idiossincráticas (nomes, verbos etc.), e por algumas categorias funcionais (aspecto, tempo, complementizador e determinante, por exemplo). As últimas seriam as responsáveis pelas diferenças entre as línguas. Já o sistema computacional, também segundo o autor, estaria composto por princípios invariáveis e seria responsável por utilizar os itens fornecidos pelo léxico para gerar as derivações linguísticas.

Podemos dizer que a GU, no PM, representa o So do conhecimento linguístico inato e compreende, por um lado, princípios universais invariantes responsáveis por definir os limites das gramáticas das línguas naturais e, por outro, parâmetros que vão determinar a variação entre as línguas. As categorias funcionais dão origem às opções paramétricas e, com seus morfemas gramaticais e palavras funcionais, constituem a “cola sintática” que permite a combinação das categorias lexicais (HERSCHENSOHN, 2000). A partir da interação entre a GU e os dados primários à disposição da criança, esta adquire as propriedades do léxico de sua LM, estabelece a configuração paramétrica adequada à gramática nuclear dessa língua e, conseqüentemente, adquire a competência e a *performance* relativas a essa língua.

Podemos dizer que o PM entende o léxico como “uma lista de exceções”, ou seja, uma entrada lexical deveria fornecer propriedades idiossincráticas minimamente suficientes para se derivar uma representação para os componentes de FL e FF. Com isso, segundo Chomsky (1995), para o PM, cabe às entradas lexicais especificar os traços que não são predizíveis a partir de outras propriedades da entrada lexical, enquanto cabe ao sistema computacional verificar os traços.

Ao contrário da visão de Pollock (1989), de que os verbos se moviam para incorporar afixos, no PM o movimento do verbo ocorre para checar os traços que já estariam presentes no verbo desde o início. Dessa forma, há uma mudança de foco, da afixação de morfologia verbal para a checagem de traços. Portanto, no PM já não se defende mais a operação de movimento do verbo como servindo para a incorporação de afixos verbais ao radical.

O movimento agora, para Chomsky (1995), é compreendido como uma operação para a checagem dos traços flexionais presentes nos verbos de determinada língua — informação

já disponível na entrada lexical — com os traços invariáveis presentes nas categorias flexionais das línguas. Destarte, antes se defendia a ideia de que o verbo vinha do léxico nu e se movimentava para incorporar os morfemas de tempo, concordância etc.; depois se passou a defender que o verbo já viria flexionado e se moveria para checar a compatibilidade desse morfema com os traços especificados na categoria funcional.

Esses traços, para o autor, são binários, marcados positivamente para um traço presente e marcados negativamente para um traço ausente. Um verbo seria classificado, portanto, como [+V] e [-N]. Além disso, para o PM há dois tipos de traços lexicais: aqueles que recebem interpretação apenas na interface fonológica (se começa por consoante ou vogal, por exemplo) e aqueles que recebem interpretação somente na interface semântica (se é roupa, alimento etc.). Há também os traços formais, acessados no decorrer da computação, como [±Passado] e [±Plural]. Dentro do grupo de traços formais, alguns são intrínsecos, estritamente determinados por propriedades enumeradas na entrada lexical; outros são opcionais, acrescentados no momento em que o item lexical entra na computação (CHOMSKY, 1995).

Assim, de acordo com Chomsky (1995), um traço formal pode ser forte ou fraco. Caso seja forte, esse traço desencadeia uma operação visível, ou seja, uma operação antes de *spell-out*⁵ para que seus traços sejam eliminados por sua verificação antes que uma estrutura maior seja formada. Caso contrário, a derivação fracassa nas interfaces. Por isso, diz-se que a propriedade de força de um traço seria um dos elementos de variação linguística. Dessa forma, podemos dizer que a questão dos traços tem grande importância para a sintaxe minimalista, uma vez que, nessa abordagem, alguns traços funcionais projetariam um nóculo na árvore, e isso teria consequência direta na hierarquia ou sequência das categorias funcionais.

Por isso, com o intuito de atender às condições impostas pelo sistema conceptual-intencional,⁶ somente traços interpretáveis, ou seja, conceptualmente motivados, projetariam nóculos relevantes na árvore sintática. Chomsky (1995), então, verificou, como falamos anteriormente, que a AGR não seria uma categoria conceptualmente motivada, pois o fato de um verbo estar no singular ou no plural não interferiria na interpretação desse verbo, nem mesmo na interpretação do sujeito sentencial como singular ou plural. E, por isso, ele afirma que a AGR não se justificaria como um nóculo na árvore sintática. Então, Koopman e

⁵ *Spell-out* é o ponto da computação em que a estrutura formada entra para o componente fonético.

⁶ Sistema de desempenho que interage com o sistema da linguagem responsável pela interpretação das representações semânticas.

Sportiche (1991) propuseram a existência de um nódulo de aspecto na árvore sintática separado do nódulo de tempo. A partir daí, os estudos sobre o aspecto passam a ganhar maior relevância dentro da teoria linguística.

Destarte, nosso estudo aqui também pretende colaborar com o maior entendimento sobre a categoria funcional do aspecto, principalmente o aspecto *perfect*, que, como veremos mais adiante, ainda é pouco estudado. Isso quer dizer que temos o objetivo de verificar a diferença na realização desse aspecto no português como L2 e como LH por falantes de EM. Para tanto, é necessário que se faça uma reflexão sobre o papel do traço linguístico no processo de aquisição dessas línguas, baseando-nos nos pressupostos do PM.

Antes, é interessante lembrar que, anteriormente ao protagonismo dos traços linguísticos trazido pelo PM, o sucesso ou a falha na aquisição de outra língua eram definidos em termos do grau de sucesso em reajustar um ou mais parâmetros do valor da L1 para aquele(s) pertencente(s) à língua-alvo (WHITE, 2000, 2003). A noção de parâmetro, desenvolvida na Teoria de Princípios e Parâmetros de Chomsky (1981), representa um número finito de opções que restringe a gama de variação entre as línguas. Dessa forma, por exemplo, a aproximação do espanhol e do português se daria pela combinação maior de seus parâmetros, por serem ambas as línguas românicas.

Para White (2004), a mudança da noção de parâmetros para a de traços no PM se deu pelo fato de os primeiros extrapolarem seu poder descritivo, criando-se um número considerável de parâmetros e, como consequência, tornando-se difícil explicar os dados. Assim, podemos dizer que a noção de traços abstratos surge para que o gerativismo ganhe maior poder empírico e explicativo dos dados.

No contexto do PM, traços — fonológicos, formais e semânticos — são as unidades elementares e primitivas que constroem itens lexicais em cada língua, e as diferenças entre as línguas se dá por causa de diferenças nesses traços. Assim, as distinções sintáticas e suas consequências interpretativas seriam limitadas por esses itens que têm como núcleo categorias funcionais como C (complementizador), T (tempo), Det (determinante) e Asp (aspecto), cada um deles compreendendo tipos de um ou mais traços formais como [+/- Pro-drop], [+/- gênero], para citar dois traços relevantes que aproximariam o português e o espanhol e os distanciariam do inglês, por exemplo (para mais exemplos de traços, ver BORER, 1984; e CHOMSKY, 1995).

Podemos dizer que os traços são o centro do minimalismo, sendo vistos como “o coração” da teoria sintática e da variação linguística (TRAVIS, 2008). Dessa forma, qualquer estudo sobre aquisição de língua que siga essa abordagem será, então, um estudo de aquisição

de traços. Tais elementos provêm de um inventário universal que se faz disponível para a criança em processo de aquisição da L1 como parte de seu aparato biológico, sendo os traços combinados e interpretados seguindo os moldes de dada língua por meio de operações presentes no sistema computacional.

Quanto à aquisição da L2, os estudos linguísticos que seguem os pressupostos do PM parecem se dividir quanto ao papel dos traços nesse processo. Dessa forma, na próxima seção, trataremos justamente das duas teorias que se diferenciam quanto ao entendimento da disponibilidade da GU durante a aquisição de uma L2, as teorias da uniformidade e da seletividade.

1.2.1 TEORIA DA SELEÇÃO E TEORIA DA UNIFORMIDADE

Outra importante questão para esta tese diz respeito à atuação desses traços da GU no processo de aquisição de uma língua natural e se essa atuação seria semelhante ou diferente durante o processo de aquisição de uma LH e de uma L2. Para tanto, é importante verificar duas teorias que possibilitam o entendimento dessa questão: a Teoria da Seleção e a Teoria da Uniformidade.

De acordo com a Teoria da Seleção de Lightfoot (1991), a GU conteria um conjunto universal de traços do qual cada língua refletiria uma seleção específica. Ou seja, se a GU tem o conjunto de traços {1, 2, 3, 4, 5, 6, 7}, a Língua A pode selecionar os traços {2, 4, 5}, enquanto a Língua B pode selecionar {1, 2, 6, 7}. Segundo Lightfoot (1991), nessa hipótese a seleção dos traços funcionais se daria no processo de aquisição. Isso quer dizer que uma criança adquirindo determinada língua selecionaria os traços dos quais tem evidência a partir dos dados a que está exposta.

Sigurðsson (2004) argumenta contra essa hipótese propondo que, embora se saiba pouco sobre como se iniciou o processo de externalização da linguagem, pode-se imaginar que a parte interna, mental da linguagem surgiu antes de sua representação audível. Dessa forma, parece incorreto afirmar, segundo ele, que a aquisição de qualquer traço ou categoria se dê a partir da evidência audível no processo de aquisição, uma vez que, em algum momento do processo evolutivo, não havia expressão evidente de nenhuma categoria linguística, o que não impediu que a aquisição da linguagem se desse.

Além disso, o autor afirma que características fonológicas e lexicais das línguas são, sim, adquiridas a partir dos dados da língua com a qual o falante está em contato durante o processo de aquisição, mas que categorias centrais, como tempo e negação, são universais e,

portanto, não precisam ser adquiridas, somente suas formas de realização. Se, ao contrário disso, essas categorias centrais pudessem ser adquiridas ou não, haveria baixa probabilidade de duas ou mais línguas partilharem dos mesmos traços, uma vez que elas poderiam selecioná-los entre todos os traços presentes na GU. Segundo Sigurðsson (2004, p. 3), “a chance de duas línguas quaisquer terem 20 traços em comum seria um pouco menos de 1 em 10.000”. A improbabilidade de encontrar os mesmos traços em diferentes línguas aumentaria cada vez mais, mas não é isso o que acontece. Sabemos que tempo e negação, por exemplo, parecem estar presentes em todas as línguas naturais já estudadas. Fatos como esse mostram que as línguas parecem apresentar um alto grau de uniformidade.

Por serem ambas categorias funcionais, tanto a categoria de tempo quanto a categoria de aspecto estão presentes em todas as línguas naturais. E, por isso, o aspecto também é uma categoria central, que não precisa ser aprendida, por ser universal. Dessa forma, consideramos aqui a Teoria da Uniformidade, pois, de acordo com os estudos para esta tese, observamos que, embora sua realização morfológica do aspecto *perfect* possa ser diferente em línguas semelhantes como o português e o espanhol, os falantes de LH e língua dominante parecem transitar de uma língua para outra sem ter tido qualquer instrução sobre suas diferenças.

Em vez disso, ou seja, se levássemos em conta uma proposta que não considera o acesso direto aos traços presentes na GU do falante,⁷ não se conseguiria explicar tal uniformidade, ou seja, quais seriam os fatores que impediriam que as sintaxes de duas línguas se desenvolvessem de modo a ficarem incompatíveis. Um argumento a favor de que não há uma incompatibilidade entre as línguas é o fato de que todas as línguas naturais podem ser traduzidas (ou convertidas) umas nas outras, o que não acontece com línguas artificiais, como a linguagem matemática, por exemplo.

De acordo com a teoria que adotamos para esta tese, a Teoria da Uniformidade, todas as línguas compartilhariam dos mesmos traços, ou seja, dos traços presentes na GU. O que diferenciaria uma língua da outra seria a realização ou a não realização desses traços. Para argumentar a favor dessa teoria, Sigurðsson (2004) mostra que o fato de uma língua não expressar foneticamente determinado traço não significa que ele não esteja presente na sintaxe daquela língua.

Mostra ainda que, muitas vezes, a maneira mais comum de expressar um traço é não expressando esse traço. Essa proposta é denominada Princípio do Silêncio pelo autor, e, segundo ele, uma língua apresenta estruturas subjacentes, mesmo que não as realize

⁷ Trataremos mais detidamente dessa proposta no Capítulo 3, sobre a aquisição linguística.

foneticamente. Isso quer dizer que qualquer traço pode ser silenciado. Por exemplo, o fato de os infinitivos com a categoria vazia pronominal PRO não terem marcação de tempo ou pessoa não significa que esses traços não estejam presentes neles. Em (1), temos um exemplo nosso com essa categoria vazia:

Ex. 1: João afirma [PRO amar Alice]

O Princípio do Silêncio está de acordo com as propostas minimalistas, sendo também uma estratégia de economia das línguas. O que não precisa ser realizado foneticamente é silenciado. Contudo, há também outra estratégia conhecida como o Princípio da Compacidade, segundo o qual um traço pode ser combinado a outro traço próximo, formando uma unidade de informação. Dessa forma, um único morfema pode representar tempo e aspecto, como é possível em português, exemplificado por nós aqui em (2), ou os traços de pessoa e número podem se combinar com a negação, como é possível no finlandês:

Ex. 2: Augusto dançava como um bailarino.

A partir dos argumentos apresentados, podemos perceber que há evidências de que as possibilidades de organização dos elementos de uma língua são pré-programadas, ou seja, seguem uma ordem determinada. A gramática do falante tem estruturas inatas, mesmo que não sejam realizadas foneticamente. Partindo desse princípio, o estudo comparativo entre línguas pode nos mostrar a realização dos elementos universais nas línguas, no caso aqui da categoria funcional do aspecto, mas especificamente dos valores do *perfect* a partir do PPC no português e no espanhol, foco desta tese.

No próximo capítulo, trataremos mais especificamente da L2 e da LH, apresentando seus conceitos e os principais trabalhos que trataram da aquisição e do processamento dessas línguas, principalmente no português e no espanhol.

2 OS CONTEXTOS DE L2 E DE LH

Neste capítulo, apresentamos algumas pesquisas no escopo da L2, tratando de alguns conceitos, como o de interlíngua, de Selinker (1972), e o de transferência, de Amaral e Roeper (2014), por exemplo, para nos ajudar a entender melhor o *status* dessa língua na literatura linguística. E tratamos também da LH, com temas como aquisição incompleta, atrito e transferência, de Benmamoun, Montrul e Polinsky (2013), para podermos identificar as semelhanças e diferenças entre essas línguas e uma LM.

2.1 SEGUNDA LÍNGUA

Existem diferentes maneiras pelas quais podemos conhecer uma L2, seja de forma cotidiana no país onde a língua-alvo é falada, seja dentro de uma sala de aula. O fato é que a L2 é adquirida depois de uma L1, podendo ser a segunda, a terceira ou até a quarta língua na ordem de aquisição para o falante. Além disso, uma criança pode estar exposta a dois ou mais idiomas desde o começo de sua vida, aprendendo esses idiomas de forma simultânea ou sequencial.⁸ No caso de os pais falarem línguas diferentes da do local em que vivem, por exemplo, em ordem de aquisição, seria a língua dos pais a primeira língua para essa criança, e a língua do local a L2, como ocorre com os falantes de LH, de que trataremos mais detidamente na próxima seção.

Com relação à terminologia, reconhecemos as diferenças nos contextos para o uso do termo L2 e língua estrangeira, como fazem Spinassé (2006), Leiria (2004) e Saville-Troike (2006), entre outros, que distinguem esses termos considerando a L2 como uma língua desenvolvida em um ambiente que favorece um contato intensivo com essa língua, e a língua estrangeira como uma língua desenvolvida em espaços fisicamente distantes de onde essa língua é falada e com mais recursos didáticos. No entanto, preferimos tratar, nesta tese, os termos L2 e língua estrangeira como sinônimos, da mesma maneira que L1 e LM, visto que boa parte dos estudos de L2 não fazem essa distinção. De igual modo, optamos aqui pelo termo aquisição por seguirmos alguns estudos sobre L2 que o utilizam por ele ser mais abrangente, podendo dar conta de diferentes contextos de linguagem.

Uma questão bastante discutida dentro dos estudos da L2, e da qual trataremos no próximo capítulo, é quanto ao acesso ou não à GU durante o processo de aquisição, assim

⁸ Falaremos melhor sobre as formas simultânea e sequencial de aquisição na próxima seção.

como o papel da LM na formação dessa interlíngua, bem como a possibilidade de transferência.

Quanto ao termo interlíngua, nomeado por Selinker (1972), antes conhecido por “sistema aproximativo”, de Newser (1971), e por “competência transitória”, de Corder (1967), foi desenvolvido a partir da possibilidade de existência de um processo linguístico internalizado de tal complexidade que permitisse a fixação de novos parâmetros por meio da exposição aos dados específicos de determinada língua-alvo e elaborado em contraste com os padrões gerais estabelecidos pela GU a partir dos padrões da primeira língua.

Quanto ao termo transferência, não o consideramos aqui como algo exclusivo dos falantes de L2, como costuma ser tratado na maioria dos estudos linguísticos. Aqui, seguimos a Teoria das Gramáticas Múltiplas, para a qual a transferência é algo que pode ocorrer, inclusive, com falantes monolíngues. Pois, de acordo com Amaral e Roeper (2014), ela pode ser causada pela incerteza do falante sobre o grau de produtividade de determinada propriedade linguística. Isso faz com que o falante possa optar por uma propriedade de sua L1 por não identificá-la como produtiva na L2. Essa ideia corrobora a Teoria da Uniformidade, também adotada nesta tese, segundo a qual todos os traços são iguais para todas as línguas, que se diferenciam quanto à realização ou não desses traços a partir de sua produtividade.

A semelhança tipológica entre as línguas é um tema debatido em relação às questões de transferência interlinguística. Para Corder (1983), quanto mais parecidas a L1 e a L2, maior a ajuda que a L1 poderia dar na aquisição da L2, e quanto menos parecidas, menor seria a facilidade e maior seria o nível de transferência. Já para Ellis (1994), a proximidade tipológica compartilhada por duas línguas favoreceria uma maior transferência. Nesta tese, concordamos com Ellis (1994), pois a semelhança do padrão de realização morfológica do *perfect* entre o EM e o PB aqui investigado parece-nos que também poderá ser um fator motivador de transferência para os falantes de PB como L2, fazendo com que eles não observem a produtividade de tal propriedade na L2 e transfiram a propriedade de sua L1.

A importância dos estudos da L2 se dá, para esta tese, como forma de entender o *status* que essa língua ocupa na mente do falante em relação à L1 e, principalmente, em relação à LH. Para tanto, a partir dos pressupostos da Teoria Gerativa, consideramos que tanto para a L2 quanto para a L1 e para a LH há princípios universais que regem o processo de aquisição. Além disso, é interessante que possamos contribuir para os estudos linguísticos em L2, visto que o estudo do português como L2, principalmente do PB, tem crescido por diversos fatores, como o aumento dos estudos sobre a América Latina dentro das universidades estrangeiras (BASTOS; HANNA, 2012) e o crescimento da economia

brasileira, ocorrido na primeira década dos anos 2000, que proporcionaram o interesse de jovens profissionais que procuram emprego no Brasil, funcionários de empresas estrangeiras que começaram a operar aqui ou têm ampliado os negócios com o país e com brasileiros expatriados (COSTAS, 2012). As crises econômicas pelas quais passamos no Brasil também foram impulsionadoras de uma grande emigração de jovens para o exterior em busca de melhores oportunidades de trabalho e de melhor qualidade de vida. Muitos deles não voltaram ao Brasil e constituíram sua família no país estrangeiro, passando sua língua para os filhos como herança. E é justamente dessa língua dada por herança que tratamos na próxima seção.

2.2 LÍNGUA DE HERANÇA

O termo língua de herança (*heritage speaker*) foi proposto por Cummins (2005) para designar os falantes de segunda e terceira geração de imigrantes residentes no Canadá, e, segundo Flores (2013), não carrega a conotação negativa de aquisição incompleta ou imperfeita da língua. De acordo com Montrul (2012), a LH refere-se, de forma mais abrangente, às línguas faladas pelos emigrantes e seus filhos.

Grande parte dos estudos sobre LH se reporta ao contexto dos EUA por sua grande população de emigrantes hispanofalantes e seus filhos falantes de espanhol como LH (MONTRUL, 2002, 2004, 2010; SILVA-CORVALÁN, 1994; VALDÉS, 1995). No entanto, sabemos que há também uma grande comunidade brasileira nos EUA que continua em crescimento. Não só nesse país, mas também no México, onde obtivemos nossos dados referentes ao português como LH e como L2. Dessa forma, essa língua, que também emigra, se mantém viva por ser usada não somente no ambiente familiar, no caso de pais brasileiros, mas também com outras famílias de brasileiros que costumam agregar-se umas às outras como parte de nossa característica cultural.

Os que hoje conhecemos por falantes de LH, segundo Flores (2013), há quase 30 anos eram os “semifalantes” (*semispeakers*, DORIAN 1981 apud FLORES, 2013), “falantes com uma aquisição incompleta da L1” (*incomplete acquirers*, MONTRUL, 2002), pseudobilíngues (*pseudo-bilinguals*, BAKER; JONES, 1998 apud FLORES, 2013), ou mesmo “falantes de uma língua de cozinha” (*speakers of kitchen language*, cf. discussão em POLINSKY; KAGAN, 2007 apud FLORES, 2013). De acordo com Polinsky e Kagan (2007 apud FLORES, 2013), essa variedade de termos reflete a falta de consenso entre os linguistas para caracterizar a L1 de emigrantes de segunda geração e, conseqüentemente, descrever as diferenças, caso realmente existam, entre L1 e LH.

A LH é a língua que foi a primeira no nível da ordem de aquisição, por ser uma língua familiar, mas que não foi completamente adquirida por causa da mudança para outra língua dominante (POLINSKY, 2008). Isso quer dizer que o indivíduo pode usar a LH em determinadas condições, mas sua língua primária e de maior uso é outra. Por isso, o confronto entre LH e língua dominante está sempre presente na caracterização da LH.

Nos estudos linguísticos, o falante de LH é geralmente definido como um indivíduo bilíngue que tem proeficiência linguística inferior à dos falantes nativos de mesma idade, grupo social e desenvolvimento cognitivo (MONTRUL, 2010; ROTHMAN, 2007). São caracterizados tipicamente como falantes de LH os imigrantes de segunda e terceira geração que cresceram no país de acolhimento tendo como língua dominante a língua da sociedade de acolhimento. A língua de origem dos pais é a língua de herança dos filhos e, possivelmente, até dos netos (BARBOSA; FLORES, 2011).

As diferenças linguísticas dos falantes de LH são um tema tratado por Gass e Selinker (2008), que, inclusive, também tratam das diferenças entre bilíngues e falantes monolíngues dessa língua. Segundo esses autores, a heterogeneidade marca esse grupo. O nível de proficiência que um falante de LH apresenta pode variar de “muito básico” a “muito elevado”, pois são muitos os fatores que influenciam a competência do falante bilíngue no nível de sua LH. A exposição à língua dominante pode ocorrer em paralelo à LH (bilinguismo simultâneo) ou após a criança ter adquirido a língua da família (bilinguismo sequencial). A língua dominante ou majoritária pode ser totalmente excluída da interação familiar, estar presente na comunicação entre irmãos ou ser usada simultaneamente à língua da família pelos pais. Além disso, nem todos os falantes de LH têm a possibilidade ou a vontade de frequentar aulas na língua de origem. Sem suporte acadêmico adequado, muitos falantes de LH perdem a oportunidade de adquirir conhecimento literário na língua de origem (ROTHMAN, 2009, p. 156). Enquanto alguns já nasceram em um contexto de L2, outros foram para o país já durante o período escolar, porém antes da puberdade, o que ocorre com muitos dos informantes desta tese.

De acordo com Montrul (2009), esse grupo de bilíngues, como os participantes de nossos testes, que não nasceram no México e que imigraram para esse país antes da puberdade, é um tipo de grupo muito importante, porque é a base de muitas perguntas com relação aos efeitos da idade na aquisição bilíngue. No entanto, ainda para Montrul (2009), a idade não parece ser um fator determinante, pois ainda que a LH seja adquirida antes da puberdade, a *performance* desses falantes pode ser semelhante muitas vezes aos níveis de *performance* dos falantes de uma L2.

Para Montrul (2010), isso se deve à qualidade e à quantidade do *input* recebido. Pois, segundo a autora, a exposição do falante de LH à sua L1 está restrita a um número limitado de contextos e de interlocutores, contrastando significativamente com o *input* que uma criança monolíngue recebe. Além disso, os falantes podem usar a LH em casa com os pais ou apenas esporadicamente. Em alguns casos, podem não falar ou ouvir a língua desde muito novos, pois suas famílias usam também a língua dominante.

Apesar de ser indiscutível que o fator *input* seja determinante na aquisição da língua, segundo Barbosa e Flores (2011), pouco se sabe sobre a quantidade de *input* necessária para a criança desenvolver a plena habilidade linguística de um nativo. Tampouco se sabe se existe um limite mínimo de exposição. De acordo com Chomsky (1986), a criança adquire a L1 com base em pouca evidência. No entanto, estudos com crianças que ouvem, mas que têm pais surdos, mostram que é insuficiente a criança ouvir uma língua apenas pela televisão para desenvolver uma habilidade linguística produtiva na língua (SACHS; BARD; JOHNSON, 1981; SCHIFF-MYERS, 1988 apud BARBOSA; FLORES, 2013). O mesmo se aplica a crianças bilíngues. De Houwer (1999 apud BARBOSA; FLORES, 2011) ressalta que a criança bilíngue tem de ter *input* necessário de ambas as línguas para desenvolver proficiência nativa nas duas. Da mesma forma, de acordo com Nesteruk (2010, p. 273), “os estudos mostram que, para um desenvolvimento contínuo da LH, o *input* dos pais não é suficiente; um *input* linguístico mais vasto de outros interlocutores e o apoio da comunidade alargada também são necessários”. Ou seja, a criança precisa, de alguma forma, ter a necessidade de usar aquela língua para desenvolvê-la em seu cérebro, uma vez que o falante de LH recebe, geralmente, intenso *input* de sua LH até os 2 ou 3 anos de idade, mas ele vai diminuindo progressivamente, pois, a partir dessa idade, as crianças passam a se comunicar também com as crianças e os adultos locais, e não apenas com seus pais e familiares. Além disso, a criança começa a perceber que os pais a entendem quando ela fala na língua dominante e que, por isso, não há necessidade de usar a LH com eles.

Montrul (2012) esquematiza da seguinte forma as diferenças e semelhanças entre o *input* dos falantes de LH e os adquirentes de L2:

Quadro 1. Diferenças e semelhanças entre o *input* de falantes de herança e os aprendizes de L2

<i>Input</i>	Falantes de herança	Adquirentes de L2
Momento	Primeira infância	Tarde (por volta da puberdade)
Contexto	Natural (casa)	Instrução (sala de aula)/informal, estudar no estrangeiro)
Modo	Oral	Escrito e oral
Quantidade e frequência	Variável	Variável
Qualidade	Cinge-se ao ambiente	Cinge-se ao ambiente

Fonte: Montrul (2012, p. 6, tradução nossa).

O que podemos observar com o esquema de Montrul (2012) é que há duas diferenças preponderantes entre a LH e a L2: o momento e o contexto em que se recebe o *input* no processo de aquisição. Para a autora, uma pessoa só poderá falar uma língua como LH caso adquira essa língua em sua primeira infância, antes da puberdade, e de forma natural, nos contextos do dia a dia. Pois uma pessoa que seja filho de emigrantes, mas que não tenha adquirido essa língua na infância, e, na fase adulta, comece a aprender a língua de seus pais, vai ter essa língua como uma L2, e não como uma LH. Inclusive porque precisará de um contexto não natural, como uma sala de aula e um material didático para adquiri-la. Já o modo de receber o *input* no processo de aquisição, embora diferenciado pela autora, não nos parece preponderante, uma vez que os pais podem querer alfabetizar os filhos em casa, dando-lhes *input* oral e escrito para, de alguma forma, reforçar o conhecimento da LH. No entanto, sabemos que não é algo comum de ocorrer.

A ausência de ensino formal na LH inclusive é outra variável que pode condicionar o desenvolvimento da *performance* linguística desses falantes, pois nem todos os países apoiam o ensino da LM a filhos de emigrantes. Por vezes, o número de horas de ensino é bastante reduzido, e as aulas são facultativas. Sem escolarização, o falante de LH não tem possibilidade de adquirir propriedades linguísticas presentes na norma culta aprendida na escola, pois é apenas exposto ao registro coloquial (PIRES; ROTHMAN, 2009). O contato reduzido com meios de comunicação social do país de origem também impede significativamente o falante de entrar em contato com diferentes registros de língua (PIRES, 2011). Já a língua do meio dominante está presente na grande maioria dos domínios da interação cotidiana fora de casa, principalmente por ser a língua da escola, o que limita a LH quase exclusivamente ao uso no seio familiar (BARBOSA; FLORES, 2011). Uma questão

relevante, de acordo com Barbosa e Flores (2011), é, por isso, saber justamente se a redução progressiva do *input* que recebe da LH influencia o processo de aquisição dessa língua.

A falta de exposição à variedade linguística falada no país de origem é igualmente indicada por Pires (2011) como um impedimento de maior desenvolvimento da *performance* linguística do falante de LH. Segundo esse autor, a separação geográfica contribui para a ocorrência de mudança diacrônica e para o desenvolvimento de diferentes variedades linguísticas, como no caso do português, que tem diferentes variedades, como o PE, o português do Brasil, o português de Angola ou o de Moçambique. Flores (2013) afirma também que o contato com as línguas conduz a uma gramática característica da LH, pois, para a autora, a influência da língua dominante sobre a LH constituiria uma potencial fonte de mudança linguística. Ainda segundo Flores (2013), a probabilidade de transferência da língua dominante para a LH é muito alta, em vários aspectos gramaticais, sobretudo no vocabulário.

Flores (2013) inclusive destaca dois estudos, o de Pires e Rothman (2009) e o de Senra (2010 apud FLORES, 2013), que mostram aspectos gramaticais não adquiridos por não serem usados no registro coloquial. O primeiro estudo apresenta os brasileiros de segunda geração residentes nos EUA que não adquiriram o infinitivo pessoal; e o segundo apresenta as deficiências no uso da forma sintética do pretérito mais-que-perfeito apresentadas por falantes de PE como LH.

Essas mudanças linguísticas, como as destacadas nos estudos citados, são anunciadas no registro coloquial da língua e, por isso, começam a aparecer primeiro nos falantes que não têm escolarização ou acesso completo à variedade linguística atual falada no país de origem, como é o caso dos falantes de LH. Isso ocorre porque esses falantes se valem apenas de um registro que não dá mais amostras suficientes de estruturas que começaram a cair em desuso na língua. Dessa forma, é possível que em nossos resultados não encontremos tanto a forma *ter + participio*, pois, de acordo com Mendes (2004), há uma gradativa substituição no PB dessa forma do PPC pelo progressivo *estar + gerúndio*, principalmente nas populações mais jovens.

De forma resumida, Benmamoun, Montrul e Polinsky (2013) afirmam que os possíveis fatores que desempenham um papel na formação de gramáticas de LH são: aquisição incompleta, pela maior necessidade de uso da língua dominante em detrimento da LH; atrito, considerado uma perda linguística, ou seja, um traço da LH que não se recupera; e transferência da língua dominante para a LH.

Sobre a aquisição incompleta, Benmamoun, Montrul e Polinsky (2013) afirmam que é algo que ocorre com os bilíngues quando a socialização na língua dominante se intensifica e,

por isso, a quantidade de *input* e uso da língua minoritária são reduzidos. Como falamos anteriormente, os falantes de LH são os primeiros bilíngues que aprenderam outra língua (a língua dominante) na infância, simultaneamente à LH, ou sequencialmente após um curto período de exposição e uso predominante da língua minoritária em casa. E quando a socialização com as pessoas do país local torna-se mais frequente e o contato com seus familiares diminui, a *performance* da criança na LH, conseqüentemente, começa a ficar para trás, de modo que a LH se torna, estrutural e funcionalmente, a língua mais fraca. De acordo com Benmamoun, Montrul e Polinsky (2013), os atrasos no desenvolvimento que começam na infância acabam por nunca ser recuperados, e quando a criança falante de LH torna-se adulta, a eventual gramática adulta não mostra a máxima conquista.

Para esses autores, embora a aquisição completa seja o resultado mais natural da aquisição monolíngue na infância, o mesmo não é necessariamente verdadeiro na aquisição bilíngue, na qual uma das línguas pode ficar atrasada no desenvolvimento e acabar incompletamente adquirida. A indicação mais clara de aquisição incompleta é quando determinado recurso de língua causa problemas igualmente aos falantes de LH adultos e às crianças adquirentes com idade igual ou superior a 5 (uma vez que essa é a idade, segundo os autores, em que a transferência para a língua dominante é mais comumente encontrada).

Montrul (2009) define a gramática de um indivíduo como incompleta quando não atinge os níveis linguísticos adequados à idade em comparação à gramática de monolíngues ou falantes bilíngues fluentes da mesma idade, com desenvolvimento cognitivo e grupo social. De acordo com a autora, um exemplo claro é a aquisição do subjuntivo em espanhol, apresentado no trabalho de Silva-Corvalán (1994), no qual os imigrantes mexicanos que viviam em Los Angeles, nos EUA, davam preferência ao uso do indicativo no lugar do subjuntivo. Outro exemplo de aquisição incompleta, segundo ela, pode ser encontrado na atribuição de gênero em russo, verificado no trabalho de Polinsky (2006), no qual imigrantes americanos eram muito imprecisos na marcação de gênero em sua LH, o inglês. Para a autora, ambos os casos demonstravam que os falantes não haviam adquirido totalmente esses traços na LH.

O último fator citado por Benmamoun, Montrul e Polinsky (2013), que também desempenha importante papel na formação da gramática da LH, é a transferência. Esse fator sempre foi uma questão fundamental na pesquisa de aquisição de L2, mas em que medida a gramática de L1 desempenha um papel na formação da gramática de L2 em desenvolvimento? Os efeitos da L1 sobre a aquisição de uma L2 em diferentes níveis de análise linguística (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, léxico) foram amplamente

documentados na literatura de aquisição de L2 ao longo dos anos (ODLIN, 1989; WHITE, 1989; GASS; SELINKER, 1992; SCHWARTZ; SPROUSE, 1996; JARVIS, 1998).

De acordo com Benmamoun, Montrul e Polinsky (2013), a transferência é um ponto importante de contato entre falantes de LH e adquirentes de L2. Para os autores, uma maneira de abordar essa questão é testando os falantes de LH cuja língua majoritária seja tipologicamente próxima à sua LH (como no caso, por exemplo, dos falantes de PB como LH nascidos no México que investigamos aqui) ou tipologicamente mais distante da sua LH (como, por exemplo, os falantes de PB como LH nascidos em um país de língua inglesa). Mas essa é uma abordagem complicada, segundo os autores, pois a questão de proximidade e de distância não pode ser aplicada às línguas particulares, mas a fenômenos linguísticos particulares dentro de uma língua (ou seja, sistema morfológico, flexibilidade sintática etc.). Além disso, para eles, o que parece ser transferência da língua dominante também pode ser um processo de regressão universal ou simplificação por um *input* reduzido (como atestado no caso da gênese crioula, de acordo com os autores).

Outro ângulo sobre o estudo da *performance* gramatical dos falantes de LH nos últimos anos, segundo Lipski (1993), tem sido o de investigar as possíveis semelhanças e diferenças entre falantes de LH e falantes de L2. Tem sido o cerne de vários estudos que comparam o conhecimento gramatical dos falantes de L2 e de LH (AU et al., 2002; MONTRUL, 2010; MONTRUL; FOOTE; PERPIÑAN, 2008). Os resultados em *performance* fonológica indicam vantagens para os falantes de LH, que exibem uma pronúncia mais semelhante à dos falantes de L1 do que à dos falantes de L2 (AU et al., 2002). Os resultados no conhecimento morfossintático são mistos, com alguns estudos que não encontraram vantagens (AU et al., 2002) e outros que encontraram alguma, dependendo do nível de proficiência, tipo de estrutura e tipo de tarefa (HAKANSSON, 1995; MIKULSKI, 2010; MONTRUL; FOOTE; PERPIÑAN, 2008; MONTRUL, 2010).

Para uma melhor compreensão do perfil linguístico dos falantes de LH, de acordo com Montrul (2012), é necessário observar a distinção das duas línguas em três aspectos: a ordem de aquisição das línguas (L1 *versus* L2); uma dimensão funcional (primária *versus* secundária); e uma dimensão sociopolítica (língua minoritária *versus* língua majoritária). Segundo a autora, quando uma criança aprende a língua da maioria em casa e na escola e mais tarde uma L2, a L1 é sempre a língua mais forte, dominante ou primária, enquanto a L2 é a secundária, a menos usada, como se pode ver na Figura 1.

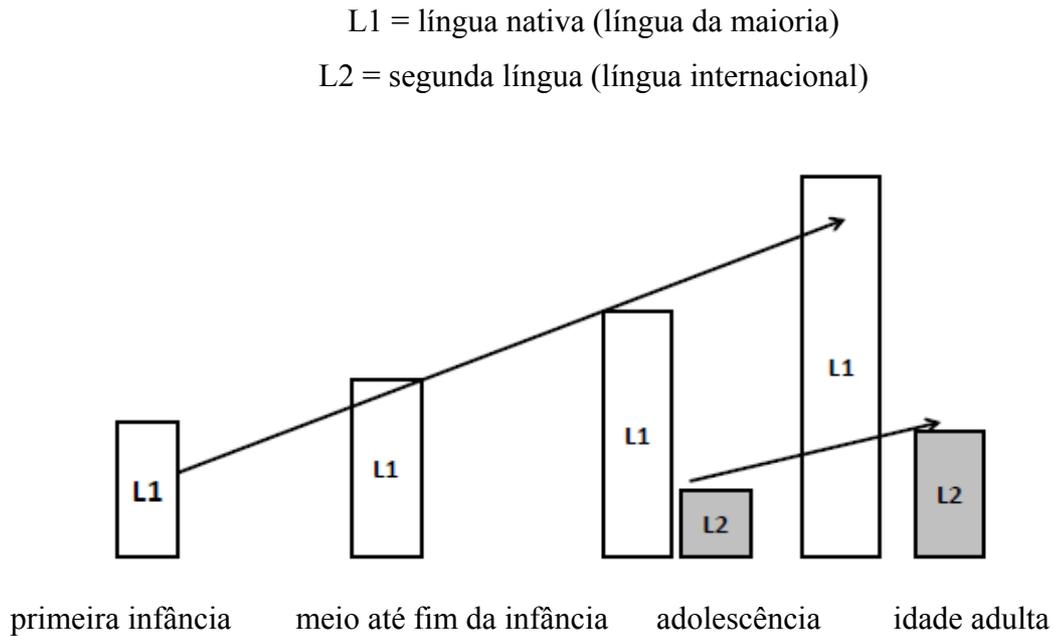


Figura 1. Desenvolvimento típico da L1 e da L2 (depois da puberdade) em um contexto de língua majoritária. Fonte: Montrul (2012, p. 6, tradução nossa).

Já no caso dos falantes de LH, Montrul (2012) afirma que, se a primeira língua adquirida for a minoritária no lugar onde se vive, há uma mudança da dimensão funcional à medida que a criança cresce, tornando o primeiro idioma adquirido secundário no nível do uso, o que afeta a competência e a *performance*. Mais tarde, segundo a autora, essa língua transforma-se em uma L2, conforme podemos verificar na Figura 2.

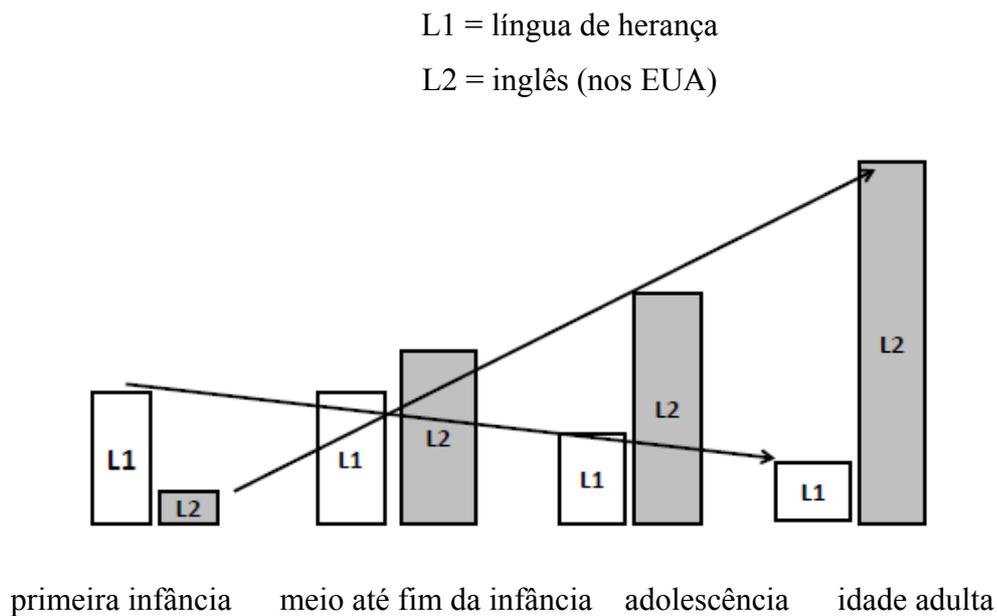


Figura 2. Desenvolvimento típico da língua de herança em um contexto de língua majoritária. Fonte: Montrul (2012, p. 7, tradução nossa).

Por causa disso, muitos investigadores aproximam a LH da L2, não só porque defendem que o falante de L2 não adquire por completo a gramática da L2, mas também por esses dois tipos de falantes apresentarem erros gramaticais semelhantes, nomeadamente na morfologia flexional (BARBOSA; FLORES, 2011).

Essa parece ser uma questão muito debatida na área de investigação da LH, pois, de acordo com Flores (2013), muitos investigadores afirmam que a aquisição de uma LH é idêntica ao processo de aquisição de uma L2, isto é, a competência linguística do falante de LH em nível de sua língua familiar se assemelha à competência de um falante que adquire essa língua como uma L2. No entanto, veremos alguns trabalhos adiante que, diferentemente, atestam semelhança dos falantes de LH com seus equivalentes monolíngues, ou seja, falantes dessa língua como L1.

Montrul (2010) afirma que os falantes de LH devem ter conhecimento implícito de aspectos da fonologia e da morfosintaxe, que emergem ou são adquiridos muito cedo na infância e não são excessivamente dependentes de uma grande quantidade de *input* contínuo (por exemplo, ordem das palavras, referência pronominal, pronomes clíticos). Isso se deve ao fato de que a aquisição da LH é semelhante à da L1, ou seja, pelo acesso à GU na infância. Se grande quantidade de conhecimento gramatical complexo é subdeterminado por *input* como a teoria da GU assume, então os falantes de LH também devem demonstrar conhecimento de estruturas e construções que não são frequentes ou evidentes a partir do *input*, como restrições vinculativas, movimento QU, aspectos da semântica lexical etc. Kim et al. (2009) descobriram que os falantes de LH tinham conhecimento básico da ligação anafórica em coreano. Montrul, Foote e Perpiñán (2008b) descobriram, por sua vez, que os falantes de espanhol como LH tinham um conhecimento robusto do movimento QU em espanhol, e Montrul (2006), que mesmo os falantes de LH de baixa proficiência em espanhol formaram uma distinção sintática entre verbos inacusativos e inergativos.

Outros estudos (FENYVESI, 2000; BOLONYAI, 2007; MONTRUL, 2008; ALBIRNI et al. apud BENMAMOUN; MONTRUL; POLINSKY, 2013) mostraram, por exemplo, que os falantes de LH atuam bastante bem com relação ao paradigma da concordância de sujeito-verbo, diferentemente dos adquirentes de L2. E por qual motivo os falantes de LH manterão a concordância do sujeito-verbo quando os recursos presumivelmente não desempenham um papel na interface conceptual-semântica? Uma possibilidade é que os recursos desempenham um papel na FF. No entanto, os dados disponíveis até agora não permitem uma resposta definitiva, pois a concordância do termo verbal é mais resiliente em contextos canônicos, de acordo com Benmamoun, Montrul e Polinsky (2013). Uma conclusão notável, segundo esses

autores, é que a concordância na interface FF parece ser resiliente. Ou seja, para eles, os falantes de LH não parecem ter muita dificuldade em associar o verbo e sua especificação de característica formal no paradigma de concordância em FF. Isso é notável para eles, pois, em muitas línguas, os paradigmas de concordância são bastante complexos (em árabe, o paradigma imperfeito envolve prefixação e sufixação com os recursos do prefixo em algum momento sensíveis à característica do sufixo. Da mesma forma, de acordo com os autores, existe uma intrincada conexão entre o sujeito e a concordância de verbo e como eles são realizados na FF). A esse respeito, os falantes de LH são diferentes dos adquirentes de L2, que tendem a mostrar dificuldades com paradigmas de concordância.

