

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA E APRENDIZAGEM: O VALOR DA INSTRUÇÃO

Maria Cristina Micelli FONSECA⁵⁵

Resumo: Este trabalho visa analisar o papel da instrução explícita no aprendizado do *Present Perfect vs. Past Simple* do inglês e do *Pretérito Perfecto vs. Pretérito Indefinido* do espanhol na interlíngua em fase inicial de brasileiros aprendendo inglês ou espanhol em ambiente formal. Os informantes formaram dois grupos, um de cada língua e receberam instrução explícita sobre o valor semântico-pragmático das perífrases, realizando teste de compreensão em seguida. Os resultados mostram que a instrução explícita não levou a um melhor desempenho. A análise quantitativa mostra que existe uma similaridade grande entre o desempenho do grupo do inglês e o do espanhol apesar de tratar-se da aprendizagem de línguas diferentes.

Palavras-chave: instrução explícita; aprendizagem de segunda língua; interlíngua; aspecto; semântica.

Abstract: *This paper aims to analyze the role of explicit instruction in the learning of the English Present Perfect vs. Past Simple and Spanish Pretérito Perfecto vs. Pretérito Indefinido in the early-stage interlanguage. Participants were divided in two groups for each language and tested in comprehension tasks. Results indicate the two groups exposed to explicit instruction about the semantic-pragmatic value of their periphrases did not show any improvement. Qualitative analysis indicates that, despite some target-language productions, their justification reveals that their interpretations are supported by L1 semantic values. Quantitative analysis shows that there is a similarity between the performances of both English and Spanish groups.*

Keywords: explicit instruction; second language learning; interlanguage; aspect; semantics.

Introdução

Quando a abordagem comunicativa entrou em voga no início dos anos 80, muitos estudiosos de aquisição de segunda língua diziam que o ensino da gramática era de pouca valia, uma vez que o processo de aquisição era natural. Doughty e Robinson (1998, p.1) chegam a dizer que houve uma ruptura entre as pesquisas de aquisição de

⁵⁵ Departamento de Letras Estrangeiras do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, CE, Brasil, mcrisfon@uol.com.br.

língua estrangeira (SLA⁵⁶), que se davam principalmente em ambientes naturalistas, as que passaram a ser chamadas de pesquisas de aprendizagem de língua estrangeira, cujo foco seria a sala de aula, e os ditos processos de aprendizagem em ambiente formal. Neste cenário, durante duas décadas houve pouco espaço para aqueles que se mantiveram interessados na aquisição⁵⁷ de língua estrangeira em sala de aula.

Os tempos, contudo, mudaram para melhor, segundo Doughty e Williams (1998), pois vem crescendo o número de trabalhos que examinam os processos da interlíngua⁵⁸ de aprendizes em sala de aula. Segundo estas autoras ainda, os estudos de SLA em sala de aula são importantes porque abordam questões que têm relevância pedagógica.

Entre os estudos mais pesquisados dentro da SLA em sala de aula, encontramos a questão de se incluir ou não gramática na aula de língua estrangeira (L2). Existe grande debate no meio acadêmico sobre o quanto e de que forma se devem abordar questões linguísticas.

Esse tópico, cheio de crenças e de muitos pontos de vista, foi o objeto deste trabalho que investigou o efeito da instrução explícita na interlíngua de alunos iniciantes, falantes de português do Brasil