Santos e Flores (2016) comparam a *performance* de crianças alemãs falantes de PE como LH e falantes adultos de PE como L2 cuja L1 é o alemão em relação a dois aspectos da gramática: o posicionamento de advérbios e a elipse de VP, que dependem de uma propriedade sintática central da linguagem, o movimento do verbo. Em particular, esse estudo pretende saber se os dois tipos de falantes mostram padrões similares de influência interlinguística de sua L1 (no caso dos alunos de L2) ou de sua língua dominante (no caso de falantes de LH). Os resultados indicaram que a aquisição da LH se assemelha à aquisição monolíngue de L1, uma vez que ambos os grupos de crianças realizaram de forma muito semelhante o movimento do verbo. Isso faz com que as autoras concluam que a exposição precoce à L1 é suficiente para assegurar a aquisição bem-sucedida, especialmente quando se está lidando com propriedades adquiridas precocemente, mesmo que a quantidade e a qualidade do *input* desse idioma possam diminuir gradualmente depois. Por outro lado, os falantes de L2 apresentaram transferência da língua dominante quanto aos padrões de resposta nos contextos com elipse de VP.

Os resultados anteriores levantam pelo menos uma questão: quais características específicas da gramática da LH são mais propensas a ser diferentes das dos monolíngues e por quê? Em outras palavras, quais características específicas da gramática da LH são mais propensas a ser semelhantes às dos falantes de L2 e por quê? Essa foi a pergunta central de muitos dos trabalhos que vimos descritos aqui. E não se afasta da pergunta que nos fazemos nesta tese: será que os valores da expressão do aspecto *perfect* com o PPC serão os mesmos no PB como LH e no português como L1 ou serão os mesmos que no espanhol como L1? E o português como L2? Ele se assemelhará ao espanhol como L1 ou ao português como L1? Como falado em nossa Introdução, nossa hipótese é de que o falante de PB como LH realizará o valor do *perfect* com o PPC como seus equivalentes monolíngues do PB, pois acreditamos que esses valores sejam adquiridos precocemente e não sejam dependentes de um vasto *input*.

Diferentemente do falante de português como L2, que se utilizará do padrão morfológico do *perfect* de sua L1, o EM.

É possível que essa diferença de resultados em tantos trabalhos se deva à grande heterogeneidade dos falantes de uma LH, visto que cada trabalho pode ter se utilizado de um grupo diferente, como falantes de LH já adultos, que não têm mais tanto vínculo afetivo com essa língua, ou falantes de LH que vivem em um país onde não se pode falar livremente essa língua, ou onde é uma língua de muito pouco prestígio etc. No caso desta tese, nossa hipótese, já repetida, se constrói dessa forma também pelo fato de o grupo de falantes de LH aqui investigado ser formado por crianças que ainda têm forte vínculo com o país de origem, mantendo bastante contato com seus familiares em viagens ou por meio da tecnologia de hoje. Além disso, muitos deles formam grupos de brasileiros na Cidade do México que mantêm contato muitas vezes diário, fora ou dentro da escola.

O estudo da produção dos falantes de LH se torna interessante para o linguista, pois, assim como as crianças monolíngues, os falantes de LH nos oferecem uma oportunidade de estudar uma língua livre de muita irregularidade, que deve ser aprendida ao longo da vida, por muitos fatores externos ou por confusões não estruturais. Uma LH é o que resta depois de ter sido tirado tudo o que é aprendido formalmente, orientado pela tradição e aplicado pela norma.

Para seu melhor entendimento, precisamos de uma teoria linguística com um modelo de gramática que seja bastante explicativo a fim de que possamos esclarecer as propriedades da faculdade da linguagem humana a partir também da LH. Um modelo capaz de explicar não apenas os fenômenos interlinguísticos observados e os julgamentos dos falantes monolíngues, mas, de maneira crucial, o processo da aquisição da linguagem. Uma vez que a aquisição da LH é um processo completamente sistemático e regulado internamente, as teorias linguísticas que exibem a capacidade de captar e explicar os fatos da aquisição da LH têm o potencial de um maior poder explicativo do que aquelas que não o fazem. Conseqüentemente, a LH pode fornecer evidências cruciais para os modelos teóricos de linguagem expressados por vários fenômenos linguísticos.

Destarte, seguimos para o próximo capítulo, no qual verificaremos as hipóteses do processo de aquisição de uma língua, identificando o percurso que fizeram essas hipóteses para se adequarem não apenas ao processo de aquisição de uma L1, mas também de uma L2 e de uma LH, observando qual delas pode ser a mais adequada para o entendimento dos dados obtidos nesta tese.

3 OS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA

Neste capítulo, apresentaremos as hipóteses de aquisição mais desenvolvidas dentro da teoria linguística e focaremos a abordagem da Teoria das Gramáticas Múltiplas, por ser uma teoria com característica representativa e explicativa para o tratamento dos dados desta tese.

3.1 HIPÓTESES SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO

Entender o processo de aquisição que o falante percorre para efetivar bem sua comunicação se faz necessário neste estudo para que possamos compreender as semelhanças e diferenças entre a LH e a L2. Entendendo seus processos de aquisição, conseqüentemente chegaremos próximos de entender o lugar que essas línguas ocupam na mente do falante.

Como vimos no primeiro capítulo desta tese, a Teoria Gerativa tem como seu principal pressuposto a existência de uma GU, mecanismo inato do ser humano que fornece os princípios gerais da linguagem. E é sobre ela que está uma das principais divergências sobre o processo de aquisição de uma L2, pois não há um consenso sobre o papel da GU nesse processo.

Para Liceras (1996), por exemplo, não haverá acesso à GU durante o processo de aquisição de uma L2. Para ela, essa L2 não seria uma Língua-I,⁹ pois os adquirentes recorrem a uma informação diferente daquela da L1. Segundo a autora, a aquisição de uma L2 será realizada por outro mecanismo, que difere do mecanismo da L1. E, para dar conta dessa afirmação, a autora argumenta que não é possível que o órgão da linguagem “cresça” duas vezes. Dessa forma, para ela não há acesso à GU na aquisição de L2, pois, uma vez adquirido (“crescido”) o órgão da linguagem, não haveria possibilidade de outro “crescimento”.

Já para Baldé (2011), haverá, sim, acesso à GU durante o processo de aquisição de uma L2. Pois, segundo ele, a faculdade da linguagem, módulo responsável por computar as informações linguísticas, funcionará da mesma forma tanto para a L1 quanto para a L2, pois ela “é equiparada a um órgão linguístico que é ativado sempre que existe *input* linguístico”, ou seja, favorecendo acesso total à GU. Isso possibilita, segundo o autor, que a L2 ganhe o *status* de Língua-I, e não somente de língua natural, uma vez que não está previsto pelo sistema da faculdade da linguagem gerar um sistema de interlínguas.

⁹ O termo Língua-I foi tratado no primeiro capítulo desta tese.

De forma semelhante, Epstein et al. (1996) propõem a Teoria de Total Acesso/Sem Transferência (*No Transfer/Full Access*), ou seja, assumem que a gramática da L2 é adquirida com acesso total aos princípios da GU, sem passar pela L1. O estágio de desenvolvimento corresponde ao de fixação dos parâmetros da L2, pela GU diretamente. E o estágio final pode coincidir com o da língua-alvo, pois todo o processo ocorre pela GU, como na aquisição de uma L1, que ocorre antes da puberdade, o que os autores chamam de período sensível, por volta dos 12 anos de idade.

Já para Vanilla e Young-Scholten (1996), que propõem a Hipótese das Árvores Mínimas (*The Minimal Trees*), haverá, na verdade, uma transferência parcial da L1 para a L2 no estágio inicial de aquisição, com apenas as categorias lexicais da L1 presentes. Para esses autores, as projeções funcionais não estariam disponíveis no estágio inicial da L2, e os adquirentes fariam uso de apenas uma estrutura mínima. Assim, a suposição é de que os adquirentes de uma L2 transferem apenas uma projeção lexical do sintagma verbal (SV) de sua L1. No estágio de desenvolvimento, o núcleo do SV seria modificado se não correspondesse ao da L1 do adquirente, e as projeções funcionais emergiriam gradualmente, independente da L1, a partir de um acesso total aos princípios da GU. Já o estágio final da interlíngua, em princípio, poderia coincidir com o da L1.

Para Schwartz e Sprouse (1994), que propõem a Teoria da Transferência e do Acesso Total (*Full Transfer/Full Access*), haveria acesso direto aos princípios gerais da GU sem qualquer dano, com transferência total. Esses autores afirmam que a gramática completa da L1 constitui o estado inicial da gramática da L2. Nesse contexto, quando a gramática da L1 se mostra inadequada para acomodar o *input* da L2, ocorre uma reestruturação no processo de desenvolvimento da interlíngua, seguindo princípios da GU. Isso significa que há acesso total à GU. Para eles, o estágio estável da interlíngua é diferente do da língua-alvo, pois algumas propriedades da L1 do falante vão sempre fazê-lo notar propriedades da L2, levando à fossilização em alguns domínios linguísticos e a uma interlíngua sempre distinta da língua-alvo.

Se as teorias descritas pressupõem acesso total aos princípios da GU, diferindo principalmente em relação à transferência dos padrões da L1, Eubank (1994, 1996) propõe a Teoria da Transferência Fraca (*Weak Transfer*), que considera uma transferência e um acesso à GU mais limitados. Para esse autor, as projeções lexicais e as funcionais são transferidas, bem como o núcleo e a direcionalidade de tais projeções, porém os valores dos traços morfológicamente orientados, como a força de concordância e de flexão, por exemplo, não sofrem transferência no curso da interlíngua, permanecendo sempre sem especificidade. Para

essa teoria, o estágio final difere da L2, pois o adquirente não consegue fixar, ou refixar, parâmetros pertinentes à L2, apresentando uma interlíngua estável diferente da língua-alvo.

White (2004) reúne algumas das propostas anteriores e as reagrupa resumidamente em três hipóteses: não acesso, acesso direto ou acesso total e acesso indireto.

Sobre o não acesso à GU, White (2004) afirma que, na aquisição de uma L2, não haveria acesso às restrições dos princípios da GU, uma vez que essas propriedades não seriam acessadas sem a ação da L1. Cook (2002), por sua vez, afirma que a defesa dessa posição tem sido baseada em duas questões: a primeira é a de que a aquisição de uma L2 poderia utilizar outras faculdades mentais que não a faculdade da linguagem, tais como as habilidades de resolução de problemas; a outra é que os adquirentes de L2 não adquirem a L2 tão bem quanto os falantes da L1. O argumento principal desse ponto de vista seria, então, a privação efetiva da GU por parte do adquirente: tudo tem de ser adquirido utilizando-se outros aspectos da mente.

Sobre o acesso total à GU, White (2004) diz que a interlíngua¹⁰ evidenciaria as restrições dos princípios da GU e a fixação de outros parâmetros que não os da LM. De acordo com essa hipótese, segundo a autora, os adquirentes alcançariam as propriedades da L2 de maneira diferente da gramática de sua L1. O argumento utilizado para defender o acesso direto à GU é o mesmo empregado na aquisição da L1, ou seja, o adquirente de uma L2 aplica os construtos mentais fornecidos pela GU à L1 sem qualquer impedimento e adquire uma gramática que consiste dos mesmos princípios, estabelecimento de parâmetros etc., como o falante de L1. Dentro dessa perspectiva, se o adquirente de uma L2 sabe algo que não poderia ter adquirido do *input* da L2 ou de seu conhecimento nativo da L1, esse conhecimento só poderia ter vindo por meio da GU. Uma das evidências que confirma essa hipótese é fornecida por Cook a respeito da dependência estrutural, partindo do seguinte raciocínio:

Na aquisição da L1, a dependência estrutural faz parte da GU porque não poderia ser adquirida por meio do *input* (CHOMSKY, 1988). No entanto, línguas que não formam interrogativas, etc. por movimento, não precisam da dependência estrutural. Se os falantes de tais L1s aprendem a dependência estrutural em uma L2, esse conhecimento não poderia derivar nem do *input* e nem de sua L1, mas deve vir diretamente da própria GU. (COOK, 2002, p. 501).

¹⁰ O termo “interlíngua” é definido por Selinker (1972) como “sistema linguístico não nativo” e foi tratado no segundo capítulo desta tese.

Sobre o acesso indireto, White (2004) afirma que o acesso à GU se daria primeiramente por meio da gramática da LM, com uma reorganização dos parâmetros que regem a L2, e estes estariam disponíveis a partir do *input* recebido. Os defensores desse argumento afirmam que o adquirente de uma L2 é capaz de acessar a GU somente por meio do conhecimento da L1 armazenado na mente, ou seja, aquelas partes da GU que haviam sido ativadas na L1 podem ser utilizadas novamente, mas outras partes não estariam acessíveis. As evidências que apoiam esse argumento estão relacionadas com os efeitos da fixação de parâmetros da L1 na L2, isto é, com uma versão de transferência. Para Cook (2002), um exemplo que comprova esse tipo de acesso é o fato de que adquirentes japoneses e espanhóis, por exemplo, são influenciados pelas preferências de ordem lexical de sua L1 na interpretação de frases em inglês.

Outro argumento a favor é que muitas pesquisas com parâmetros têm evidenciado os efeitos da L1 na aquisição da L2, ou seja, o acesso dos adquirentes de L2 à GU seria filtrado indiretamente pelos parâmetros da L1; como exemplo, as pesquisas realizadas sobre o parâmetro pro-drop em relação à presença obrigatória de sujeitos na sentença. White (1985) afirma que os aprendizes franceses de inglês, que têm o mesmo critério não pro-drop tanto na L1 quanto na L2 não tiveram problemas em detectar a agramaticalidade em uma frase sem sujeito, ao contrário de adquirentes espanhóis que têm o critério pro-drop na L1. Além disso, Liceras (1989) verificou que os adquirentes franceses e ingleses de espanhol como L2 também não tiveram problemas em adquirir o critério pro-drop do espanhol, apesar de seus critérios diferentes.

Para White (2004), esse sucesso na aquisição, seja de uma LH, seja de uma L2, não dependeria somente do acesso à GU, mas estaria relacionado também com os dados da língua que o indivíduo recebe do meio linguístico a que ele foi exposto, que é chamado de *input*. Pois, segundo a autora, o papel da GU é apenas o de disponibilizar as possibilidades para fixação de um parâmetro. De acordo com ela, são os parâmetros que fornecem aos falantes quais serão as possibilidades disponíveis à seleção, ou seja, os parâmetros é que restringem drasticamente o leque de opções disponíveis a ser considerado para a fixação deste. E, para ela, a fixação de um parâmetro qualquer está condicionada à produtividade de itens referentes ao parâmetro no *input*.

Até aqui, verificamos propostas de aquisição para uma L2, mas em Montrul (2010) há uma proposta de abordagem para a aquisição especificamente de uma LH. Segundo a autora, seria interessante para essa proposta a combinação de três abordagens diferentes, que, embora tenham ideias distintas sobre gramática, conhecimento e aquisição, poderiam ser

complementares. Seriam elas: a perspectiva da GU, a perspectiva cognitiva e a perspectiva do emergentismo, que enfatizam diferentes componentes do processo de aquisição de línguas, como, respectivamente, o conhecimento linguístico inato, os processos gerais de aquisição e os insumos, que são os dados do *input* disponíveis no meio ambiente. De acordo com a autora, todas essas perspectivas são relevantes na aquisição de uma LH.

Sobre a perspectiva da GU, Montrul (2010) utiliza a Hipótese da Diferença Fundamental (FDH), de Bley-Vroman (1989, 2009 apud MONTRUL, 2010), na qual se considera que a aquisição de L1 e L2 utiliza mecanismos muito diferentes. Em consonância com Chomsky (1986), Bley-Vroman também defende que a aquisição da L1 da criança é guiada por mecanismos inatos assumidos como parte da GU (MONTRUL, 2010). Ou seja, no início da aquisição da linguagem, as crianças são guiadas pelo inventário de princípios e restrições embutidos na GU. Para explicar as aparentes diferenças entre a aquisição de L1 e L2 em termos de *performance*, a reivindicação principal da FDH é que o acesso à GU está sujeito a um período crítico de aquisição, o que quer dizer que, após a puberdade, os adquirentes de L2 não podem mais usar os mesmos mecanismos linguísticos utilizados pelos adquirentes de L1. Ao adquirir um segundo idioma, os adquirentes de L2 só podem confiar em seu conhecimento da L1 (uma instância particular da GU, mas não o espectro completo de opções linguísticas) e nos princípios e parâmetros ativos em sua linguagem. Conseqüentemente, além do conhecimento da L1, os adquirentes de L2 devem recorrer às habilidades de resolução de problemas gerais, como analogia ou correspondência de padrões.

Na perspectiva cognitiva trazida por Montrul (2010), a linguagem e a aquisição da linguagem pelas crianças não são vistas como algo inato, mas como parte da cognição geral. Além disso, levam em conta a distinção entre conhecimento processual e declarativo e aquisição de linguagem implícita e explícita (DEKEYSER, 2003; PARADIS, 2004, 2009 apud MONTRUL, 2010). Nesses termos, o conhecimento implícito refere-se ao adquirido sem a consciência do que está sendo adquirido, sendo adquirido incidentalmente ou não. Ele é armazenado na memória processual, e quando esse conhecimento é acessado ou recuperado, é executado automática e rapidamente. Esse conhecimento corresponderia, então, à L1. Em contrapartida, o conhecimento explícito é adquirido com consciência do que está sendo aprendido e com esforço consciente. Como o conhecimento explícito é adquirido explicitamente, os indivíduos podem verbalizá-lo sob demanda. Esse conhecimento corresponderia a uma L2 e seria armazenado na memória declarativa ou episódica, na qual nosso conhecimento sobre o mundo é armazenado (MONTRUL, 2010). Dessa forma, de acordo com Paradis (2004 apud MONTRUL, 2010), quando as crianças pequenas falam ou

compreendem uma língua, elas apenas usam sua competência implícita. Em contraste, os adquirentes incipientes de L2 usam o conhecimento explícito da L2 quando produzem ou compreendem a L2 e, de forma constante e em conjunto, desenvolvem a competência implícita desse conhecimento.

Outra abordagem para a aquisição de linguagem é o emergentismo (O'GRADY, 2005), que Montrul (2010) também considera para a aquisição de LH. Como a abordagem cognitiva, o emergentismo contrasta com a abordagem nativista, que postula uma GU inata. A essência do emergentismo é que a linguagem é um epifenômeno, emergindo da interação de habilidades cognitivas de propósito geral entre si e com o meio ambiente. Para a teoria da GU, o *input* subdetermina o conhecimento da linguagem. No entanto, para o emergentismo, ele o molda: os princípios gerais de aquisição extraem generalizações indutivas e regularidades estatísticas do *input* recebido. A questão-chave para essa abordagem é o que o conhecimento linguístico emergente parece, e sobre essa questão as respostas variam. Para Ellis (2002, 2009), o conhecimento linguístico emergente consiste em associações locais e fragmentos memorizados; para Goldberg (1999) e Tomasello (2003), são construções; e para O'Grady (2005), são rotinas de processamento memorizadas. Embora o emergentismo tenha sido amplamente aplicado ao problema da aquisição de L2 (ELLIS, 2002; O'GRADY; LEE; KWAK, 2009), não está claro como, com relação ao resultado do processo de aquisição, as diferenças fundamentais entre os adquirentes de L1 e L2 adultos são capturadas por essa abordagem se as duas populações usam os mesmos mecanismos gerais de aquisição. Uma possibilidade é dizer que as principais diferenças entre a aquisição de L1 e L2 estão na quantidade de exposição ao *input* e na influência da L1. Outra possibilidade é que crianças e os adultos variam em como analisam e processam o *input* e as unidades em que operam.

A proposta de Montrul (2010), embora traga consigo a ideia do conhecimento linguístico inato conforme consideramos nesta tese, propõe que os adquirentes de L2 utilizariam apenas os princípios e os parâmetros ativos de sua L1, precisando recorrer a habilidades de resolução de problemas gerais, como analogia ou correspondência de padrões, diferentemente do que consideramos. E, além disso, considera que os princípios gerais da aquisição extraem generalizações indutivas e regularidades estatísticas do *input* recebido.

No entanto, nesta tese, adotamos a Teoria de Transferência Total e Acesso Total, de Schwartz e Sprouse (1994), pois acreditamos que a aquisição do aspecto *perfect* se dá a partir do acesso total à GU. Parece-nos provável que os falantes de PB como LH e como L2 adquiram esse aspecto acessando diretamente a GU, sem necessariamente obter um *input* específico para que haja a incorporação de tal traço. Inclusive porque também consideramos a

Teoria da Uniformidade, segundo a qual todas as línguas compartilhariam os mesmos traços, os quais estariam todos disponíveis na GU.

A teoria que adotamos aqui corrobora outra teoria, também adotada nesta tese, que apresentamos na próxima seção deste capítulo, que é a Teoria das Gramáticas Múltiplas, de Amaral e Roeper (2014). Essa teoria nos parece ser adequada, pois considera os pressupostos da Teoria Gerativa, como o Programa Minimalista, e tem capacidade explicativa para tratar do processo de aquisição de uma língua, seja ela uma L1, L2 ou LH, e da representação dessas línguas na mente do falante.

3.2 A TEORIA DAS GRAMÁTICAS MÚLTIPLAS

A Teoria de Gramáticas Múltiplas, doravante GM, é uma teoria de representação e de aquisição de língua, inicialmente proposta por Roeper (1999), que explica como regras incompatíveis podem coexistir nas gramáticas de adultos monolíngues. Para tanto, Roeper (1999) propõe a ideia de um bilinguismo universal. Não o bilinguismo difundido pela sociolinguística, que se baseia no pleno domínio de duas línguas diferentes, mas um bilinguismo pautado pelas profundas propriedades teóricas da estrutura mental do indivíduo, que ficam aparentes nas minúsculas variações gramaticais e que é comum a todos os seres humanos.

Inicialmente, essa teoria foi proposta para explicar a aquisição de uma L1. Em um segundo momento, no estudo de Amaral e Roeper (2014), essa proposta foi aplicada à aquisição de uma L2, conforme falaremos mais adiante. No entanto, em nossa pesquisa, gostaríamos de propor que também é possível aplicá-la ao entendimento da aquisição de uma LH.

A GM, segundo Roeper (1999, p. 5), tem implicações para duas suposições atuais em pesquisa de aquisição de linguagem: que (a) a criança passa por estágios e que (b) certas regras são opcionais. Do ponto de vista desse bilinguismo, uma criança que aparentemente está perpassando por estágios utiliza duas (ou mais) gramáticas, uma das quais pode eventualmente desaparecer. No entanto, para o autor, não há um conceito coerente sobre estágios, pois, segundo ele, classes de palavras lexicais separadas podem usar independentemente formas “anteriores” ou “posteriores” de uma gramática. Com isso, de acordo com o autor, as características incompatíveis da gramática podem ser usadas por uma criança simultaneamente.

Além disso, a partir do bilinguismo universal, a noção de opcionalidade¹¹ pode ser eliminada. Para Roeper (1999, p. 5), se uma regra na gramática de uma criança parece mudar de “opcional” para “obrigatória”, então, na realidade, um dos dois lados da opcionalidade representa uma gramática que foi excluída. Entretanto, segundo o autor, qualquer gramática consistente não pode ter regras contraditórias. Portanto, para ele, é preciso postular duas gramáticas, mesmo que sejam diferentes apenas em uma única regra. Essa ideia corrobora a proposta do minimalismo de Chomsky (1995), que estabelece que as regras de uma gramática devem ser simples, ou seja, que se evitem regras com subcategorias e exceções complexas, pois são difíceis ou impossíveis de se formular, e a gramática G_x, ou seja, uma gramática de qualquer língua humana, deve evitá-las.

Para tanto, Roeper (1999, p. 5) faz alusão à teoria do subconjunto. A lógica da teoria de aquisição, segundo ele, é que as regras opcionais não podem ser eliminadas por qualquer mecanismo direto no processo de aquisição, uma vez que nenhum *input* positivo mostra que uma regra opcional é incorreta. Em outras palavras, regras opcionais incorretas criam um conjunto maior, que deve ser restrito a um subconjunto. Nenhum mecanismo está disponível para tal derivação. Movimento de um subconjunto para um conjunto, no entanto, é claramente motivado por evidências do *input*: uma nova frase não se encaixa na gramática existente, o que força a gramática a ser revista. A eliminação de regras opcionais é, portanto, um passo adiante em termos de aquisição, mas surgem novas questões sobre a relação entre gramáticas quando se supõe que todos os falantes sejam bilíngues.

Um exemplo semelhante dado pelo autor se refere ao fato de a criança falante de português em determinado estágio de aquisição falar ora “eu quero” e ora “eu quer”. Para o autor, existem diferentes abordagens para esse fenômeno. O primeiro seria que cada formulário (“eu quero” ou “eu quer”) representa estruturas diferentes em cada gramática; o segundo seria que cada formulário tem uma função temática diferente na gramática. É possível que “eu quer” esteja ligado a situações agentivas mais fortes; o terceiro seria que cada formulário representa um estágio diferente da criança; o quarto seria pelo fato de que a marcação de concordância é opcional na gramática da criança e que depois a gramática dela mudaria para tornar a concordância obrigatória; e, por fim, segundo o autor, a alternativa a todas essas abordagens seria o bilinguismo, ou seja, que a criança tem duas gramáticas, uma com concordância e outra sem.

¹¹ Segundo Amaral e Roeper (2014), a opcionalidade é um subproduto de uma das principais propriedades das gramáticas de todas as línguas humanas que estará sempre presente.

Segundo Roeper (1999, p. 8), há a possibilidade de que uma criança abandone a gramática sem concordância por fatores sociais, ou seja, que uma criança abandone qualquer gramática de um conjunto de gramáticas motivada por razões sociais externas a qualquer gramática em si. Nesse caso, para o autor, a gramática permanece, mas simplesmente não é usada. A ideia de que ela continua presente é sugerida pelo fato de que podemos reconhecer “eu quer” como gramática infantil. No entanto, o autor chama a atenção de que essa “análise social” é uma possibilidade lógica e deve permanecer como hipótese.

O que diferencia a abordagem de Roeper (1999, p. 4) dentro do quadro da GM de outras abordagens é o fato de que: (1) ele utiliza o conceito de bilinguismo teórico para capturar características perseverantes da aquisição de uma primeira língua, em particular, opcionalidade e variação lexical; e (2) ele utiliza a teoria minimalista, de Chomsky (1995), para declarar, em termos de universalidade e economia, que o bilinguismo dentro de uma língua, ou seja, dentro de uma gramática monolíngue, é possível.

Dessa forma, o autor trata de uma economia de interface, o que quer dizer a limitação do papel da inferência, afirmando que o fato de alguém entrar em uma loja e dizer (a) “biscoito” ou (b) “eu quero biscoito” não fará diferença no significado final, porém (b) é claramente mais explícito. A inferência situacional, não escrita na gramática, torna (a) tão aceitável quanto (b). O autor, então, formula isso como uma restrição: o significado explícito é mais valorizado do que o não explícito. Em termos correntes, se houver duas possíveis numerações (duas diferentes seleções de itens do léxico) que definem o que será explícito, então a numeração que deixa menos para inferência extragramatical é preferida. Essa opção, segundo o autor, é teoricamente atrativa, mas exige elaboração.

Roeper (1999, p. 10), então, apresenta dois critérios que podem ser relevantes na rejeição de uma gramática: (1) economia de representação¹² e (2) significado explícito. Como no exemplo do “biscoito”, quanto de intenção aparecerá em forma explícita e quanto ficará para inferência? Em termos formais: quão extensa será a numeração? Esses dois critérios, obviamente, têm características opostas: um favorece mais as estruturas elaboradas, e o outro as favorece menos. Com isso, o autor espera que a criança passe por três estágios: (1) gramática mínima (eu quer); (2) gramática mínima (eu quer) e gramática mais explícita (eu quero); e (3) rejeição da gramática mínima em favor da gramática mais explícita (eu quero).

¹² A economia de representação desenvolvida por Chomsky (1995) é uma perspectiva sobre o que limita gramáticas possíveis. Para Roeper (1999, p. 10), em um sentido amplo e intuitivo, a economia favorece menos estruturas e regras de movimento mais curtas. O autor argumenta que representações como “eu quer”, se econômicas, podem ser geradas diretamente da gramática universal sem um traço de *input*, sob um padrão de atribuição de caso. Abdul-karim (1996 apud ROEPER, 1999) mostra como os enunciados elípticos permitem que uma criança identifique o caso-padrão.

A seleção de uma numeração, por sua vez, segundo o autor, depende em parte de um julgamento de quantos interlocutores de informação inferencial compartilhados se têm. Aqui, a criança pode fazer suposições mais ricas, e em parte injustificadas. Ou seja, ela assume um domínio compartilhado maior do que o adulto e não consegue se comunicar adequadamente. Assim, quando uma criança diz “que” e o adulto responde “você quer algo, que coisa?”, a criança, então, utilizou inferências excessivamente ricas, uma vez que o adulto deve pedir mais informações.

Para Roeper (1999, p. 11), pode-se imaginar que um falante inseguro bilíngue escolherá uma gramática em termos de contexto, o que quer dizer que, se o ouvinte compartilhar o contexto, então uma gramática menos explícita funcionará. Se uma gramática permite um sujeito não foneticamente explícito (pro-drop) e o sujeito é contextualmente claro, então essa circunstância contextual pode influenciar a escolha da gramática. Essa opção pode ser válida, de acordo com o autor, para o adulto que controla vários dialetos e para a criança bilíngue que escolhe, por exemplo, espanhol ou português em diferentes ocasiões. O que nos leva a ampliar a teoria do bilinguismo universal para o contexto de LH, na qual podemos dizer que uma criança falante de EM tendo o PB como LH mantém duas regras incompatíveis em sua gramática, ou seja, duas minigramáticas dentro de sua gramática. Um exemplo de regras incompatíveis pode ser a combinação dos valores do *perfect* com o PPC que tem uma distribuição diferente nessas duas línguas, conforme apresentamos nesta tese.

E é no trabalho de Amaral e Roeper (2014) que o modelo do bilinguismo universal de Roeper (1999) é efetivamente estendido para a aquisição de L2. Segundo Amaral e Roeper (2014, p. 4), enquanto Roeper (1999) e outros autores argumentam que a presença constante de subgramáticas incompatíveis na língua humana é responsável pela variação dialética em gramáticas adultas, pela mudança linguística diacrônica e pela variação na aquisição de L1, Amaral e Roeper (2014) argumentam que também é a principal fonte de opcionalidade em todos os estágios da aquisição de L2 para adultos.

De acordo com Amaral e Roeper (2014, p. 4), o argumento de que todos somos bilíngues (bilinguismo universal) tem dimensões intuitivas, empíricas e técnicas. Vários fatores na teoria linguística moderna tornam inevitáveis a GM: (i) modularidade – uma variedade de módulos com diferenças primitivas: teoria temática, teoria de ligação, teoria do movimento; (ii) regras minimalistas – uma visão da declaração de regras que requer representações mínimas; (iii) léxico – um léxico cuja informação é idiossincrática e traz representações parciais de muitos módulos; (iv) interfaces – requisitos de interface que devem

obedecer a seus próprios princípios restritivos. Todos esses fatores levarão à postulação de subgramáticas distintas dentro de determinado idioma.

Outro fator que dá mais suporte explicativo à Teoria de GM está relacionado com a Hipótese de Transferência Completa/Acesso Completo, proposta por Schwartz e Sprouse (1996), seguida pela GM, segundo Amaral e Roper (2014, p. 17). O que quer dizer que, a partir dessa hipótese, a interlíngua, assim como qualquer língua natural, é regida também pela GU. Além disso, nessa hipótese, a aquisição de uma L2 não se valerá de propriedades, categorias ou traços que sejam inconsistentes com o repertório disponível para descrever as línguas humanas. Isso quer dizer que o adquirente de uma L2 terá disponível em seu processo de aquisição um repertório de traços que seja compatível com as línguas naturais, isto é, com a noção de GU. De acordo com a ideia de transferência completa (SCHWARTZ; SPROUSE, 1996), o estado inicial da aquisição de L2 é o estado estável da L1, o que significa que todas as propriedades da L1 estão acessíveis ao adquirente de uma L2, constituindo o estágio inicial de sua interlíngua.

A natureza da interlíngua, para Amaral e Roper (2014, p. 17), é um sistema de representação que se desenvolve a partir da reestruturação de suas propriedades de uma maneira bem específica, construída junto com a L1 e “não distante da L1”. Assim, se o processo de aquisição tem início com uma interlíngua igual à L1, a partir de seu percurso, a tendência é de se criar um sistema linguístico com propriedades da L1 inicial que são ativados a partir do *input* recebido da língua-alvo, sendo a tarefa do adquirente avançado a de selecionar quais propriedades seriam mais produtivas na L2 e quais seriam mais idiossincráticas. Nesse percurso, o que se modifica no processo de aquisição é dependente da versão teórica adotada: na década de 1990, os parâmetros estavam no centro do debate; mais recentemente, seguindo os passos do minimalismo, os traços são o centro da variação. E, seguindo os preceitos do minimalismo, para a GM, o processo de aquisição de uma L2 se dá pela ativação de novos traços já existentes ao repertório da interlíngua para desempenhar papéis morfossintáticos similares ou distintos aos já existentes, porém os novos não substituem os antigos, pois os antigos não serão desativados.

Esse fato, então, faz surgir um questionamento sobre a possibilidade de existirem propriedades competitivas e divergentes entre a L1 e a L2, uma vez que, para a GM, os traços não ganham novos valores ou são substituídos. Respondendo a essa pergunta, Amaral e Roper (2014) afirmam que o processo de bloqueio temporário de uma propriedade produtiva é completamente distinto daquele de modificar o valor dos traços ou de eliminar outros já existentes. No caso desta tese, a proximidade entre o espanhol e o português poderia acarretar

uma transferência em alguns contextos, pois as duas línguas partilham uma série de traços comuns, dando uma ideia de uma aparente “facilidade” no processo de aquisição. Porém, a mesma proximidade poderia dificultar o bloqueio de propriedades da L1, gerando uma maior opcionalidade na análise de sentenças da língua-alvo. Já a distância tipológica entre o português e o inglês, por exemplo, poderia facilitar a ativação de novos traços na interlíngua, bem como o bloqueio de traços da L1, que não fariam parte da subgramática da língua-alvo, o português.

Na abordagem da GM, não é necessário pressupor a transferência de propriedades entre duas gramáticas independentes, uma vez que todas as propriedades gramaticais existirão permanentemente na interlíngua. Essa ideia corrobora a Teoria da Uniformidade, a qual propõe que todas as línguas compartilhariam dos mesmos traços. Uma vantagem que vemos com essa abordagem é o fato de que, de uma perspectiva de representação, a transferência não é causada por um mecanismo exclusivo dos falantes de L2. De forma representativa, a transferência pode ser causada pela incerteza do falante sobre o grau de produtividade de cada subgramática em sua interlíngua, ou seja, algo semelhante a ter ambos os lados de um parâmetro ativado e marcado para [+ produtivo].

Quando se trata da questão da opcionalidade e da transferência, nem todos os tipos de opcionalidade são causados pela transferência e tampouco podem ser vistos como fenômenos separados. Mas, no que diz respeito à teoria da GM, qualquer tipo de variação morfossintática é motivada pela existência (natural) de múltiplas subgramáticas na mente do falante. Amaral e Roeper (2014) demonstram que a adoção da Hipótese de Transferência Completa (SCHWARTZ; SPROUSE, 1996) torna possível a explicação da transferência desde os primeiros estágios até os níveis mais avançados do desenvolvimento da L2. Nesse contexto, quanto mais avançada é a interlíngua do adquirente, mais difícil seria para uma teoria de reordenação dos traços explicar por que a transferência persiste no nível morfossintático. Essa é uma das justificativas dada pelos autores para chamar a atenção sobre o poder explicativo da GM e um dos motivos de termos adotado essa teoria para a investigação aqui realizada.

Uma característica específica das línguas humanas, que tem consequência direta para as previsões dos fatores que poderiam facilitar a aquisição adulta de uma L2, é a possibilidade de ativação de múltiplos traços e de acomodar propriedades contraditórias. Na aquisição de uma L1, de acordo com Amaral e Roeper (2014, p. 20-21), o mecanismo de aquisição da linguagem fornece para a criança uma gramática em estado inicial, ou uma *minimal default grammar*, responsável por certos estágios na aquisição, em que as crianças produzem propriedades linguísticas distintas das empregadas por falantes nativos adultos. Tal gramática

— composta por subgramáticas — se modifica e se reestrutura em resposta ao *input*, estando sempre disponível para a criança até a idade adulta.

Observando a aquisição adulta de uma L2 na visão da GM, várias dessas subgramáticas já estão predefinidas e pré-classificadas, acomodando as propriedades da L1. No caso desta tese, os valores do aspecto *perfect* do português com o PPC vão sendo ativados no repertório gramatical dos falantes de EM como L1, que vão revisando a produtividade de propriedades já existentes em sua gramática, baseando-se no *input* do aspecto *perfect* com o PPC que recebem do português como L2. Dessa forma, a GM pressupõe a existência de um único repertório para todas as subgramáticas na mente do falante de uma L2, que pode acomodar propriedades que pertencem a mais de uma língua.

A noção de competência defendida pela GM está estritamente ligada à ideia de gramática, uma vez que esse conjunto de propriedades subjaz a todas as formas de usos da linguagem, tanto na produção quanto na compreensão. Assim, se uma propriedade linguística se apresenta consistente na produção e/ou na compreensão,¹³ pode-se dizer que tal propriedade pertence a uma Gx, mesmo se houver uma propriedade contraditória na mesma gramática.

Como vimos anteriormente, de acordo com Amaral e Roeper (2014), o processo de aquisição do primeiro idioma é definido pela habilidade da criança de classificar esse (em princípio) conjunto de regras incompatíveis do *input* e desenvolver mecanismos para acessar adequadamente suas múltiplas subgramáticas em diferentes contextos linguísticos. Na aquisição de L2, segundo os autores, essa distinção entre subgramáticas produtivas e idiossincráticas é muito mais difícil de alcançar, exatamente porque elas dependem do idioma que será adquirido. Uma propriedade do idioma que é produtiva na L2 (digamos, pro-drop no espanhol) pode ser baseada lexicalmente na L1 (não pro-drop no inglês). Qualquer falante bilíngue — seja ele adquirente adulto de L2 ou falante de LH — usará um mecanismo similar ao da criança monolíngue, ou seja, iniciará múltiplas subgramáticas para acomodar as aparentes contradições do *input*. No entanto, as pistas linguísticas utilizadas para observar a produtividade de cada subgramática serão específicas do idioma e, conseqüentemente, o falante bilíngue terá de realizar um passo extra no processo: classificar as subgramáticas de acordo com o idioma do qual a evidência veio.

Se a teoria da GM se propõe seguir o PM, é possível entender produtividade a partir da ideia de que há princípios linguísticos gerais e um sistema computacional de base universal,

¹³ Amaral e Roeper (2014) apontam para um conservadorismo na compreensão, uma vez que o acesso a subgramáticas diferentes é muito maior do que na produção.

sendo as diferenças entre as línguas alocadas no léxico. Com isso, segundo os autores, os falantes de L2 podem precisar realizar duas ações complementares no processo geral: (i) primeiro, os adquirentes devem ativar novos traços ou regras a seu repertório gramatical para explicar as propriedades linguísticas não contempladas em seu conhecimento gramatical existente; e (ii) os adquirentes têm de reavaliar a produtividade das regras existentes com base no *input* da L2. A segunda parte do processo pode ser muito mais difícil do que a primeira, uma vez que essa avaliação da produtividade é específica do idioma e o *input* de qualquer idioma geralmente é ambíguo por causa das exceções lexicais.

Salientamos que, de acordo com Amaral e Roeper (2014), o processo de bloquear temporariamente uma regra produtiva é diferente de eliminar ou substituir essa regra na representação interlinguística. De acordo com a GM, o adquirente nunca exclui uma regra (ou a elimina no processo de reestruturação), porque em algum momento teve provas de que a regra era necessária, mesmo que apenas para lidar com itens lexicais idiossincráticos muito limitados, ou para interpretar o *input* de outro idioma. A não produtividade não é uma razão para excluir uma regra de seu repertório gramatical, mas uma razão para optar por uma ou outra regra.

Dessa forma, verificamos que a opcionalidade, como vimos, também está disponível no processo de aquisição da L2. E é possível afirmar que existem mais fontes de opcionalidade na gramática da L2, uma vez que todas as propriedades da L1 estão presentes. Para os autores, a principal diferença é que a opcionalidade que encontramos em L2 pode levar a instâncias em produção e/ou compreensão consideradas “não alvo” por padrões monolíngues, ou seja, que não estejam de acordo com as propriedades da L1 do adquirente. Um exemplo poderia ser a aquisição de uma língua com sujeito nulo como o espanhol por um falante de uma língua de sujeito explícito como o inglês.

Em suma, para a GM, a opcionalidade é um subproduto de uma das principais propriedades das gramáticas de qualquer língua humana (seja L1, L2 ou Lx), e uma abordagem formal representacional que aborda essa onipresença de opcionalidade pode ajudar mais elegantemente a explicar uma maior gama de fenômenos. Pois, segundo os autores, a configuração de uma gramática em subgramáticas com subtipos de propriedades tem vantagens descritivas, uma vez que a presença de duas regras simples facilita não apenas a formulação de previsões acerca de possíveis relações entre uma L1 e uma L2, como também nos permite criar mais explicitamente hipóteses capazes de serem empiricamente testadas. Nesse sentido, seria mais custoso explicar uma transferência parcial de uma L1 para uma L2, e vice-versa, se lidássemos com uma regra extremamente complexa.

Mais custoso ainda seria explicar, como afirmam Amaral e Roeper (2014, p. 47), o fato de que as gramáticas dos que adquirem L2 ou L3¹⁴ parecem ser mais “poderosas” do que a dos falantes apenas de uma L1. Para tanto, os autores observaram diferentes pesquisas que comprovam o efeito facilitador da L2 no processo de aquisição de uma L3. Amaral e Roeper (2014, p. 48) citam o trabalho de Foote (2009), que analisa a aquisição da distinção do PPS e do pretérito imperfeito por falantes avançados de romance como L2, cuja L1 é o inglês, uma língua que não mostra essa distinção aspectual. A pesquisa desse autor demonstrou que os falantes de língua inglesa como L1 que adquiriram duas línguas românicas foram estatisticamente mais bem-sucedidos na aquisição do aspecto romance do que aqueles que só aprenderam um idioma. Seu ganho não foi apenas um efeito de transferência da L2 para a L3. Seu conhecimento em ambas as línguas estrangeiras se beneficiou do fato de que estavam expostos a uma terceira língua. Esse teste corroborou a ideia proposta pela GM de que gramáticas multilíngues são mais poderosas pela proliferação de subgramáticas que preenchem a gramática multilíngue, tornando-as menos conservadoras que as gramáticas monolíngues.

No entanto, é importante salientar, como afirmam os autores, que uma gramática individual nunca é deficiente. Em geral, nas literaturas sobre bilíngues e sobre L2, vemos uma tendência para estabelecer padrões artificiais com base em modelos idealizados de L1. A consequência é que as gramáticas de LH e L2 são frequentemente descritas como versões malconcebidas de uma gramática monolíngue idealizada. Acreditamos que a sugestão de que todas as gramáticas têm, em algum grau, estruturas que se desviam das propriedades proeminentes e produtivas de determinada língua destaca o fato de que, a partir de uma perspectiva descritiva, a gramática de uma L1, de uma L2, de uma LH e de bilíngues compartilha as principais propriedades da linguagem humana.

Amaral e Roeper (2014, p. 50) citam também o trabalho de Kroll et al. (2012, p. 2), que apresenta uma pesquisa realizada no processamento bilíngue nos últimos 20 anos, mostrando que não existe uma única resposta à questão de saber se há ou não uma ou duas representações para as duas línguas na mente. Esses autores afirmam que “as representações para as duas línguas bilíngues podem ser compartilhadas em algumas circunstâncias e independentes em outras”, e acrescentam que a questão das representações compartilhadas “parece depender do tipo de diferença ou similaridade investigada, do histórico linguístico

¹⁴ A sigla L3 é tratada pelos autores como uma terceira língua adquirida, depois de outras duas.

dos bilíngues, da sua proficiência e do contexto em que as duas línguas são aprendidas e usadas”.

Destarte, podemos supor, a partir do trabalho de Kroll et al. (2012), que, no caso da língua dominante e da LH, elas compartilham uma representação enquanto têm um grau semelhante de importância no dia a dia do falante, principalmente durante sua infância. E que, na fase adulta desse falante, sua LH passa a ter uma representação independente em sua mente ou passa a compartilhar uma representação com uma L2, uma vez que, segundo Montrul (2011), a LH e a L2 de um falante adulto têm maiores semelhanças entre si do que entre a LH e a língua dominante.

Talvez em um trabalho futuro possamos fazer uma comparação dos dados recolhidos nesta tese com dados que possamos vir a recolher desses mesmos falantes, ou falantes em situações semelhantes, já na fase adulta. Assim, poderíamos imaginar melhor se, havendo diferença nos dados da realização do aspecto *perfect* com o PPC, a LH realmente compartilharia uma representação com a L2 ou não.

Por fim, para esta tese, como consideramos a Hipótese de Acesso e Transferência Completa (SCHWARTZ; SPROUSE, 1996), a Teoria da Uniformidade e a existência de múltiplas subgramáticas na gramática do indivíduo, é possível supor a existência de apenas uma representação para a língua na mente, pois essa representação poderá conter qualquer língua que porventura venha a ser adquirida pelo indivíduo. Pois, como dito anteriormente, a Teoria da GM pressupõe a existência de um único repertório para todas as subgramáticas na mente do falante de uma L2, que pode acomodar propriedades que pertencem a mais de uma língua. Além disso, essa ideia nos parece mais afim com a da economia proposta pelo PM de Chomsky (1995), oferecendo uma representação mais enxuta e menos complexa.

Para Amaral e Roeper (2014, p. 50), mesmo que haja duas representações independentes para L1 e L2, o fato de adotar a abordagem da transferência total no momento inicial da aquisição de L2 garante que todas as propriedades da L1 estarão presentes na interlíngua. No entanto, os autores chamam a atenção para o fato de que a pesquisa atual sobre processamento está apontando para uma conexão profunda e de dependência entre as representações gramaticais da língua dominante e da LH, por exemplo, em uma mente bilíngue. Essas pesquisas corroboram uma teoria da representação que fornece um mecanismo formal para explicar o quão produtivas as propriedades linguísticas de diferentes línguas podem coexistir dentro da mesma gramática e que também fornece um formalismo mais adequado para estabelecer conexões entre pesquisas sobre processamento e representação de L2.

Resumidamente, seguindo a teoria da GM, assumimos aqui que a LH seja adquirida por causa da manutenção de duas regras incompatíveis em sua gramática, ou seja, duas minigramáticas dentro de sua gramática, o que possibilitaria a aquisição do português e do espanhol, no caso de nossos jovens informantes falantes de PB como LH e de EM como língua dominante. Um exemplo de regra incompatível, conforme descrevemos anteriormente, pode ser a diferente combinação dos valores do *perfect* com o PPC no português e no espanhol, que no caso dos falantes de PB como LH, de acordo com nossa hipótese, apresentariam os valores do *perfect* com o PPC do PB marcados como [+ produtivo], enquanto os falantes de português como L2 ainda demonstrariam alguma incerteza na produtividade desses valores por possivelmente demonstrarem transferência dos valores dessa realização morfológica, o PPC, do *perfect* do espanhol para o português.

Para que se esclareça melhor o que são esses valores do *perfect* com o PPC, tratamos no próximo capítulo da noção de aspecto, focalizando-nos no aspecto *perfect* e na Hipótese da Primazia do Aspecto. Destacamos também alguns trabalhos que tratam da realização do aspecto na LH e na L2.

4 O ASPECTO

Neste capítulo, apresentamos o tratamento dado à categoria do aspecto por Comrie (1976), focando principalmente o aspecto *perfect* e a Hipótese da Primazia do Aspecto, de Andersen e Shirai (1996). Além disso, apresentamos também alguns trabalhos, como os de Perez-Cortes (2012), Montrul (2009), Van Buren (2012), Cuza et al. (2013) e Sánchez-Muñoz (2004), que tratam da expressão aspectual na segunda língua e na língua de herança.

4.1 A CATEGORIA DO ASPECTO

O aspecto é uma categoria sintática que vem ganhando destaque dentro dos estudos linguísticos desde o Programa Minimalista de Chomsky (1995), quando foi considerada uma categoria conceptualmente motivada e colocada para cindir o nóculo sintático juntamente com a categoria de tempo, como vimos no primeiro capítulo desta tese. Por isso, frequentemente vemos estudos que tratam juntamente de tempo e aspecto, pois são categorias extremamente relacionáveis.

O tempo é uma categoria conceptualizada a partir das noções de presente, passado e futuro. Segundo Comrie (1976), tempo é uma categoria dêitica pelo fato de relacionar determinado evento com o momento da fala ou com qualquer outro ponto de referência. Essa categoria pode ser expressa linguisticamente por diferentes itens lexicais, como “amanhã”, “hoje”, “ontem”, “semana passada”, “próxima semana” etc., e também por itens gramaticais, como a morfologia verbal.

Embora sejam categorias que se complementam, as noções de tempo e de aspecto têm especificidades bastante diferentes. De acordo com Comrie (1976), o aspecto se define em função dos diferentes modos de observar a constituição temporal interna de uma situação. Mas, ainda que tempo e aspecto sejam conceitos diferentes, muitas vezes são representados em um mesmo morfema verbal em línguas como o português e o espanhol, por exemplo. No caso da palavra “comia/*comía*”, tanto em português quanto em espanhol, temos a desinência “-ia” acumulando os valores de tempo passado e de aspecto imperfectivo. Ou seja, verbos do português e do espanhol conjugados no pretérito imperfeito, por exemplo, representam no mesmo morfema verbal as categorias de tempo e de aspecto.

No entanto, há outras formas de expressar aspecto sem que seja juntamente com o tempo em um único morfema verbal. O aspecto progressivo, por exemplo, que indica que uma ação está em andamento no momento da fala, é representado, tanto em português quanto

em espanhol, pela perífrase formada pelo verbo auxiliar “estar” mais o verbo principal no gerúndio. Por exemplo, na sentença do português “Lucas está correndo na esteira”, o tempo está representado pelo auxiliar “estar”, que, nesse caso, está no presente, e o aspecto está representado pelo verbo principal “correr”, que está no gerúndio.

Além do aspecto gramatical, que representa a informação aspectual codificada em elementos gramaticais, como a flexão do verbo e os verbos auxiliares, conforme vimos anteriormente, Comrie (1976) trata do aspecto semântico, conhecido também como aspecto lexical. O aspecto lexical se refere às propriedades aspectuais inerentes às raízes verbais e a outros itens lexicais empregados pelo enunciador para descrever dada situação. As distinções aspectuais relativas a essa categoria não seriam codificadas por meio de marcas gramaticais visíveis. Para tanto, adotamos nesta tese a classificação proposta por Vendler (1967), pois ele organiza um modelo de categorias verbais levando em consideração certos traços semânticos inerentes aos predicados verbais.

Podemos observar, então, que o aspecto não é uma categoria única enrijecida, mas composicional, com elementos trazidos pela flexão do verbo, da junção com verbos auxiliares e da própria raiz verbal. Por isso, consideramos para esta tese a noção de composicionalidade aspectual trazida inicialmente por Frege, na década de 1960, que, voltando-se para os estudos da semântica, desenvolveu essa ideia a partir da construção do complexo significado de expressões e frases sobre a base de suas partes menores (VERKUYL, 2004, p. 1).

Ainda na década de 1960, de acordo com Verkuyl (2004, p. 2), os estudos de Chomsky sobre as estruturas sintagmáticas permitiram que a noção de composicionalidade aspectual fosse aplicada nas estruturas arbóreas. Ou seja, a ideia de composicionalidade na linguística surge, então, propondo que a construção do sentido de sintagmas e frases seja vista a partir da união de seus componentes menores, que seriam os verbos com seus argumentos, na formação de unidades maiores. Isso, para Smith (1991), significou que a constituição do aspecto não se limitava ao que ocorre no interior do sintagma verbal, mas estava influenciada por elementos como complementos verbais, modificadores adverbiais de tempo e lugar, a negação e a própria informação temporal/aspectual da forma na qual a raiz do verbo aparecia flexionada.

Dessa forma, aplicando as ideias de Verkuyl (2004), Celeri (2008) ilustra a ideia da composicionalidade aspectual com elementos da natureza, trazendo a noção de que moléculas são estruturas complexas formadas por átomos, e estes, por componentes ainda menores, e que cada um desses componentes tem especificidades e desempenha papéis singulares nessa composição, ou seja, a ideia de que estruturas menores se unem na composição de estruturas

maiores. Com isso, podemos dizer que o objetivo do estudo da composicionalidade aspectual pode ser a identificação dos itens que contribuem de alguma forma para a expressão do aspecto.

Em seu estudo sobre o aspecto, referência para muitos trabalhos posteriores sobre esse tema, Comrie (1976) propõe a existência de dois aspectos básicos nas línguas, o aspecto perfectivo e o aspecto imperfectivo. Já em uma seção específica de seu livro, o autor apresenta o aspecto *perfect* (ou perfeito), do qual falaremos mais detalhadamente na próxima seção.

O aspecto perfectivo, segundo Comrie (1976), trata a situação ou evento como um todo, completo. E o aspecto imperfectivo se refere essencialmente à estrutura interna de uma situação, vendo-a de dentro. Essa oposição é gramaticalizada em diversas línguas, como no português e no espanhol. Ao observarmos os exemplos “Lucas estava lendo o jornal” e “Lucas leu o jornal”, percebemos que ambas as sentenças referem-se ao passado. Contudo, há uma diferença no modo como a constituição interna da situação é vista, ou seja, há uma diferença aspectual entre elas. Enquanto na primeira sentença o aspecto é imperfectivo, na segunda é perfectivo.

O autor também propõe uma subdivisão para o aspecto imperfectivo em dois conceitos distintos: habitual e contínuo/durativo. O primeiro refere-se a uma situação que ocorre habitualmente em determinado período de tempo de maneira não acidental, como na primeira oração do exemplo “Lucas corria todos os dias”. O segundo representa uma ação em andamento, em progresso, durante determinado período de tempo, como na primeira oração do exemplo “Lucas estava correndo quando tropeçou”. Nesses últimos exemplos, temos o que Comrie (1976) denomina “aspecto gramatical”, ou seja, a distinção aspectual é expressa pela morfologia verbal por meio do morfema “-ia” (imperfectivo habitual) e da perífrase “estar” + gerúndio (imperfectivo contínuo).

Com relação às ações contínuas ou durativas, o autor afirma que são aquelas descritas como em andamento em determinado período de tempo. O autor propõe ainda que o imperfectivo durativo se subdivide em progressivo, como é expresso pelo verbo “preparar” em “Todas as tardes, quando Lucas chegava a casa, sua mulher estava preparando o jantar”, e em não progressivo, como é expresso também pelo verbo “preparar” em “Todas as tardes, quando Lucas chegava a casa, sua mulher preparava o jantar”. Além disso, Comrie (1976) destaca que uma definição geral de progressividade pode ser mais bem entendida como uma combinação de sentido progressivo e não estativo, uma vez que as características de um verbo de estado seriam incompatíveis com a noção de progressividade, uma vez que a ideia passada

por um verbo estático seria incompatível com o carácter essencialmente dinâmico do progressivo. No entanto, o autor ainda afirma que as línguas escolhem arbitrariamente quais verbos podem aparecer na forma estativa e quais verbos podem aparecer na forma progressiva.

Quanto ao imperfectivo habitual, Comrie (1976) propõe que todas as ações habituais têm em comum o fato de que descrevem um longo período de tempo, a fim de que não sejam vistas como acidentais, mas como um período completo. O autor chama a atenção para que não sejam igualados os conceitos de habitualidade e iteratividade, ocorrência sucessiva de uma mesma situação, pois uma ação habitual não é necessariamente iterativa. Sentenças com a expressão “*used to*” do inglês são utilizadas pelo autor como exemplos típicos de ações habituais: “*Albert used to live in Mexico*” (Albert morava no México). Entretanto, o autor não deixa claro se a iteratividade seria um aspecto ou se estaria dentro do aspecto imperfectivo, como a habitualidade, ou até mesmo se estaria dentro da habitualidade. O autor só quer esclarecer que a habitualidade e a iteratividade são conceitos diferentes, embora apresentem características semelhantes.

Alguns tempos verbais podem apresentar diferenças aspectuais. Comrie (1976) propõe que o tempo passado oferece mais distinções aspectuais e que o tempo presente se caracteriza por carregar uma significação imperfectiva.

A seguir, poderemos observar o diagrama das oposições aspectuais, segundo Comrie (1976):

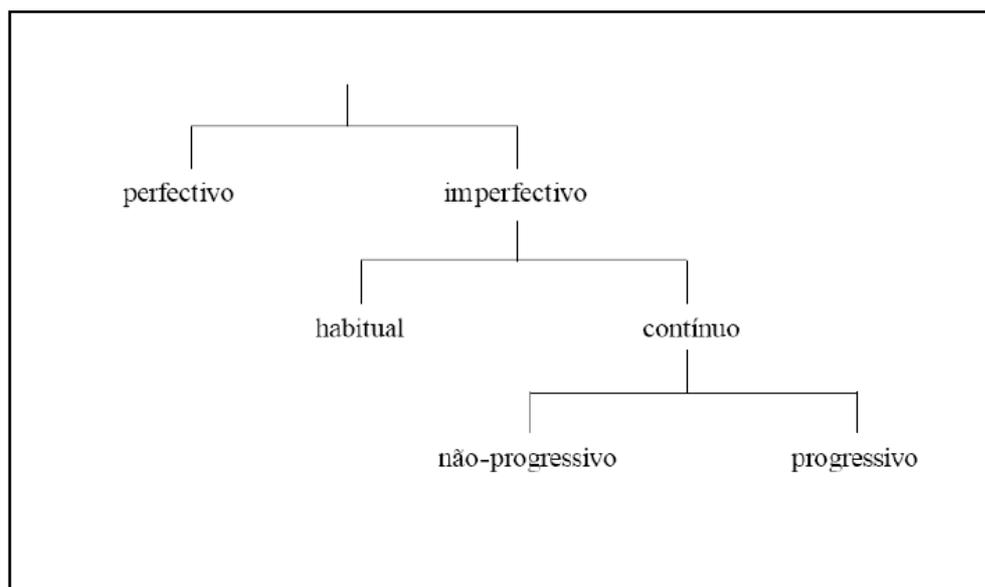


Figura 3. Quadro aspectual de Comrie (1976, p. 25, tradução nossa).

Além dos aspectos perfectivo e imperfeito, como comentamos, esse autor propõe ainda um terceiro aspecto, o aspecto *perfect*, que veremos mais detalhadamente adiante.

4.2 O ASPECTO *PERFECT*

Comrie (1976, p. 52), inicialmente, não define o *perfect* como um aspecto, mas assume claramente que ele não pode ser igualado aos dois aspectos que ele define como básicos ao afirmar que:

Aspecto, como conhecemos até hoje, significava as diferentes formas de representar a constituição temporal interna de uma situação. O *perfect* é bem diferente desses aspectos, uma vez que não nos diz nada sobre a situação em si, mas relaciona algum estado com uma situação anterior. (COMRIE, 1976, p. 52, tradução nossa).¹⁵

Ou seja, o *perfect* estabelece uma relação entre dois pontos do tempo: o tempo do estado resultante da situação e o tempo da situação. Comrie (1976, p. 52) ainda afirma que o *perfect* indica a relevância do presente contínuo de uma situação passada. Ou, como afirmam Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2008), o *perfect* descreve ou focaliza um estado que segue a um evento anterior. No exemplo desses autores, “*Petros has visited Thailand*”, “Petros está no estado que resulta do evento que consiste em visitar a Tailândia”. Dessa forma, de acordo com os autores, as orações que contêm o *perfect* são estativas, diferentemente das que contêm o PPS, que podem ser estativas ou não estativas, pois herdam as propriedades aspectuais do predicado principal. Além disso, para os autores, há variação no leque de significados associados ao *perfect*, pois há certos aspectos de seu significado que se obtêm a partir dos elementos presentes em sua representação morfossintática e, com isso, há certos componentes do significado que se encontram sempre no *perfect* e há outros que variam dependendo de diferentes fatores.

O *perfect* é comumente expresso pelo PPC; no entanto, nem todas as línguas têm um PPC diferente do PPS do ponto de vista estrutural e interpretativo. Nesta tese, tratamos de línguas que fazem essa distinção, como o espanhol e o português. No EM, o *perfect* é, preferencialmente, expresso pelo PPC (*he estudiado*), e no PB, pelo PPC (*tenho estudado*). Estudos recentes (MENDES, 2004) têm proposto que a perífrase “estar” + gerúndio (*estou*

¹⁵ “*Aspect, as we have been concerned with it hitherto, has been concerned with different ways of representing the internal temporal constitution of a situation. The perfect is rather different from these aspects, since it tells us nothing directly about the situation in itself, but rather relates some state to a preceding situation.*”

estudando) tem sido mais produtiva como realização morfológica do *perfect* em gerações mais jovens.

Há diferentes propostas de tipologias do *perfect*. Comrie (1976) apresenta quatro tipos de *perfect*: o *perfect* de situação persistente, o de resultado, o experiencial e o de passado recente. Já Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2008) apresentam uma proposta mais concisa, baseada na de Comrie (1976), com apenas dois tipos de *perfect*. De um lado, o *perfect* de resultado, o experiencial e o de passado recente podem ser considerados como pertencentes a um único tipo de *perfect*, o existencial. De outro, o *perfect* de situação persistente é denominado pelos autores *perfect* universal. Aqueles três tipos compartilham a característica de não incluir o momento presente no andamento da situação. Logo, a propriedade que diferenciaria o *perfect* universal do *perfect* existencial seria o sentido de persistência da situação até o presente, conforme podemos ver na tabela a seguir.

Comrie (1976)	Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2008)
<i>Perfect</i> de situação persistente	<i>Perfect</i> universal (a situação persiste até o presente)
<i>Perfect</i> de resultado	<i>Perfect</i> existencial (a situação <u>não</u> persiste até o presente)
<i>Perfect</i> experiencial	
<i>Perfect</i> de passado recente	

Segundo Comrie (1976) e Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2008), nem todas as línguas que têm uma realização morfológica específica para o *perfect* são capazes de expressar, por meio dessa forma, todos os tipos possíveis de *perfect*. Com isso, essas línguas apresentariam um comportamento diferente do inglês, por exemplo, visto que, nesta língua, a realização morfológica por meio da perífrase “*to have*” + particípio pode veicular os quatro tipos de *perfect* da classificação de Comrie (1976). Adiante, apresentaremos os tipos de *perfect* mais detalhadamente a partir dos estudos de Comrie (1976) e Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2008).

Um dos tipos mencionados é o *perfect* de situação persistente, que, para Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2008), é considerado como *perfect* universal. Esse tipo de *perfect* indica uma situação que começou no passado e continua até o presente. Para Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2008), esse tipo de *perfect* só pode ser formado se o evento subjacente é um verbo estativo, um adjetivo ou um progressivo. Um exemplo desse tipo de

perfect dado por Comrie (1976) encontra-se em (1). Nesse exemplo dado pelo autor, observa-se que a interpretação da sentença revela que o sujeito começou a esperar no passado e continua no presente.

(1) *I've been waiting for hours.*

Esse tipo de *perfect* é facilmente transposto tanto para as formas do PB quanto para as formas do espanhol.

(P) Eu estou esperando por horas. / Eu tenho esperado por horas.

(E) *Estoy esperando hace horas./ He esperado hace horas.*

Um segundo tipo é o *perfect* de resultado. O sentido que esse tipo de *perfect* indica é de um estado presente que se refere ao resultado de uma situação passada. De acordo com Comrie (1976), o *perfect* de resultado seria a manifestação mais clara de relevância no presente de uma situação passada, de modo que o efeito provocado pela situação passada deve permanecer até o presente. De acordo com Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2008), esse tipo de *perfect* é possível somente com predicados télicos. Em um exemplo semelhante ao dado pelos autores em (2), há a indicação de que as chaves do sujeito continuam perdidas.

(2) *I have lost my keys.*

Já o valor do *perfect* de resultado não parece ser realizado por meio do PPC no PB, diferentemente do *perfect* de situação persistente. Se utilizarmos o PPC para expressar o *perfect* de resultado ou até mesmo a perífrase “estar” + gerúndio, observaremos que a sentença gerada é agramatical nessa língua, como veremos adiante. A maneira esperada de retomar a sentença em (2) no PB é pelo uso do PPS, juntamente com uma informação adicional, conforme está a seguir entre parênteses. Essa informação adicional é importante para que se entenda que o sentido dessa frase engloba o fato de que eu ainda não encontrei as minhas chaves. Enquanto no espanhol, assim como no inglês, o uso do PPC é gramatical.

(P) *Eu tenho perdido minhas chaves. / *Eu estou perdendo minhas chaves. / Eu perdi minhas chaves (e elas continuam perdidas).

(E) *He perdido mis llaves.*

Um terceiro tipo é o *perfect* experiencial. Esse tipo de *perfect* indica que determinada situação aconteceu pelo menos uma vez no passado e a experiência dessa situação permanece no presente. Segundo Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2008), esse tipo de *perfect* pode ser formado a partir de um evento subjacente pertencente a qualquer modo de ação. Um exemplo desse tipo de *perfect*, retirado de Comrie (1976), encontra-se em (3). Nesse exemplo dado pelo autor, observa-se que, em pelo menos uma ocasião, John esteve na América.

(3) *Bill has been to America.*

No PB, esse tipo de *perfect* também não parece ser realizado nem por “ter” + participípio e nem por “estar” + gerúndio, formando uma sentença agramatical, caso seja realizado por meio dessas formas verbais. A maneira esperada, mais uma vez, seria pelo uso do PPS, como vemos a seguir, juntamente com o acréscimo de outras informações que estão para além da forma verbal, como pelo uso do advérbio entre parênteses. Já no espanhol, uma vez mais, é possível a expressão do *perfect* experiencial, assim como no inglês.

(P) *O Bill tem estado na América. / *O Bill está estando na América. / O Bill (já) esteve na América.

(E) *Bill ha estado en América.*

Por fim, o quarto tipo a ser mencionado é o *perfect* de passado recente. O sentido indicado por esse tipo de *perfect* é o de uma situação que aconteceu recentemente. Nesse caso, a forma verbal é compatível com expressões adverbiais como “recentemente”, por exemplo. Levando em consideração o sentido geral do *perfect* de relevância no presente de uma situação passada, podemos afirmar que essa relevância não é caracterizada necessariamente por se tratar de uma situação recente. Entretanto, uma situação recente apresenta condições suficientes para apresentar relevância no presente. Um exemplo desse tipo de *perfect* encontra-se em (4). Nesse exemplo, observa-se que o casamento de John é um fato recente.

(4) *John has (recently) got married.*

Em relação ao PB, podemos dizer que *perfect* de passado recente, assim como o *perfect* de resultado e o *perfect* experiencial, não parece ser realizado por meio do PPC e nem

mesmo por meio da perífrase “estar” + gerúndio, pois com nenhuma dessas formas a interpretação seria de um passado recente. Outra maneira possível é pelo uso do PPS juntamente com um advérbio, conforme a sentença seguinte entre parênteses. No espanhol, mais uma vez, temos uma sentença gramatical na expressão de mais um tipo de *perfect* por meio do PPC.

(P) *O João tem se casado. / *O João está se casando. / O João se casou (recentemente).

(E) *Juan se ha casado.*

Em face das formas verbais utilizadas para cada tipo de *perfect* no PB, concluímos que o ter + particípio e o estar + gerúndio são utilizados apenas para expressar o *perfect* de situação persistente. Para os demais tipos de *perfect*, a forma verbal utilizada foi o PPS juntamente com outras informações, principalmente com expressões adverbiais.

De igual modo, Novaes e Nespoli (2014), que optam pela classificação mais concisa de Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2008), também afirmam que no PB o *perfect* universal, realizado por ter + particípio, pelo presente do indicativo e pelo “estar” + gerúndio. E, por outro lado, teríamos também no PB o *perfect* existencial, que seria realizado pela combinação do PPS, que veicula informação de passado, e outros elementos na sentença, que veiculam informação de relevância no presente da situação passada.

Entendemos que a classificação proposta por Comrie (1976) e a proposta por Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2008) não seriam duas classificações baseadas propriamente em critérios distintos, mas que permite uma generalização maior que aquela. Na literatura, podemos encontrar outras classificações, que apresentam diferenças sutis em relação a essas classificações. Podemos ilustrar essa questão com a proposta de Kiparsky (2002). No que diz respeito à proposta desse autor em relação aos diferentes tipos de *perfect*, ele adota os quatro tipos apresentados por Comrie (1976) e acrescenta ainda um quinto, o presente estativo. Além disso, o *perfect* experiencial é denominado por Kiparsky (2002) *perfect* existencial. O *perfect* de presente estativo se refere, em inglês, às expressões com “*to have got*”, como no exemplo do autor em (5).

(5) *I've got (= I have) something to tell you.*

Independentemente da classificação adotada, podemos observar pelos exemplos apresentados que, no inglês e no espanhol, parece haver uma realização morfológica específica que dá conta de veicular as noções correspondentes a todos os tipos de *perfect*. Por outro lado, tal como Comrie (1976) havia previsto, há línguas que não apresentam um comportamento uniforme. Entre essas línguas, podemos citar o português e o francês da França, conforme foi observado por Novaes e Nespoli (2014).

Por justamente haver esse comportamento diferencial do português com relação ao espanhol é que nos parece interessante observar a realização do *perfect* no PB por parte dos falantes do EM. E também pela particularidade do espanhol dessa região em face das outras regiões de língua espanhola.

Os usos do PPC apresentam uma grande variação geográfica no espanhol atual. De acordo com a Nova Gramática da Língua Espanhola (NGDLE, 2010), o PPC pode ter uma interpretação de antepresente, o que estamos chamando aqui de *perfect* universal, no qual a situação ocorre em um ponto do passado e se prolonga até o presente, e uma interpretação perfectiva, na qual o PPC adquire o significado do PPS. A interpretação de antepresente do PPC é utilizada na zona central e meridional do espanhol europeu, na costa peruana, na Bolívia andina e colombiana, no noroeste da Argentina etc. Isso quer dizer que, nessas regiões, a oposição dos valores do PPC e do PPS é temporal, ou seja, é de anterioridade ao ponto de referência situado no presente (*he cantado*) e de anterioridade ao ponto de fala (*canté*). Em países como México, Venezuela, muitos dos países centro-americanos e da área caribenha, a oposição é aspectual, ou seja, ações acabadas no passado (*este mes trabajé mucho*) versus ações que continuam no presente (*este mes he trabajado mucho*). Por outro lado, no espanhol do Chile e em grande parte da Argentina, na Espanha, no noroeste e nas Ilhas Canárias, essa oposição temporal e aspectual não existe, pois o PPS substitui o PPC (NGDLE, 2010, § 23.4.1b).¹⁶

¹⁶ “*He cantado es un antepresente en la terminología de Andrés Bello. Este término expresa la anterioridad de la situación denotada con respecto a un punto de referencia situado en el presente, lo que lo caracteriza como tiempo relativo. [...] El pretérito perfecto compuesto admite además una segunda interpretación, la llamada interpretación perfectiva o de aoristo, como en Ha muerto hace dos meses (uso característico del español boliviano, pero presente también en otras variedades), donde ha muerto adquiere el significado que corresponde a murió. La interpretación de antepresente de He cantado se registra en la zona central y meridional del español europeo, en el costeño peruano, en el andino boliviano y colombiano, en el noroeste de la Argentina (desde Tucumán hasta la frontera con Bolívia), en la región central de este país (especialmente en el noroeste de Córdoba) y, con mayores restricciones, también en Cuba y otras zonas del área antillana. En México, muchos de los países centroamericanos y varios los del área caribeña, entre los que está Venezuela, el perfecto simple (Canté) se usa para referirse a acciones acabadas en el pasado, como en Hoy estuvo más tranquilo (Excélsior 21/1/1997), mientras que el pretérito perfecto compuesto se reserva para referirse a acciones o situaciones que continúan, o siguen abiertas, en el presente: Siempre he vivido aquí (‘Sigo viviendo aquí’); María no ha llegado (es decir, ‘Se espera que llegue’). En Chile, en gran parte de la Argentina (con las*

Moreno de Alba (2003, p. 126) acrescenta que a grande diferença entre o uso do PPS no espanhol americano¹⁷ (mexicano e bogotano) e o peninsular está em que aquele pode guardar relação com o tempo presente (com os marcadores temporais que incluem o presente), conservando o aspecto perfectivo, ou seja, no espanhol americano, o PPS também expressaria o *perfect*. E sobre o uso do PPC no espanhol americano, Lope Blanch (2000) afirma que, para o EM, o PPC expressa ações durativas ou imperfectivas que começam no passado e continuam no presente, que é o que consideramos aqui como a expressão do aspecto *perfect*.

Por causa das diferenças de significação do PPC entre o EM e o PB, de acordo com De Paula Scott (1995), na interlíngua de falantes de espanhol como L1 que aprendem o PB como L2, é comum o uso do PPC no indicativo em contextos que requerem o uso da forma simples, gerando, assim, frases agramaticais, como em “*Ainda não tenho terminado meu trabalho”.

No caso da forma de interlíngua de falantes do espanhol que aprendem português como L2, observa-se que o contexto no qual ocorre o aspecto é determinado pelo modificador “ainda não”. O aspecto expresso pelo verbo nesse tipo de contexto, de acordo com De Paula Scott (1995), é um aspecto que apresenta duração; no entanto, no português, ele é utilizado com um tempo verbal do perfectivo, sem duração, ou seja, com o PPS, como se pode ver em “Marcelo ainda não respondeu ao meu *e-mail*”.

Para essa autora, no EM, o modificador “*aún no*” também atribui à sentença um aspecto imperfectivo, o que em nosso entendimento seria atribuído, na verdade, a um aspecto *perfect*, que no espanhol da variedade do México é expresso, principalmente, pelo PPC, como em “*Marcelo aún no ha contestado mi e-mail*”. Com isso, o uso do PPS seria incompatível com a leitura aspectual requerida nesse tipo de contexto pela presença do modificador “*aún no*”. Assim é que construções como “**Marcelo aún no contestó mi e-mail*” não seriam produtivas no EM.

No PB, nesse tipo de contexto, é o uso do PPC que não é produtivo, porque o valor aspectual expresso pela sentença com o modificador “ainda não” dá uma ideia de pontualidade, como a do aspecto perfectivo. E, como visto anteriormente, uma das características do PPC, no EM, é que este só expressa o *perfect*, ou valor iterativo, iterativo-

excepciones reseñadas arriba) y, en España, en el noroeste y las Islas Canarias, canté sustituye a he cantado en este uso, y a veces también en las demás interpretaciones” (NGDLE, 2010, § 23.4.1ab).

¹⁷ Classificação dada pelo próprio autor.

durativo ou iterativo-durativo-contínuo, para De Paula Scott (1995). Dessa maneira, construções como “*Marcelo ainda não tem respondido meu *e-mail*” são agramaticais no PB.

Consideramos aqui, então, que tanto no PB quanto no EM o PPC expressa o aspecto *perfect*, podendo ser considerado com valor essencialmente iterativo (de repetição) combinado com o durativo e o contínuo.

Existem outros contextos nos quais, tanto no EM quanto no PB, o aspecto expresso pelo verbo é determinado pela interação entre os modificadores *hasta ahora/até agora*, *siempre/sempre*, *nunca/nunca*, *ya/já*, *alguna vez/alguma vez*, e os morfemas flexionais de tempo dos verbos, combinados com a perspectiva do falante em algumas situações. Essas perspectivas do falante de PB estão restritas à condição de que o aspecto *perfect* atribuído ao PPC expresse um valor de repetição, como podemos ver nos exemplos a seguir:

Com *hasta ahora/até agora*.

- (46) a. **Estoy buscando departamento pero hasta ahora no encontré nada.*
 b. *Estoy buscando departamento pero hasta ahora no he encontrado nada.*
 c. Estou procurando apartamento, mas até agora não encontrei nada.
 d. *Estou procurando apartamento, mas até agora não tenho encontrado nada.

A falta de gramaticidade de (46a) no EM se deve ao fato de que o progressivo atribuído ao verbo pelo modificador “*hasta ahora*” não seria compatível com a perfectividade expressa pelo PPS. Nesse caso, usa-se o PPC como em (46b), que expressa o *perfect*.

No PB, ao contrário, observa-se em (46d) que o uso do PPC gera uma estrutura agramatical por não ser o valor aspectual proporcionado pelo advérbio. Nesse contexto, o valor é pontual e se usa obrigatoriamente o PPS, como (46c).

Com *siempre/sempre*.

- (47) a. *Siempre viajé en tren.*
 b. *Siempre he viajado en tren.*
 c. Sempre viajei de trem.
 d. Sempre tenho viajado de trem.

Nesses exemplos, observa-se que (47d), no PB, é gramatical. Esse é um dos casos em que o PPC expressa o *perfect* com valor habitual. Não obstante, as implicações são diferentes nos dois idiomas. Nesse caso, no PB, quer dizer que se tem viajado de trem constantemente.

No EM, ao usar o PPC (47b), o falante quer dizer que no passado viajou de trem e deixa aberta a possibilidade de continuar viajando de trem. Vemos assim que, para o PB, o que conta é a repetição do evento, enquanto, para o EM, é a possibilidade de continuar a ação no presente e ainda no futuro.

Com *nunca/nunca*.

- (48) a. **Chico Buarque nunca cantó en México.*
 b. *Chico Buarque nunca ha cantado en México.*
 c. Chico Buarque nunca cantou no México.
 d. *Chico Buarque nunca tem cantado no México.

O enunciado (48a) com a interpretação perfectiva não é possível no EM, porque esse advérbio favorece a possibilidade de que Chico Buarque ainda venha a cantar no México. Por isso, nesse caso, se expressaria com o PPC, como em (48b). No PB, a única forma possível é a de (48c), dado que em (48d) o PPC não expressa o *perfect*, por causa do marcador adverbial “nunca”, que proporciona um aspecto perfectivo.

Com *ya/já*.

- (49) a. *¿Ya pagaste la cuenta de luz?*
 b. *¿Ya has pagado la cuenta de luz?*
 c. Você já pagou a conta de luz?
 d. *Você já tem pagado a conta de luz?

No EM, o uso do PPC, combinado com o modificador “*ya*”, indica, de certa maneira, um significado muito próximo ao de “*alguna vez*”, que veremos mais adiante. Ao optar por se expressar como em (49a ou b), o falante de EM quer simplesmente saber de seu interlocutor se ele pagou ou não a conta de luz. Assim é que as duas construções são gramaticais, e a escolha entre elas depende da perspectiva do falante. No PB, a única alternativa para o falante seria a (49c), pois (49d) não é gramatical pelas limitações de uso do PPC, que, nesse caso, não expressa repetição.

Com *alguna vez/alguma vez*.

- (50) a. *¿Estuviste en Europa alguna vez?*
 b. *¿Has estado en Europa alguna vez?*

- c. Você esteve na Europa alguma vez?
- d. *Você tem estado na Europa alguma vez?

Outra vez nesses exemplos, as duas construções do espanhol (50 a e b) são gramaticais. Ao optar por (50a) com o PPS, o falante do EM expressa perfectividade, enquanto em (50b) expressa o *perfect* com a forma do PPC. No PB, o falante conta só com a construção de (50c), com a forma do PPS.

De acordo com De Paula Scott (1995), os dados dessa análise contrastiva nos dão indicações sobre a dificuldade de aquisição dessas formas verbais do PB nos contextos específicos aqui discutidos, principalmente para o falante de EM como L1. Essa autora sugere que essa dificuldade se dá em duas instâncias. Uma primeira instância seria o fato de que o uso obrigatório do PPS em certos contextos representa uma violação do parâmetro estabelecido para a realização do aspecto no EM (o PPS expressa perfectividade). Em uma segunda instância, a possibilidade de que o falante do EM tem de eleger uma ou outra forma nesses contextos, o que leva a crer que existe essa mesma possibilidade na língua-alvo. Além disso, essa crença pode ser confirmada pelo fato de que o PPC aparece de vez em quando no insumo que o adquirente de PB como L2 recebe nos raros casos em que o PPC expressa repetição. Esse fato dificulta a percepção de que o adquirente possa ter da evidência para o uso correto.

Dado o complexo quadro linguístico que se delineia entre os dois idiomas ao se considerar a expressão do aspecto no uso das formas aqui descritas, não é de se estranhar que os falantes de EM adquirentes de PB como L2 tenham dificuldade em sua realização. É importante salientar aqui também que a escolha por manter a terminologia do inglês para designar esse aspecto se deve a uma consonância com os trabalhos realizados, nos quais o aspecto *perfect* é adotado como objeto de análise.

Outra questão importante para ressaltarmos é o fato de que tratar o *perfect* como um aspecto não é consensual dentro dos estudos linguísticos. Maslov (1990 apud LINDSTEDT, 2000), por exemplo, define o *perfect* como uma forma aspecto-temporal do verbo, expressando um estado presente como resultado de uma ação ou mudança anterior e/ou expressando uma ação passada, evento ou estado que seja de alguma forma importante para o presente e é considerado do ponto de vista atual, separado de outros fatos passados.

Pelo fato de o *perfect* não fazer referência diretamente à situação em si, como na definição de aspecto dada por Comrie (1976), e também por mais frequentemente ser representado por um tempo verbal que expressa anterioridade, como é o caso do PPC, muitos autores o consideram um tempo, e não um aspecto. Como Bybee (1985 apud LINDSTEDT,

2000), que afirma que o *perfect* “parece assemelhar-se a um tempo mais do que um aspecto, uma vez que não afeta os contornos temporais internos da situação”.

Além disso, Lindstedt (2000, p. 264) considera que o grau de incompatibilidade do tempo específico de um advérbio com o *perfect* em uma língua particular, como vimos anteriormente sobre a diferença de compatibilidade de alguns advérbios na realização do *perfect* do EM e do PB, mostra, para o autor, em que medida o *perfect* se tornou uma forma predominantemente experiencial e, portanto, uma espécie de tempo. No entanto, essa justificativa não nos parece suficiente para não considerá-lo um aspecto. Inclusive, a nosso ver, essa diferença de compatibilidade adverbial estaria relacionada com sua composicionalidade aspectual.

Destarte, consideramos o *perfect* um aspecto por não ser expresso por um tempo único. Tanto no PB quanto no EM, o *perfect* pode ser realizado não somente pelo PPC, mas também pelo tempo presente (Eu sempre venho aqui) e pela perífrase estar + gerúndio (Estou estudando muito para essa prova). Além disso, sua significação é influenciada também por elementos como complementos verbais, modificadores adverbiais de tempo e lugar, pela negação e pela própria informação temporal/aspectual da forma na qual a raiz do verbo aparece flexionada. Ou seja, o *perfect* é formado pelos elementos composicionais da sentença e pelo aspecto lexical, que se refere às propriedades aspectuais inerentes às raízes verbais e a outros itens lexicais empregados pelo enunciador para descrever dada situação. Essas propriedades, inclusive, parecem preponderantes para a expressão aspectual, como discutimos na próxima seção.

4.3 A HIPÓTESE DA PRIMAZIA DO ASPECTO

Conforme já havíamos mencionado no Capítulo 1 desta tese, Chomsky (1995), com o intuito de atender às condições impostas pelo sistema conceptual-intencional,¹⁸ propôs que somente traços interpretáveis, ou seja, conceptualmente motivados, projetariam nódulos relevantes na árvore sintática. Chomsky (1995), então, verificou que a concordância verbal (AGR) não seria uma categoria conceptualmente motivada, pois o fato de um verbo estar no singular ou no plural não interferiria na interpretação desse verbo, nem mesmo na interpretação do sujeito sentencial como singular ou plural, e, por isso, a AGR não se justificaria como um nódulo na árvore sintática. Então, Koopman e Sportiche (1991)

¹⁸ Sistema de desempenho que interage com o sistema da linguagem responsável pela interpretação das representações semânticas.

propuseram que a categoria funcional de aspecto (ASP) ocuparia essa posição ao lado da categoria funcional de tempo (TP).

A partir daí, então, os estudiosos começaram a se perguntar qual dessas categorias sintáticas emergiria primeiro na gramática da criança: o aspecto ou o tempo? Alguns trabalhos (BRONCKART; SINCLAIR, 1973; ANTONUCCI; MILLER, 1976; BLOOM et al., 1980; entre outros) têm sugerido que o nódulo de tempo domina o nódulo de aspecto, o que possibilita que o aspecto surja primeiramente na gramática das crianças.

Foi então que Andersen (1989), com o objetivo de que seus resultados corroborassem a ideia de que o aspecto emerge primeiramente na gramática das crianças, estando, dessa forma, mais próximo da camada lexical do que a categoria de tempo na árvore sintática, propôs a Hipótese da Primazia do Aspecto. Sua proposta, era de que, ao utilizar determinado morfema flexional nas etapas iniciais de aquisição de uma língua, as crianças estão veiculando a noção de aspecto lexical (ou aspecto semântico), e não de tempo ou aspecto gramatical. Ou seja, as crianças associam determinado morfema a apenas um tipo de verbo da classificação verbal de Vendler (1967), o que seria um indicador de que é o aspecto lexical que está comandando o uso desses morfemas.

Para Andersen (1989), quando as crianças estão usando morfemas de tempo, elas estão, na verdade, codificando distinções aspectuais. Por exemplo, uma criança pode dizer que comeu maçã para significar que o evento de comer a maçã está completo, não necessariamente que o evento aconteceu no passado. Da mesma forma, o aspecto lexical também desempenha um papel no uso inicial da morfologia verbal e está diretamente relacionado com a proposta de sequência no processo de aquisição da Hipótese da Primazia do Aspecto em sua mais recente formulação de Andersen e Shirai (1996, p. 7):

1. No processo de aquisição de uma língua, o tempo passado aparece primeiro com verbos dos tipos culminação e processo culminado, podendo se estender para os verbos de atividade e de estado.

2. Depois do tempo passado, na forma do perfectivo, quando a língua tem a distinção perfectivo-imperfectivo, o imperfectivo aparece primeiramente com verbos de estado e de atividade, estendendo-se para verbos de processo culminado e verbos de culminação.

3. Quando há o aspecto progressivo em uma língua, a marca do progressivo aparece primeiro com verbos de atividade, estendendo-se para verbos de processo culminado e verbos de culminação, sem poder ser estendido para os verbos de estado.

Dessa forma, a Hipótese da Primazia do Aspecto prevê (a) a associação do aspecto perfectivo com os verbos eventivos, ou seja, com verbos do tipo processo culminado e

culminação; (b) a correlação dos verbos de estado com o imperfectivo; (c) a associação do aspecto progressivo com os verbos de atividade; e (d) a generalização do aspecto progressivo com verbos de estado.

Embora tal hipótese não faça nenhuma previsão para o aspecto *perfect*, consideramos-na nesta tese por entendermos aqui que o aspecto emerge primeiramente na gramática das crianças, estando, dessa forma, mais próximo da camada lexical do que a categoria de tempo na árvore sintática, e que o aspecto lexical também desempenha um papel importante no uso inicial da morfologia verbal. Além disso, consideramos quanto ao aspecto lexical que o aspecto *perfect* ocorre com o PPC e com o progressivo, estando preferencialmente acompanhado com verbos do tipo estado e culminação.

Para tratarmos do aspecto lexical, adotamos a proposta de Vendler (1967). Esse autor organiza um modelo de categorias verbais levando em consideração certos traços semânticos inerentes às raízes dos predicados verbais. Sua classificação separa os verbos em quatro categorias, de acordo com o tipo de situação que expressam: *states* – estados, pois expressam uma propriedade inalienável do sujeito e fatos não modificáveis (como “acreditar”, “amar”, “querer”); *activities* – atividades, pois descrevem um processo que envolve algum tipo de atividade mental ou física (como “caminhar”, “correr”, “nadar”); *accomplishments* – processos culminados, pois informam sobre uma duração intrínseca com estágios sucessivos (como “ler um livro”, “construir uma casa”, “fazer um bolo”); e *achievements* – culminações, pois se referem a eventos instantâneos, apresentando o começo ou o clímax do evento (como “cair”, “começar”, “encontrar”). Também podemos dizer que sua classificação se dá em um nível lexical, mas o próprio Vendler (1967) reconhece que a diferença entre uma e outra classe de verbos não pode ser explicada em termos somente de tempo (presente, passado e futuro), pois, de acordo com o autor, há outros fatores importantes a serem considerados, como a presença ou a ausência de objeto, condições e estados de coisas pretendidos. Ou seja, é necessário observar as especificidades de outros elementos envolvidos no predicado, ou, em outras palavras, no nível da sentença. Além disso, sua classificação envolve a detecção de um esquema temporal que se baseia em três oposições que permitem definir cada tipo de aspecto como um conjunto de traços:

1. A dinamicidade, que opõe os estados ([– dinâmico]) aos demais tipos ([+ dinâmico]).
2. O fato de ser pontual, que opõe a culminação ([+ pontual]) aos demais ([– pontual], ou seja, durativo).

3. A telicidade, que opõe processos culminados e culminações ([+ télico]) às atividades e estados ([– télico]).

E o que seria essa telicidade? Uma situação é télica se existe um final inerente à mesma, que deve ser alcançado para que se possa dizer que tal situação aconteceu (como em “Escreveu um livro”). E uma situação é atélica quando não tem um fim inerente, tem lugar desde o momento que começa e a partir daí pode prolongar-se indefinidamente (como em “Ele escreveu livros”).

Com isso, podemos dizer que os verbos de atividade são aqueles que descrevem processos dinâmicos, durativos e atélicos, ou seja, o final da ação não é intrínseco ao verbo, e a ação, em si, tem duração temporal indefinida; os verbos de atividade não envolvem culminância ou resultado antecipado e são homogêneos. Em outras palavras, se um VP atividade é verdadeiro para determinado intervalo de tempo, será verdadeiro para qualquer um dos subintervalos desse intervalo. Em uma frase como “Lucas cozinhou o dia todo”,¹⁹ a existência de pequenos lapsos de tempo em que ele não cozinhou não impede a leitura de cozinhar como um processo.

Com relação aos verbos de estado, podemos afirmar que ocorrem ao longo da linha do tempo e sem um ponto final, não são considerados ação, não constituem mudanças e também são homogêneos como os de atividade. Isso quer dizer que, no exemplo “Lucas ama Kate”, em qualquer subdivisão temporal possível dessa oração, será verdade que Lucas ama Kate, ou seja, A amou B durante um intervalo de tempo I significa que, em qualquer subintervalo de I, A amou B.

Os verbos cujo aspecto lexical é de processo culminado são verbos com duração intrínseca, com estágios sucessivos e um ponto de culminância, que representa a finalização do processo com uma mudança de estado, como “Lucas cozinhou uma batata”. Se A cozinhou uma batata em um intervalo de tempo I, existe um subintervalo I em que A começou a cozinhar uma batata e existe um subintervalo I que é o momento exato em que A terminou de cozinhar uma batata. Os verbos de culminação são os que descrevem eventos instantâneos, não têm estágios e são heterogêneos, o que quer dizer que o valor de verdade de sua totalidade não pode se estender para suas partes. Opõem-se aos de processo culminado por referirem-se ao fim da ação e não ao processo inteiro, como no exemplo “Lucas caiu”.

Em relação aos verbos de atividade e aos de processo culminado, observamos que ambos têm traços muito próximos ([+ durativo] e [+ dinâmico]) e se diferenciam apenas pela

¹⁹ Os exemplos desta seção são nossos.

telicidade. Dessa forma, um verbo de atividade pode tornar-se facilmente de processo culminado a partir do uso de um complemento. Isso quer dizer que a atividade de “pintar” pode transformar-se em um processo culminado uma vez que se estabeleça uma faixa limítrofe ou uma meta a partir da inserção de um complemento, como em “pintar um quadro”.

Como observamos anteriormente, algumas características são compartilhadas por essas categorias. Uma das distinções que Vendler (1967) fez foi separar os verbos do tipo atividade e processo culminado como pertencentes a um gênero e os do tipo estado e culminação pertencentes a outro. O critério usado para isso foi o fato de que, segundo ele, os verbos do tipo estado, assim como os do tipo culminação, não serem compatíveis com o progressivo. Mas esse é um critério que, se aplicado ao PB ou ao EM, por exemplo, não funciona. Pois verbos do tipo estado, como “ser”, “estar” e outros, nas diferentes línguas românicas, admitem o progressivo, como vemos nos nossos exemplos em (10), e o mesmo ocorre com os verbos do tipo culminação, como vemos em (11).

- (10) a. Mariana está querendo ir ao cinema.
 b. Mariana está amando o filme.
 c. *A cada día Mariana está queriendo más a Marcelo.*
 d. *Juan está odiando la idea de ir al cine.*²⁰

- (11) a. Chame a polícia que o bandido está fugindo.
 b. Mariana está resolvendo um problema.
 c. *Luiza está empezando a hablar.*
 d. *Los jóvenes están saliendo de casa.*²¹

O que acontece, na verdade, e que já foi apontado por Comrie (1976), é que tanto os verbos do tipo estado quanto os verbos do tipo culminação, nessas situações, assumem a função do verbo do tipo atividade, no sentido que a ação possibilita a leitura de um aspecto *perfect*.

Nesta tese, tivemos o cuidado de selecionar os diferentes tipos de verbo para observar a realização do aspecto *perfect* e verificar se a possível transferência da L1 para a L2 ou da língua dominante para a LH ocorrerá mais especificamente com um tipo de verbo ou não.

²⁰ (10) c. A cada dia, Mariana está gostando mais de Marcelo.

d. João está odiando a ideia de ir ao cinema.

²¹ (11) c. Luísa está começando a falar.

d. Os jovens estão saindo de casa.

Além da primazia do aspecto lexical na aquisição, muitos trabalhos também apontam para a primazia da aquisição do aspecto imperfectivo no lugar do aspecto perfectivo. Andersen (1991), por exemplo, afirma que o PPS surge depois do imperfeito na aquisição do espanhol; Kaplan (1987) afirma que o *passé composé* do francês surge depois do *imparfait*; e Giacalone Ramat (1995) apresenta resultados semelhantes na aquisição do italiano.

Sobre o aspecto *perfect*, Cromer (1968 apud GATHERCOLE, 1985) afirma que as crianças falantes de inglês adquirem o *present perfect* relativamente tarde. Nussbaum e Naremore (1975 apud GATHERCOLE, 1985) afirmam que a aquisição do *present perfect* não está estabilizada até os 6 anos de idade. Por isso, em nossa investigação, analisamos crianças a partir dos 7 anos de idade.

A seguir, traremos alguns trabalhos que corroboram a Hipótese da Primazia do Aspecto, além de tratar da expressão aspectual nos falantes de L2 e LH, principalmente.

4.4 A REALIZAÇÃO DO ASPECTO NA LH E NA L2

Há muitos estudos que relataram que as características de tempo, aspecto e modo são extremamente difíceis de adquirir e vulneráveis à aquisição incompleta para os falantes de LH. Muitos desses trabalhos também confirmam a Hipótese da Primazia do Aspecto. Descreveremos brevemente alguns deles a seguir, como Perez-Cortes (2012), Montrul (2009), Silva-Corvalán (1994), Van Buren (2012) e Cuza et al. (2013).

No trabalho de Perez-Cortes (2012), por exemplo, investigou-se se os falantes de LH de espanhol e de inglês como L1 com espanhol como L2 generalizavam o traço [± futuro] presente no aspecto progressivo do inglês quando interpretavam o tempo no espanhol. Além disso, o autor investigou se o aspecto lexical dos verbos testados influenciava o modo como os traços do progressivo eram interpretados pelos adquirentes de espanhol L2 e por falantes de LH. Essas questões foram analisadas por um teste de julgamento de gramaticalidade administrado a dois grupos experimentais: 14 estudantes avançados de espanhol como L2 (+ 120 horas) e 11 falantes de LH, bem como um grupo-controle formado por 14 falantes do espanhol peninsular e americano. Os resultados demonstraram que tanto os falantes de espanhol como L2 quanto os falantes de espanhol como LH transferem traços de sua L1/língua dominante para a língua-alvo, e que o aspecto lexical de um verbo tem influência sobre a forma como os traços do progressivo são interpretados, corroborando, dessa forma, a Hipótese da Primazia do Aspecto.

O estudo de Van Buren (2012) propõe que o sistema aspectual da primeira geração de falantes de espanhol do Chile como LH é diferente do da segunda geração; além disso, essas mudanças são sistemáticas. A mudança ocorre por causa do *input* reduzido em espanhol em uma situação de línguas de contato. O autor investiga a mudança ao apresentar um estudo da produção de morfologia aspectual por 11 falantes de espanhol do Chile como LH. Ele argumenta que o uso do PPS é excessivo, levando à redução do imperfeito com determinados tipos de predicado. Isso leva o autor a propor que os falantes de espanhol do Chile como LH estão usando o aspecto lexical para determinar o uso do PPS e do pretérito imperfeito. Esse estudo mais uma vez corrobora a Hipótese da Primazia do Aspecto.

De acordo com Van Buren (2012), as mudanças gramaticais que ocorrem rapidamente em situações de LH não só têm paralelos em variedades de línguas ameaçadas, mas também fornecem informações sobre os processos de mudança da língua (DORIAN, 1973 apud VAN BUREN, 2012). Foram relatados resultados semelhantes sobre o excesso de uso do PPS em falantes de espanhol como LH (SILVA-CORVALÁN, 1994; MONTRUL, 2009), mas até agora não houve uma explicação aprofundada sobre a razão pela qual a interpretação aspectual do perfectivo em espanhol aumentaria em frequência e, posteriormente, o motivo pelo qual o uso da forma imperfectiva diminuiria. Para Van Buren (2012), o aspecto gramatical interage com tempo e com o aspecto lexical durante a aquisição da linguagem. A ordem de aquisição de elementos gramaticais na infância está relacionada com a complexidade das estruturas gramaticais, que, posteriormente, se tornam mais vulneráveis ao atrito ou à aquisição incompleta. Segundo o autor, as formas gramaticais que codificam a complexidade mais semântica são adquiridas posteriormente.

A Hipótese de Regressão, doravante RH, inicialmente apresentada por Jakobson (1941) e aplicada por Merel (2010, apud Van Buren, 2012), fornece uma estrutura em estudos de atrito de linguagem para prever a ordem de perda de elementos gramaticais e propriedades lexicais. Essa previsão baseia-se na ordem de aquisição dessas propriedades no desenvolvimento da linguagem infantil. O que é adquirido primeiro na aquisição da linguagem deve ser perdido no último período de atrito. Montrul (2009), por exemplo, examina a perda do aspecto e do modo subjuntivo em espanhol e confirmou a previsão de RH de que o subjuntivo seria perdido primeiro, uma vez que é adquirido após a morfologia aspectual. Silva-Corvalán (1994) investigou que a ordem de simplificação ou atrito da morfologia de tempo é a imagem espelhada de sua aquisição no desenvolvimento da L1 e da L2. Para Van Buren (2012), se as formas pretéritas nas gramáticas de LH do espanhol têm usos amplos em contextos tradicionalmente reservados para os imperfeitos, isso pode ser um

reflexo de sua simplificação, sendo a imagem espelhada de sua aquisição. Em outras palavras, de acordo com o autor, a ordem de aquisição do aspecto e a RH aplicada no contexto da LH explicam a perda ou a aquisição incompleta dos marcadores imperfeitos.

A pesquisa de Montrul (2009) também se direciona para uma perda da noção de tempo, aspecto e modo dos falantes de LH, mas em diferentes níveis. A autora investigou se os falantes de espanhol como LH tanto crianças quanto adultos apresentariam atrito e a perda do sistema de tempo, aspecto e de modo na produção oral. Para tanto, foram realizados dois estudos em 65 falantes adultos de espanhol como LH criados nos EUA e um grupo-controle de 23 falantes adultos de espanhol como L1. O estudo 1 testou o contraste entre o PPS e o imperfeito com diferentes predicados; o estudo 2 testou o contraste entre o indicativo e o subjuntivo em diferentes cláusulas subordinadas. Ambos os estudos usaram tarefas de produção orais e escritas induzidas para testar a precisão morfológica e uma tarefa de julgamento de sentença de conjunção para utilizar interpretações semânticas. Os resultados gerais mostraram diferenças significativas entre os falantes de L1 e os falantes de LH, confirmando que os falantes de LH cometem erros com o aspecto gramatical e a morfologia de modo. É interessante notar que a autora constatou que a precisão no aspecto gramatical é maior que a precisão na morfologia subjuntiva na produção e interpretação oral e escrita. No caso do aspecto, menos da metade dos informantes demonstraram uma inadequação, utilizando o PPS quando era esperado o uso do imperfeito, como no exemplo dado pela autora “*La niña roja no notó que *estuvo un lobo atrás de ella*”. E também o inverso, utilizando o imperfeito quando o esperado era o uso do PPS, como em outro exemplo dado pela autora “*Al final, la abuelita, Caperucita Roja y el señor vieron caminar al lobo. La abuelita le *decía adiós a Caperucita y al señor. El fin*”. Esse resultado, segundo a autora, é compatível com a RH (JAKOBSON, 1941 apud MONTRUL, 2009), que relaciona a ordem de aquisição com a ordem de perda de linguagem e com a Hipótese de Interfaces (TSIMPLI; SORACE, 2006 apud MONTRUL, 2009), levando em consideração a complexidade de aquisição de certas interfaces²² linguísticas.

O motivo de os falantes de LH da investigação de Montrul (2009) terem um melhor domínio do aspecto gramatical se deve ao fato de ser uma categoria precocemente adquirida. Crianças de 7 e 8 anos de idade já apresentam uma boa *performance* quanto à realização do aspecto gramatical, tanto na produção quanto na compreensão, embora anterior na produção

²² Segundo Montrul (2009), as interfaces são pontes entre módulos independentes da gramática, como morfologia, sintaxe, pragmática etc. Não trataremos aqui da Hipótese das Interfaces por ainda ser muito pouco aceita nos estudos linguísticos.

(HODGSON, 2005 apud MONTRUL, 2009). Enquanto os estudos do modo subjuntivo mostram que as crianças não usam, mas entendem as sutilezas desse modo verbal e suas implicações até perto de adolescência (BLAKE, 1983 apud MONTRUL, 2009), parecendo que a idade cronológica poderia explicar os padrões de resultados encontrados na produção desses adultos. O conhecimento do aspecto gramatical do falante de LH parece mais sólido com as combinações prototípicas da relação do aspecto com o predicado gramatical, tais como culminação e processo culminado no PPS ou estados no imperfeito. Isso também parece corroborar a Hipótese de Primazia do Aspecto.

De acordo com Van Buren (2012), essas investigações têm implicações para o estudo da aquisição da linguagem por causa da relação entre as formas pelas quais as crianças adotam a morfologia de tempo e de aspecto, e como os falantes de LH usam a morfologia e como a morfologia é resultado de uma aquisição incompleta ou simplificada na idade adulta. Além disso, a pesquisa sobre aquisição de aspectos demonstra a importância do aspecto lexical na aquisição de aspectos gramaticais. Isso quer dizer, no contexto da nossa pesquisa, que, se os falantes de LH estão expostos a um *input* reduzido do EM, o papel do aspecto lexical pode permanecer tão importante em sua gramática quanto quando adquiriu tempo e aspecto inicialmente, por parecer exercer um papel primordial na aquisição dessa categoria funcional, o aspecto.

Cuza et al. (2013) reforçam a importância do *input* no processo de aquisição. Para esses autores, a aquisição da morfologia aspectual por crianças e adultos falantes de espanhol como LH é um processo desafiador, no qual diferentes dimensões linguísticas e psicolinguísticas desempenham um papel. Essas diferentes dimensões, segundo eles, incluem o *input* e o uso reduzido do primeiro idioma (juntamente com problemas de desenvolvimento relacionados com a idade) e o que os autores chamam de transferência semântica da língua dominante. Em primeiro lugar, segundo os autores, as crianças de origem hispânica que vivem em um contexto dominante em inglês, por exemplo, têm *input* e uso limitados de sua língua materna fora do ambiente doméstico quando imersas no sistema escolar público. A imersão em um sistema escolar único em inglês e o desenvolvimento de relações entre pares de inglês, segundo Jia (1998 apud CUZA et al., 2013), tornam-se um desafio para as crianças continuarem desenvolvendo e mantendo sua L1, especificamente quanto às categorias léxicas apropriadas para a idade (verbos e substantivos) e suas relações sintáticas. Em segundo lugar, para Cuza et al. (2013, p. 188), o inglês difere do espanhol, na medida em que a forma do PPS não seleciona qualquer descrição aspectual específica, mas é bastante neutra. Dentro da abordagem seletiva de De Swart's (1998 apud CUZA et al., 2013), o núcleo do tempo passado

em inglês seleciona as eventualidades perfectivas e imperfectivas (“John assou um bolo e bolos cozidos com John”, exemplo do autor). Isso, para os autores, pode levar a uma maior preferência pelo uso do tempo do PPS, em comparação com falantes monolíngues. De acordo com Cuza et al. (2013), o PPS pode ser tomado como o marcador aspectual preferido por causa da influência interlinguística do inglês, no qual não existe uma morfologia de imperfectivo. Os falantes bilíngues podem, portanto, segundo os autores, sobrecarregar o PPS para contextos nos quais o imperfeito deve ser usado, conforme documentado em pesquisas anteriores com crianças e adultos bilíngues espanhol-inglês. Também é possível, segundo os autores, que crianças e adultos bilíngues possam usar formas verbais não alvo como uma estratégia de evasão. Por exemplo, podem usar o tempo presente em vez do PPS pela falta de aquisição ou pelo desgaste de formas do passado da L1 (LALEKO, 2010). Isso ocorre porque o tempo presente também seleciona eventualidades imperfectivas.

O que Cuza et al. (2013) mostram nesse trabalho é que o processo de desenvolvimento temporal e aspectual em adquirentes de espanhol como LH não ocorre uniformemente em todo sistema linguístico. Algumas propriedades sofrerão o atrito da L1 (uso excessivo do PPS) (POLINSKY, 2011; SILVA-CORVALÁN, 2014 apud CUZA et al., 2013), enquanto propriedades mais acentuadas podem, de fato, ser submetidas a um desenvolvimento incompleto por causa do *input* insuficiente para desencadear a especificação de propriedades morfossemânticas relevantes (MONTRUL, 2002). O desenvolvimento da morfologia de tempo e de aspecto na gramática de LH parece ter caminhos independentes. O tempo do PPS assume inicialmente valores de seleção (eventualidades perfectivas e imperfectivas), mas, eventualmente, os adquirentes adultos começam a perceber a presença da forma imperfectiva no *input*. Isso faz com que dependam mais do tempo presente, como um tipo de estratégia de evasão, pois, segundo os autores, é uma forma menos marcada. Uma vez que o uso do presente é pragmaticamente estranho, mas não gramatical, os autores suspeitam que nenhum *feedback* explícito ou implícito é fornecido e, portanto, essa forma permanece como parte integrante do sistema aspectual bilíngue para denotar eventos passados.

Como os trabalhos descritos anteriormente, pudemos observar a importância da categoria funcional do aspecto e a primazia do aspecto lexical no processo de aquisição de uma língua, seja ela L1, L2 ou LH. Vimos também que o processo de desenvolvimento temporal e aspectual em falantes de LH, tal como a L1, não ocorre uniformemente em todo sistema linguístico e que alguns trabalhos observam uma melhor *performance* da realização aspectual por parte dos falantes de LH em comparação aos falantes de L2, enquanto outros trabalhos não veem qualquer diferença entre esses falantes. Essa falta de consenso entre os

autores nos incentiva a tentarmos ampliar tal investigação para quem sabe, um dia, chegarmos a uma conclusão comum.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia e a formação do *corpora* elaborado, com o detalhamento de cada teste aplicado, assim como a descrição dos grupos de participantes que nos ajudaram em nossa investigação sobre a expressão do aspecto *perfect* em sentenças do português como L2 e como LH por falantes do EM.

5 *CORPORA* E METODOLOGIA

Com o objetivo de investigar a realização do aspecto *perfect* com o pretérito perfeito composto (PPC) no português como língua de herança (LH) e como segunda língua (L2) em falantes do espanhol do México (EM), nosso *corpora* foi organizado a partir de três diferentes testes: um teste de julgamento de gramaticalidade, um teste de versão e um teste de descrição de eventos. Nesses três testes, controlamos os tipos de verbo, a partir de Vendler (1967), e os modificadores adverbiais, inspirados no trabalho de De Paula Scott (1995).

Esse tipo de controle com relação ao tipo de verbo e tipo de advérbios nas sentenças dos testes dá a possibilidade de manipular propriedades do material linguístico que servirão como ponto de partida para o estudo do processamento e da compreensão da linguagem. A verificação apenas com dados a partir da fala em produção espontânea, sem qualquer tipo de controle ou preocupação experimental, ou seja, sem controle do *input*, dificulta a restrição do *output*, que diz respeito à grande variedade de respostas que um *input* pode gerar; em outras palavras, fica quase impossível fazer com que o falante produza determinado sintagma/frase sem a interferência de fatores não desejados (RODRIGUES, 2009, p. 2).

O motivo para termos escolhido o EM foi pela particularidade do espanhol dessa região em face das outras variedades da língua espanhola com relação à expressão do aspecto *perfect* com o PPC. Nessa variedade do espanhol, o PPC (*he cantado*), de acordo com a NGDLE (2010, § 23.4.1b), expressa ações que continuam no presente, diferentemente de muitas outras variedades do espanhol, como da Argentina e do Chile, por exemplo, que não apresentam oposição aspectual com o pretérito perfeito simples (PPS) (*canté*). Ou seja, os falantes dessas variedades do espanhol costumam utilizar o PPS tanto quando querem falar de um passado finalizado quanto quando querem se referir a um passado que ainda tem relevância no presente. Além disso, diferentemente do português, o EM expressa todos os valores do *perfect* com o PPC, assim como o inglês, o que torna a investigação mais interessante, por se tratar da possibilidade de uma transferência linguística do EM para o português na expressão da L2 e da LH.

Os participantes da pesquisa que eram falantes de português como L2 eram, uma parte, alunos do curso de Letras da Universidade Nacional do México, cujo professor era um mexicano falante da variedade do PE e, outra parte, alunos do curso de Português para Estrangeiros do Consulado Brasileiro, cujo professor era brasileiro. Já os participantes da pesquisa falantes de LH eram todos falantes da variedade do PB e foram contatados a partir de um grupo de WhatsApp chamado “Brasileiras no México”.

O primeiro teste, o de julgamento de gramaticalidade, foi respondido pelos alunos do professor de português como L2 da Universidade Nacional do México por *e-mail* em junho de 2016, sendo devolvido também por *e-mail* no mesmo mês e ano. Nessa época, ainda não tínhamos contato com os falantes de português como LH. Já o segundo teste, o de versão, conseguimos pelo grupo de WhatsApp que três mães se disponibilizassem a pedir que seus filhos fizessem a versão em português do texto, respondendo por *e-mail*. Da mesma forma, conseguimos enviar o teste por *e-mail* ao professor do Consulado Brasileiro e que cinco alunos seus respondessem ao teste em sala de aula e que depois nos fosse enviado, digitalizado, também por *e-mail*. Esse teste foi aplicado no mês de fevereiro de 2017. Percebendo que dificilmente conseguiríamos um número mais razoável de participantes para nossa pesquisa nesse processo a distância, resolvemos que seria melhor que eu fosse pessoalmente ao México no mês de agosto de 2017. Estando ali, durante 10 dias, pude aplicar o teste de descrição de eventos em 10 alunos de nível avançado de português como L2 na Universidade Nacional do México e pude visitar mais de 20 residências, conseguindo aplicar o teste em 46 participantes, entre adolescentes e crianças. Optei por ir às residências por entender que a criança ou o adolescente ficaria mais à vontade para elaborar as sentenças naturalmente. Com o decorrer da aplicação do teste e também já no processo de análise dos dados, observamos que seria melhor estabelecer um critério mais específico com relação à idade e optamos por crianças maiores de 7 anos, pois as de 5 e 6 anos que responderam ao teste não pareciam compreender alguns marcadores adverbiais, como ontem e esta semana, por exemplo. E também optamos pelos participantes que estivessem vivendo no México há pelo menos três anos e que tivessem menos de 14 anos, uma vez que a imigração para o México ainda é muito recente e tínhamos participantes que, embora já falassem bem o espanhol, estavam ali há apenas um ou dois anos. Dessa forma, selecionamos apenas 23 participantes dos 46 que se submeteram ao teste.

Como os participantes que responderam ao primeiro e ao último teste eram adquirentes de português que tinham um professor mexicano falante da variedade europeia, optamos, nesta tese, por não especificar a variedade do português quando tratamos do grupo falante de L2 ou quando tratamos dessa língua de modo geral. Inclusive porque, no segundo teste, os participantes eram adquirentes do curso no Consulado Brasileiro e tiveram ali apenas professores brasileiros.

A formação dos grupos-controle, doravante GC, foi feita aqui mesmo no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Para o GC do teste de julgamento de gramaticalidade, tivemos 19 participantes universitários que não faziam faculdade de Letras e estavam na faixa etária de

17 a 25 anos. Para o GC do teste de versão, tivemos três participantes que eram monitores de espanhol do Curso de Línguas Aberto à Comunidade (Clac) e que estavam na faixa etária de 20 a 25 anos. E, finalmente, para o GC do teste de descrição de eventos, tivemos crianças e adolescentes participantes de um grupo religioso e que estavam na faixa etária de 7 a 14 anos.

Na tabela a seguir, podemos observar melhor a distribuição dos participantes em cada teste:

	Teste de julgamento de gramaticalidade		Teste de versão		Teste de descrição de eventos	
	Nº partic.	Idade	Nº partic.	Idade	Nº partic.	Idade
GC	19	17-25	3	20-25	10	10-14
L2	14	17-25	5	20-25	10	20-65
LH	–	–	3	11-16	23	7-14

Nas próximas seções, apresentaremos com mais detalhes cada teste aqui elaborado e aplicado.

5.1 TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE

Uma das motivações para a aplicação, primeiramente, do teste de julgamento de gramaticalidade está no fato de que, de acordo com Benmamoun, Montrul e Polinsky (2013), esse teste coloca o falante de L2 em um contínuo de proficiência que reflete fielmente a significativa variabilidade nessas populações. Além disso, para esses autores, é uma ferramenta bem-estabelecida de pesquisa linguística, pois os linguistas há muito se basearam na comparação de aceitabilidade entre duas ou mais formas de linguagem minimamente diferentes (CHOMSKY, 1965; SCHUTZE, 1996; MARANTZ, 2005; SPROUSE; ALMEIDA, 2010).

O teste de julgamento de gramaticalidade que preparamos está formado por 10 sentenças-alvo, sendo seis sentenças com ter + particípio, três sentenças com verbo do tipo estado e três com verbo do tipo culminação, e quatro sentenças com estar + gerúndio, divididas igualmente com verbos do tipo estado e culminação, e mais 10 sentenças distratoras, como podemos observar a seguir:

(A) Sentenças-alvo com verbos do tipo estado:

Tenho amado a nova novela das 21h.

Estou odiando os novos episódios dessa série.

Estou querendo isso há muito tempo.

Ainda não tenho gostado do livro.

Frequentemente tenho matado a fome com fruta.

(B) Sentenças-alvo com verbos do tipo culminação:

Ultimamente tenho conhecido muitas pessoas que estão sem emprego.

Tenho cortado o refrigerante nas refeições.

Carlos ainda não tem respondido minha carta.

Estou rompendo o namoro.

Sempre estou entrando no *shopping*.

(C) Sentenças distratoras:

Geralmente ele vem pedir um favor meu.

Frequentemente eles vão correndo pra escola.

Muitas coisas vão ser feitas aqui.

Já vou fazer o almoço.

Ele já vem vindo.

Tem bastante coisa pra vir fazer no escritório.

Ele sempre vem comprando nessa loja.

Ultimamente ele não tem corrido.

Eles vão trabalhar muito.

Vou trabalhar demais amanhã.

Esse primeiro teste foi respondido em junho de 2016 por 14 estudantes dos níveis intermediário e avançado²³ de português como L2, falantes do EM, todos alunos da Universidade Nacional do México, na faixa etária de 17 a 25 anos, e por 19 estudantes brasileiros que formaram um GC, também todos universitários na mesma faixa etária.

²³ No teste, pedimos para que o participante colocasse o tempo que já estudava o português como L2. Obtivemos respostas como 12 meses, que corresponde a um nível intermediário, e 16 e 20 meses, que corresponde a um nível avançado.

Esse teste de julgamento de gramaticalidade, no entanto, não foi respondido por um grupo de falantes de LH, pois ainda estávamos buscando contato com eles. Além disso, esse teste serviu para observar primeiramente se os modificadores adverbiais e os verbos do tipo estado e culminação iriam gerar transferência do valor existencial do *perfect* para o português como L2. Nos Anexos, podemos verificar o formato completo do teste de julgamento de gramaticalidade.

5.2 TESTE DE VERSÃO

O segundo teste, o teste de versão, é um teste de produção que visava a analisar a transferência dos valores do aspecto *perfect* existencial da língua dominante ou LM para a LH e para a L2, respectivamente. Semelhantemente ao teste de produção eliciada que está descrito a seguir, o teste de versão também é um teste que induz o participante, pois o leva a usar uma forma que seja semelhante em sua LM ou em sua língua dominante, sem pensar muitas vezes no sentido e/ou no contexto.

Nosso teste de versão, especificamente, foi elaborado a partir da ideia de um relato que propiciasse o uso do aspecto *perfect*. Não encontramos um texto autêntico que pudesse abarcar todos os tipos de verbo e advérbios investigados e, por isso, elaboramos um texto em espanhol que buscasse contextualizar uma apresentação da autora de um *blog* de jardinagem. Era como se a escritora do *blog* se apresentasse a seus leitores falando de si, de sua família e de sua história com a jardinagem.

Nesse teste de versão, tínhamos oito sentenças-alvo; quatro delas expressavam o *perfect* com o estar + gerúndio nos quatro diferentes tipos de verbo, sendo três com marcador adverbial e uma sem marcador. As outras quatro sentenças expressavam o *perfect* com o ter + particípio também com os quatro diferentes tipos de verbo, sendo uma com marcador e três sem marcador. Observe a seguir as combinações:

(A) Com estar + gerúndio:

Dar = atividade + marcador (*desde temprano*)

Buscar = proceso culminado + marcador (*a cada generación*)

Ver = estado + marcador (*últimamente*)

Introducir = culminação

(B) Com ter + particípio:

Empezar = culminação + marcador (*ahorita*)

Dedicar = atividade + marcador (*durante toda la vida*)

Recorrer = atividade

Reconquistar = processo culminado

Tener = estado

Aplicamos esse teste de versão em fevereiro de 2017 em três mexicanos falantes de PB como LH: um menino de 11 anos, uma menina de 12 anos e um adolescente de 16 anos. O primeiro, com pais brasileiros, e os outros dois, com mãe brasileira e pai mexicano. Todos nascidos no México. O teste foi enviado para o *e-mail* das mães desses informantes, com prévia autorização, e feito por eles no computador, utilizando o próprio corpo do *e-mail* ou em um arquivo separado no programa de texto.

O mesmo teste foi aplicado também em cinco jovens mexicanos, residentes no México, adquirentes de português como L2 no nível A2, na faixa etária de 20 a 25 anos. Esse teste foi aplicado por um brasileiro professor de PB como L2 em seu próprio ambiente de aula, na Embaixada do Brasil na Cidade do México.

E, da mesma forma, esse teste foi aplicado a um grupo-controle formado por três participantes brasileiros que eram monitores de espanhol do Clac da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Os participantes também estavam na faixa etária de 20 a 25 anos e receberam o teste por e-mail e, de igual modo, o devolveram respondido por *e-mail*.

O objetivo desse teste era observar a realização do *perfect* em falantes de português L2 e LH, observando se na versão selecionariam a forma mais produtiva no português ou a forma mais produtiva no espanhol, com a combinação de determinados modificadores adverbiais, como “*ahorita*”/“*agora*”, com um verbo do tipo culminação, gerando transferências dos valores do *perfect* existencial do EM para o português. Ou seja, queríamos verificar se esses valores que proporcionam uma transferência na realização do *perfect* no português como L2 em falantes de EM também proporcionariam essa transferência do PB como LH em falantes com a língua dominante como o EM. Nos Anexos, podemos verificar o formato completo desse teste de versão.

5.3 TESTE DE DESCRIÇÃO DE EVENTOS COM PRODUÇÃO ELICIADA

O terceiro teste foi desenvolvido a partir de uma mescla do teste de descrição de eventos e do de produção/imitação eliciada. De acordo com Rodrigues (2009, p. 17), o teste de descrição de eventos consiste na produção de sentenças a partir da observação de uma

situação específica. Em sua aplicação, pede-se ao sujeito que observe uma cena simples (como no exemplo da autora, observar a colocação de uma bola em um prato) e que descreva a cena observada para um interlocutor (que pode ser real ou hipotético), que não estaria presenciando o evento. Segundo a autora, nesse tipo de experimento, pode-se manipular a sequência de eventos de modo a eliciar a produção de determinadas palavras, elementos gramaticais ou mesmo sentenças.

Para atingir nosso objetivo, acrescentamos ao teste de descrição de eventos a técnica de produção eliciada, que consiste na apresentação auditiva ou visual de um fragmento de enunciado linguístico, que deverá ser repetido ou completado de modo a compor uma sentença. Optamos por esse tipo de teste, pois observamos que a maioria dos participantes falantes de PB como LH eram crianças e ainda não sabiam ler e/ou escrever. Além disso, a principal característica da LH é ser uma língua essencialmente oral e, por isso, precisávamos de um teste que, ao mesmo tempo que controlasse o discurso do participante, poderia deixá-lo responder de forma espontânea.

No caso de nosso teste, o sujeito obtinha uma apresentação visual de um verbo no infinitivo e uma expressão adverbial, que deveriam ser repetidos na sentença que eles produziram dentro do contexto do evento descrito (o verbo no infinitivo, no caso, deveria ser conjugado) a partir de uma imagem da personagem com seu balão de fala. Nesse tipo de técnica, tanto o tipo de complemento produzido quanto o tempo de formulação de tal resposta podem ser a variável dependente.

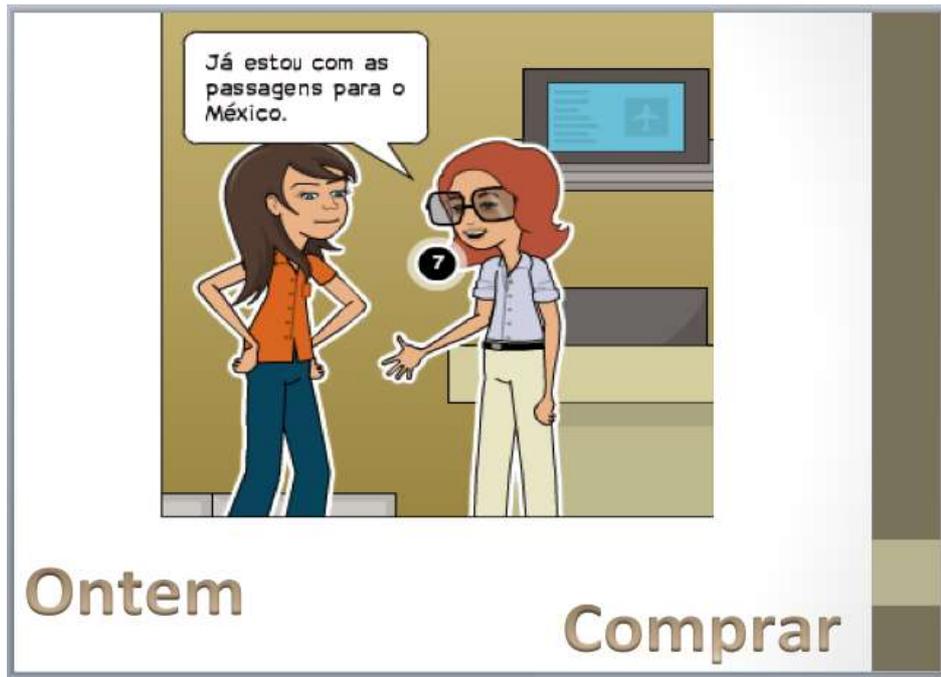
A produção/imitação eliciada foi defendida inicialmente por Slobin e Welsh (1973) como uma técnica de pesquisa de cunho experimental utilizada no estudo da aquisição da linguagem e vem confirmando o fato de que a habilidade infantil em repetir sentenças (gramaticais ou agramaticais) pode evidenciar o sistema linguístico que a criança está utilizando. Isso permite a análise de construções gramaticais específicas em determinado momento, pois, nesse processo, a criança precisa construir estruturas e estabelecer ordem linear, o que reflete sua competência gramatical. A proposta de Slobin e Welsh (1973, p. 2) se opõe à imitação espontânea da fala dos adultos, pois, segundo eles, nos estágios iniciais da investigação, era necessário dar à criança explícitas instruções para se imitar, o que parecia muito superficial. Na imitação eliciada, ou seja, na imitação induzida, a criança repete uma sentença-modelo apresentada em um contexto que pede imitação.

De acordo com Friedmann (2007), a tarefa de repetição permite que se abra uma janela para a observação das habilidades sintáticas da criança, uma vez que ela só é capaz de repetir estruturas que já tenha adquirido. Essa autora faz essa afirmação a partir de seu

trabalho sobre a produção de sentenças com movimento da posição de objeto para a posição de sujeito, usando verbos inacusativos e inergativos em crianças de 0 a 6 anos falantes de hebreu. Nessa investigação, a autora aplica sete experimentos que envolvem repetição de sentença, narração de histórias e análise de fala espontânea. A ideia de que a criança só repete estruturas que já tenha adquirido vem de Piaget (1945), que afirma que até mesmo um recém-nascido só é capaz de imitar movimentos de uma língua para a qual ele tenha competência. Para Borer e Wexler (1987), isso está relacionado com a hipótese maturacional da sintaxe, que propõe que a criança tem todos os componentes sintáticos desde o nascimento, mas que vão se desenvolvendo gradativamente.

Esse nosso terceiro teste de produção, de descrição de eventos com produção eliciada, consistiu, mais especificamente, na apresentação de *slides* que contextualizavam a conversa de duas personagens. Os quadrinhos com as personagens e os balões de fala foram feitos no *site* Pixton e colados nos *slides* do programa Power Point, como podemos ver nos exemplos a seguir:





Para esse teste, foram elaboradas quatro sentenças-alvo com expressões adverbiais incompatíveis com o *perfect* universal realizado com o PPC no português, como *hoje*, *nunca*, *ainda não* e *alguma vez*, e com os quatro diferentes tipos de verbos da proposta de Vendler (1967). E foram elaboradas também oito sentenças distratoras, sendo duas com advérbios compatíveis, seis sem advérbio e todas com os diferentes tipos de verbo.

A seguir, apresentamos as combinações feitas:

(A) Sentenças-alvo:

1. Hoje + correr (atividade)
2. Nunca + viajar (processo culminado)
3. Ainda não + conhecer (culminação)
4. Alguma vez + estar (estado)

(B) Sentenças distratoras:

1. Ontem + comprar (atividade)
2. gostar (estado)
3. No último verão + pegar (processo culminado)
4. visitar (atividade)
5. voltar (culminação)
6. odiar (estado)

7. chegar (culminação)
8. passear (processo culminado)

Aplicamos esse teste presencialmente na Cidade do México, em agosto de 2017, em dois diferentes grupos, e gravamos com um aparelho celular todas as respostas dadas pelos informantes com as devidas autorizações assinadas. O primeiro grupo foi formado por 10 falantes de português como L2 de nível avançado que nasceram e vivem desde então no México e se encontravam na faixa etária entre 20 e 65 anos. Todos eram alunos do curso de Português para Estrangeiros da Universidade Nacional do México. Aplicamos o teste, inclusive, em sala de aula separadamente com cada aluno. O segundo grupo foi formado por 23 falantes de PB como LH, na faixa etária entre 7 e 14 anos, nascidos no México ou em outro país, principalmente o Brasil, mas que já vivem há pelo menos três anos no México e que, além disso, não foram totalmente alfabetizados em PB. São crianças filhos(as) de pais brasileiros e/ou mães brasileiras e que ainda mantêm contato com os familiares brasileiros pelo uso da língua portuguesa, variedade brasileira, e que visitam periodicamente o Brasil. Aplicamos o teste, em quase todos os casos, na casa da criança, pois entendemos que, em um ambiente familiar, a criança tenderia a conversar mais e a fazer uso de construções gramaticalmente mais complexas. Quando não foi aplicado na casa da criança, foi aplicado no *playground* do prédio ou no jardim do local do curso de férias. Aplicamos o mesmo teste a um grupo-controle de 10 crianças falantes de PB como L1 para comparar as respostas, principalmente dos falantes de português como LH, mas também como falantes de português como L2. Essas crianças estavam na faixa etária de 10 a 14 anos e o teste foi aplicado individualmente em uma reunião religiosa.

Como dito anteriormente, esse teste consistia em uma apresentação de Power Point, na qual nos dois primeiros *slides* eram apresentadas duas personagens, Silvia e Ana, que já contextualizavam a história que seria contada. Primeiro, Silvia se apresentava como uma brasileira de 30 anos que adoraria conhecer o México e que já esteve na Itália e gostou muito das comidas locais, e que inclusive engordou um pouco lá. Em seguida, Ana se apresentava também como uma brasileira de 30 anos, muito amiga de Silvia. Afirmava que pretendia ir em breve ao México e que tinha pesquisado muitas coisas interessantes sobre o país e que, além disso, acreditava que iria gostar muito da viagem.

Esses primeiros *slides* serviam para que o informante, principalmente a criança, já se situasse em um contexto de passado com relevância no presente, ou seja, no contexto do aspecto *perfect*. Além disso, na fala da personagem, já introduzíamos uma forma com ter +

particípio para que a criança, que pode não ter *input* suficiente dessa forma, possa reconhecê-la ou rejeitá-la. Como não volta a aparecer no teste, não tem o intuito de levar a criança a utilizá-la, mas apenas demonstrar se a criança entende seu significado aspectual dentro do contexto apresentado.

O *slide* seguinte já começava a falar do teste em si, afirmando que ele constaria da apresentação de um quadrinho com uma personagem com seu balão de fala e com uma ou duas palavras para que o informante formasse uma frase dentro do contexto da fala da personagem. E, então, seguiam-se dois slides com dois diferentes exemplos. Depois desses dois *slides*, apresentávamos um que perguntava ao participante se ele realmente havia entendido como funcionava o teste. E, em seguida, apresentávamos mais dois *slides* de pré-teste, que, embora não desse a frase formada como nos exemplos, servia para caso houvesse a necessidade de fazer alguma intervenção para que o participante realmente entendesse como responder ao teste. Só depois dos dois *slides* de pré-teste é que começávamos com os *slides* com as sentenças-alvo e distratoras, que contabilizavam 12 *slides* com 12 sentenças. A cada *slide*, primeiro era apresentado o quadrinho da personagem com a fala e só depois da leitura daquele era mostrada a palavra ou as palavras que o informante deveria usar para formar a frase dentro do mesmo contexto.

A dificuldade na organização desse teste estava exatamente em conseguir organizar um contexto que fosse factível, ou seja, com verossimilhança para a criança e para o adulto, dentro do contexto do aspecto *perfect*, que pudesse abarcar os diferentes tipos de verbo e as diferentes combinações de expressões adverbiais que pudessem proporcionar transferência do espanhol para o português por causa das diferentes combinações dos valores dos traços do *perfect* nessas línguas. O objetivo inicial desse teste de descrição de eventos era observar se haveria transferência dos valores dos traços do *perfect* do EM para o português, tanto como L2 quanto como LH. Nos Anexos, podemos verificar o formato desse teste de descrição de eventos.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise dos dados obtidos a partir de cada teste que foi aqui descrito.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Com os dados obtidos a partir dos testes descritos no capítulo anterior, testes de julgamento de gramaticalidade, de versão e de descrição de eventos, nosso objetivo era verificar se haveria uma transferência dos valores do *perfect* do espanhol do México (EM) na forma do pretérito perfeito composto (PPC) para o português como segunda língua (L2) e como língua de herança (LH). Especificamente, queríamos verificar se, na expressão do aspecto *perfect* do português como L2 e como LH, alguns modificadores adverbiais e verbos do tipo culminação poderiam gerar uma transferência proveniente do EM. Para tanto, tínhamos como hipóteses que (1) realmente haveria transferência dos valores do *perfect* da língua materna, o EM, para o português como L2 e, que diferentemente, (2) não haveria transferência desses valores do *perfect* da língua dominante, também o EM, para o português como LH.

O motivo pelo qual optamos por selecionar participantes falantes de português como L2 e como LH se refere ao fato de que não há um consenso entre os investigadores quanto às suas diferenças e semelhanças. Alguns estudos sobre a LH, por exemplo, demonstram que o falante de LH adulto não apresenta o mesmo tipo de *performance* linguística que seus homólogos monolíngues (AU; KNIGHTLY; JUN; OH, 2002; KEATING; VANPATTEN; JEGERSKI, 2011; MONTRUL, 2008, 2010a, 2010b; PIRES; ROTHMAN, 2009; POLINSKY, 2006, 2008; RINKE; FLORES, 2014; ROTHAMN, 2007), enquanto outros trabalhos, como o de Montrul (2011), por exemplo, afirmam que o falante de LH apresenta, na verdade, uma maior semelhança com o falante de L2, pois parecem compartilhar algumas características comuns, como erros similares de transferência linguística.

Nossa hipótese é de que os falantes de PB como LH não apresentariam transferência dos valores do *perfect* com o PPC do EM, enquanto os falantes de português como L2 apresentariam essa transferência. Acreditamos que a LH, que, por definição, é uma língua falada pelos emigrantes e seus filhos e que costuma ser adquirida simultânea ou sequencialmente à língua dominante da região onde vivem durante a primeira infância, poderia apresentar, sim, uma realização diferenciada quanto à realização morfológica da categoria funcional do aspecto *perfect* e não apresentar esse tipo de transferência. Uma vez que a L2, uma língua adquirida, necessariamente, depois de uma L1, pode ser a segunda, a terceira ou até a quarta língua na ordem de aquisição do falante e, por isso, tem certos valores dessa realização morfológica, ou seja, do *perfect* com o PPC, mais dificilmente marcados como [+ produtivos] para ela, gerando uma transferência desses valores, para a LH, certos

valores do *perfect* com o PPC poderão ser mais facilmente marcados como [+ produtivos] e não gerar transferência desses valores.

Essa ideia de produtividade é proveniente da GM e é entendida aqui a partir do pressuposto de que há princípios linguísticos gerais e um sistema computacional de base universal. E, dessa forma, segundo Amaral e Roeper (2014), os falantes de L2 podem precisar realizar duas ações complementares no processo geral de aquisição: (i) primeiro, devem ativar novos traços ou regras de seu repertório gramatical para explicar as propriedades linguísticas não contempladas em seu conhecimento gramatical existente; e (ii) precisam reavaliar a produtividade das regras existentes com base no *input* da L2. A segunda parte do processo pode ser muito mais difícil do que a primeira, uma vez que essa avaliação da produtividade é específica do idioma e o *input* de qualquer idioma geralmente é ambíguo pelas exceções lexicais. Além disso, devemos considerar aqui, com relação principalmente a nossos participantes, que o *input* recebido pelos falantes de LH é muito maior e mais intensificado, pois ainda costumam usar o português todos os dias com seus familiares, enquanto o *input* recebido pelos falantes de português como L2 é menor e menos intensificado, pois esses falantes costumam ter aulas de duas a três vezes por semana, durante poucas horas, e não têm a necessidade real de usar o português em outros momentos de seu dia a dia.

A seguir, apresentaremos os dados obtidos em cada um dos testes e sua análise.

6.1 TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE

Como dito anteriormente, esse teste foi aplicado em 14 estudantes dos níveis intermediário e avançado de português como L2 e que são falantes de EM como L1, todos universitários, na faixa etária de 17 a 25 anos, e em 19 estudantes brasileiros que formaram um grupo-controle (GC), também todos universitários na mesma faixa etária. No entanto, não aplicamos esse teste em falantes de PB como LH, como fizemos com os outros testes, pois ainda estávamos buscando contato com eles.

Na tabela a seguir, é possível visualizar melhor a distribuição dos participantes em cada grupo testado nesta tese:

Teste de julgamento de gramaticalidade		
	Nº partic.	Idade
GC	19	17-25
L2	14	17-25
LH	–	–

Com esse teste de julgamento de gramaticalidade, esperávamos que os falantes de EM adquirentes de português como L2 apresentassem uma transferência dos valores do *perfect* existencial com o PPC no português nas sentenças com a presença das expressões adverbiais “ainda não”, “frequentemente” e “sempre”, por serem incompatíveis com o PPC no português na expressão do *perfect* e compatíveis com o PPC na expressão do *perfect* no EM. E, no caso dos falantes de PB como L1, esperávamos que apenas as sentenças com as expressões adverbiais “ainda não”, “frequentemente” e “sempre” fossem consideradas agramaticais unanimemente, enquanto as demais fossem consideradas gramaticais.

No entanto, com relação ao GC, falantes de PB como L1, nenhuma sentença com verbo do tipo estado e tipo culminação na forma do PPC sem a presença de marcador adverbial foi considerada gramatical por todos os participantes, como podemos observar na tabela a seguir:

Grupo-controle			
Rejeição	PPC + ESTADO	Rejeição	PPC + CULMINAÇÃO
26,3%	Tenho amado a novela das 21h.	21%	Tenho cortado o refrigerante.

Esperávamos que esse grupo, formado por jovens brasileiros universitários, não fosse rejeitar essas sentenças, ou seja, não fosse marcá-las como sentenças agramaticais, porque expressam o *perfect* universal, dando a ideia de algo que ocorreu no passado e tem relevância no presente. No entanto, conforme vimos na tabela anterior, 26,3% dos participantes desse grupo marcaram a sentença “Tenho amado a novela das 21h” como agramatical. Acreditamos que, se substituíssemos o “ter + particípio” por “estar + gerúndio”, como “Estou amando a novela das 21h”, mais informantes reconheceriam a sentença como gramatical, visto que o uso do progressivo na expressão do *perfect* parece estar bastante estendido nas populações mais jovens no PB, conforme é apresentado no trabalho de Mendes (2004). Da mesma forma, 21% dos participantes jovens brasileiros selecionaram como agramatical a sentença “Tenho cortado o refrigerante nas refeições”, embora tenha tido um índice menor de rejeição. No caso

dessa sentença, pode ser que alguns participantes tenham estranhado o verbo “cortar” com o substantivo “refrigerante”, uma vez que não estão acompanhados em sentido literal, mas no sentido de eliminar que podemos dar ao verbo “cortar”. Além disso, talvez também fosse considerada mais produtiva com “estar + gerúndio”, como “Estou cortando o refrigerante nas refeições”, pois, nesse grupo, apenas sentenças com “estar + gerúndio” foram consideradas unanimemente gramaticais, como podemos observar na tabela a seguir:

Grupo-controle			
Rejeição	PROGRESSIVO + ESTADO	Rejeição	PROGRESSIVO + CULMINAÇÃO
0%	Estou odiando os novos episódios dessa série.	10,5%	Estou rompendo o namoro.

A sentença “Estou odiando os novos episódios dessa série” foi uma das poucas sentenças unanimemente consideradas gramaticais, tendo realmente 0% de rejeição, o que pode corroborar a ideia de que o progressivo é mais produtivo na expressão do *perfect* no PB. Já a sentença “Estou rompendo o namoro” não foi considerada por todos como gramatical, o que pode ser devido ao caráter instantâneo do verbo “romper”, que pode gerar um desconforto no participante, pois para alguns não envolve um processo que começou no passado e tem relevância no presente, mas que apenas começou e terminou no passado, como em “Rompi o namoro”. Mas, ainda assim, o índice de rejeição foi bastante baixo.

Com relação às sentenças com as expressões adverbiais compatíveis com o *perfect* com o PPC no português como “há muito tempo” e “ultimamente”, apenas a sentença que tinha o progressivo com a expressão “há muito tempo” é que foi considerada por todos como uma sentença gramatical, enquanto a sentença com o PPC juntamente com “ultimamente” obteve um baixo índice de rejeição, como podemos ver na tabela a seguir:

Grupo-controle			
Rejeição	PROGRESSIVO + ESTADO + HÁ MUITO TEMPO	Rejeição	PPC + CULMINAÇÃO + ULTIMAMENTE
0%	Estou querendo isso há muito tempo.	10,5%	Ultimamente tenho conhecido muitas pessoas que estão sem emprego.

O fato de ter havido alguma rejeição com a sentença com o PPC mais um verbo do tipo culminação como “conhecer” e mais uma expressão adverbial compatível com o *perfect* como “ultimamente” parece-nos ter sido devido à posição do advérbio na sentença. Se o advérbio “ultimamente” estivesse no meio da sentença como “Tenho conhecido, ultimamente, muitas pessoas que estão sem emprego”, talvez tivesse chegado a 0% no índice de rejeição. Da mesma forma que, se estivesse com o progressivo em vez do PPC, como em “Ultimamente estou conhecendo muitas pessoas que estão sem emprego”, talvez também tivesse sido considerada por todos como gramatical.

Como dissemos anteriormente, selecionamos nesse teste algumas sentenças com expressões adverbiais incompatíveis com o PPC no português e que podem proporcionar uma transferência dos valores do *perfect* existencial com o PPC do EM dos falantes de português como L2 justamente por serem compatíveis com o PPC no espanhol, conforme demonstrado no trabalho de De Paula Scott (1995). Essa autora afirma que, na interlíngua de falantes de espanhol que aprendem o português como L2, é comum o uso do PPC em contextos que requerem o uso da forma simples, gerando, assim, frases agramaticais, como a que vimos anteriormente, “Ainda não tenho terminado meu trabalho” no lugar de “Ainda não terminei meu trabalho”. Para ela, isso se deve à diferente interação que ocorre nessas línguas entre o aspecto veiculado e modificadores como *aún no/ainda não*, *hasta ahora/até agora*, *siempre/sempre* etc.

As expressões adverbiais selecionadas aqui, inspiradas nas utilizadas por De Paula Scott (1995), são incompatíveis com o PPC na expressão do *perfect* universal. A expressão “ainda não”, por exemplo, tende a expressar o aspecto perfectivo e o *perfect* existencial, enquanto “frequentemente” e “sempre” trazem uma ideia de habitualidade e, por isso, tendem a expressar o aspecto habitual. E, portanto, são incompatíveis com o PPC no português, porque este expressa primordialmente o aspecto *perfect* universal.

Dessa forma, esperávamos que todos os participantes do GC fossem marcar como agramatical essas sentenças do PPC com as expressões “ainda não”, “frequentemente” e “sempre” pelos motivos que falamos anteriormente. E esperávamos que, com o progressivo, no caso do advérbio “sempre”, seria bem aceito pelos participantes pelo fato de esse advérbio proporcionar uma leitura habitual juntamente com o progressivo. No entanto, apenas a sentença com o PPC + verbo do tipo culminação + expressão adverbial “ainda não” foi rejeitada por todos. As demais sentenças foram consideradas gramaticais por alguns dos participantes, principalmente a sentença com o advérbio “frequentemente”, como podemos observar na tabela a seguir:

Grupo-controle			
REJEIÇÃO	VERBO DO TIPO ESTADO	REJEIÇÃO	VERBO DO TIPO CULMINAÇÃO
94,7%	<u>Ainda não</u> tenho gostado do livro.	100%	Carlos <u>ainda não</u> tem respondido minha carta.
21%	<u>Frequentemente</u> tenho matado a fome com fruta.	73,6%	<u>Sempre</u> estou entrando no <i>shopping</i> .

Conforme observamos, a sentença “Frequentemente tenho matado a fome com fruta” obteve o mais baixo índice de rejeição. Isso provavelmente se deve ao fato de que “frequentemente” apresenta a ideia de habitualidade um pouco neutralizada quando acompanhado de um verbo do tipo estado, que, segundo Comrie (1976), é o tipo de verbo mais produtivo com o PPC na expressão do *perfect*. Ou seja, “frequentemente”, juntamente com um verbo do tipo estado, pode expressar uma ideia que começou no passado, mas que continua no presente.

Com esse resultado do GC, com os falantes de português como L1, também podemos corroborar a estreita relação entre o aspecto lexical e o aspecto gramatical, demonstrando, no caso desse resultado, a relevância do verbo do tipo estado na realização do *perfect* universal com o PPC no português.

Já a sentença com “sempre”, que foi a segunda menos rejeitada, ou seja, menos marcada como agramatical, ainda tem uma ideia maior de habitualidade. No entanto, nessa sentença “sempre” estava acompanhado do progressivo, que pode expressar o aspecto habitual, conforme dissemos, e, por isso, esperávamos um índice de rejeição bastante menor que esse. Talvez um grande número de participantes tenha marcado essa sentença como agramatical, porque o posicionamento inicial do advérbio e ainda a combinação com um verbo do tipo culminação não tenham favorecido uma percepção de produtividade. O verbo do tipo culminação tem uma característica pontual, que é compatível com o progressivo principalmente na expressão do *perfect* universal e não é tão produtivo na expressão da habitualidade. Mas, se a sentença fosse “Estou sempre entrando no *shopping*”, talvez fosse mais produtivo, ou seja, considerada gramatical por mais participantes.

A sentença que mais nos surpreendeu por não ter sido completamente rejeitada foi “Ainda não tenho gostado do livro”, na qual apenas um participante a considerou gramatical. Essa sentença é formada por uma expressão adverbial que tende a expressar o *perfect*

existencial ou o aspecto perfectivo e não costuma ser compatível com o PPC. E como foi apenas um participante que a marcou como gramatical, acreditamos que ele não estava atento no momento em que a marcou como gramatical, pois não conseguimos pensar em nenhuma hipótese para que ela fosse considerada produtiva no PB. No entanto, se essa sentença estivesse no progressivo como “Ainda não estou gostando do livro”, ela provavelmente teria sido considerada gramatical por todos, justamente por proporcionar a leitura do *perfect* existencial. Isso nos faz ressaltar que essa expressão adverbial, assim como as outras aqui selecionadas, não se combina apenas com o *perfect* na forma do PPC, podendo ser compatível quando o *perfect* está na forma do progressivo.

Com relação a nosso grupo-alvo, formado por falantes de português como L2, observamos que as sentenças com PPC sem marcador adverbial foram mais consideradas como agramaticais do que como gramaticais, visto que para ambas as sentenças o índice de rejeição foi superior a 50%, como podemos observar na tabela a seguir:

Grupo-alvo			
Rejeição	PPC + ESTADO	Rejeição	PPC + CULMINAÇÃO
64,2%	Tenho amado a novela das 21h.	78,5%	Tenho cortado o refrigerante.

O fato de uma sentença com o verbo do tipo estado ter sido rejeitada por um número menor de participantes provavelmente ocorreu porque, como dissemos anteriormente, o verbo do tipo estado tem uma maior compatibilidade com o PPC na expressão do *perfect* justamente pelo caráter estativo desse aspecto. Além disso, pode ter havido uma estranheza maior na outra sentença, porque o verbo “cortar” pode ter sido entendido em seu sentido literal, o que seria estranho com um substantivo que representa algo líquido como o refrigerante, enquanto deveria ter sido entendido como sinônimo do verbo “eliminar”. E o fato de ambas as sentenças terem sido consideradas agramaticais pela maioria dos participantes talvez seja porque o *input* que esses alunos recebem com PPC na expressão do *perfect* no português não seja suficiente, no sentido de que o PPC seja pouco utilizado pelos professores e por outras fontes de *input* desses adquirentes, uma vez que, conforme afirma o trabalho de Mendes (2004), essa forma esteja sendo substituída pelo progressivo, principalmente nas camadas mais jovens da população.

Já o *input* do aspecto *perfect* com o progressivo parece ser mais intensificado, pois as duas sentenças com o progressivo sem expressão adverbial foram consideradas gramaticais

por todos os participantes falantes de português como L2, como podemos observar na tabela a seguir:

Grupo-alvo			
Rejeição	PROGRESSIVO + ESTADO	Rejeição	PROGRESSIVO + CULMINAÇÃO
0%	Estou odiando os novos episódios dessa série.	0%	Estou rompendo o namoro.

Enquanto alguns dos falantes de português como L1, conforme vimos anteriormente, estranharam a sentença “Estou rompendo o namoro”, todos os falantes de português como L2 marcaram a sentença como produtiva. Isso deve ter ocorrido porque nenhum dos falantes de português como L2 estranhou o caráter pontual do verbo do tipo culminação “romper” na forma do progressivo e, por isso, não lhes pareceu agramatical, como aconteceu com os participantes do GC.

Com relação às sentenças com as expressões adverbiais compatíveis com o *perfect* no PB como “há muito tempo” e “ultimamente”, assim como ocorreu com o grupo-controle, apenas a sentença que tinha o progressivo com a expressão “há muito tempo” é que foi selecionada por todos como gramatical. Isso pode ter sido pela produtividade do progressivo com uma ideia de algo que começou no passado e tem continuidade no presente, que também é compatível com a expressão adverbial “há muito tempo”, que dá igualmente a ideia de que algo começou no passado, enquanto a sentença com o PPC e com “ultimamente” obteve um baixo índice de rejeição, como podemos observar na tabela a seguir:

Grupo-alvo			
Rejeição	PROGRESSIVO + ESTADO + HÁ MUITO TEMPO	Rejeição	PPC + CULMINAÇÃO + ULTIMAMENTE
0%	Estou querendo isso há muito tempo.	21,4%	Ultimamente tenho conhecido muitas pessoas que estão sem emprego.

Embora o índice de rejeição da sentença “Ultimamente tenho conhecido muitas pessoas que estão sem emprego” seja um pouco mais alto em nosso grupo-alvo do que no grupo-controle, tal rejeição também pode ter sido pela posição do advérbio na sentença, que,

se estivesse no meio ou no final, poderia ter sido considerada por mais informantes como produtiva. Ou também pode ser pela preferência do uso do progressivo com esse advérbio, uma vez que realmente pode haver mais abundância de *input* com estar + gerúndio do que com ter + participípio.

Sobre as sentenças que esperávamos que fossem proporcionar uma transferência por estarem com expressões adverbiais incompatíveis com o PPC no português, mas compatíveis com o PPC no EM, expressões como “ainda não”, “frequentemente” e “sempre”, confirmou-se nossa hipótese e também o que foi demonstrado no trabalho de De Paula Scott (1995), pois mais da metade dos informantes, quando não toda a sua totalidade, marcou essas sentenças mais como gramaticais do que como agramaticais, o que quer dizer que houve uma transferência dos valores do *perfect* do PPC do tipo existencial do EM para o português, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Grupo-controle			
REJEIÇÃO	VERBO DO TIPO ESTADO	REJEIÇÃO	VERBO DO TIPO CULMINAÇÃO
42,8%	<u>Ainda não</u> tenho gostado do livro.	7,1%	Carlos <u>ainda não</u> tem respondido minha carta.
7,1%	<u>Frequentemente</u> tenho matado a fome com fruta.	0%	<u>Sempre</u> estou entrando no <i>shopping</i> .

Dentro dos pressupostos da GM, tal resultado nos mostra que os valores do *perfect* do português ainda não foram marcados como [+ produtivo] pelos falantes de português como L2 e que, por isso, eles transferem esses valores de sua L1 para sua L2. Além disso, essa diferença na realização do aspecto *perfect* com o PPC no português e no espanhol pode ser considerada um exemplo do que a GM chama de regras incompatíveis que se mantêm nas subgramáticas dos falantes, uma vez que, para alguns, pode ser marcado como [+ produtivo] e, para outros, como [- produtivo]. E foi o que observamos nesse resultado, pois nem para todos os falantes de português como L2 a combinação com essas expressões adverbiais foi marcada como [- produtivo], apresentando transferência dos valores do *perfect* do EM.

O fato de a única sentença com o progressivo tenha sido marcada unanimemente como gramatical deve corroborar a ideia de que o *input* recebido por esses adquirentes é mais frequente na forma do progressivo do que na forma do PPC. Além disso, é interessante observar que a expressão adverbial “ainda não” foi mais marcada como gramatical com um

verbo do tipo culminação do que com um verbo do tipo estado, o que talvez demonstre que esse tipo de verbo realmente seja mais compatível na expressão do *perfect* com o PPC no português. Para alguns, pode ser mais fácil marcar esse valor como [+ produtivo], embora tenhamos visto que não foi para a maioria dos falantes. E o verbo do tipo culminação, que também é considerado compatível com o *perfect* no português, parece ter proporcionado uma maior transferência juntamente com a expressão adverbial “ainda não”, sendo menos ainda marcado como [+ produtivo] para os falantes de português como L2. Esse resultado corrobora mais uma vez a relação do aspecto gramatical com o aspecto lexical, uma vez que tanto o tipo de verbo de estado quanto o tipo de verbo culminação, juntamente com a expressão adverbial “ainda não”, proporcionaram uma transferência dos valores do *perfect* do EM para o português.

O fato de a sentença com o advérbio “frequentemente” com o PPC e um verbo do tipo estado ter sido quase unanimemente marcada como gramatical também corrobora essa relação entre o aspecto lexical e o gramatical, pois o verbo do tipo estado é o mais utilizado na expressão do aspecto *perfect* no português por seu caráter estativo, conforme afirmado por Comrie (1976). E, mais uma vez, esse não parece ter sido um valor marcado como [+ produtivo] pela maioria dos falantes de português como L2.

Por fim, com esse teste de julgamento de gramaticalidade, pudemos confirmar a hipótese de De Paula Scott (1995), que afirmou que, na interlíngua de falantes de espanhol que aprendem o português como L2, é comum o uso do PPC em contextos que requerem o uso da forma simples, gerando frases agramaticais com expressões adverbiais como “ainda não”, “até agora”, “sempre” etc. E, ao mesmo tempo, confirmou nossa hipótese de que os falantes de português como L2 fariam uma transferência dos valores do *perfect* do EM como L1 na expressão desse aspecto, principalmente na forma do PPC, pois analisamos aqui que as expressões adverbiais “ainda não”, “sempre” e “frequentemente”, tanto com verbos do tipo estado quanto com verbos do tipo culminação, proporcionaram uma transferência interlinguística do *perfect* do EM.

O fato de o tipo de verbo de culminação ter proporcionado um pouco mais de transferência desses valores, conforme podemos ver na tabela a seguir, deve ter relação com a razão de que esse tipo de verbo ter um caráter mais pontual, podendo convergir também com o aspecto perfectivo. Para a tabela a seguir, elaboramos uma média aritmética das porcentagens obtidas para verificarmos os índices mais baixos de rejeição, que significam uma maior aceitação para essas sentenças.

Grupo-controle		Grupo-alvo	
Estado	Culminação	Estado	Culminação
5,26%	8,40%	12,84%	19,98%

Com o intuito de verificar nossas hipóteses também em falantes de PB como LH, preferimos elaborar um novo teste, sendo este de produção. A mudança de teste se justifica pelo fato de que buscávamos obter dados menos controlados do que no teste de julgamento de gramaticalidade para nos aproximarmos de resultados que fossem mais naturais e produtivos para o falante de português como LH e como L2. Nesse viés, elaboramos um teste de versão para que o participante buscasse em sua LH e em sua L2 expressões gramaticais correspondentes.

6.2 TESTE DE VERSÃO

Aplicamos esse teste de versão em três diferentes grupos. Um grupo-alvo de três mexicanos falantes de PB como LH: um menino de 11 anos, uma menina de 12 anos e um adolescente de 16 anos. O primeiro, com pais brasileiros, e os outros dois, com mães brasileiras e pais mexicanos. Todos esses participantes nasceram no México. Outro grupo-alvo com cinco jovens mexicanos, residentes no México, adquirentes de português como L2 no nível básico, na faixa etária entre 20 e 25 anos. E um grupo-controle com três jovens brasileiros, monitores em um curso de espanhol, também na faixa etária entre 20 e 25 anos.

A seguir, podemos observar melhor na tabela a distribuição dos participantes desse teste:

	Teste de versão	
	Nº partic.	Idade
GC	3	20-25 anos
L2	5	20-25 anos
LH	3	11, 12 e 16 anos

Com o teste de versão, queríamos observar a realização do *perfect* em falantes de português como L2 e como LH, observando se, ao fazerem uma versão em português de um texto em espanhol, manteriam o uso do PPC e do progressivo nas sentenças-alvo ou se mudariam para outras formas, como o presente simples ou até mesmo o pretérito perfeito

simples, uma vez que, por causa do contexto, nem todas essas sentenças tinham uma leitura obrigatoriamente de *perfect* universal, podendo apresentar também uma leitura de *perfect* existencial ou uma leitura perfectiva, conforme a interpretação do participante. Esse nosso objetivo se deu pelo fato de, no teste anterior, o de julgamento de gramaticalidade, termos observado uma tendência para uma maior aceitação do uso do progressivo na expressão do *perfect* universal por parte dos falantes do PB como LH e como L2. Isso pode estar relacionado com o *input* que esses falantes recebem.

Tínhamos o objetivo de observar também se, no teste de versão, diferentemente do resultado do teste de julgamento de gramaticalidade, poderia ocorrer uma transferência dos valores do *perfect* do EM para a LH, assim como ocorreu com a L2. Para tanto, selecionamos uma sentença com um advérbio incompatível com o PPC no português, como *ahorita/agora*, junto com um verbo do tipo culminação, que foi o tipo de verbo que pareceu ter proporcionado maior transferência no primeiro teste por seu caráter pontual. Insistimos nesse objetivo, pois, como vimos anteriormente, trabalhos como o de Montrul (2011) afirmam que L2 e LH são semelhantes e que, por isso, seus falantes cometem transferências linguísticas semelhantes.

Outro objetivo com esse teste era também o de observar a interação de marcadores adverbiais, como *desde temprano/desde cedo*, *a cada generación/a cada geração*, *durante toda la vida/durante toda a vida*, *últimamente/ultimamente* (este último utilizado também no teste anterior) na expressão do aspecto *perfect* no português como L2 e como LH, verificando qual seria a preferência dos falantes em termos de realização morfológica, ou seja, se haveria o uso de um PPC, um progressivo ou um presente simples, juntamente com esses marcadores adverbiais. Além disso, optamos por utilizar um verbo de cada tipo, de acordo com a classificação de Vendler (1967), para verificar também a utilização desses verbos na realização do *perfect* e se, como no teste anterior, o verbo do tipo culminação poderia proporcionar uma transferência dos valores do *perfect* do tipo existencial do EM ou mesmo a preferência pelo uso do PPS por seu caráter pontual, modificando a leitura aspectual da sentença.

Ao formarmos um GC com participantes jovens brasileiros que dão aulas de espanhol, esperávamos que a tendência para a preferência pelo uso do PPS no lugar do PPC fosse alta, pois, em muitas variedades do espanhol, como no da Argentina e do Chile, por exemplo, não existe essa oposição aspectual entre o PPC e o PPS, como ocorre no EM e no português (NGDLE, 2010, § 23.4.1b). Além disso, conforme demonstrado em Mendes (2004), a população jovem brasileira usa pouco o PPC no contexto do *perfect*, dando preferência ao uso

do progressivo na expressão desse aspecto. E, por isso, também esperávamos que as sentenças com o progressivo no espanhol fossem mantidas com o progressivo no português.

Analisando os resultados obtidos com o GC com relação ao uso do PPC, observamos que, das cinco sentenças com o PPC, apenas uma foi mantida com o PPC por um dos participantes, mantendo a leitura do *perfect* universal, ou seja, o PPC foi mantido em 6,6% do total no GC. Essa sentença foi a que estava acompanhada do marcador adverbial “*durante toda la vida*”. Observe-a a seguir:

(1) No lugar de: *soy hija de una familia que se ha dedicado durante toda la vida a la jardinería* → sou de uma família que tem se dedicado à jardinagem durante toda a vida.

Já os outros participantes preferiram o uso do PPS nessa sentença, como “durante toda a vida se dedicou à jardinagem”. Aliás, em todas as outras sentenças que estavam com o PPC, os participantes preferiram o PPS em suas versões, dando preferência a uma leitura de *perfect* existencial. Isso quer dizer que o PPS foi a preferência na versão do PPC em 93,4% do total no GC.

Com esse resultado, podemos observar que parece haver realmente pouco uso do PPC nas populações mais jovens, havendo justamente uma preferência maior pelo PPS. Isso ocorreu, provavelmente, não só porque o PPC no espanhol não implica diretamente o uso de um PPC no português, como porque tampouco havia uma ideia forçada pelo contexto que favorecesse apenas a leitura do *perfect* do tipo universal, uma vez que os tipos universal e existencial se diferenciam apenas pela persistência da situação até o presente, possibilitando que o falante forneça sua interpretação à sentença.

Além disso, podemos observar também que a expressão adverbial compatível com o PPC na expressão do *perfect* universal no PB e no EM, *durante toda la vida/durante toda a vida* não foi fundamental para a manutenção da leitura do *perfect* do tipo universal, pois também é compatível com uma leitura do *perfect* do tipo existencial, mudando de acordo com a realização morfológica escolhida pelo falante.

Nossa segunda expectativa para o GC, com relação à manutenção do progressivo na versão do texto em espanhol para o português, não foi completamente confirmada, porque, embora tenha sido mantida na maioria das vezes, ou seja, em 58,4%, não foi em 100% das vezes, como esperávamos. O presente do indicativo foi selecionado em 16,6% das vezes, assim como o presente do subjuntivo, diante de apenas 8,4% de escolha por um infinitivo flexionado, o que quer dizer que o tempo presente no indicativo e no subjuntivo foi selecionado duas vezes

cada, e o infinitivo flexionado, apenas uma vez. É interessante observarmos que, em nenhuma dessas sentenças em que não foi mantido o progressivo, houve uma aparente mudança aspectual, pois a leitura de *perfect* universal foi mantida em todas essas sentenças. Isso porque, além de estarem acompanhadas das expressões adverbiais *a cada generación/a cada geração*, *desde temprano/desde cedo* e *últimamente/ultimamente*, que eram compatíveis com os tipos de *perfect* universal tanto no PB quanto no EM, foram utilizadas realizações morfológicas que também eram compatíveis com esse tipo de *perfect* no PB.

Para visualizar melhor os resultados do GC com relação à manutenção da forma verbal inicial, observe a tabela a seguir:

Manutenção das formas verbais no grupo-controle		
	PPC	PROGRESSIVO
PPC	6,6%	–
PROGRESSIVO	–	58,4%
PPS	93,4%	–
PRESENTE DO INDICATIVO	–	16,6%
PRESENTE DO SUBJUNTIVO	–	16,6%
INFINITIVO FLEXIONADO	–	8,4%

Outro fator, então, que pode ter proporcionado uma maior manutenção do progressivo do que do PPC expressando o *perfect* universal foi a combinação com os marcadores adverbiais, pois, das cinco sentenças com PPC, apenas uma estava combinada com um marcador adverbial compatível com o *perfect* universal no PB e no EM, enquanto, das quatro sentenças com o progressivo, três estavam acompanhadas de um marcador compatível com esse tipo de *perfect*.

Esse fato poderia representar a importância do marcador adverbial na expressão do *perfect* universal se a única sentença sem qualquer marcador com o progressivo não fosse unanimemente mantida com o progressivo na expressão do *perfect*, como ocorreu. O que nos faz observar que, mais do que a presença do marcador compatível com o *perfect* do tipo universal, o progressivo proporciona melhor essa leitura aspectual, independentemente de marcador adverbial. Ainda mais porque as únicas três sentenças com o PPC sem marcador adverbial foram unanimemente substituídas pelo PPS, proporcionando uma leitura de *perfect* existencial.

Essa relação com os marcadores adverbiais e as formas verbais estão representadas na tabela a seguir:

Manutenção das formas verbais no grupo-controle				
	PPC		PROGRESSIVO	
	Com marcador	Sem marcador	Com marcador	Sem marcador
PPC	33,3%	–	–	–
PROGRESSIVO	–	–	44,5%	100%
PPS	66,7%	100%	–	–
PRESENTE DO INDICATIVO	–	–	22,2%	–
PRESENTE DO SUBJUNTIVO	–	–	22,2%	–
INFINITIVO FLEXIONADO	–	–	11,1%	–

Com relação aos tipos de verbo, pareceu-nos mais uma vez que o verbo do tipo culminação pudesse favorecer a manutenção da leitura aspectual do *perfect* universal, visto que as sentenças com o progressivo foram um pouco mais preservadas, principalmente a que estava acompanhada com um verbo do tipo culminação, enquanto a única sentença mantida com o PPC, embora estivesse acompanhada de um verbo do tipo atividade, parece ter tido sua manutenção devida ao marcador adverbial, e não devida ao tipo de verbo, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Manutenção das formas verbais no grupo-controle		
	PPC	PROGRESSIVO
ATIVIDADE	1/6	0/3
PROCESSO CULMINADO	0/3	2/3
CULMINAÇÃO	–	3/3
ESTADO	0/3	2/3

Essa sentença com o verbo do tipo culminação que foi mantida no progressivo por todos os participantes, não vinha acompanhada de nenhum marcador adverbial, sendo esta: “...estoy introduciendo informaciones...”. O motivo de ter sido um verbo do tipo culminação

o mais preservado e, logo em seguida, também um do tipo estado pode ser devido a que, segundo Comrie (1976), verbos como do tipo culminação e estado, que costumam ser incompatíveis com a forma do progressivo nas línguas, expressam o aspecto *perfect* principalmente quando estão nessa forma verbal. E, de alguma forma, também se pode corroborar a estreita relação entre o aspecto lexical e o aspecto gramatical, visto que, independente da realização morfológica, seja no PPC, seja no progressivo, a expressão do aspecto *perfect* foi mantida primordialmente com esses dois tipos de verbo.

O resultado desse teste com o GC, então, parece-nos corroborar a ideia de que o progressivo seja realmente mais produtivo na expressão do *perfect* no PB em populações mais jovens, conforme afirmado por Mendes (2004). Além disso, os valores do *perfect* universal com o progressivo são mais semelhantes entre o PB e o EM do que os valores do *perfect* com o PPC entre essas línguas por causa, não só, da compatibilidade da combinação de determinados modificadores adverbiais na expressão desse aspecto nessas línguas, como também da escolha pela realização morfológica, pois, com o PPC, o *perfect* no português expressa apenas o *perfect* universal e, com o espanhol, pode expressar tanto o universal quanto o existencial.

A seguir, podemos ver como foram os resultados com nossos grupos-alvo, os falantes de português como LH e os falantes de português como L2. Iniciamos pelo grupo de falantes de português como LH.

Verificamos, primeiramente, a manutenção das formas verbais do grupo de falantes de PB como LH. O primeiro dado que observamos foi o fato de dois desses falantes, curiosamente os mais jovens, parecerem ainda não conhecer morfológicamente *ter* + participípio na expressão do *perfect* no PB em substituição a *haber* + participípio no EM. Pois, em sentenças como “*se ha dedicado durante toda la vida*”, houve um aparente reconhecimento do *perfect*, pois esses participantes mantiveram a estrutura de “*haber* + participípio”, praticamente repetindo toda a sentença, enquanto o outro participante, o mais velho, já parecia conhecer “*ter* + participípio” e, por isso, em sua versão, escreveu “*tem se dedicado durante a vida inteira*”. Dessa forma, podemos dizer que, em 72,7% das sentenças, o PPC foi mantido, enquanto em 27,2% foi passado para o PPS, e 0,1% modificou o verbo e o passou para o infinitivo.

Nesse resultado, entretanto, consideramos apenas as sentenças que poderiam realmente ser intercambiáveis, ou seja, poderiam ser PPC no EM e PPC no PB. Pois, conforme falado anteriormente, selecionamos uma sentença que continha um marcador adverbial incompatível com o PPC no PB e compatível com o PPC no EM, uma vez que nosso principal objetivo com

esse teste de versão era observar se haveria uma transferência dos valores do *perfect* com o PPC do EM para o PB como LH na expressão desse aspecto. No entanto, nenhum dos participantes desse grupo manteve o uso do PPC com o marcador adverbial “*ahorita*”. Na versão de todos os três participantes, o PPC foi passado para o PPS, não havendo transferência dos valores do *perfect* com o PPC do EM como língua dominante para o PB como LH.

Isso demonstra que, no caso do aspecto *perfect*, os valores desse aspecto com o PPC no PB como LH são marcados como [+ produtivo], de acordo com a GM, pois não proporcionam uma transferência desses valores. Ainda que tenha havido um uso do PPC do espanhol em uma sentença que deveria estar no português, não consideramos aqui essa ocorrência como uma transferência dos valores do aspecto *perfect*, pois acreditamos que, nesse caso, houve apenas uma manutenção do espanhol por causa da semelhança do advérbio em ambas as línguas.

Esse resultado também corrobora, mais uma vez, a ideia da manutenção de regras incompatíveis na gramática do falante que é capaz de ativar um traço de acordo com a língua falada, pois, de acordo com o Programa Minimalista e a GM, o processo de aquisição de uma nova língua se dá pela ativação de diferentes traços ao repertório já existente da interlíngua para desempenhar papéis morfossintáticos similares aos ou distintos dos já existentes, mantendo na mente do falante todos os traços, porque não há substituição dos traços antigos, havendo apenas a ativação de novos. Dessa forma, diferentes traços convivem dentro de uma mesma gramática, formando subgramáticas na mente do falante.

Com relação à expressão do aspecto *perfect* com o progressivo, forma essa que apresenta maior semelhança nos valores desse aspecto entre o PB e o EM, apenas 66,7% das sentenças foram mantidas no progressivo, enquanto 25%, diferentemente do que esperávamos, foram passadas para o PPS, e 8,3%, para o presente do indicativo.

É possível observar melhor esses resultados do grupo de falantes de PB como LH com relação à manutenção das realizações morfológicas iniciais a partir da tabela a seguir:

Manutenção das formas verbais no grupo-alvo de PB como LH		
	PPC	PROGRESSIVO
PPC	77,7%	–
PROGRESSIVO	–	66,7%
PPS	27,2%	25%
PRESENTE DO INDICATIVO	–	8,3%
INFINITIVO	0,1%	–

Nessas sentenças em que houve o uso do PPS no lugar do progressivo na expressão do *perfect*, principalmente nas sentenças que tinham um marcador adverbial como *desde cedo/desde temprano* e *ultimamente/ultimamente*, houve uma interpretação do *perfect* do tipo existencial e não universal, que possibilita o uso do PPS. Observe as sentenças a seguir:

(2) No lugar de: *Aunque desde temprano me están dando clases prácticas en mi propia casa* → Desde jovem eu recebi aulas práticas na minha própria casa,...

(3) No lugar de: *...la preocupación por alimentación más sana es un fenómeno que se está viendo últimamente* → a preocupação pela alimentação saudável tornou-se um fenômeno observado ultimamente.

Ambas as sentenças, em nossa opinião, seriam mais produtivas se essas expressões adverbiais estivessem acompanhadas do PPC, do progressivo ou até mesmo do presente simples do indicativo, pois nos parece que essas expressões suscitam mais o *perfect* do tipo universal do que do tipo existencial. No entanto, a diferença entre esses tipos de *perfect* se dá apenas pela persistência da situação até o presente, o que pode ser modificado pela interpretação que o falante quer dar ao texto. É interessante que observamos que esse participante optou por não repetir o progressivo em nenhuma das quatro sentenças que vinham com essa estrutura verbal inicialmente. Embora não pareça ser uma hipótese compatível com a idade do falante, uma possibilidade talvez fosse de esse participante achar que o progressivo deva ser evitado por seu uso excessivo no que conhecemos como gerundismo no PB, modificando tal realização morfológica por uma questão de estilo.

A outra sentença que, do progressivo, também foi passada para o PPS não estava acompanhada de nenhuma expressão adverbial e, como foi completamente modificada pelo participante, não nos proporcionou estranheza como as outras, conforme podemos observar a seguir:

(4) No lugar de: *...pues estoy introduciendo informaciones sobre los males de la agroindustria aquí...* → por isso eu dediquei um espaço nesse *blog*.

A última sentença desse participante que também não foi mantida no progressivo foi passada para o presente simples do indicativo e teve seu sentido apenas um pouco modificado, mas manteve a leitura de *perfect* universal, como podemos observar a seguir:

(5) No lugar de: *A cada generación estamos buscando nuevos conocimientos.* → Cada geração está sempre à procura de novos conhecimentos.

Voltando à questão das sentenças com o PPC com relação ao marcador adverbial, as únicas sentenças com essa forma verbal que foram passadas para o PPS estavam sem qualquer marcador adverbial, salvo a sentença com o marcador incompatível falado anteriormente.

Observe na tabela a seguir a relação da manutenção das formas verbais nas sentenças com e sem marcadores adverbiais:

Manutenção das formas verbais no grupo-alvo de PB como LH				
	PPC		PROGRESSIVO	
	Com marcador	Sem marcador	Com marcador	Sem marcador
PPC	100%	55,6%	–	–
PROGRESSIVO	–	–	66,7%	66,7%
PPS	–	33,3%	22,2%	–
PRESENTE DO INDICATIVO	–	–	11,1%	–
INFINITIVO	–	11,1%	–	–

Diferentemente dos resultados do GC, o grupo de falantes de PB como LH demonstrou uma produtividade maior com o PPC na expressão do aspecto *perfect* universal do que o uso do progressivo. Isso porque dois dos participantes mantiveram a forma do PPC do EM por parecerem desconhecer “ter + participio”, e porque o outro participante parecia, de alguma forma, querer evitar o uso do progressivo, não repetindo essa estrutura em nenhuma das sentenças possíveis.

Com isso, nos resultados desse teste, referentes ao grupo de falantes de PB como LH, o uso das expressões adverbiais compatíveis com o PPC não nos pareceu imprescindível na expressão do aspecto *perfect* com esse tipo de realização morfológica.

E a combinação com algum tipo específico de verbo, assim como ocorreu com os resultados do GC, tampouco nos pareceu relevante. Pois, das seis possibilidades de haver a manutenção da forma do PPC com o verbo do tipo atividade na expressão do aspecto *perfect*, essa realização morfológica foi mantida apenas quatro vezes. E com os demais verbos, das três possibilidades que cada um tinha de manter a realização morfológica original, foi mantida apenas por duas vezes, como podemos observar na tabela a seguir:

Manutenção das formas verbais no grupo-alvo de PB como LH		
	PPC	PROGRESSIVO
ATIVIDADE	4/6	2/3
PROCESSO CULMINADO	2/3	2/3
CULMINAÇÃO	–	2/3
ESTADO	2/3	2/3

No entanto, esse teste, apesar do pequeno quantitativo de participantes, ajudou-nos a confirmar nossa hipótese, uma vez que não houve transferência do *perfect* do EM como língua dominante para o PB como LH, afastando mais uma vez essa língua da L2 quanto à semelhança de erros, pelo menos na realização do aspecto *perfect* com o PPC. Sabemos que o fato de nossos participantes serem jovens ajuda-nos a confirmar essa hipótese, pois a categoria funcional do aspecto é uma das primeiras a serem adquiridas de acordo com a Hipótese da Primazia do Aspecto.

É interessante lembrar aqui que, para Cuza et al. (2013), a aquisição da morfologia aspectual de uma LH entre falantes infantis e adultos é um processo desafiador, no qual diferentes dimensões linguísticas e psicolinguísticas desempenham um papel. Essas diferentes dimensões, segundo eles, incluem o *input* e o uso reduzido do primeiro idioma (juntamente com problemas de desenvolvimento relacionados com a idade) e a transferência semântica da língua dominante. No caso aqui estudado, há possibilidade de não haver qualquer transferência da língua dominante. No entanto, só poderíamos confirmar isso com relação ao *perfect* com o PPC se fizéssemos um dia um estudo longitudinal, ou seja, com participantes adultos falantes de português como LH e EM como língua dominante.

A seguir, observamos os resultados desse teste no grupo de falantes de português como L2.

Com relação à manutenção do tipo de realização morfológica que poderia ser gramaticalmente mantida no português pelo grupo de falantes de português como L2, observamos que 68,8% das sentenças foram mantidas no PPC, enquanto 18,8% foram passadas para o PPS, 6,2% para o progressivo e 6,2% para a forma do particípio. Isso nos mostra que, assim como o grupo de falantes de PB como LH e diferentemente do GC, houve uma preferência maior pela manutenção do PPC na expressão do aspecto *perfect* universal.

Nesse resultado, também não contabilizamos a sentença com o advérbio *ahorita*, que é compatível apenas com o PPC no EM, pois a observação dessa sentença deve ser feita separadamente, pois corresponde a um dos principais objetivos desse teste, que é observar se

houve transferência dos valores do *perfect* com o PPC do EM como L1 para o português como L2. E, diferentemente do que ocorreu com o grupo de falantes de PB como LH, o grupo de português como L2 apresentou essa transferência, sendo realizado por apenas um dos participantes, que passou a sentença “*Solamente ahorita he empezado a dar consultas*” para “Somente agora tenho *empezado* a dar consultas”.

Com isso, embora nosso universo testado seja bastante restrito, pudemos confirmar a hipótese e refutar os que afirmavam, como Montrul (2011), que a LH e a L2 se assemelhariam, principalmente porque teriam erros semelhantes provenientes de suas línguas dominante e materna, respectivamente. Pois, quanto à realização do aspecto *perfect* com o PPC, não podemos fazer essa afirmação, porque os falantes de PB como LH, participantes desse teste, não transferem os valores do *perfect* com o PPC de sua língua dominante, o EM, para o PB, enquanto os falantes de português como L2 transferem os valores do *perfect* com o PPC de sua LM, também o EM.

Retornando à questão da manutenção do tipo de realização morfológica, especificamente sobre a manutenção do progressivo no grupo de falantes de português como L2, 50% das sentenças com o progressivo foram mantidas, enquanto 37% foram passadas para o presente simples do indicativo, e 12,5%, para o PPS. Isso representou uma escolha igualitária por parte dos participantes em manter e em modificar essa forma verbal, e, conforme esperávamos, depois do progressivo, a forma mais selecionada foi o presente simples do indicativo, assim como, no grupo de PB como LH, também foi selecionada a forma do PPS.

Observe a tabela a seguir sobre a manutenção das formas verbais, que poderiam ser gramaticalmente mantidas no grupo de falantes de português como L2:

Manutenção das formas verbais no grupo-alvo de português como L2		
	PPC	PROGRESSIVO
PPC	68,8%	–
PROGRESSIVO	6,2%	50%
PPS	18,8%	12,5%
PRESENTE DO INDICATIVO	–	37,5%
PARTÍCIPIO	6,2%	–

É interessante observarmos nesse resultado que, diferentemente dos outros grupos, nesse o PPC foi passado também para o progressivo. A sentença que contabilizamos

anteriormente foi uma em que não havia a presença de um marcador adverbial, como podemos ver a seguir:

(6) No lugar de: *Me parece que hemos reconquistado el deseo antiguo...* → Eu acho que estou conquistando o desejo antigo...

No entanto, essa mudança do PPC para o progressivo poderia ter sido melhor se a correspondência da pessoa do discurso tivesse sido mantida, ou seja, se no lugar de ter se modificado da primeira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular, tivesse sido mantida a primeira pessoa do plural. Pois, com relação ao aspecto *perfect* universal, é completamente possível o progressivo no lugar do PPC tanto no português quanto no EM, conforme já evidenciamos aqui nesta tese.

Outra sentença que também sofreu essa modificação, mas que não foi contabilizada na tabela anterior, foi justamente a que vinha acompanhada do advérbio *ahorita/agora*, como podemos observar a seguir:

(7) No lugar de: *Solamente ahorita he empezado a dar consultas...* → Somente que eu neste momento estou *impartiendo* consultas...

Essa modificação pareceu-nos realmente possível, pois mantém a leitura do *perfect* do tipo universal com a situação persistindo até o presente. Isso reforça o fato de que esse tipo de advérbio só é incompatível com a forma do PPC na expressão do *perfect* universal no português, e não com a expressão desse aspecto com outro tipo de realização morfológica.

Já a sentença que estava no progressivo e que foi passada para o PPS por dois dos participantes também foi passada para o PPS por um dos participantes do grupo de falantes de português como LH. A seguir, podemos ver as mudanças na frase:

(8) No lugar de: *Aunque desde temprano me están dando clases prácticas en mi propia casa* → Ainda que desde cedo peguei aulas práticas na minha *própia* casa./ Mas tive aulas particulares em minha casa desde criança.

Embora continuemos achando que essas sentenças não seriam muito produtivas no português com o PPS, entendemos que essas expressões adverbiais podem suscitar também uma leitura do *perfect* do tipo existencial, que pode ser realizado também com o PPS.

A seguir, podemos observar uma tabela com a manutenção do aspecto inicial juntamente com a presença do marcador adverbial, com exceção da sentença com advérbio incompatível com o PPC na expressão do *perfect* no português:

Manutenção das formas verbais no grupo-alvo de português como L2				
	PPC		PROGRESSIVO	
	Com marcador	Sem marcador	Com marcador	Sem marcador
PPC	75%	41,7%	–	–
PROGRESSIVO	–	8,3%	50%	100%
PPS	–	41,7%	16,7%	–
PRESENTE DO INDICATIVO	–	8,3%	33,3%	–
PARTICÍPIO	25%	–	–	–

Com esse resultado, podemos observar que, quando a sentença com PPC tem marcador, é mais provável de ser mantida na versão do grupo de falantes de português como L2, e, quando a sentença com o progressivo não tem marcador, é mais provável que seja mantida no progressivo. Isso pode nos direcionar para o fato de que, para que o PPC possa ser usado na expressão do *perfect* universal, deve haver uma maior necessidade do uso de um marcador adverbial compatível do que para expressar o *perfect* universal por meio do progressivo.

Com relação ao tipo de verbo, para esse grupo de falantes de português como L2, pareceu um pouco mais produtivo do que nos outros grupos, pois foi mantida por todos os participantes a forma verbal do progressivo com os verbos do tipo processo culminado e culminação, enquanto foi mantida apenas uma vez quando estava com os verbos do tipo atividade e estado. Quando na forma do PPC, foi mantida mais vezes com o verbo do tipo atividade do que com os verbos do tipo processo culminado e estado. No entanto, não conseguimos verificar uma verdadeira relevância no uso de determinado tipo de verbo na expressão do *perfect* nesse modelo de teste.

Observe a seguir a tabela com esses valores para que se possa compreender melhor:

Manutenção das formas verbais no grupo-alvo de PB como L2		
	PPC	PROGRESSIVO
ATIVIDADE	7/8	1/4
PROCESSO CULMINADO	2/4	4/4
CULMINAÇÃO	–	4/4
ESTADO	2/4	1/4

Por fim, o resultado desse teste confirmou o resultado do teste anterior, o de julgamento de gramaticalidade, ajudando-nos, a partir dessa pequena amostra observada, a confirmar a principal hipótese desta tese, de que os falantes de português como L2 transfeririam os valores do *perfect* com o PPC de sua LM, e os falantes de português como LH não transfeririam esses valores de sua língua dominante. Isso porque, na LH, não houve transferência na expressão do *perfect* existencial do EM para o PB, ou seja, o marcador “*ahora*”/“*agora*”, juntamente com o verbo do tipo culminação, não proporcionou o uso do PPC na expressão do *perfect* no português, como é possibilitado no EM, diferentemente da pequena amostra de L2 observada, na qual houve uma ocorrência com transferência: “Somente agora tenho *empezado* a dar consultas”.

De acordo com os pressupostos da GM, de que cada falante é um bilíngue e tem subgramáticas dentro de sua gramática particular, que armazena regras linguísticas incompatíveis, esses resultados, mais uma vez, corroboram a ideia de que os falantes de LH, provavelmente, devem ter os valores do *perfect* universal do português marcados como [+ produtivo], enquanto os falantes de português como L2 ainda podem demonstrar alguma incerteza na produtividade desses valores e, por isso, marcá-los ainda como [– produtivo]. Ou seja, de acordo com essa teoria, a transferência dos valores desse aspecto pode ser causada pela incerteza sobre o grau de produtividade de cada subgramática na interlíngua do falante, no caso aqui, apenas do falante de português como L2. Pois, ainda que todos os traços estejam disponíveis na GU, conforme a Hipótese do Acesso Total, um traço ou outro podem não ser ativados pelo fato de o falante ainda não tê-lo marcado como [+ produtivo], o que pode ser causado por diferentes fatores, de dimensões linguísticas e psicolinguísticas.

Com relação à manutenção das formas verbais no processo de versão de um texto do espanhol para o português, podemos dizer que, para o GC, em sua subgramática está marcado como [+ produtivo] o PPS para um contexto que possibilite o *perfect*, embora possa alterar a leitura do tipo universal para o tipo existencial, e o progressivo para o *perfect* universal. Para o grupo de falantes de português como L2, em sua subgramática está marcado como [+

produtivo] o PPC para o contexto do *perfect* universal, mas também podendo ser passado para o *perfect* existencial, apresentando transferência dos valores desse aspecto do EM, visto que no português o PPC não expressa esse tipo de *perfect*. E, por fim, para o grupo de falantes de português como LH, está marcado como [+ produtivo] o PPC juntamente com o progressivo na expressão do *perfect* universal. Isso nos leva a crer que houve uma tendência maior do grupo de LH a manter as formas verbais que estavam inicialmente no texto. Talvez isso se deva ao fato de que, para esses falantes, há uma maior semelhança entre o PB e o EM na expressão do *perfect*, ainda que não tenham cometido nenhum tipo de transferência.

Podemos observar melhor essa comparação entre os três grupos na tabela a seguir:

	Sentenças com PPC			Sentenças com progressivo		
	GC	LH	L2	GC	LH	L2
PPC	6,6%	77,7%	68,8%			
PROGRESSIVO				58,4%	66,7%	50%
PPS	93,4%	27,2%	18,8%		25%	12,5%
PRESENTE DO INDICATIVO				16,6%	8,3%	37,5%
PRESENTE DO SUBJUNTIVO				16,6%		
INFINITIVO		0,1%		8,4%		
PARTICÍPIO						

A tendência à manutenção do tipo de realização morfológica inicialmente apresentada no texto, demonstrada pelo grupo de LH, conforme vimos, se confirmou também quando verificamos a relação da realização morfológica com o uso dos marcadores adverbiais compatíveis com o PPC ou com o progressivo na expressão do *perfect*, como podemos observar na tabela a seguir:

	GC	LH	L2
PPC + <i>durante toda la vida</i>	1/3	3/3	3/4
<i>A cada generación</i> + progressivo	2/3	2/3	3/4
<i>Desde temprano</i> + progressivo	0/3	2/3	1/4
Progressivo + <i>últimamente</i>	2/3	2/3	1/4

No entanto, como podemos observar na tabela anterior, apenas a sentença com a expressão adverbial “*durante toda la vida*” foi unânime para o grupo de LH na manutenção da forma verbal do PPC que a acompanhava na sentença. Isso talvez tenha ocorrido porque proporcione mais claramente o *perfect* do tipo universal com a expressão de uma sentença que persiste até o presente, parecendo ser mais adequada com o PPC no PB.

Já na sentença com o progressivo, a expressão “*desde temprano*”, curiosamente, não proporcionou a manutenção dessa forma verbal por parte de nenhum participante do GC. Isso nos leva a imaginar que essa seja a expressão adverbial que dê mais possibilidade de combinação, pois inclusive o PPC, que foi pouco utilizado por esse grupo, é utilizado por um participante para substituir o progressivo nesse contexto.

Ainda assim, nenhum marcador adverbial pareceu-nos essencial para a manutenção do *perfect* universal, embora não possamos negar que promova certa influência, assim como o tipo de verbo, conforme podemos ver na tabela a seguir:

	GC	LH	L2
ATIVIDADE + PPC + MARCADOR	1/3	3/3	3/4
ATIVIDADE + PPC	0/3	1/3	4/4
ATIVIDADE + PROG. + MARC.	0/3	2/3	1/4
PROC. CULM. + PROG. + MARC.	2/3	2/3	4/4
PROC. CULM. + PPC	0/3	2/3	2/4
CULMINAÇÃO + PROGRESSIVO	3/3	2/3	4/4
ESTADO + PPC	0/3	2/3	2/4
ESTADO + PROG. + MARCADOR	2/3	2/3	1/4

Como podemos observar na tabela anterior, a forma do progressivo com o verbo do tipo culminação, sem marcador adverbial na sentença, foi mantida por quase todos os participantes dos três diferentes grupos, com apenas um participante falante de português como LH modificando a sentença do progressivo para o PPS.

No caso do aspecto lexical, esse resultado corrobora o teste anterior, pois o verbo do tipo culminação é a preferência dos falantes de português como L1, L2 e LH para a realização do aspecto *perfect*, principalmente com o progressivo, conforme afirmado por Comrie (1976), que, juntamente com o verbo do tipo estado, expressam mais facilmente esse aspecto. Isso nos leva à possibilidade de continuar confirmando a estreita relação entre o aspecto lexical e o aspecto gramatical.

Para tentar mais uma vez confirmar essa hipótese e as nossas outras, de que o falante de português como L2 realizará transferência do EM na expressão do aspecto *perfect* com o PPC no português e que o falante de PB como LH não realizará essa mesma transferência, e, de que também, assim como o aspecto lexical, o tipo de expressão adverbial poderá influenciar a expressão do aspecto *perfect*, elaboramos um novo teste.

Esse novo teste é um teste de produção de descrição de eventos, que foi elaborado pensando na adequação a uma faixa etária bastante jovem, de crianças entre 7 e 14 anos e, ao mesmo tempo, a uma faixa etária mais alta, de adultos entre 20 e 65 anos, uma vez que esse era o perfil dos grupos que tínhamos de falantes de português como L2 e como LH. Na próxima seção, podemos observar o resultado desse teste.

6.3 TESTE DE DESCRIÇÃO DE EVENTOS

Esse nosso terceiro teste, um teste de descrição de eventos com produção eliciada, consistiu, basicamente, na apresentação de *slides* que contextualizavam a conversa de duas personagens, conforme explicamos com mais detalhes no capítulo anterior. Para esse teste, foram elaboradas quatro sentenças-alvo com expressões adverbiais incompatíveis com a realização do *perfect* com o PPC no português, como “hoje”, “nunca”, “ainda não” e “alguma vez”, e com os quatro diferentes tipos de verbo da proposta de Vendler (1967), que são os tipos atividade, estado, processo culminado e culminação. Além dessas, foram elaboradas também oito sentenças distratoras, sendo duas sentenças com advérbios compatíveis com o perfectivo em ambas as línguas e seis sentenças sem advérbio, sendo todas com os diferentes tipos de verbo.

As sentenças-alvo, que analisaremos a seguir, estão compostas por expressões adverbiais que possibilitam a leitura do aspecto *perfect*, mas que são incompatíveis com o PPC no PB na expressão desse aspecto. Tais sentenças foram combinadas com diferentes tipos de verbo na tentativa de observarmos a influência de cada um na expressão do *perfect*. No entanto, não houve um motivo especial para a utilização de determinada expressão adverbial com determinado tipo de verbo. Apenas tentamos promover um contexto de relato de uma situação com ações que aconteceram no passado e que têm relevância no presente, ou seja, um contexto que possibilitasse a expressão do aspecto *perfect*, e também sugerir sentenças aos participantes que pudessem promover uma transferência dos valores desse aspecto com o PPC do EM para o PB. No quadro a seguir, podemos observar as combinações sugeridas no teste:

Sentenças-alvo	
Marcador incompatível com o PPC no PB	Tipos de verbo (Vendler, 1967)
Hoje	Correr (atividade)
Nunca	Viajar (processo culminado)
Ainda não	Conhecer (culminação)
Alguma vez	Estar (estado)

Para esse teste, conseguimos organizar um GC formado por 10 falantes de PB como L1, na faixa etária de 9 a 14 anos, para que nos dessem as sentenças mais produtivas em cada contexto. O grupo de falantes de PB como LH foi formado por 23 falantes na faixa etária entre 7 e 14 anos, nascidos no México ou em outro país, principalmente o Brasil, mas que já vivem há pelo menos três anos no México e que, além disso, não foram alfabetizados em PB. São crianças que têm pais brasileiros e/ou mães brasileiras e que ainda mantêm contato com os familiares brasileiros por meio do PB, visitando periodicamente o Brasil. E o grupo de falantes de português como L2 foi formado por 10 falantes de nível avançado que nasceram e vivem desde então no México, encontrando-se na faixa etária entre 20 e 65 anos.

A seguir, podemos observar como ficaram divididos os grupos de participantes para esse teste:

	Teste de descrição de eventos	
	Nº de participantes	Idade
GC	10	9-14 anos
L2	10	20-65 anos
LH	23	7-14 anos

Como dito anteriormente, elaboramos esse teste a fim de que pudéssemos abarcar crianças e adultos para que, de alguma forma, pudéssemos obter uma fala espontânea e ao mesmo tempo controlada dentro de um contexto no qual todos os tipos de verbo pudessem ser usados e que também pudesse haver o uso de determinados marcadores adverbiais com o intuito de assim verificar uma possível transferência dos valores do *perfect* do PPC do EM para o português. Esse teste, então, consistia na apresentação de *slides* que contavam a história de duas personagens brasileiras que conversavam sobre suas intenções de irem ao México e sobre suas experiências na Itália. A partir de cada balão de fala, era apresentada ao participante uma ou duas palavras para que ele formasse uma frase dentro do contexto do que

dizia a personagem. Inicialmente, apresentávamos dois exemplos, o primeiro com uma expressão adverbial e um verbo, como “Ano passado” e “decidir”, e o segundo com apenas um verbo, como “Encontrar”. Nesses casos, as frases já eram dadas para que os participantes entendessem como funcionava o teste. As frases dadas eram, respectivamente, “Ano passado decidi ir para o México” e “Encontrarei com a Silvia para contar da minha viagem”. Após esses exemplos, perguntávamos se o participante havia entendido e se podíamos continuar. No entanto, ainda apresentávamos duas sentenças como pré-teste para caso precisássemos intervir na resposta se o participante não tivesse entendido perfeitamente.

Na primeira sentença pré-teste, após o balão de fala da personagem, apresentávamos, novamente, um advérbio e um verbo, como “Sempre” e “planejar”, e muitas vezes precisávamos levar o aluno até uma resposta que se enquadrasse no teste, como “Sempre planejo minhas viagens”, ainda que muitos preferissem dizer primeiramente “Sempre sou uma pessoa muito planejada”. Na segunda sentença pré-teste, o participante já parecia mais confiante, e após o balão de fala da personagem, ao visualizar o verbo “Detestar”, já compreendia e dizia em sua maioria “(Eu) detesto arrumar/fazer a(s) mala(s)”. Ou se aproximava dessa frase dizendo “Eu detesto perder tempo com isso”, no caso de um participante do GC, e “Ela detesta *arrumarse* porque sempre *pega* com pior parte”, no caso de um participante do grupo de L2.

Depois das sentenças de pré-teste, os participantes se sentiam mais confortáveis em formar as frases a partir da(s) palavra(s) apresentada(s). Quando se deparavam com as sentenças distratoras, respondiam geralmente de forma mais rápida. No entanto, sentenças que deveriam ser formadas com “No último verão e pegar um avião” geravam certa confusão nas crianças mais novas, tanto do GC quanto do grupo de LH, pois elas as interpretavam inicialmente como futuro, e não como passado. Outras construções, como com os verbos “gostar”, “voltar” e “chegar”, às vezes demoravam por causa do contexto do balão de fala da personagem, pois muitos participantes queriam usar as palavras do balão para formar a frase, e nesses casos não conseguiam.

Foram notadas também dificuldades com algumas sentenças-alvo, principalmente dos grupos de LH e L2, enquanto no GC houve um pouco de dificuldade apenas com as palavras “Alguma vez” e “estar”, pois um dos participantes não conseguia lembrar a conjugação do verbo “estar” e dizia “Alguma vez você estava?”, só que tentava se corrigir, pois ele mesmo sabia que não estava correto e não conseguia. Até que foi necessário intervir e tentar conjugar o verbo com a criança e assim ela conseguiu lembrar sozinha e dizer “Alguma vez você esteve no México?”. Na tabela a seguir, podemos observar a produtividade dessa sentença no GC:

Quantidade	GC — sentença com ALGUMA VEZ + ESTAR (estado)
4	Alguma vez você (já) esteve no México?
2	Alguma vez você (já) esteve lá?
2	(Você) já esteve alguma vez no México?
1	Alguma vez já esteve num país diferente?
1	Alguma vez você já <i>estava</i> /// esteve no México?

Essa dificuldade na conjugação do verbo “estar” no PPS também ocorreu no grupo de falantes de PB como LH. Identificamos que apenas 11 crianças desse grupo formaram essa frase rapidamente; outras duas demoraram mais de 20s para responder ou apenas gaguejaram. Outra criança, como a do GC, falou “estava” em vez de “esteve”; outras duas mantiveram o verbo no infinitivo; e outras quatro usaram a forma do espanhol “*haber* + participio”, como “Alguma vez você *ha estado* no México?”. Na tabela a seguir, podemos observar os resultados do grupo de falantes de PB como LH:

Quantidade	Tempo	G LH — sentença com ALGUMA VEZ + ESTAR (estado)
11	Até 10s	(Você) alguma vez (já) esteve no México?
2	Até 53s	Alguma vez (você) já esteve no México?
2	Até 10s	Alguma vez (você) estava/estive no México?
1	Até 10s	Alguma vez já <i>estuvo</i> no México?
4	Até 46s	Alguma vez você <i>ha estado</i> no México?
3	Até 1m53s	Alguma vez você estar/estaria no México?

Conforme podemos observar na tabela, alguns participantes utilizaram a forma do EM, e um participante observou a incompatibilidade do PPC no português com a expressão adverbial “Alguma vez”, utilizando a forma do PPS em espanhol “*estuvo*”, que é uma forma bastante semelhante ao verbo “esteve” no português. Outros quatro participantes optaram por utilizar diretamente a forma do PPC do EM, o que não significa, a nosso ver, que realizaram uma transferência dos valores do aspecto *perfect*, pois não utilizaram a forma “ter + participio”. Consideramos que, ao utilizarem a forma “*haber* + participio”, estão sendo influenciados pela semelhança do marcador adverbial do PB “Alguma vez” com o do EM “*Alguna vez*” e, por isso, utilizam uma forma no PPC em espanhol. Ainda assim, pudemos observar que a maioria dos falantes de PB como LH, 56,5%, utilizaram a forma mais produtiva no PB, conforme observamos no GC.

Já no grupo de falantes de português como L2, apenas dois participantes utilizaram a forma mais produtiva no português selecionada pelo GC, enquanto cinco participantes ou trocaram a conjugação do verbo “estar” da terceira pessoa para a primeira pessoa, trocando inclusive o tempo verbal, ou fizeram uma afirmação, embora o contexto e a pessoa que aplicava o teste deixassem claro que era uma pergunta. Além disso, dois participantes selecionaram a forma do EM, e um parece ter percebido a diferença aspectual entre essas línguas, mas, como parecia não saber utilizar o PPS no português, utilizou no EM. E o outro manteve a forma do PPC no EM, provavelmente também pela semelhança da expressão adverbial “Alguma vez” nas duas línguas. De igual modo, conforme ocorreu nos outros testes, um participante apresentou uma transferência dos valores do *perfect* com o PPC do EM para o português, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Quantidade	Tempo	G L2 — sentença com ALGUMA VEZ + ESTAR (estado)
2	Até 10s	Alguma vez (você) esteve no México?
4	Até 10s	Alguma vez (você) estive no México(?)
1	Até 10s	Alguma vez <i>estaré</i> /estarei em México
1	Até 10s	Alguma vez você <i>ha estado</i> no México?
1	Até 10s	Alguma vez já <i>estuvo</i> no México?
1	Até 10s	<u>Você alguma vez tem estado no México?</u>

Já na primeira sentença analisada, deparamo-nos com uma ocorrência de transferência dos valores do *perfect* do EM para o português como L2, e não para o PB como LH, conforme também observamos nos testes anteriores. Além disso, embora esses participantes sejam considerados falantes de português como L2 de nível avançado, apenas 20% desse grupo utilizaram a forma verbal mais adequada no português. Conforme dito por Cuza et al. (2013), a aquisição da morfologia aspectual entre falantes infantis e adultos de português, por exemplo, tanto como LH quanto como L2, é um processo desafiador, no qual diferentes dimensões linguísticas e psicolinguísticas desempenham determinado papel na aquisição de uma língua. Essas diferentes dimensões, segundo esses autores, incluem o *input* e o uso reduzido do primeiro idioma, e a transferência semântica da língua dominante e da LM. No caso dos participantes desse teste, falantes de PB como LH, que são crianças ou adolescentes, ainda há para eles uma disponibilidade de *input* bastante grande e frequente, principalmente pelo contato intenso com a família e os parentes do Brasil, o que possibilita ativar mais traços de sua GU e observar a produtividade de cada um. Já os falantes de português como L2

recebem um *input* muito menor, reduzido a poucas horas semanais e proveniente, muitas vezes, de uma única fonte, o professor. Esse fato, provavelmente proporciona uma menor ativação de novos traços e uma conseqüente baixa observação da produtividade de cada um deles, o que pode resultar, por exemplo, em uma transferência dos valores do PPC na expressão do aspecto *perfect*, que se apresenta diferente dos valores da L1 deles, o EM.

Com relação à segunda sentença-alvo, analisada aqui, os participantes do GC responderam praticamente da mesma forma, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Quantidade	GC — sentença com NUNCA + VIAJAR (processo culminado)
8	Nunca viajei para o México.
1	Eu nunca viajei para o México.
1	Eu nunca viajei internacionalmente.

Esse resultado no GC demonstrou que essa era uma sentença bastante fácil de ser compreendida no contexto apresentado e, por isso, de rápida resposta. No entanto, não pareceu tão simples para os outros grupos testados.

Mais uma vez, no grupo de falantes de PB como LH, não houve nenhuma transferência dos valores do aspecto *perfect* com o PPC no PB, embora, uma vez mais, uma criança tenha utilizado o PPC do EM, provavelmente também pelo advérbio “Nunca”, que é igual em ambas as línguas. Outras três crianças demoraram mais de um minuto para chegarem à resposta mais adequada, e outra criança, que também demorou mais de um minuto, não conseguiu perceber a noção de passado e respondia seguidamente com sentido de futuro. As últimas duas crianças colocaram o verbo “ir” juntamente com o verbo “viajar”. Na tabela a seguir, podemos observar esses resultados:

Quantidade	Tempo	G LH — sentença com NUNCA + VIAJAR (processo culminado)
16	Até 10s	(Eu) nunca viajei para o México.
1	1min2s	Viajar nunca/ Nunca vai ser minha primeira vez no México/ Nunca viajei para uma maldita Itália.
2	1min8s	Eu nunca viajei/fui para o México agora/mas vou viajar.
1	1min2s	Nunca viajarei mais ao México/ Nunca eu vou viajar mais.
2	Até 10s	Eu nunca fui viajar para o México/ pra lá.
1	Até 10s	Nunca <i>he viajado</i> para o México.

Uma vez mais, um número bastante relevante de participantes do grupo de LH, como 69,5%, realizou uma sentença produtiva, assim como o GC, o que até aqui aproxima esse grupo mais do GC do que do grupo de L2.

O grupo de L2 apresentou novamente uma transferência do EM para o português na realização do aspecto *perfect* com o PPC. Nesse caso, foram dois participantes que utilizaram o advérbio “Nunca” com o “ter + particípio”, enquanto outros dois participantes usaram corretamente a forma do passado como “tinha viajado”, embora saísse do contexto da história, pois a personagem dizia ainda não ter ido ao México. Na tabela a seguir, podemos observar os resultados desse grupo:

Quantidade	Tempo	G L2 — sentença com NUNCA + VIAJAR (processo culminado)
4	Até 10s	(Eu) nunca viajei para o México (antes)
1	Até 10s	Nunca pensei viajar a México/ Nunca viajamos.
2	Até 10s	Nunca tinha viajado para o México.
1	Até 10s	Nunca antes eu <i>he viajado</i> para fora do Brasil
2	Até 10s	Nunca <u>tenho viajado</u> para o México.

No resultado anterior, também verificamos um caso de manutenção do PPC no EM juntamente com um advérbio incompatível com o PPC no PB. No entanto, consideramos que, mais uma vez, não houve uma transferência dos valores do aspecto *perfect*, apenas uma manutenção do espanhol pela semelhança entre essas línguas, visto que o advérbio “Nunca” é escrito e pronunciado da mesma forma nas duas línguas.

Novamente, com mais esse resultado, corroboramos o que observamos nos outros dois testes anteriores, o teste de julgamento de gramaticalidade e o teste de versão, que confirmam a hipótese de que o grupo de falantes de PB como LH, diferentemente do grupo de falantes de português como L2, não realizariam transferência dos valores do *perfect* com o PPC do EM para o português.

E, com o que consideramos da GM, podemos supor mais uma vez que os valores do *perfect* com o PPC do português estão ativados como [+ produtivo] para os falantes de PB como LH e ainda apresentam um grau de incerteza na subgramática dos falantes de português como L2, uma vez que o fato de todos os traços estarem disponíveis para ambos os tipos de falantes, conforme vimos na Hipótese do Acesso Total, faz com que haja a necessidade de que o falante, de alguma forma, marque aquele traço como [- produtivo] ou [+ produtivo] para ativá-lo e, assim, manter regras que são incompatíveis para formarem diferentes

subgramáticas em sua gramática. Além disso, essa marcação dependerá dos dados recebidos durante o processo de aquisição.

Com relação à penúltima sentença-alvo, que deveria ser formada por “Ainda não” mais o verbo de culminação “conhecer”, observamos que no GC foi realizada de maneira rápida e sem qualquer tipo de dúvida, conforme podemos ver na tabela a seguir:

Quantidade	GC – Sentença com AINDA NÃO + CONHECER (culminação)
6	Ainda não conheci o México/ lá.
1	Eu ainda não conheço o México.
3	Ainda não, mas pretendo/quero conhecer (vários).

Além do uso do PPS, como podemos observar na tabela acima, que alguns participantes do GC também optaram por formas no presente do Indicativo, inclusive com ideia de futuro. O que nos parecem usos bastante produtivos com a expressão adverbial “ainda não”.

De igual modo, o grupo de falantes de PB como LH, tampouco apresentou qualquer tipo de dificuldade para formar essa sentença, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Quantidade	Tempo	G LH – Sentença com AINDA NÃO + CONHECER (culminação)
15	Até 10s	(Eu) ainda não conheci o México.
4	Até 10s	Ainda não (mas) (eu) quero/queria conhecer.
3	Até 10s	(Eu) ainda não conheço (lá) o México.

Assim como os falantes do GC, os do grupo de LH, optaram pelas formas do PPS e pela forma do Presente do Indicativo e, também, pela forma do pretérito imperfeito, todas compatíveis com a expressão adverbial “ainda não”. Não havendo, uma vez mais, qualquer tipo de transferência do EM como língua dominante para o PB como LH.

Como podemos observar na tabela anterior, não houve, nesse caso, nenhum uso do PPC no espanhol no grupo de falantes de PB como LH, o que corrobora a ideia de que isso só provavelmente ocorre caso a expressão adverbial seja semelhante nas duas línguas. Na sentença citada, a expressão adverbial é bastante diferente, pois no português “Ainda não” é no espanhol “*Todavía no*”. Por isso, não consideramos que haja transferência dos valores do *perfect* com o PPC quando a expressão adverbial é semelhante nas duas línguas e ocorre a

manutenção do PPC em espanhol. Consideramos apenas transferência dos valores do *perfect* quando há a presença do PPC no português junto com uma expressão adverbial incompatível com essa realização morfológica.

Já o grupo de falantes de português como L2, na formação dessa sentença com “ainda não” mais o verbo de culminação “conhecer”, não apresentou o PPC no português conforme ocorreu nas outras sentenças, mas utilizou o PPC no espanhol, não parecendo ter sido motivado pela semelhança entre as línguas, mas devido a uma possível transferência dos valores do *perfect*, ainda que não tenha sido com o PPC no português. Isso, mais uma vez, distancia a realização do *perfect* com o PPC da LH para a L2, pois se apresentaram realizações bastante distintas, como podemos ver na tabela a seguir:

Quantidade	Tempo	G L2 — sentença com AINDA NÃO + CONHECER (culminação)
1	Até 10s	Ainda não conheci o México.
5	Até 10s	Ainda não conheço o México.
1	Até 10s	Ainda não, mas vou conhecer.
1	Até 10s	Ainda não, mas gostaria de conhecer.
2	Até 10s	Ainda não <i>he podido</i> conhecer outro país.

O que também observamos na tabela anterior é que, diferentemente do GC e do grupo de LH, a maioria dos participantes do grupo de L2 preferiu o verbo do tipo culminação no presente do indicativo juntamente com a expressão adverbial “ainda não”, enquanto os outros grupos preferiram o PPS. No entanto, como já afirmamos anteriormente, é uma composição totalmente possível e produtiva no português na expressão do *perfect* universal.

Por fim, a última sentença-alvo que deveria ser formada com “Hoje de manhã” mais um verbo do tipo atividade “correr” foi também facilmente realizada pelo GC, conforme podemos verificar na tabela a seguir:

Quantidade	GC — sentença com HOJE DE MANHÃ + CORRER (atividade)
8	Hoje de manhã (me matriculei na academia e) corri na esteira.
1	Hoje de manhã me matriculei na academia para correr na esteira.
1	Hoje de manhã fui correr na esteira.

Como podemos ver, a maioria dos participantes, ou seja, 80% deles, preferiu o uso do PPS com o verbo de atividade e a expressão adverbial “Hoje de manhã”, mas utilizou também

a forma do infinitivo, que não representava incompatibilidade na expressão do *perfect* existencial.

Para o grupo de falantes de PB como LH, a formação dessa sentença também foi preferencialmente com o PPS e sem qualquer aparente dificuldade durante sua realização. A seguir, podemos ver melhor a tabela com esses resultados:

Quantidade	Tempo	G LH — sentença com HOJE DE MANHÃ + CORRER (atividade)
16	Até 10s	Hoje de manhã (me matriculei na academia e) corri na esteira.
3	Até 10s	Hoje de manhã fui (na academia) correr na esteira.
2	Até 10s	(Hoje de manhã eu) tive que correr na esteira (hoje de manhã).
1	Até 10s	Hoje de manhã correrei na esteira.

Como podemos ver, 69,5% aqui também preferiram o uso do PPS com o verbo de atividade e com a expressão adverbial “Hoje de manhã”. Assim também como o GC, apareceram ocorrências com o verbo no infinitivo em duas diferentes situações e, além dessas, obtivemos uma sentença no futuro. Esses resultados são completamente compatíveis e produtivos com o advérbio “hoje”, embora no contexto dos quadrinhos e da expressão do *perfect* existencial a opção mais adequada fosse com o PPS.

Os resultados do grupo de falantes de português como L2 tampouco foram muito diferentes do grupo de LH e do GC, também havendo uma preferência pelo PPS, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Quantidade	Tempo	G L2 — sentença com HOJE DE MANHÃ + CORRER (atividade)
6	Até 10s	Hoje de manhã (incluso) corri na esteira (para me matricular na academia).
2	Até 10s	Hoje de manhã tive que correr na esteira.
1	Até 10s	Hoje de manhã eu vou correr na esteira para a minha academia.
1	Até 10s	Hoje de manhã estive correndo na esteira.

Além das formas do PPS, que foi a preferência desse grupo de falantes de português como L2, e das formas com o infinitivo do verbo, que também foram produtivas nos resultados dos outros grupos, aqui também obtivemos o progressivo na forma do passado, que nos pareceu de igual modo uma combinação produtiva no português e também possível para

expressar o *perfect* existencial. Ou seja, nessa última sentença-alvo, assim como na anterior, não houve caso de transferência do EM como L1 para o português como L2.

Desse grupo de falantes de português como L2, dos 10 participantes que tivemos, dois deles apresentaram uma transferência dos valores do aspecto *perfect* do EM como L1. E dos 23 falantes de português como LH, nenhum deles demonstrou o que consideramos aqui como transferência dos valores do PPC na expressão do *perfect* de sua língua dominante, o EM, para o PB. Seguindo os pressupostos da GM, podemos dizer que esses traços são marcados como [+ produtivo] para os falantes de PB como LH e ainda apresentam um grau de incerteza para os falantes de português como L2, pois, em alguns contextos, realizam essa transferência dos valores do *perfect* de sua L1, o EM.

E, dos contextos aqui apresentados, que eram as quatro sentenças-alvo, compostas de marcadores adverbiais incompatíveis com o PPC na expressão do *perfect*, apenas duas sentenças proporcionaram incerteza aos falantes de português como L2, ou seja, proporcionaram uma transferência dos valores desse aspecto. Um dos contextos era formado pelo marcador adverbial “Alguma vez” e pelo verbo do tipo estado “estar”, e o outro, pelo advérbio “Nunca” e pelo verbo do tipo processo culminado “viajar”.

Vimos aqui que fatores como a qualidade do *input* pode interferir diretamente no processo de aquisição de uma língua. No caso dos falantes de LH que adquirem simultânea ou sequencialmente duas línguas, há, em nossa opinião, uma aparente possibilidade maior de ativação de novos traços da GU que não proporcione transferência dos valores desse aspecto com o PPC de uma língua para outra. No entanto, alguns trabalhos, como o de Montrul (2011), apresentam a possibilidade de uma aquisição incompleta da categoria funcional do aspecto, não só em adultos, mas também em crianças falantes de uma LH, semelhantemente ao que ocorre com os falantes de uma L2 que costumam aprender essa língua na fase adulta.

Mas, o que observamos a partir dos dados coletados em nossos testes é que, com relação ao aspecto *perfect* com o PPC, há uma aparente aquisição completa dos valores desse aspecto dos falantes de PB como LH e uma aparente aquisição incompleta desses valores pelos falantes de português como L2, pois estes demonstraram aqui uma transferência dos valores do *perfect* com o PPC proveniente de sua L1, o EM.

Como consideramos que no processo de aquisição de uma língua diferentes traços vão sendo ativados e formando subgramáticas em nossa gramática particular, entendemos que podem ser de dimensões tanto linguísticas quanto psicolinguísticas os fatores que fazem com que o falante selecione como [+ produtivo] determinado traço ou mantenha uma incerteza sobre ele, realizando uma consequente transferência proveniente de sua L1.

Quanto ao aspecto lexical, embora esse último teste não tenha proporcionado uma análise tão precisa, verificamos uma possível influência mais efetiva do tipo de verbo do que da expressão adverbial na possibilidade da transferência dos valores do aspecto *perfect* com o PPC. Dessa forma, acreditamos ainda assim confirmar a estreita relação entre o aspecto lexical e o gramatical, pois observamos nos primeiros testes que o verbo do tipo estado e do tipo culminação proporcionam mais a leitura do *perfect*, e que o tipo culminação é o que mais possibilita a transferência dos valores do espanhol para o português. Além disso, o fato de os participantes ainda crianças dominarem a realização do aspecto *perfect* também corrobora a Hipótese da Primazia do Aspecto.

Apesar da relevância dos verbos do tipo estado e culminação, não podemos ignorar o fato de que o aspecto *perfect* é altamente composicional, pois a expressão adverbial “ainda não” apareceu em dois diferentes testes, no de julgamento de gramaticalidade e no de versão, e apenas no de julgamento de gramaticalidade proporcionou uma transferência dos valores desse aspecto com o PPC, mesmo estando com o mesmo tipo de verbo, o de culminação. Isso nos faz considerar que são muitos os fatores que podem proporcionar a leitura aspectual do *perfect*, como o tipo de argumento da sentença, por exemplo.

Sobre os marcadores adverbiais incompatíveis com o PPC na expressão do *perfect* que foram testados nos testes apresentados aqui, os que demonstraram possibilitar uma maior transferência foram: “ainda não”, “frequentemente”, “sempre”, “agora”, “alguma vez” e “nunca”.

No próximo capítulo, tratamos mais detalhadamente das considerações finais sobre esses resultados a que chegamos com esses testes, trazendo de volta todo o quadro teórico no qual nos baseamos para tal. E, nos Anexos, após as Referências, é possível observar as respostas que obtivemos com cada teste aplicado, assim como o formato de cada teste.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, apresentamos os conceitos de língua de herança (LH) e de segunda língua (L2), sendo a LH a língua falada pelos emigrantes e seus filhos e que costuma ser aprendida simultânea ou sequencialmente à língua dominante da região onde vivem (MONTRUL, 2012), e a L2, uma língua que, diferentemente da L1 e da LH, não costuma ser adquirida de forma inconsciente, mas conscientemente e não necessariamente na infância. No entanto, semelhantemente à L1 e à LH, a competência linguística subjacente dos falantes de uma L2 é limitada pelos mesmos princípios universais que regem a L1 (WHITE, 2003).

Utilizamos aqui como quadro teórico os pressupostos da Teoria da Gramática Gerativa, de Chomsky (1986), que nos deram a base explicativa para entender o funcionamento da língua na mente do falante, assim como seu processo de aquisição. Consideramos, a partir dela, a existência de um mecanismo inato, comum a todos os seres humanos, que é a gramática universal (GU), que se apresenta como um componente suficientemente flexível para acomodar a variação entre as diferentes línguas, mas, ao mesmo tempo, se apresenta rígida para explicar as propriedades altamente específicas que caracterizam o conhecimento final dos falantes. Isso faz com que a GU se torne um mecanismo ideal para uma criança que aprende na infância duas línguas diferentes, como é o caso das crianças falantes de uma LH e de uma língua dominante.

Segundo Chomsky (1988), o bilinguismo infantil é comparado ao fato de todo ser humano falar naturalmente uma variedade de línguas. O que podemos chamar de estilos diferentes ou dialetos diferentes são, na verdade, idiomas realmente diferentes, e de alguma forma todos nós sabemos quando usá-los de acordo com o contexto. Cada uma dessas línguas diferentes envolve uma configuração de ajuste diferente. No caso do espanhol e do inglês, conforme o exemplo do autor, é uma configuração de ajuste bastante diverso, mais do que no caso das diferentes variedades ou dialetos do espanhol que cada hispanofalante possa ter dominado.

Com o Programa Minimalista de Chomsky (1995), houve um maior protagonismo dos traços linguísticos na Teoria Gerativa por seu maior poder empírico e explicativo dos dados. Dessa forma, consideramos, a partir da Hipótese da Uniformidade, que todas as línguas compartilhariam dos mesmos traços, ou seja, dos traços presentes na GU. E o que diferenciaria uma língua da outra seria a realização ou a não realização desses traços. Além dessa hipótese, consideramos também a Hipótese da Transferência Total e do Acesso Total (SCHWARTZ; SPROUSE, 1996), que propõe que o adquirente de uma L2 não se valerá de

propriedades, categorias ou traços que sejam inconsistentes com o repertório disponível para descrever as línguas humanas. Isso quer dizer que, nesta tese, consideramos que o adquirente de uma L2 terá disponível em seu processo de aquisição um repertório de traços que seja compatível com as línguas naturais, isto é, com a noção de GU. Além disso, o estado inicial da aquisição de uma L2 é o estado estável da L1, o que significa que todas as propriedades da L1 estão acessíveis ao adquirente de uma L2, constituindo o estágio inicial de sua interlíngua.

A natureza da interlíngua, segundo Amaral e Roeper (2014), é um sistema de representação que se desenvolve a partir da reestruturação de suas propriedades de uma maneira bem específica, construída junto com a L1 e “não distante da L1”. Essa ideia é trazida por uma recente teoria, chamada de Teoria das Gramáticas Múltiplas (GM), de Amaral e Roeper (2014). Essa teoria abarca os pressupostos do Programa Minimalista da Teoria Gerativa e as hipóteses citadas e, além disso, nos parece adequada para esta tese, pois tem capacidade explicativa para tratar do processo de aquisição de uma língua, seja ela uma L1, L2 ou LH, e do funcionamento dessas línguas na mente do falante.

De acordo com a GM, todo falante é um bilíngue universal, pois dentro de sua gramática particular há subgramáticas para diferentes domínios, capazes de armazenarem regras incompatíveis na mente do falante. Isso é justificado pelo fato de que, durante o desenvolvimento da língua da criança, ela ativa novas formas gramaticais sem anular as antigas. Um exemplo é ela começar falando “eu quer” e, depois, quando a marcação da concordância se torna obrigatória, passar a falar “eu quero” sem deixar de entender a forma “eu quer”, até mesmo quando se torna adulta. Para essa teoria, o processo de aquisição de uma L2 ocorre de forma semelhante.

Para a GM, o processo de aquisição de uma L2 tem início com uma interlíngua igual à L1 e, a partir de seu percurso, a tendência é que o falante crie um sistema linguístico com propriedades da L1 inicial, somadas aos traços adquiridos da língua-alvo, sendo a tarefa do adquirente avançado a de selecionar quais propriedades seriam mais produtivas na L2 e quais seriam mais idiossincráticas. Ou seja, seguindo os preceitos do minimalismo, para a GM, o processo de aquisição de uma L2 se dá pela ativação de novos traços já existentes no repertório da interlíngua para desempenhar papéis morfossintáticos similares aos ou distintos dos já existentes; porém, os novos não substituem os antigos, pois estes não são deletados. Assim, de acordo com a GM, o adquirente nunca exclui uma regra (ou a elimina no processo de reestruturação), porque em algum momento ele teve provas de que ela era necessária, mesmo que apenas para lidar com itens lexicais idiossincráticos muito limitados, ou para interpretar o *input* de outro idioma.

Com isso, podemos dizer que o processo de aquisição de uma língua, seja ela uma LH ou uma L2, não depende somente do acesso à GU, mas está relacionado também com os dados da língua que o indivíduo recebe do meio linguístico a que foi exposto, que é chamado de *input*. Nesse sentido, para a GM, o mecanismo de aquisição da linguagem, também entendido como GU, que é responsável por certos estágios na aquisição em que as crianças produzem propriedades linguísticas distintas das empregadas por falantes de uma L1, fornece para a criança uma gramática em estado inicial. Tal gramática, composta por subgramáticas, se modifica e se reestrutura em resposta ao *input*, estando sempre disponível para a criança até a idade adulta.

Na aquisição de uma L2 de um indivíduo adulto, na visão da GM, considera-se que várias dessas subgramáticas já estão predefinidas e pré-classificadas, acomodando as propriedades da L1. Entendemos que, no caso desta tese, os valores do aspecto *perfect* com o PPC do português vão sendo ativados no repertório gramatical dos falantes de espanhol do México (EM) como L1 e como língua dominante, que vão revisando a produtividade de propriedades já existentes em sua gramática, baseando-se no *input* do aspecto *perfect* que recebem do português como L2 e como LH. No entanto, no caso de o valor não ser produtivo, isso não será uma razão para excluir esse valor ou uma regra que seja de seu repertório gramatical, mas será uma razão para optar por uma ou outra regra. Dessa forma, a Teoria da GM pressupõe a existência de um único repertório para todas as subgramáticas na mente do falante de uma L2, que pode acomodar propriedades que pertencem a mais de uma língua.

A ideia de produtividade é entendida aqui a partir do pressuposto de que há princípios linguísticos gerais e um sistema computacional de base universal, sendo as diferenças entre as línguas alocadas no léxico, conforme propõe a GM e a Teoria Gerativa. Com isso, segundo Amaral e Roeper (2014), os falantes de uma L2 podem precisar realizar duas ações complementares no processo geral: (i) primeiro, os adquirentes devem ativar novos traços ou regras de seu repertório gramatical para explicar as propriedades linguísticas não contempladas em seu conhecimento gramatical existente; e (ii) os adquirentes têm de reavaliar a produtividade das regras existentes com base no *input* da L2. A segunda parte do processo pode ser muito mais difícil do que a primeira, uma vez que essa avaliação da produtividade é específica do idioma e porque o *input* de qualquer idioma geralmente é ambíguo pelas exceções lexicais.

Destarte, é possível afirmar que existem mais fontes de opcionalidade na gramática da L2 do que na gramática da L1, uma vez que todas as propriedades da L1 estão presentes na gramática da L2. Para os autores, a principal diferença é que a opcionalidade que encontramos

na L2 pode levar a instâncias em produção e/ou compreensão consideradas “não alvo” por padrões monolíngues, ou seja, que não estejam de acordo com as propriedades da L1 do adquirente. Um exemplo poderia ser a aquisição de uma língua com sujeito nulo como o espanhol por um falante de uma língua de sujeito explícito como o inglês.

Em suma, para a GM, a opcionalidade é um subproduto de uma das principais propriedades das gramáticas de qualquer língua humana (seja L1, L2 ou Lx), e uma abordagem formal representacional que aborde essa onipresença de opcionalidade pode ajudar mais elegantemente a explicar uma maior gama de fenômenos. Pois, segundo os autores, a configuração de uma gramática em subgramáticas com subtipos de propriedades tem vantagens descritivas, uma vez que a presença de duas regras simples facilita não apenas a formulação de previsões acerca de possíveis relações entre uma L1 e uma L2, como também permite criar mais explicitamente hipóteses capazes de ser empiricamente testadas. Nesse sentido, seria mais custoso explicar uma transferência parcial de uma L1 para uma L, e vice-versa, se lidamos com uma regra extremamente complexa.

O objetivo desta tese, então, era verificar se haveria transferência dos valores do *perfect* com o PPC do EM para o português como L2 e como LH. Especificamente, queríamos verificar se, na expressão do aspecto *perfect* do português como L2 e como LH, alguns modificadores adverbiais e verbos do tipo culminação poderiam gerar uma transferência dos valores do *perfect* com o PPC provenientes do EM. Para tanto, tínhamos como hipóteses que (1) realmente, haveria transferência dos valores do *perfect* com o PPC da língua materna (LM), o EM, para o português como L2; (2) não haveria transferência dos valores do *perfect* da língua dominante, também o EM, para o português como LH; (3) alguns modificadores adverbiais, como *agora*, *nunca*, *alguma vez* e *ainda não*, incompatíveis com o PPC na expressão do *perfect* no português, proporcionariam uma transferência dos valores desse aspecto com o PPC do EM para o português como L2; e, (4) de igual modo, os verbos do tipo culminação, por seu caráter pontual, proporcionariam uma transferência dos valores desse aspecto com o PPC do EM na expressão do *perfect* no português como L2.

Com relação à formulação das hipóteses 1, 3 e 4, consideramos o trabalho de De Paula Scott (1995), que afirma que, na interlíngua de falantes de espanhol que aprendem o português como L2, é comum o uso do PPC em contextos que requerem o uso da forma simples, gerando, assim, frases agramaticais, como “Ainda não tenho terminado meu trabalho”. Para a autora, isso se deve à diferente interação que ocorre nessas línguas entre o aspecto veiculado e modificadores como *aún no/ainda não*, *hasta ahora/até agora*, *siempre/sempre* etc. Outro fator que também pode influenciar é a natureza do verbo pela

relação estreita entre o aspecto lexical e o aspecto gramatical. No PB, o verbo “morar” na forma do PPC, por exemplo, somente seria gramatical e veicularia valor de *perfect* universal se estivesse associado a uma expressão adverbial, como em “Eu tenho morado no Rio de Janeiro desde que meu irmão se mudou”.

Enquanto, com relação à hipótese 2, consideramos que os falantes de PB como LH não apresentariam transferência dos valores do *perfect* com o PPC do EM, pois acreditamos que a LH, que em nosso contexto aqui investigado é uma língua adquirida na infância, tem a categoria do aspecto já adquirida por ser justamente uma categoria funcional adquirida precocemente, conforme prediz a Hipótese da Primazia do Aspecto. Por isso, os valores do *perfect* com o PPC do PB já teriam sido ativados em sua GU, assim como os valores do *perfect* com o PPC do EM, fazendo com que não ocorresse uma transferência desses valores de uma língua para outra. Para Montrul (2011), apesar de a LH apresentar a aquisição completa de características gramaticais particulares, é uma língua que, por um *input* empobrecido, pode compartilhar com a L2 erros similares de influência interlinguística.

Por ainda não termos um consenso quanto à realização do aspecto na LH, conforme explicitado no Capítulo 4, optamos aqui por estudar essa categoria funcional. E decidimos, especificamente, pelo aspecto *perfect* pelo fato de ainda haver poucos trabalhos a seu respeito quando comparamos com aspectos como o perfectivo e o imperfectivo. Isso se deve ao motivo, provavelmente, de o *perfect* não receber um tratamento uniforme quanto à sua categorização em tempo e/ou aspecto, também como vimos no capítulo sobre o aspecto.

Também optamos, especificamente, por investigar a expressão do aspecto *perfect* no português e no EM por haver um comportamento diferenciado na expressão desse aspecto nessas línguas. Pois, considerando os diferentes tipos de *perfect* relacionados por Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2008), observamos que o PPC no EM poderá expressar os tipos universal e existencial, enquanto no PB expressará apenas o tipo universal. Além disso, a variedade do EM apresenta uma particularidade com relação ao espanhol de outras regiões. Nessa variedade do espanhol, o PPC (*he cantado*), de acordo com a NGDLE (2010, § 23.4.1b), expressa ações que continuam no presente, diferentemente de muitas outras variedades do espanhol, como o da Argentina e o do Chile, por exemplo, que não apresentam oposição aspectual com o pretérito perfeito simples (*canté*).

A metodologia para alcançar nossos objetivos e confirmar nossas hipóteses foi a utilização de três diferentes testes: um teste de julgamento de gramaticalidade, um teste de versão e um teste de descrição de eventos. Na organização desses testes, controlamos os tipos de verbo, a partir de Vendler (1967), e os modificadores adverbiais, inspirados no trabalho de

De Paula Scott (1995), visto que há certos aspectos do significado do *perfect* que se obtêm a partir dos elementos presentes em sua representação morfossintática (IATRIDOU; ANAGNOSTOPOULOU; IZVORSKI, 2008), como falamos anteriormente.

Na análise dos dados obtidos com esses testes, conseguimos confirmar nossas hipóteses. A primeira hipótese, de que os falantes de português como L2 transferem os valores do *perfect* de sua L1, o EM, foi confirmada, assim como demonstrou De Paula Scott (1995) em seu estudo. Realmente, houve determinadas expressões adverbiais que proporcionavam essa transferência, como “ainda não”, “frequentemente”, “sempre”, “agora”, “alguma vez” e “nunca”, que foram testadas nesta tese. Quanto à relação entre o aspecto lexical e o aspecto gramatical, também pudemos confirmá-la, pois observamos que os verbos do tipo estado e do tipo culminação proporcionam mais a leitura do *perfect* e que o tipo culminação é o que mais possibilita a transferência dos valores desse aspecto com o PPC do espanhol para o português. Além disso, o fato de os participantes ainda crianças falantes de PB como LH dominarem a realização do aspecto *perfect* também corrobora a Hipótese da Primazia do Aspecto. Apesar da relevância dos verbos do tipo estado e culminação, não podemos ignorar o fato de que o aspecto *perfect* é altamente composicional, pois a expressão adverbial “ainda não” apareceu em dois diferentes testes, no de julgamento de gramaticalidade e no de versão, e apenas no de julgamento de gramaticalidade proporcionou uma transferência dos valores do *perfect* com o PPC, mesmo estando com o mesmo tipo de verbo, o de culminação. Isso nos faz considerar que são muitos os fatores que podem proporcionar a leitura aspectual do *perfect*, como o tipo de argumento da sentença, por exemplo.

A segunda hipótese de que os falantes de PB como LH não transferem os valores do *perfect* com o PPC de sua língua dominante, o EM, também foi confirmada. Ainda que em nossos dados do teste de descrição de eventos tenhamos encontrado algumas poucas ocorrências da manutenção do PPC do espanhol por parte dos falantes de português como LH e como L2, em sentenças em que os marcadores adverbiais no português eram semelhantes ao do espanhol, como “alguma vez” e “nunca”, que no espanhol é “*alguna vez*” e “*nunca*”, não consideramos essas ocorrências como transferência dos valores do *perfect*, pois observamos que o uso do PPC do espanhol não foi mantido no PB como LH quando o marcador adverbial era diferente do português, como no caso do “ainda não”, que no espanhol é “*todavía no*”. No entanto, diferentemente dos falantes de PB como LH, ocorreu a manutenção do PPC do espanhol nesse mesmo caso por falantes de português como L2. Isso demonstra que só há possibilidade de transferência dos valores do *perfect* com o PPC do EM para o português como L2, distanciando uma vez mais a realização do *perfect* no português como L2 e como

LH. Por isso, achamos que não seria prudente propor que a LH é um tipo de L2, conforme alguns autores o fazem (ver MONTRUL, 2011), considerando que em ambas ocorrem uma aquisição incompleta e erros semelhantes entre si. Pois, com os resultados obtidos aqui, verificamos que há uma diferença bastante relevante entre esses dois contextos de aquisição de linguagem quanto à realização do aspecto *perfect* com o PPC no português. Tampouco podemos corroborar o que disseram Cuza et al. (2013), que tanto o atrito da L1 quanto a aquisição incompleta desempenham papel fundamental no desenvolvimento da LH. Pois, de igual modo, não observamos nenhum atrito e nenhuma aquisição incompleta quanto à aquisição do *perfect* no português como LH. No entanto, imaginamos que apenas um estudo longitudinal poderia realmente confirmar se poderá haver ou não uma transferência desse aspecto no decorrer dos anos em falantes de português como LH, uma vez que nossos participantes eram crianças e adolescentes de 7 a 14 anos.

A partir dos pressupostos da GM, consideramos que os falantes de PB como LH apresentam os valores do *perfect* com o PPC do português marcados como [+ produtivo], enquanto os falantes de português como L2 parecem estar passando ainda por um estágio de reestruturação da interlíngua para acomodar os dados da língua-alvo, ou seja, ainda demonstram alguma incerteza no posicionamento desses valores por demonstrarem transferência dos valores do *perfect* do EM para o português. Segundo a GM, a transferência dos valores entre duas gramáticas independentes só se justifica pela incerteza do falante sobre o grau de produtividade da subgramática em sua interlíngua, pois todos os traços das duas gramáticas estarão permanentemente na interlíngua. O fato de os falantes de nível avançado de português como L2 ainda estarem passando por um estágio de reestruturação e, por isso, terem incerteza quanto à produtividade de determinados valores do *perfect* do português pode ser explicado também pela Hipótese de Transferência Completa/Total (SCHWARTZ; SPROUSE, 1994), pois a razão de os traços da L1 estarem disponíveis torna possível a explicação da transferência desde os primeiros estágios até os níveis mais avançados do desenvolvimento da L2.

Para essa transferência interlinguística do EM como L1 para o português como L2, também pode ter colaborado o fato de existir uma proximidade tipológica compartilhada por essas duas línguas, o que, segundo Ellis (1994), favorece a transferência interlinguística. Além disso, para a GM, quanto mais próximas forem as línguas tipologicamente, mais difícil será bloquear regras conflitantes e reestruturar a interlíngua.

Embora reconheçamos a importância do *input* no processo de aquisição de uma língua e saibamos que há uma diferença da quantidade e da qualidade do *input* recebido pelos

falantes de LH e de L2, sendo para o falante de português como LH mais abundante e para o falante de L2 mais restrito, consideramos aqui que uma categoria funcional como o aspecto é uma categoria inata e está disponível desde o princípio para o falante. O que realmente diferenciará em sua realização será a marcação de seu repertório de traços como [+ produtivo] ou [- produtivo] para um falante de LH ou de L2.

Dessa forma, consideramos, nesta tese, que o processo de aquisição de uma L2 está relacionado com a ativação dos traços adquiridos da língua-alvo, sendo tarefa do adquirente de nível avançado selecionar quais propriedades seriam mais produtivas na L2 e quais seriam mais idiossincráticas. De igual modo, consideramos que a LH seja adquirida pela manutenção de duas regras incompatíveis em sua gramática, ou seja, duas minigramáticas dentro de sua gramática. Um exemplo de regra incompatível, como já falado anteriormente, seria a diferente combinação dos valores do *perfect* com o PPC no PB e no EM, que convivem na gramática do falante, e, especificamente para o falante de LH, é marcado como [+ produtivo], não proporcionando transferência da língua dominante, o EM, para o PB como LH.

Com nossos resultados, consideramos também que não é possível afirmar categoricamente que uma LH se assemelhe a uma L2, visto que, com relação à realização do aspecto *perfect* com o PPC no PB como LH e como L2, há uma diferença. No português como LH, não ocorre transferência da língua dominante, enquanto, como L2, ocorre transferência da L1. De igual modo, não podemos afirmar assertivamente que, em algum momento do processo de aquisição, a LH não se tornará semelhante à L2, uma vez que, para isso, seria preciso fazer um estudo longitudinal, de preferência com os mesmos participantes, para verificar se no PB como LH continuará sem haver transferência do EM na realização do aspecto *perfect* com o PPC ou não. Isso seria um projeto bastante interessante para o futuro.

A originalidade desta tese se deu na aplicação do quadro teórico da GM no contexto comparativo da expressão do aspecto *perfect* no português como L2 e como LH, tendo como L1 e língua dominante o EM. Teve como originalidade também o fato de utilizar um teste de versão e um teste de descrição de eventos na verificação desse aspecto no uso escrito e no uso oral, respectivamente, em falantes de PB como L2 e como LH. Além do próprio estudo da expressão do aspecto *perfect* em uma LH e, mais ainda, do PB como LH no México, visto que a emigração de brasileiros para esse país ainda é bastante recente.

Esperamos com esta tese contribuir para a ampliação dos estudos sobre o aspecto *perfect*, que ainda encontra muitas divergências dentro da literatura linguística, com suas possíveis nuances de tempo e aspecto. Esperamos também colaborar com os estudos sobre a LH, que se encontra em ascensão pela possibilidade de, em um momento, assemelhar-se a

uma L1 e, em outro momento, assemelhar-se a uma L2, encontrando-se no meio de um contínuo entre a L1 e a L2. E, finalmente, colaborar também com os estudos sobre o ensino do português como L2 e do espanhol como L2, ao observarmos a realização do aspecto *perfect* com o PPC tanto no português quanto no espanhol.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L.; ROEPER, T. Multiple grammars and second language representation. **Second Language Research**, v. 30, n. 1, p. 3-36, 2014.
- ANDERSEN, R. Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition. In: HUEBNER, T.; FERGUSON, C. A. (Ed.). **Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 1991.
- _____. La adquisición de la morfología verbal. **Lingüística**, v. 1, p. 89-141, 1989.
- _____; SHIRAI, Y. Primacy of aspect in first and second language acquisition: the pidgin/creole connection. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (Ed.). **Handbook of second language acquisition**. San Diego, CA: Academic Press, 1996.
- ANTONUCCI, F.; MILLER, R. How children talk about what happened. **Journal of Child Language**, v. 3, p. 167-189, 1976.
- ARAUJO, L. S. **Os valores atribuídos ao pretérito perfecto compuesto espanhol nas regiões dialetais argentinas**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.
- AU, T.; KNIGHTLY, L.; JUN, S.; OH, J. Over hearing a language during childhood. **Psychological Science**, n. 13, p. 238-243, 2002.
- AZEVEDO, T. C. M. B. **A realização morfológica dos traços de *perfect* no português do maranhão**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- BAILEY, N.; MADDEN, C.; KRASHEN, S. Is there a “natural sequence” in adult second language learning?. **Language Learning**, n. 21, p. 235-243, 1974.
- BALDÉ, N. R. A aquisição do artigo em português L2 por falantes de L1 russo. **Linguistics**, University of Lisbon, Faculty of Letters, 2011.
- BARACAT, M. C. B. M. **O particípio passado com verbos auxiliares nas cantigas de Santa Maria (galego-português do século XIII)**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- BARBOSA, J. B. **Tenho feito/fiz a tese: uma proposta de caracterização do pretérito perfeito no português**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.
- BARBOSA, P.; FLORES, C. Clíticos no português de herança de emigrantes bilíngues de segunda geração. In: XXVI ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTICA. **Anais...** Lisboa: APL, 2011. p. 81-98. Textos Seleccionados.
- BARDOVI-HARLIG, K. **Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning, and use**. Oxford: Blackwell, 2000.

BARTENS, A.; KEMPAS, I. Sobre el valor del pretérito perfecto en el español peninsular: resultados de una prueba de reconocimiento realizada entre informantes universitários. **Revista Investigación Lingüística**, Universidad de Murcia, n. 10 p. 151-171, 2007.

BASTOS, N. M. O.; HANNA, V. L. H. História do presente e historiografia linguística: implicações. In: BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. **História entrelaçada 5**: estudos sobre a linguagem em materiais didáticos — década de 1950. São Paulo: Educ. 2012. p. 17-34.

BATISTA, N. S. D. O. **Ensino de português como segunda língua**: mal-entendidos em interações interculturais. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BENMAMOUN, E.; MONTRUL, S.; POLINSKY, M. Keynote article. Heritage languages and their speakers: opportunities and challenges for linguistics. **Theoretical Linguistics**, n. 39, p. 129-181, 2013.

BLEY-VROMAN, R.; YOSHINAGA, N. Broad and narrow constraints on the English dative alternation: some fundamental differences between native speakers and foreign language learners. **University of Hawaii's Working Papers in ESL**, n. 11, p. 157-199, 1992.

BLOOM, L.; HARNER, L. On the developmental contour of child language: a reply to Smith e Weist. **Journal of Child Language**, v. 16, p. 207-216, 1989.

_____; LIFTER, K.; HAFITZ, J. Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. **Language**, v. 56, p. 386-412, 1980.

BORER, H. **Parametric syntax**: case studies in Semitic and Romance languages. Dordrecht: Foris, 1984.

BRONCKART, J.-P.; SINCLAIR, H. Time, tense and aspect. **Cognition**, v. 2, p. 107-130, 1973.

BROWN, R. **A first language**: the early stages. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973.

CABRAL DA FONSECA, H. D. **Aquisição da concordância negativa (CN) no português brasileiro (PB) como segunda língua L2**. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CARDOSO, A.; PEREIRA, S. Contributos para o estudo da emergência do tempo composto em português. **Revista da Abralín**, v. 2, n. 2, p. 159-181, 2003.

CARVALHO, F. R. **Dissociação de tempo e aspecto no processamento sintático on-line**. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CASA NOVA, M. S. P. **Forma de realização do pronome clítico em português europeu por falantes de herança luso-franceses**. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Braga, 2014.

CASTILHO, A. T. de. **Introdução ao estudo do aspecto verbal no português**. Marília: FFCL, 1968. Coleção Teses.

_____. **O aspecto verbal no português falado**: gramática do português falado. Campinas: Unicamp, 2002. v. 7.

_____; MORAES DE CASTILHO, C. M. O aspecto verbal no português falado. In: VIII SEMINÁRIO DO PROJETO DE GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS FALADO. **Anais...** Campos do Jordão, 1994.

CELERI, W. C. **Composicionalidade aspectual revisitada**. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CHOMSKY, N. **Aspects of theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

_____. Derivation by phase. In: KENSTOWICZ, M. (Ed.). **Ken Hale: a life in language**. Cambridge, MA: MIT Press, 2001. p. 1-52.

_____. El problema de investigación de la lingüística moderna. In: **El lenguaje y los problemas del conocimiento**: conferencias de Managua. Madri: Visor, 1988.

_____. **Knowledge of language**: its nature, origin and use. Nova York: Praeger, 1986.

_____. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris Publications, 1981.

_____. **O Programa Minimalista**. Tradução de E. P. Raposo. Lisboa: Caminho, 1992.

_____. **Reflections on language**. Nova York: Pantheon, 1975.

_____. **Syntact structures**. The Hague: Mouton, 1957.

_____. **The Minimalist Program**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

COMRIE, B. **Aspect**: an introduction to the study of verbal aspect and related problems. Nova York: Cambridge University Press, 1976. p. 1-65.

COOK, V. Linguistics and second language acquisition: one person with two languages. In: ARONOFF, M.; REES- MILLER, J. (Ed.). **The handbook of linguistics**. EUA: Blackwell Publishers Ltda., 2002.

CORDER, S. P. A role for the mother tongue. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Ed.). **Language transfer in language learning**. Rowley, Mass.: Newbury House Publ., 1983. p. 85-97.

_____. The significance of learners' errors. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, n. 5, p. 161-170, 1967.

COSTA, S. B. B. **O aspecto em português**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

COSTAS, R. **Brasil em alta impulsiona ensino de português no mundo**. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/10/120926_portugues_cursos_ru.shtml>. Acesso em: 13 jun. 2016.

CUMMINS, J. A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. **The Modern Language Journal**, n. 89, p. 585-592, 2005.

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

_____; _____. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CURTISS, S. Dissociations between language and cognition: cases and implications. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 11, p. 15-30, 1981.

CUZA, A.; PÉREZ-TATTAM, R.; BARAJAS, E.; MILLER, L.; SADOWSKI, C. The development of tense and aspect morphology in child and adult heritage speakers. In: SCHWIETER, J. W. (Ed.). **Innovate research and practices in second language acquisition and bilingualism**. Amsterdam: Jhon Benjamins. Language Learning & Language Teaching, 2013. p. 193-220.

CUZA-BLANCO, A. **The L2 acquisition and L1 attrition of the interpretation and use of aspectual properties in Spanish among English speaking L2 learners and long-term Spanish immigrants**. Tese (Doutorado), Universidade de Toronto, Canadá, 2008.

DE KEYSER, R. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Ed.). **The handbook of second language acquisition**. Malden, MA: Blackwell, 2003. p. 313-348.

_____. The robustness of critical period effects in second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 22, p. 499-534, 2000.

DE MIGUEL, E. El aspecto léxico. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madri: Real Academia Española/Espasa Calpe, 1999. p. 2979-3035.

DE PAULA SCOTT, D. Uma questão de aspecto. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 25, p. 33-47, jan./jun. 1995.

DIAS, M. S. **A aprendizagem do presente perfect: um olhar sobre a produção de erros**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

DULAY, H.; BURT, M. Should we teach children syntax?. **Language Learning**, v. 23, p. 245- 258, 1973.

ELLIS, N. C. Frequency effects in language processing: a review with implications for theories of implicit and explicit learning. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 23, p. 143-188, 2002.

_____. Optimizing the input: frequency and sampling in usage-based and form-focused learning. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Ed.). **The handbook of language teaching**. Malden, MA: Blackwell, 2009. p. 139-159.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1994.

EPSTEIN, S.; FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G. Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. **Brain and Behavioral Sciences**, n. 19, p. 677-758, 1996.

ESPINO, S. D. P. **Present Perfect**: uma questão de aspecto. Um estudo sobre o contexto na compreensão da noção de aspecto subjacente ao Presente Perfect simples em inglês. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

EUBANK, L. On the transfer of parametric values in L2 development. **Language Acquisition**, n. 3, p. 183-208, 1993-1994.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, F. **Las perífrasis verbales en el español actual**. Madrid: Gredos, 1999.

FINGER, I. **Acquisition of L2 English verb morphology**: the aspect hypothesis tested. Tese (Doutorado em Letras: Linguística e Letras) — Instituto de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____; GONÇALVES, M. M.; SPULDARO, E. R. **A influência do aspecto lexical na aquisição da morfologia verbal do português como L2**. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/viewFile/1439/1117>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

FLORES, C. A aquisição do português como língua de herança. In: 2ª CONFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SISTEMA MUNDIAL. **Anais...** Lisboa, 29-30 out. 2013.

_____. Português língua não materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In: BIZARRO, R.; MOREIRA, M. A.; FLORES, C. (Org.). **Português língua não materna**: investigação e ensino. Lisboa: Lidel, 2013. p. 35-42.

_____; SANTOS, A. L.; JESUS, A.; MARQUES, R. Age and input effects in the acquisition of mood in heritage Portuguese. **Journal of Child Language** [online], p. 1-34, 30 maio 2016.

FLORY, E. V. **Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil**: uma leitura a partir da teoria da equilibração de Jean Piaget. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FONSECA, M. C. M. **A semântica e a pragmática na compreensão das oposições Present Perfect × Past Simple do inglês e Pretérito Perfecto × Pretérito Indefinido do espanhol**. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FRIEDMANN, N. Young children and A-chains: the acquisition of Hebrew unaccusatives. **Language Acquisition**, v. 14, n. 4, 2007.

GABARDO, T. L. **Reflexões sobre tempo e aspecto nas línguas portuguesa e espanhola**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madri: Arco-Libros, 1999.

GATHERCOLE, V. C. The acquisition of the Present Perfect: explaining differences in the speech of Scottish and American children. **Journal of Child Language**, n. 13, p. 537-560, 1986.

GASS, S.; SELINKER, L. **Language transfer in language learning**. Amsterdã: John Benjamins. 1992.

_____; _____. **Second language acquisition: an introductory course**. 3. ed. Nova York: Routledge/Taylor Francis, 2008.

GENTA, F. **Perífrasis verbales en español: focalización aspectual, restricción temporal y rendimiento discursivo**. Tese (Doutorado), Universidad de Granada, Granada, 2008.

GIACALONE RAMAT, A. Tense and aspect in learner Italian. In: BERTINETTO, P. M.; BIANCHI, V.; DAHL, O.; SQUARTINI, M. (Ed.). **Temporal reference, aspect and actionality: typological perspectives**. Turim: Rosenberg e Sellier, 1995. v. 2.

GILI GAYA, S. **Curso superior de sintaxis española**. Barcelona: Spes, 1948.

GOLDBERG, A. The emergence of the semantics of argument structure constructions. In: MACWHINNEY, B. (Ed.). **The emergence of language**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999. p. 197-212.

GÓMEZ TORREGO, L. Los verbos auxiliares: las perífrasis verbales de infinitivo. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Ed.). **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madri: Real Academia Española/Espasa Calpe, 1999.

GONÇALVES, C. Leituras de estar + ndo. Estudos linguísticos XXXIII. In: 51^o SEMINÁRIO DO GEL. **Anais...** Taubaté: Unitau, 2003.

GONZÁLEZ, S. H. **El perfecto simple y el perfecto compuesto en el español actual: Estado de la cuestión**. EPOS. XIV. P. 51-67. 1998

GÓRBOVA, E. V. **Acerca del problema del potencial semántico del progresivo en español**. San Petersburgo: Universidad Estatal de San Petersburgo, 2007.

GREGG, K. R. Krashen's Monitor and Occam's Razor. **Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 79-100, 1984.

HAKANSSON, G. Syntax and morphology in language attrition: a study of five bilingual expatriate Swedes. **International Journal of Applied Linguistics**, n. 5, p. 153-171, 1995.

HAUGEN, E. The rise and fall of an immigrant language: Norwegian in America. In: MAANDI, K.; DORIAN, N. (Ed.). **Investigating obsolescence: studies in language contraction and death**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HEGARTY, M. **A feature-based syntax of functional categories: the structure, acquisition and specific impairment of functional systems**. Nova York: Mouton de Gruyter, 2005.

HERSCHENSOHN, J. **The second time around: minimalism and second language acquisition**. Amsterdã: John Benjamins, 2000.

IATRIDOU, S.; ANAGNOSTOPOULOU, E.; IZVORSKI, R. Algunas observaciones sobre la forma y el significado del perfecto. Tradução de Angel Carrasco Gutiérrez. In: **Tiempos compuestos y formas verbales complejas**. Madri: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2008. p. 151-202.

ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. 4. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2002. Cap. 8-13.

JARVIS, S. **Conceptual transfer in the interlingual lexicon**. Bloomington, IN: IULC Publications, 1998.

KAPLAN, M. A. Developmental patterns of past tense acquisition among foreign language learners of French. In: VAN PATTEN, B.; DVORAK, T. R.; LEE, J. F. (Ed.). **Foreign language learning: a research perspective**. Rowley, MA: Newbury House, 1987.

KATO, M. A. A contribuição chomskiana para a compreensão da aprendizagem de L2. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 44, n. 2, p. 185-199, jul./dez. 2005.

KEATING, G.; JEGERSKI, J.; VANPATTEN, B. Who was walking on the beach? Anaphora resolution in Spanish heritage speakers and adult second language learners. **Studies in Second Language Acquisition**, 2011.

KIM, J.-H.; MONTRUL, S.; YOON, J. Binding interpretation of anaphors in Korean heritage speakers. **Language Acquisition**, v. 16, n. 1, p. 3-35, 2009.

KIPARSKY, P. Event structure and the perfect. In: BEAVER, D.; MARTINEZ, L. C.; CLARK, B.; KAUFMANN, S. **The construction of meaning**. Stanford: CSLI Publications, 2002. p. 113-135.

KLEIN, W. **Second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

KOOPMAN, H.; SPORTICHE, D. The position of subjects. **Lingua**, North-Holland, n. 85, p. 211-258, 1991.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

_____. **The input hypothesis: issues and implications**. Londres: Longman, 1985.

KROLL, J.; BOGULSKI, C.; MCCLAIN, R. Psycholinguistic perspectives on second language learning and bilingualism. **Linguistic Approaches to Bilingualism**, v. 2, n. 1, p. 1-24, 2012.

LALEKO, O. On covert tense-aspect restructuring in heritage Russian: a case of aspectually transient predicates. In: IVERSON, M.; IVANOV, I.; JUDY, T.; ROTHMAN, J.; SLABAKOVA, R.; TRYZNA, M. (Ed.). **Proceedings of the 2009 Mind/Context Divide Workshop**. Somerville, MA: Cascadilla, 2010. p. 72-83.

LARDIERE, D. Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition. **Second Language Research**, v. 25, n. 2, p. 173-227, 2009.

LEIRIA, I. Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. **Idiomático**, Lisboa: Centro Virtual do Instituto Camões, n. 3, p. 11, dez. 2004.

LENNEBERG, H. E. **Biological foundations of language**. Nova York: Wiley and Sons, 1967.

LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal**. Madrid: Síntesis, 1996.

_____. On some properties of the pro-drop parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish. In: GASS, S.; SCHACHTER, J. (Ed.). **Linguistic perspectives in second language acquisition**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1989.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2006.

LIGHTFOOT, D. **How to set parameters: arguments from language change**. Cambridge: MIT Press, 1991.

LINDSTEDT, J. The perfect—aspectual, temporal and evidential. In: DAHL, Ö. **Tense and aspect in the languages of Europe**. Berlin: De Gruyter, 2000. p. 365-383. Empirical Approaches to Language Typology 20-6.

LIPSKI, J. Creoloid phenomena in the Spanish of transitional bilinguals. In: ROCA, A.; LIPSKI, J. (Ed.). **Spanish in the United States**. Berlin: Mouton, 1993. p. 155-173.

LISYOVÁ, O. El problema de definición de la perífrasis verbal en español: dudas y contradicciones. In: STUDIAROMANICAPOSNANIENSA XXXI. CONGRESO INTERNACIONAL DELINGÜÍSTICA. EL VERBO Y SU ENTORNO: GRAMÁTICA, LÉXICO, TEXTO. Poznań, 22-24 maio 2003. **Anais...** 1. ed. Poznań: WydawnictwoNaukowe, 2004.

LONG, M. H. Stabilization and fossilization in interlanguage development. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Ed). **The handbook of second language acquisition**. EUA: Blackwell Publishers Ltda., 2003.

LOPE BLANCH, J. M. **Español de América y español de México**. México, D.F.: Unam/Instituto de Investigaciones Filológicas, 2000.

_____. **Estudios sobre el español de México**. México, D.F.: Unam/Instituto de Investigaciones Filológicas, 1991.

LOPES, T. L. **A realização morfológica do aspecto perfect no português do Brasil e no Inglês da Inglaterra: uma análise comparativa**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LYNCH, A. The relationship between second and heritage language acquisition: notes on research and theory binding. **Heritage Language Journal**, 2003.

MARTINS, A. L. **O conhecimento linguístico de aspecto no português do Brasil**. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MELO, G. C. de. **Gramática fundamental da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.

MENDES, R. B. **Estar + gerúndio e ter + particípio, aspecto verbal e variação no português**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Ter + particípio ou estar + gerúndio? Aspecto verbal e variação em PB. **Estudos Lingüísticos**, v. XXXIII, p. 1280-1285, 2004.

MENDONÇA, S. M. A interferência do aspecto lexical na aquisição do Present Perfect: a hipótese da primazia do aspecto. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. **Anais...** João Pessoa, 2009.

MENEGOTTO, A. **Hacia un modelo de análisis de la variación lingüística en el marco del Programa Minimalista**. Tese (Doutorado) — Facultad de Filosofía e Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2003.

MIKULSKI, A. M. Receptive volitional subjunctive abilities in heritage and traditional foreign language learners of Spanish. **The Modern Language Journal**, v. 94, n. 2, p. 217-233, 2010.

MOLSING, K. V. **The Present Perfect: an exercise in the study of events, plurality and aspect**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MONTRUL, S. Divergent acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 5, n. 1, p. 39-68, 2002.

_____. Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. **Second Language Research**, n. 26, p. 293-327, 2010a.

_____. How similar are adult second language learners and Spanish heritage speakers? Spanish clitics and word order. **Applied Psycholinguistics**, n. 31, p. 167-207, 2010b.

_____. **Incomplete acquisition in bilingualism: re-examining the age factor**. Amsterdã, Netherlands: John Benjamins, 2008.

_____. Interpreting mood distinction in Spanish as a heritage language. In: POTOWSKI, K.; CAMERON, R. (Ed.). **Spanish in contact policy, social and linguistic inquiries**. Amsterdã: John Benjamins, 2007a.

_____. Is the heritage language like the second language?. **Eurosla Yearbook**, n. 12, p. 1-29, 2012.

_____. Knowledge of tense-aspect and mood in Spanish heritage speakers. **International Journal of Bilingualism**, v. 15, n. 2, p. 239-269, 2009.

_____. On the bilingual competence of Spanish heritage speakers: syntax, lexical-semantics and processing. **International Journal of Bilingualism**, v. 10, n. 1, p. 37-69, 2006.

_____. **On the (incomplete) acquisition of object expression in Spanish: how similar are L2 learners and Spanish heritage speakers**. Ms., University of Illinois, Urbana-Champaign, 2007b.

_____. Second language acquisition and first language loss in adult early bilinguals: exploring some differences and similarities. **Second Language Research**, v. 21, n. 3, p. 199-249, 2005.

_____. Subject and object expression in Spanish heritage speakers: a case of morpho-syntactic convergence. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 7, n. 2, p. 125-142, 2004.

_____; FOOTE, R.; PERPIÑAN, S. Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: the effects of age and context of acquisition. **Language Learning**, p. 503-553, 2008.

_____; SLABAKOVA, R. Acquiring semantic properties of Preterite and Imperfective tenses in L2 Spanish. In: 24th ANNUAL BOSTON UNIVERSITY CONFERENCE ON LANGUAGE DEVELOPMENT. **Proceedings...** Sommerville, MA: Cascadilla Press, 2002. v. 1.

MORENO DE ALBA, J. G. **El lenguaje en México**. México: Siglo XXI, 1999.

_____. **Estudios sobre los tiempos verbales**. México: Unam, 2003.

MORONI, A.; GOMES, J. A. O português como língua de herança hoje e o trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha. **REB: Revista de Estudios Brasileños**, v. 2, n. 2, primer semestre 2015.

NESTERUK, O. Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 31, n. 3, p. 271-286, 2010.

NEWSER, W. **Approximative systems of foreign language learners**. **IRAL**, v. 9, n. 2, p. 115-123, 1971.

NGDLE. **Nueva gramática de la lengua española**. Madri: Espasa Libros, 2010.

NOVAES, C. V.; NESPOLI, J. B. O traço aspectual de perfect e as suas realizações. **Revista FSA**, Teresina, v. 11, n. 1, art. 14, p. 255-279, jan./mar. 2014. Disponível em: <www2.fsanet.com.br/revista>.

_____; SEBOLD, M. M. R. Q. Realização morfológica do perfect no PB e no espanhol. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM LETRAS E LINGÜÍSTICA, 23. **Anais...** Goiânia, 2008.

ODLIN, T. Cross-linguistic influence. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Ed.). **The handbook of second language acquisition**. EUA: Blackwell Publishers Ltda., 2003.

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

O'GRADY, W. **Syntactic carpentry: an emergentist approach to syntax**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

_____; LEE, M.; KWAK, H. Emergentism and second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Ed.). **Handbook of second language acquisition**. Bingley, UK: Emerald Press, 2009. p. 68-88.

OLIVEIRA, A. D. A. A aquisição do Present Perfect: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, 2005.

PANCHEVA, R. The aspectual makeup of Perfect participles and the interpretations of the Perfect. In: ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. **Perfect explorations**. Berlim: Mouton de Gruyter, 2003. p. 277-308.

PARADIS, M. **A neurolinguistic theory of bilingualism**. Amsterdã: John Benjamins, 2004.

PEREZ-CORTES, S. The interpretation of present progressive aspectual features by L2 Spanish learners and heritage language speakers. **Arizona Working Papers in SLA e Teaching**, n. 19, p. 36-55, 2012.

PIAGET, J. **La formation du symbole chez l'enfant**. Paris: Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1945.

PIATTELLI-PALMARINI, M. (Org.). **From language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1980.

PINKER, S. **The language Instinct**. Nova York: William Morrow and Co, Inc., 1994.

PIRES, A. Cuebased change: inflection and subjects in the history of Portuguese infinitives. In: LIGHTFOOT, D. (Ed.). **Syntactic effects of morphological change**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 143-159.

_____. Linguistic competence, poverty of the stimulus and the scope of native language acquisition. In: FLORES, C. (Org.). **Transversalidades II: múltiplos olhares sobre o bilinguismo**. Braga: Húmus/Cehum, 2011. p. 115-144.

_____. **The minimalist syntax of defective domains: gerunds and infinitives.** Amsterdã: John Benjamins, 2006.

_____; ROTHMAN, J. Disentangling sources of incomplete acquisition: an explanation for competence divergence across heritage grammars. **International Journal of Bilingualism**, v. 13, n. 2, p. 211-238, 2009.

POLINSKY, M. American Russian: language loss meets language acquisition. In: BROWNE, W. et al. (Ed.). **Formal approaches to Slavic linguistics.** Ann Arbor: Michigan Slavic Publications, 1997b. p. 370-407.

_____. Cross-linguistic parallels in language loss. **Southwestern Journal of Linguistics**, v. 14, p. 1-45, 1997a.

_____. Heritage language narratives. In: **Heritage language education: a new field emerging.** Nova York: Routledge, 2008. p. 149-164.

_____. Incomplete acquisition: American Russian. **Journal of Slavic Linguistics**, n. 14, p. 192-265, 2006.

_____. Word class distinctions in an incomplete grammar. In: RAVID, D.; SHYLDKROT, H. (Ed.). **Perspectives on language and language development.** Dordrecht: Kluwer, 2005. p. 419-436.

_____; KAGAN, O. Heritage languages: in the “wild” and in the classroom. **Language and Linguistics Compass**, v. 1, n. 5, p. 368-395, 2007.

POLLOCK, J.-Y. Verb movement, universal grammar, and the structure of IP. **Linguistic Inquiry**, 1989.

POTOWSKI, K. La enseñanza del español a los hablantes nativos. Madri: Arco Libros, 2005.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española: manual.** Madri: Espasa, 2010.

RINKE, E.; FLORES, C. Heritage Portuguese bilinguals' morphosyntactic knowledge of clitics. **Bilingualism. Language and Cognition**, v. 17, n. 4, p. 681-699, 2014.

RITZ, M. E. Perfect tense and aspect. In: BINNICK, R. I. **The Oxford handbook of tense and aspect.** [online]. Set. 2012.

ROCA, A. Retrospectives, advances, and current needs in the teaching of Spanish to United States Hispanic bilingual students. **ADFL Bulletin**, n. 29, p. 37-43, 1997.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa.** 44. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

RODRIGUES, E. D. S. O estudo psicolinguístico da produção da linguagem: uma breve apresentação de métodos empregados na investigação do processamento adulto. **Revista Linguística**, v. 5, n. 1, 2009. Disponível em:

<<http://www.revistalinguistica.letras.ufrj.br/index.php/revistalinguistica/article/view/524/97>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

ROEPER, T. Universal bilingualism. **Bilingualism, Language and Cognition**, n. 2, 1999. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/profile/Thomas_Roeper/publication/231748154_Universal_Bilingualism/links/00b7d53bef7d725efd000000.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.

ROTHMAN, J. Aspectual selection in adult L2 Spanish and the competing systems hypothesis: when pedagogical and linguistic rules conflict. **Languages in Contrast**, v. 8, n. 1, p. 74-106, 2008.

_____. Heritage speaker competence differences, language change, and input type: inflected infinitives in heritage Brazilian Portuguese. **International Journal of Bilingualism**, v. 11, n. 4, p. 359-389, 2007.

_____. Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. **International Journal of Bilingualism**, n. 13, p. 211-238, 2009.

ROTTAVA, L. **A leitura e a escrita como processos inter-relacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispanofalantes**. Tese (Doutorado) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SALABERRY, R.; SHIRAI, Y. The L2 acquisition of tense-aspect morphology. **Language Acquisition and Language Disorders**, n. 27, p. 489, 2002.

SÁNCHEZ-MUÑOZ, A. Transfer in the Spanish progressive constructions in Los Angeles. **USC Working Papers in Linguistics**, n. 2, p. 16-29, 2004.

SANTOS, A. L.; C. FLORES. Comparing heritage speakers and late L2 learners of European Portuguese: verb movement, VP ellipsis and adverb placement. **Linguistic Approaches to Bilingualism**, n. 6.3, p. 308-340, 2016.

SARTIN, E. B. D. G. **O português de herança em território fronteiriço: a LH em Olivença como arma para preservação de um grupo minoritário**. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-graduação em Folologia e Língua Portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SAVILLE-TROIKE, M. **Introducing second language acquisition**. Nova York: Cambridge University Press, 2006.

SCHACHTER, J. A new account of language transfer. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Ed.). **Language transfer in language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1983. p. 98-111.

SCHWARTZ, B.; SPROUSE, R. L2 cognitive states and the full transfer/full access hypothesis. **Second Language Research**, n. 12, p. 40-72, 1996.

_____; _____. Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In: HOEKSTRA, T.; SCHWARTZ, B. (Ed.). **Language acquisition studies in generative grammar**. Amsterdã: John Benjamins, 1994. p. 317-368.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, n. 10, p. 209-231, 1972.

SENRA, T. **Sprachkompetenz der 2. Generation portugiesischer Migranten in Hamburg: unvollständiger Erwerb?**. Tese (Mestrado), Universidade do Minho, Braga, 2010.

SHARWOOD SMITH, M. **Second language learning: theoretical foundations**. UK: Longman Group, 1994.

SILVA-CORVALÁN, C. **Language contact and change**. Nova York: Oxford University Press, 1994.

_____. Linguistic consequences of reduced input in bilingual first language acquisition. In: MONTRUL, S.; ORDÓÑEZ, F. (Ed.). **Linguistic theory and language development in Hispanic Languages**. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2003. p. 375-397.

SILVA, F. F. C. **Um recorte funcionalista da aspectualidade do pretérito perfeito composto em português do Brasil e sua relevância para o português como segunda língua para estrangeiros (PL2E)**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SIGURÐSSON, H. Á. Meaningful silence, meaningless sounds. **Linguistic Variation Yearbook**, n. 4, p. 235-259, 2004.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. Nova York: Appleton-Century-Croft, 1957.

SLOBIN, D. I.; WESH, C. A. E. Elicited imitation as a research tool in developmental psycholinguistics. In: FERGUSON, C. A.; SLOBIN, D. I. (Ed.). **Studies in child language development**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1973. p. 485-497.

SMITH, C. **The parameter of aspect**. 2. ed. Dordrecht: Kluwer, 1991.

SOLER, C. A. **Comprendí o he compreendido? Procedimentos de ensino dos tempos verbais pretérito indefinido e pretérito perfecto compuesto nas aulas de espanhol língua estrangeira (ELE)**. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SORACE, A. Cognitive advantages in bilingualism: is there a “bilingual paradox”? In: VALORE, P. (Ed.). **Multilingualism: language, power, and knowledge**. Pisa: Edistudio, 2011. p. 335-358.

SOUSA, M. M. F. de. **O aspecto verbal nas formas perifrásticas do português oral culto de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Revista Contingentia**, 2006.

SPULDARO, E. R. **A aquisição de distinções aspectuais em português como segunda língua por falantes nativos de inglês: o exemplo dos pretéritos perfeito e imperfeito.** Dissertação (Mestrado em Letras) — Pós-graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2005.

SQUARTINI, M. **Verbal periphrases in Romance: aspect, actionality and grammaticalization.** Berlim/Nova York: Mouton de Gruyter, 1998.

TAVEIRA, C. A. **Aquisição do português língua não materna: transferências lexicais, sintáticas e morfossintáticas.** Dissertação (Mestrado), Universidade Aberta, Lisboa, 2014.

TOMASELLO, M. **Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão.** 4. ed. Uberlândia: Edufu, 2006.

TRAVIS, L. M. The role of features in syntactic theory and language variation. In: LICERAS, J. M.; ZOBL, H.; GOODLUCK, H. (Ed.). **The role of formal features in second language acquisition.** Nova York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 22-47.

TUCCI, H. **As relações entre as descrições gramaticais do presente perfect e o seu uso: estudo de uma amostra.** Dissertação (Mestrado), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

VALDÉS, G. Heritage languages students: profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (Ed.). **Heritage languages in America: preserving a national resource.** Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 2001. p. 37-77.

_____. The teaching of minority languages as academic subjects: pedagogical and theoretical challenges. **Modern Language Journal**, n. 79, p. 299-328, 1995.

_____. The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: outstanding issues and unanswered questions. In: COLOMBI, M. C.; ALARCÓN, F. (Ed.). **La enseñanza del español a hispanohablantes: praxis y teoría.** Lexington, MA: D.C. Heath, 1997. p. 8-44).

VAN BUREN, J. K. **Language change in Spanish heritage speakers: the interaction between lexical and grammatical aspect.** Dissertação (Mestrado), Universidade de Montana, Missoula, 2012.

VANILLA, A.; YOUNG-SCHOLTEN, M. Gradual development of L2 phase structures. **Second Language Research**, n. 12, p. 83, 1996.

VANNIER, A. H. **Pretérito perfeito composto em português-língua estrangeira (PLE): um tempo verbal inútil?.** Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

VENDLER, Z. **Verbs and times: linguistics in philosophy**. Nova York: Cornell University Press, 1967.

VERKUYL, H. Aspectual composition: surveying the ingredients. In: DE SWART, H.; VAN HOUT, A.; VERKUYL, H. (Ed.). **Perspectives on aspect**. Dordrecht: Kluwer, 2004.

_____. **A theory of aspectuality: the interaction between temporal and atemporal structure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

VIEIRA, M. E. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo. Uma aproximação sociocultural**. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WHITE, L. Grammatical theory: interfaces and L2 knowledge. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. K. (Ed.). **Handbook of second language acquisition**. Bingley, UK: Emerald Group Publishing, 49-70. 2009.

_____. On the nature of interlanguage representation: universal grammar in the second language. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Ed.). **The handbook of second language acquisition**. EUA: Blackwell Publishers Ltda., 2003.

_____. **Second language acquisition and universal grammar**. Cambridge: CUP, 2004. p. 266-269.

_____. Second language acquisition: from initial to final state. In: ARCHIBALD, J. (Ed.). **Second language acquisition and linguistic theory**. Oxford: Blackwell, 2000. p. 130-155.

_____. The “pro-drop” parameter in adult second language learning. **Language Learning**, n. 35, p. 47-62, 1985.

_____. **Universal grammar and second language acquisition**. Amsterdã: John Benjamins, 1989.

WOODFINE, K. **La variable de edad en los hablantes de herencia del español: el bilingüismo simultáneo y secuencial**. Tese (Doutorado), Universidade da Flórida, Flórida, 2014.

XAVIER, G. R. Aquisição do português brasileiro como segunda língua numa abordagem gerativista: um estudo sobre o sujeito nulo. **Sínteses: Revista dos Cursos de Pós-graduação**, v. 12, p. 353-368, 2007.

YLLERA, A. Las perífrasis verbales de gerundio y participio. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Ed.). **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madri: Espasa, 1999. v. 2, p. 3391-3441.

ANEXOS

ANEXO 1 TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE

Caro aluno, agradecemos a sua participação nesta pesquisa na certeza de que contribuirá para a ampliação dos estudos do português como língua estrangeira.

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____ anos

Tempo que estuda português como língua estrangeira: _____ meses

Marque (G) para a sentença que considerar gramatical / produtiva e (A) para a que considerar agramatical / estranha:

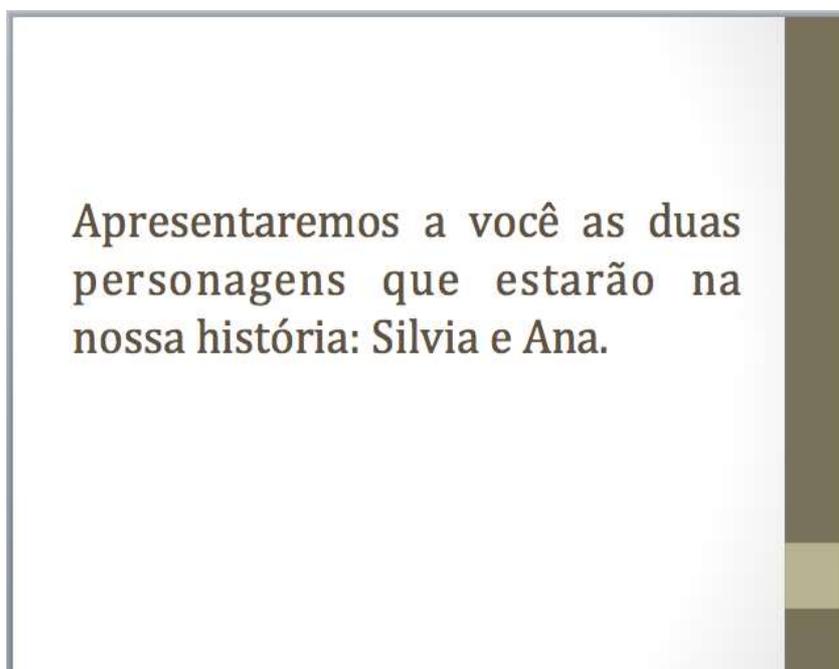
- () Tenho amado a nova novela das 21h.
- () Eles vão trabalhar muito.
- () Estou odiando os novos episódios dessa série.
- () Vou trabalhar demais amanhã.
- () Ultimamente tenho conhecido muitas pessoas que estão sem emprego.
- () Estou querendo isso há muito tempo.
- () Ainda não tenho gostado do livro.
- () Frequentemente eles vão correndo pra escola.
- () Tenho cortado o refrigerante nas refeições.
- () Geralmente ele vem pedir um favor meu.
- () Frequentemente tenho matado a fome com fruta.
- () Estou rompendo o namoro.
- () Muitas coisas vão ser feitas aqui.
- () Sempre estou entrando no shopping.
- () Carlos ainda não tem respondido minha carta.
- () Já vou fazer o almoço.
- () Ele já vem vindo.
- () Tem bastante coisa pra vir fazer no escritório.
- () Ele sempre vem comprando nessa loja.
- () Ultimamente ele não tem corrido.

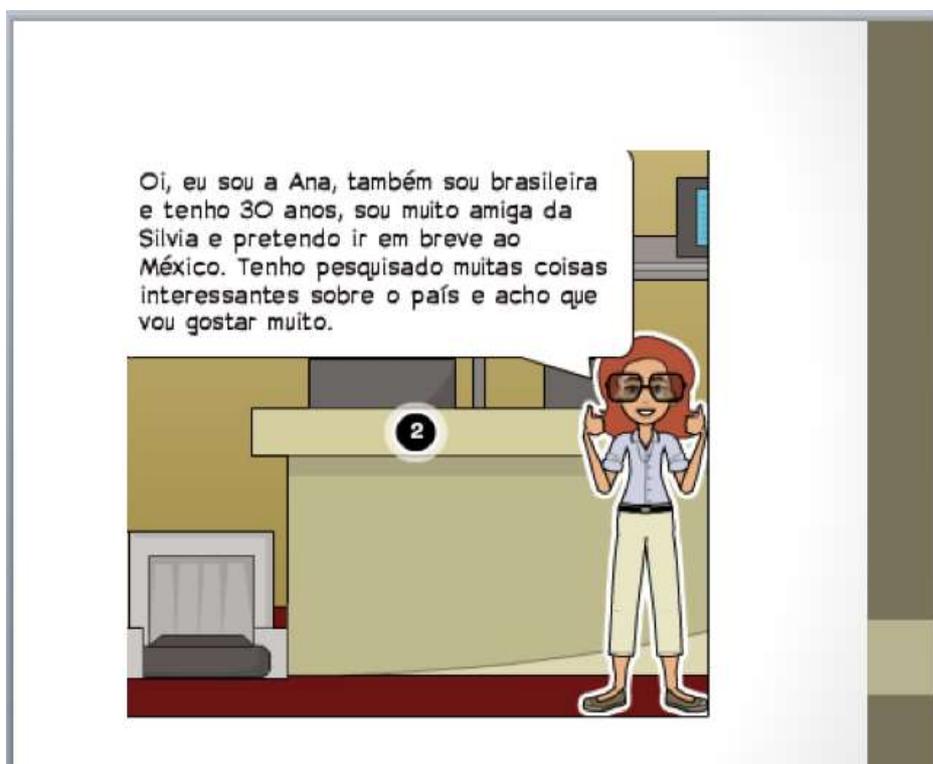
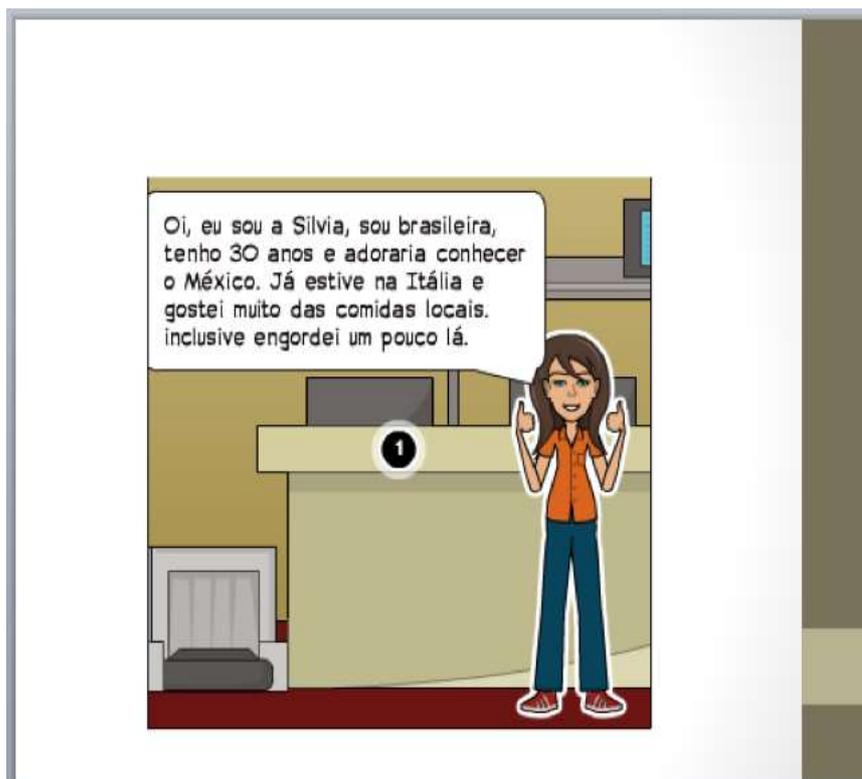
Obrigada!

Anne Katheryne E. Maggessy — anne.ufrij@gmail.com

¡Gracias por participar! Esta investigación pertenece a Anne Maggessy, estudiante de doctorado de UFRJ — Brasil.

**ANEXO 3 TRANSCRIÇÃO DOS RESULTADOS DO TESTE DE DESCRIÇÃO DE
EVENTOS**





O nosso teste constará da apresentação de um quadrinho e de uma ou duas palavras para que você forme uma frase. Veja os exemplos a seguir:



Ano passado

Decidir



Já tem tempo que resolvi ir para o México.

5

Ano passado **Decidir**

Ano passado decidi ir para o México.



Vou marcar com a Sílvia para contar da minha viagem para o México.

6

Encontrar



Vou marcar com a Silvia para contar da minha viagem para o México.

6

Encontrar

Encontrarei com a Silvia para contar da minha viagem.

Entendeu? Podemos continuar? Você terá apenas que ver a imagem, ler o balão com a fala da personagem, e fazer uma frase a partir da(s) palavra(s) que será (serão) apresentada(s).



Sou uma pessoa muito organizada quando se trata de viagens!

Sempre Planejar

Pré-teste



Eu não. E arrumar a mala é a pior parte.

Detestar

Pré-teste



Já estou com as passagens para o México.

7

Ontem **Comprar**



Vai ser minha primeira vez no México.

8

Nunca **Viajar**



Alguma vez

Estar



Ainda não

Conhecer



Mas

Gostar



No último verão

Pegar um avião



Visitar



Voltar



Odiar



Chegar



Eu também!
Tive que fazer
dieta.

16

Chegar



Mas valeu a pena.
A Itália é linda! Foi
maravilhoso!

18

Passear



Resultados dos falantes de português como L2

(1) SEMPRE + PLANEJAR

- (A) Sempre que vou viajar planejo muito bem
- (B) Sempre planeja muito bem sua viagem. Eu sempre planejo muito bem meus/minhas viagens
- (C) Sempre planejo meus viagens
- (D) Sempre planejo muito bem minhas viagens
- (E) Sempre planejo meus viagens
- (F) Eu sempre planejo meus viagens
- (G) Eu sempre planejo minhas viagens
- (H) Eu sempre planejo bem minhas viagens
- (I) Eu sempre planejo tudo antes dos meus viagens
- (J) Eu sempre planejo muito bem as minhas viagens

(2) DETESTAR

- (A) Detesto arrumar mala
- (B) Eu detesto arrumar as minhas malas
- (C) Ela detesta arrumar-se porque sempre pega com pior parte
- (D) Eu detesto arrumar minha mala
- (E) Eu detesto viajar com muitas maletas
- (F) Eu detesto fazer as malas
- (G) Eu detesto arrumar a mala
- (H) Eu detesto arrumar minhas malas
- (I) Eu detesto arrumar mala
- (J) Ela diz que detesta arrumar as malas

(3) ONTEM + COMPRAR

- (A) Ontem comprei os passagens para o México
- (B) Ontem comprei os meus passagens para o México
- (C) Ontem fui comprar meus passagens muito baratos
- (D) Ontem comprei minhas passagens para o México
- (E) Ontem comprei os bilhetes
- (F) Ontem comprei os passagens
- (G) Ontem eu comprei as passagens pro México
- (H) Ontem eu comprei as passagens para o México
- (I) Ontem comprei as passagens para o México
- (J) Eu comprei ontem as passagens para o México

(4) NUNCA + VIAJAR

- (A) Eu nunca tinha viajado para o México
- (B) Nunca viajei para o México antes
- (C) Nunca pensei viajar a México/ Nunca viajamos
- (D) Nunca tenho viajado para o México
- (E) Nunca antes eu he viajado fora do Brasil
- (F) Eu nunca tinha viajado pro México
- (G) Nunca viajei pra o México
- (H) Nunca viajei pra o México
- (I) Nunca tenho viajado para o México

(J) Eu nunca viajei pro México

(5) ALGUMA VEZ + ESTAR

(A) Alguma vez já esteve no México

(B) Alguma vez você esteve no México

(C) Alguma vez estarei/ alguma vez você estarei em México

(D) Você alguma vez tem estado no México

(E) Alguma vez você ha estado no outro país?

(F) Alguma vez estive no México?

(G) Alguma vez estive no México?

(H) Alguma vez estive no México?

(I) Você estive alguma vez no México

(J) Alguma vez estive no México?

(6) AINDA NÃO + CONHECER

(A) Ainda não conheço

(B) Ainda conheço o México

(C) Ainda não conhecer México

(D) Ainda não mas vou conhecer

(E) Ainda não he podido conhecer outro país

(F) Ainda não conheço

(G) Ainda não mas eu gostaria de conhecer

(H) Ainda não conheço

(I) Ainda não conheço o México

(J) Ainda não conheci o México

(7) MAS + GOSTAR

(A) Mas eu gostaria

(B) Mas gostaria de viajar para o México

(C) Mas gostarme muito ir pá lá

(D) Mas você vai gostar do México

(E) Seria ótimo mas eu estarei, mas eu gostar

(F) Mas eu gostaria

(G) Seria ótimo mas gostaria que fôssemos juntos

- (H) Mas gostaria
- (I) Mas eu gostaria de conhecer o México
- (J) Mas você vai gostar

(8) NO ÚLTIMO VERÃO + PEGAR UM AVIÃO

- (A) No último verão gostaria de pegar um avião para a Itália
- (B) No último verão peguei um avião
- (C) No ultimo verano peguei um avião
- (D) No último verão eu peguei um avião
- (E) No último verão eu peguei um avião pra lá
- (F) Eu peguei um avião no último verão
- (G) No último verão viajei para Itália e vamos pegar um avião
- (H) No último verão peguei um avião para a Itália
- (I) No último verano eu peguei um avião pra Itália
- (J) No último verão eu peguei um avião

(9) VISITAR

- (A) Se visitar a Itália você vai comer muito bem
- (B) Visitei Itália o ano passado
- (C) Visitar muitas cidades
- (D) Você deveria visitar a Itália
- (E) Você gostaria, você vai gostar, visitar a Itália
- (F) Eu já visitei
- (G) Eu visitei vários restaurantes na Itália
- (H) Visitei a Itália
- (I) Eu visitei Itália
- (J) Eu gostaria muito de visitar

(10) VOLTAR

- (A) Voltei com 3kg a mais
- (B) Voltarei este ano
- (C) Voltar a comer
- (D) Eu vou voltar a Itália
- (E) Se eu voltara eu tivesse mais atenção com a comida

- (F) Eu vou voltar pra lá
- (G) Eu voltei mais gordinho
- (H) Voltei meu peso normal agora
- (I) Voltei com 3kgs mais
- (J) Eu gostaria muito de voltar

(11) ODIAR

- (A) Odiei essa parte
- (B) Eu odiei subir de peso
- (C) Eu odiei a engordar
- (D) Eu odiei a Itália
- (E) Eu ódio meu figura
- (F) Odiei esta parte
- (G) Odei subir de peso
- (H) Odiaria engordar de novo
- (I) Eu odiei ganhar peso
- (J) Eu odiei os 3kgs que eu subi mas gostei muito da Itália

(12) CHEGAR

- (A) Cheguei a ter que fazer dieta
- (B) Quando cheguei teve que começar a dieta
- (C) Chegar meu peso fazer dieta
- (D) Quando cheguei de volta tive que fazer dieta
- (E) Quando eu cheguei eu tive que fazer dieta
- (F) Cheguei tive que fazer dieta
- (G) Eu tive que chegar a uma medida de roupa
- (H) Pra chegar no peso normal
- (I) Chegando eu fiz dieta
- (J) Quando cheguei eu comecei a comer menos

(13) HOJE DE MANHÃ + CORRER NA ESTEIRA

- (A) Hoje de manhã corri na esteira pra me matricular na academia
- (B) Hoje de manhã eu vou correr na esteira para a minha academia/ Hoje de manhã correi na esteira pra academia

- (C) Hoje de manhã corri na esteira
- (D) Hoje de manhã tive que correr na esteira
- (E) Hoje de manhã eu tive que correr na esteira
- (F) Hoje de manhã incluso corri na esteira
- (G) Hoje de manhã eu corri na esteira
- (H) Hoje de manhã corri na esteira
- (I) Hoje de manhã corri na esteira na academia
- (J) Hoje de manhã estive correndo na esteira

(14) PASSEAR

- (A) Passear pela Itália foi maravilhoso
- (B) Passeei pela Itália durante todo o dia.
- (C) Passear é maravilhoso
- (D) Eu passeei pela Itália
- (E) Eu gostei de passear por lá
- (F) Passeei muito por Itália
- (G) Eu passeei pelas ruas da Itália
- (H) Adorei passear pelas ruas, pelo país, por tudo.
- (I) Eu passeei muito na Itália
- (J) Mas eu passeei muito lá

Resultados dos falantes de português como LH

SEMPRE + PLANEJAR

- (LBM) Sempre vou planejar viagens.
- (BBM) Eu sempre planejo ir ao México.
- (FAB) Sempre planejo minha viagem.
- (RAB) Sempre sou uma pessoa muito organizada para planejar viagens.
- (LAF) Eu sempre planejar/planejo organizar minhas viagens.
- (MAF) Sempre eu planejo a viagem.
- (DSC) Sempre sou uma pessoa muito organizada quando se planeja viagem.
- (MBG) Eu sempre planejo viajar para lugares.
- (GCT) Sempre planejo minhas viagens.

(RAG) Sempre sou boa haciendo mis malas. / Sempre vou planejar com a Silvia pra ir pro México.

(MPR) Sempre planejo e organizo quando se trata de viagens.

(LFV) Planejar sempre. Sempre planejar.

(APC) Sempre planejo muito bem minhas viagens.

(MEC) Sempre planejo o que vou levar pras viagens.

(DAG) Eu sempre planejo minhas viagens.

(AGS) Eu sempre planejo primeiro a viagem

(ICG) Sempre planejo minhas viagens antes de tempo.

(PHC) Sempre vou planejar/ Eu sempre planejar/ Eu sempre irei/

(JRC) Eu sempre tenho que planejar o que que eu tenho que levar

(JHF) Sempre planejo minhas viagens

(LSX) Sou sempre uma pessoa muito organizada./ Eu sempre planejo...

(LDB) Eu sempre planejo as coisas que vou fazer.

(DBD) Eu sempre planejo desde o primeiro dia ao último dia.

(FBD) Sempre planejo uma viagem.

DETESTAR

(LBM) Ela detesta fazer a mala.

(BBM) Eu detesto fazer minha maleta.

(FAB) Eu detesto arrumar mala.

(RAB) Eu detesto arrumar a mala.

(LAF) Eu detesto arrumar as malas.

(MAF) Eu detesto arrumar a equipagem.

(DSC) Eu detesto arrumar mala.

(MBG) Eu detesto arrumar mala.

(GCT) Eu detesto ter que organizar minhas coisas.

(RAG) Eu detesto fazer a mala.

(MPR) Eu detesto arrumar a minha mala.

(LFV) Detestar arrumar mala. Eu detesto arrumar malas.

(APC) Eu detesto arrumar mala.

(MEC) Detesto arrumar as malas.

(DAG) Eu detesto arrumar minha mala.

(AGS) Detesto arrumar a mala.

- (ICG) Eu detesto arrumar a mala.
- (PHC) Eu detesto arrumar as malas
- (JRC) Eu detesto arrumar mala
- (JHF) Eu detesto arrumar minhas malas
- (LSX) Eu detesto arrumar a mala.
- (LDB) Eu detesto arrumar a mala.
- (DBD) Eu detesto arrumar mala.
- (FBD) Detesto arrumar a mala.

ONTEM + COMPRAR

- (LBM) Ontem eu comprei as passagens para ir ao México.
- (BBM) Ontem eu comprei as passagens pro México.
- (FAB) Ontem eu comprei as passagens para o México.
- (RAB) Ontem comprei as passagens pro México.
- (LAF) Ontem eu comprei as passagens pro México.
- (MAF) Ontem eu comprei as passagens para a viagem.
- (DSC) Ontem eu comprei as passagens para o México.
- (MBG) Ontem eu comprei passagens para o México.
- (GCT) Ontem comprei as minhas passagens para o México.
- (RAG) Ontem comprei as passagens.
- (MPR) Ontem eu comprei as passagens para o México.
- (LFV) Ontem comprei as passagens.
- (APC) Ontem comprei as passagens.
- (MEC) Ontem eu comprei as passagens para o México.
- (DAG) Ontem eu comprei as passagens para o México.
- (AGS) Ontem comprei as passagens para o México.
- (ICG) Ontem eu comprei as passagens.
- (PHC) Ontem comprei as passagens para o México.
- (JRC) Ontem eu comprei as passagens pra ir pro México
- (JHF) Ontem comprei as passagens
- (LSX) Ontem comprei as passagens para o México.
- (LDB) Ontem eu comprei as passagens para o México.
- (DBD) Ontem eu comprei as passagens para México.
- (FBD) Ontem comprei as passagens para o México.

NUNCA + VIAJAR

(LBM) Nunca he viajado pro México.

(BBM) Eu nunca viajei pro México.

(FAB) Eu nunca viajei.

(RAB) (1m07seg) Eu nunca viajei para o México agora vou viajar.

(LAF) Nunca viajei pra lá.

(MAF) (não sei) Nunca viajarei mais ao México./ Nunca eu vou viajar./

(DSC) Eu nunca viajei para o México.

(MBG) Nunca viajei pro México.

(GCT) Nunca viajei antes.

(RAG) Nunca viajei pro México.

(MPR) Eu nunca viajei para o México.

(LFV) Nunca vai ser minha primeira vez no México./ Nunca viajei pra Itália.

(APC) Nunca viajei pro México.

(MEC) Eu nunca fui viajar para o México.

(DAG) Eu nunca viajei pro México.

(AGS) Eu nunca fui no México mas vou viajar./ Eu nunca viajei.

(ICG) Eu nunca fui viajar pra lá./ Nunca viajei pro México.

(PHC) Nunca viajei para o México

(JRC) Eu nunca viajei pro México

(JHF) Nunca viajei pro México

(LSX) Nunca viajei pro México.

(LDB) Nunca viajei pro México.

(DBD) Eu nunca viajei pra o México.

(FBD) Nunca viajei para o México.

ALGUMA VEZ + ESTAR

(LBM) Alguma vez já **estuvo** no México?

(BBM) Alguma vez você estava no México?

(FAB) Alguma vez eu estive viajando

(RAB) (26 seg) Alguma vez já estive no México?

(LAF) Alguma vez você estive no México?

(MAF) Alguma vez você já viajou hasta al México/ Alguma vez você está no México. (não sei)

- (DSC) Alguma vez você //// já esteve no México.
- (MBG) Você já esteve no México alguma vez?
- (GCT) Alguma vez eu estive no México.
- (RAG) Alguma vez he querido estar no México/ Alguma vez você ha viajado al hotel y estar longe do seu hogar.
- (MPR) Você alguma vez esteve no México?
- (LFV) Alguma vez você esteve?
- (APC) Alguma vez você esteve no México?
- (MEC) Alguma vez você já esteve no México.
- (DAG) Alguma você estar no México?/ Alguma vez você estaria..? (não sei)
- (AGS) Alguma vez eu gostaria de estar lá/ Alguma vez você estaria lá?/ Alguma vez você esteve lá?
- (ICG) Alguma vez você esteve no México.
- (PHC) Alguma vez você esteve?
- (JRC) Alguma vez você já esteve no México
- (JHF) Alguma vez você esteve no México
- (LSX) Você ha estado lá no México alguma vez? (ficou achando errado)
- (LDB) Alguma vez você ha estado no México?
- (DBD) Você alguma vez ha estado no México?
- (FBD) Alguma vez você esteve no México?

AINDA NÃO + CONHECER

- (LBM) Ainda não conheci o México.
- (BBM) Eu ainda não conheci o México.
- (FAB) Ainda não conheci o México
- (RAB) Ainda não, eu quero conhecer.
- (LAF) Ainda não eu conhoci o México.
- (MAF) Ainda não conheci o México.
- (DSC) Ainda não, mas eu quero conhecer.
- (MBG) Ainda não conheci, só que quero.
- (GCT) Ainda não conheço o México.
- (RAG) Ainda não conheci ninguna parte do país só Brasil
- (MPR) Eu ainda não conheço lá.
- (LFV) Ainda não conheço.

- (APC) Ainda não conheci o México.
 (MEC) Ainda não fui conhecer o México.
 (DAG) Ainda não conheci o México.
 (AGS) Ainda não mas queria conhecer./ Eu ainda não conheço.
 (ICG) Ainda não mas quero conhecer/ Ainda não conheci.
 (PHC) Ainda não conheci
 (JRC) Eu ainda não conheci o México
 (JHF) Ainda não conheço o México
 (LSX) Ainda não conheci o México.
 (LDB) Ainda não conheci.
 (DBD) Ainda não conheci o México.
 (FBD) Ainda não conheci.

MAS + GOSTAR

- (LBM) Mas seria bonito gostar do lugar.
 (BBM) Seria muito legal mas a comida e eu vou gostar.
 (FAB) Eu poderia gostar mais da Itália
 (RAB) Mas eu vou gostar.
 (LAF) Mas gostar de ir.
 (MAF) Mas eu acho que vou gostar.
 (DSC) Seria ótimo mas eu não gostaria de arrumar a mala.
 (MBG) Mas//// mas, você vai gostar.
 (GCT) Mas gostaria de conhecer e comer as comidas de lá.
 (RAG) Seria ótimo gostar mais
 (MPR) Mas eu gostaria de ir para lá.
 (LFV) Gostar mais./ Mas seria ótimo./ Mas gostaria.
 (APC) Mas gostaria muito.
 (MEC) Mas eu gostaria muito de estar lá.
 (DAG) Mas eu gostaria.
 (AGS) Mas eu não gostaria.
 (ICG) Mas eu acho que eu vou gostar.
 (PHC) Mas gostaria
 (JRC) Eu nunca fui mas eu gostaria de ir
 (JHF) Mas gostaria de conhecer

(LSX) Mas gostaria.

(LDB) Mas eu gostaria de ir.

(DBD) Mas eu gostaria muito de viajar para o México.

(FBD) Mas gostaria muito.

NO ÚLTIMO VERÃO + PEGAR UM AVIÃO

(LBM) No último verão eu fui para a Itália pegar um avião.

(BBM) No último verão a gente vai pra Itália e a gente vai pegar um avião.

(FAB) No último verão eu peguei uma avião para a Itália

(RAB) No último verão eu peguei um avião.

(LAF) No último verão nós pegamos um avião para ir para a Itália.

(MAF) (não sei) No último verão pegarei um avião.

(DSC) No último verão eu fui pra Itália e peguei um avião.

(MBG) No último verão eu peguei um avião.

(GCT) No último verão eu peguei um avião para conhecer a Itália.

(RAG) No último verão he pegado um avião para ir a Itália.

(MPR) No último verão eu peguei um avião para a Itália.

(LFV) No último verão pegar um avião./ No último verão vou pegar um avião/ No último verão eu pegar um avião.

(APC) No último verão eu peguei um avião.

(MEC) No último verão eu fui no aeroporto pegar o avião.

(DAG) No último verão eu peguei um avião pra Itália.

(AGS) No último verão eu pegarei um avião pra lá./ No último verão eu peguei um avião.

(ICG) No último verão eu peguei um avião pra Itália.

(PHC) No último verão pegarei um avião/ No último verão peguei um avião

(JRC) No último verão eu peguei um avião pra Itália

(JHF) No último verão eu peguei um avião pra Itália

(LSX) No último verão peguei um avião pra Itália

(LDB) No último verão eu peguei um avião pra ir pra Itália.

(DBD) No último verão eu peguei um avião pra Itália.

(FBD) No último verão eu peguei um avião.

VISITAR

(LBM) Seria bonito visitar a Itália outra vez.

- (BBM) A gente vai visitar a Itália.
- (FAB) Eu desejaria visitar a Itália
- (RAB) Eu vou visitar a Itália.
- (LAF) Nós já visitamos a Itália que tem ótimas comidas.
- (MAF) Eu vou visitar outra vez a Itália.
- (DSC) A Itália realmente é linda e eu gostaria de ir visitar com as minhas amigas.
- (MBG) Você deveria visitar a Itália.
- (GCT) Eu gostaria de visitar algum dia.
- (RAG) Eu quero conhecer a Itália e ver que linda é essa cidade e comer as ótimas comidas
- (MPR) Eu também já visitei a Itália.
- (LFV) Visitar a Itália./ Visitar a Itália é realmente linda com ótimas comidas.
- (APC) Visitar a Itália deve ser muito legal. /Visitei a Itália.
- (MEC) Eu já visitei lá uma vez.
- (DAG) Eu visitaria a Itália.
- (AGS) Eu visitaria.
- (ICG) Eu sempre quis visitar a Itália.
- (PHC) Visitaria a Itália/ Visitei
- (JRC) Eu te recomendo visitar a Itália
- (JHF) Gostaria de visitar
- (LSX) Gostaria de visitar
- (LDB) Eu gostaria visitar.
- (DBD) Eu já he visitado a Itália.
- (FBD) Visitei a Itália e realmente é linda e ótima.

VOLTAR

- (LBM) Vamos voltar para a Itália.
- (BBM) Eu engordei 3kg voltando da Itália.
- (FAB) Eu voltei com 3kg a mais
- (RAB) Eu voltei com 3kg mais.
- (LAF) Eu engordei 3kg e quando eu voltei eu desengordei.
- (MAF) Eu nunca voltei lá.
- (DSC) Engordei 3kg lá e gostaria de voltar pra comer mais.
- (MBG) Queria voltar para emagrecer.
- (GCT) Morro de vontade de voltar outra vez pra Itália.

- (RAG) Eu quero voltar pra lá e comer mais comida
- (MPR) Eu engordei bastante lá mas eu gostaria de voltar.
- (LFV) Voltar engordei/ Voltar a engordar.
- (APC) Voltaria pra lá.
- (MEC) Na volta eu engordei 3kg
- (DAG) Eu voltaria pra lá.
- (AGS) Por isso eu gostei de voltar.
- (ICG) Eu acho que vou voltar pra Itália.
- (PHC) Voltarei
- (JRC) Eu gostaria de voltar lá
- (JHF) Gostaria de voltar pra lá
- (LSX) Eu quero voltar.
- (LDB) Eu voltei na minha forma.
- (DBD) Eu voltei engordando 3kg
- (FBD) Voltei e engordei 3kg.

ODIAR

- (LBM) Ela odiou quando ela ficou mais gordinha.
- (FAB) Eu odiei subir de peso.
- (BBM) Essa parte eu odiei.
- (FAB) Eu odiei subir de peso.
- (RAB) Eu odiei essa parte.
- (LAF) Eu odeio ficar engordando.
- (MAF) Eu odeio engordar.
- (DSC) Eu odiei essa parte.
- (MBG) Eu odiei essa parte.
- (GCT) Eu odiei comer tanta massa.
- (RAG) Eu ódio essa parte, foi péssima
- (MPR) Eu odiaria engordar de novo.
- (LFV) Eu odiei essa parte.
- (APC) Odiei isso.
- (MEC) Eu odiei engordar um pouco.
- (DAG) Eu odiei essa parte.
- (AGS) Eu odeio engordar.

- (ICG) Eu odiei essa parte.
 (PHC) Eu odiei
 (JRC) Eu odiei engordar 3kgs
 (JHF) Eu odiei engordar lá
 (LSX) Eu odiei essa parte.
 (LDB) Eu odiei engordar.
 (DBD) Eu odiei essa parte que eu engordei 3kg
 (FBD) Odiei essa parte.

CHEGAR

- (LBM) Ao chegar ao Brasil eu **tuve** que fazer dieta.
 (BBM) Eu também tive que chegar pra fazer dieta.
 (FAB) Eu tive que chegar e fazer uma dieta.
 (RAB) Quando eu cheguei eu tive que fazer dieta.
 (LAF) Eu cheguei eu tive que fazer dieta
 (MAF) Quando ela chegou ela ficou de dieta.
 (DSC) Eu também. Eu tive que chegar e fazer dieta.
 (MBG) Eu queria chegar para emagrecer.
 (GCT) Cheguei até 30kg acima do meu peso.
 (RAG) Eu também tive que fazer dieta quando cheguei da Itália
 (MPR) Quando eu cheguei tive que fazer dieta.
 (LFV) Quando eu chegar também teve que fazer dieta.
 (APC) Chegando aqui tive que começar uma dieta.
 (MEC) Chegando aqui tive que fazer dieta.
 (DAG) Eu chegaria a engordar.
 (AGS) Quando eu cheguei eu tentei fazer mais exercício.
 (ICG) Quando eu cheguei lá eu não pude comer muito as comidas.
 (PHC) Chegaria/ Chegarei/ Vou chegar/ Cheguei/ Cheguei de dieta
 (JRC) Quando eu cheguei no Brasil eu tive que fazer dieta
 (JHF) Quando eu cheguei em casa eu fiz dieta
 (LSX) Quando eu cheguei tive que fazer uma dieta.
 (LDB) Eu chegaria pra casa.
 (DBD) Eu cheguei a fazer dieta.
 (FBD) Quando eu cheguei eu também tive que fazer uma dieta.

HOJE DE MANHÃ + CORRER NA ESTEIRA

- (LBM) Hoje de manhã eu corri três voltas na esteira.
- (BBM) Hoje de manhã eu fui matriculei na academia e correu na esteira.
- (FAB) Hoje de manhã eu corri na esteira.
- (RAB) Hoje de manhã eu corri na esteira.
- (LAF) Hoje de manhã eu corri na esteira.
- (MAF) Hoje na manhã eu corri na esteira.
- (DSC) Hoje de manhã até me matriculei na academia e corri 1h na esteira.
- (MBG) Hoje de manhã eu fui correr na esteira.
- (GCT) Hoje de manhã tive que correr na esteira.
- (RAG) Hoje de manhã também fiz exercício e corri na esteira
- (MPR) Hoje de manhã eu tive que correr na esteira quando eu fui pra academia.
- (LFV) Hoje de manhã corri na esteira.
- (APC) Hoje de manhã eu corri na esteira.
- (MEC) Hoje de manhã eu fui na academia correr na esteira.
- (DAG) Hoje de manhã eu corri na esteira.
- (AGS) Hoje de manhã correrei na esteira./ Hoje de manhã eu corri na esteira.
- (ICG) Hoje de manhã eu fui correr na esteira.
- (PHC) Hoje de manhã eu corri na esteira
- (JRC) Hoje de manhã eu corri na esteira
- (JHF) Hoje de manhã eu corri na esteira
- (LSX) Hoje de manhã eu corri na esteira.
- (LDB) Hoje de manhã corri na esteira.
- (DBD) Hoje de manhã eu corri na esteira.
- (FBD) Tive que correr na esteira hoje de manhã.

PASSEAR

- (LBM) Foi lindo passear pelos lugares pra ver as pessoas.
- (BBM) Na Itália a gente foi passear na Itália e foi maravilhoso.
- (FAB) Eu passei na Itália.
- (RAB) Eu gostei de passear na Itália.
- (LAF) Nós passeamos lá e é maravilhoso.
- (MAF) Eu passei por todos os lados na Itália.

- (DSC) Eu adorei ir passear na Itália. Foi maravilhoso.
- (MBG) Eu passei muito.
- (GCT) Adorei passear por Roma.
- (RAG) A Itália é muito bonita pra poder passear e tomar fotos.
- (MPR) Eu passei bastante na Itália e foi maravilhoso.
- (LFV) Passear na Itália.
- (APC) É um ótimo lugar pra passear.
- (MEC) Eu gostei muito de passear lá.
- (DAG) Eu passei na Itália.
- (AGS) Gostaria de passear por lá.
- (ICG) Eu passei por muitos lugares.
- (PHC) Passearei/ passei
- (JRC) É legal passear na Itália
- (JHF) Eu gostaria de passear lá
- (LSX) Valeu a pena passear na Itália.
- (LDB) Eu voltaria a passear lá.
- (DBD) Eu passei na Itália.
- (FBD) Passear foi lindo.

Resultado dos falantes de português como L1 — Grupo-controle

GC — SEMPRE + PLANEJAR

- (1) Sempre sou uma pessoa muito planejada./ Eu sempre planejo minhas viagens para o México.
- (2) Eu sempre planejo minhas viagens.
- (3) Sempre sou muito organizada.../ Eu sempre planejo minhas viagens.
- (4) Eu sempre me planejo quando se trata de viagens.
- (5) Eu planejo sempre ser uma pessoa muito organizada.
- (6) Eu sempre planejei as minhas viagens.
- (7) Sempre planejo viagens muito bem.
- (8) Sempre planejo minhas viagens.
- (9) Sempre planejo tudo certinho antes de ir.
- (10) Sempre planejo minhas viagens.

GC — DETESTAR

- (1) Eu detesto arrumar a mala.
- (2) Eu detesto arrumar a mala.
- (3) Eu detesto arrumar a mala.
- (4) Eu não, eu detesto arrumar a mala. É a pior parte.
- (5) Eu detesto arrumar a mala.
- (6) Detesto arrumar a mala.
- (7) Eu detesto arrumar a mala.
- (8) Eu não, eu detesto arrumar a mala.
- (9) Eu detesto perder tempo com isso.
- (10) Detesto arrumar a mala.

GC — ONTEM + COMPRAR

- (1) Ontem comprei as passagens para o México.
- (2) Ontem eu comprei as passagens para irmos para o México.
- (3) Ontem comprei as passagens para o México.
- (4) Ontem comprei as minhas passagens para o México.
- (5) Ontem eu comprei minhas passagens para o México.
- (6) Ontem comprei as passagens para o México.
- (7) Já comprei as passagens desde ontem.
- (8) Ontem comprei as passagens para o México.
- (9) Ontem comprei pela internet.
- (10) Ontem comprei minha passagem para o México.

GC — NUNCA + VIAJAR

- (1) Nunca viajei para o México.
- (2) Nunca viajei para o México.
- (3) Nunca viajei no México.
- (4) Eu nunca viajei pro México.
- (5) Nunca viajei para o México.
- (6) Nunca viajei pro México.
- (7) Nunca viajei para o México.
- (8) Nunca viajei pro México.
- (9) Eu nunca viajei internacionalmente.

(10) Nunca viajei para o México.

GC — ALGUMA VEZ + ESTAR

(1) Alguma vez você esteve no México?

(2) Alguma vez você já estava no México?/.... Alguma vez você já esteve no México?

(3) Alguma vez você esteve no México?

(4) Alguma vez você já esteve no México.

(5) Já esteve alguma vez no México?

(6) Alguma vez já esteve no México?

(7) Você já esteve alguma vez no México?

(8) Alguma vez você esteve lá?

(9) Alguma vez já esteve num país diferente.

(10) Alguma vez você já esteve lá?

GC — AINDA NÃO + CONHECER

(1) Ainda não conheci o México.

(2) Ainda não conheci o México.

(3) Ainda não conheci o México.

(4) Eu ainda não conheço o México.

(5) Ainda não, mas pretendo conhecer.

(6) Ainda não, mas quero conhecer.

(7) Ainda não conheci lá.

(8) Ainda não conheci.

(9) Ainda não, mas pretendo conhecer vários.

(10) Ainda não fui conhecer.

GC — MAS + GOSTAR

(1) Mas gostaria.

(2) Mas eu ia gostar muito.

(3) Mas gostarei.

(4) Mas eu gosto.

(5) Mas gosto.

(6) Mas gostaria de ir.

(7) Mas gostaria muito.

(8) Mas não sei se vou gostar.

(9) Mas gosto de países que falam inglês.

(10) Mas acho que ia gostar.

GC — NO ÚLTIMO VERÃO + PEGAR UM AVIÃO

(1) No último verão peguei um avião para a Itália.

(2) No último verão vou pegar um avião./ No último verão peguei um avião.

(3) No último verão eu peguei um avião.

(4) No último verão eu peguei um avião para ir a Itália.

(5) No último verão eu peguei um avião pra ir pra lá.

(6) No último verão eu peguei um avião.

(7) No último verão eu peguei um avião.

(8) No último verão peguei um avião.

(9) No último verão peguei um avião para ir para um lugar com comidas muito boas.

(10) No último verão vou pegar um avião/ No último verão peguei um avião.

GC — VISITAR

(1) A Itália é um bom país pra visitar e com ótimas comidas.

(2) Eu visitei a Itália e lá tem ótimas comidas.

(3) Eu visitei a Itália.

(4) Eu já visitei a Itália e é realmente linda.

(5) Vou visitar a Itália para comer mais comida.

(6) Gostaria de visitar.

(7) A Itália é ótima para visitar e realmente é linda e com ótimas comidas.

(8) Já visitei lá.

(9) Visitei um hotel que é parecido com a Itália.

(10) Eu gostaria muito de visitar.

GC — VOLTAR

(1) Se eu voltar vou comer menos.

(2) Voltarei a engordar 3kg./ Voltei a engordar./ Voltei a engordar 3k lá.

(3) Mas quando voltei não engordei.

(4) Quando eu voltei de lá engordei 3 kg.

(5) Pretendo voltar muito cedo.

(6) Queria voltar lá.

- (7) Eu voltaria.
- (8) Quero voltar.
- (9) Voltaria lá mas comeria menos.
- (10) Eu adoraria voltar lá.

GC — ODIAR

- (1) Essa parte foi a que eu odiei.
- (2) Essa parte eu odiei.
- (3) Odiei essa parte.
- (4) Eu odiei essa parte.
- (5) Eu também odeio engordar.
- (6) Odiei essa parte.
- (7) Eu odiei essa parte.
- (8) Odiei isso.
- (9) Odiei ter que gastar dinheiro com coisas bobas.
- (10) Eu odiei essa parte.

GC — CHEGAR

- (1) Quando cheguei tive que fazer dieta.
- (2) Eu também tive que chegar./ Eu também tive que fazer dieta./ Eu cheguei e tive que fazer dieta.
- (3) Quando cheguei tive que fazer uma dieta.
- (4) Quando eu cheguei eu tive que fazer dieta.
- (5) Cheguei muito gorda.
- (6) Tive que chegar a fazer dieta.
- (7) Quando eu cheguei tive que fazer dieta.
- (8) Quando cheguei aqui tive que fazer dieta.
- (9) Quando chegar provavelmente vou ter que fazer outra dieta.
- (10) Quando cheguei tive que fazer dieta.

GC — HOJE DE MANHÃ + CORRER NA ESTEIRA

- (1) Hoje de manhã eu corri na esteira.
- (2) Hoje de manhã me matriculei na academia e corri na esteira.
- (3) Hoje de manhã eu corri na esteira.

- (4) Hoje de manhã eu corri na esteira.
- (5) Hoje de manhã eu corri na esteira.
- (6) Hoje de manhã eu corri na esteira.
- (7) Hoje de manhã eu me matriculei na academia para correr na esteira.
- (8) Hoje de manhã eu corri na esteira.
- (9) Hoje de manhã corri uma hora e meia na esteira.
- (10) Hoje de manhã fui correr até na esteira.

GC — PASSEAR

- (1) Mas valeu a pena passear na Itália.
- (2) Mas valeu passear, a Itália é linda. Foi maravilhoso.
- (3) Foi maravilhoso passear.
- (4) Eu passeei pela Itália e foi maravilhoso.
- (5) Foi muito bom passear lá.
- (6) Passei muito.
- (7) Adorei passear na Itália. É linda.
- (8) Adorei passear.
- (9) Passeei por vários lugares lá.
- (10) Foi maravilhoso passear pela Itália.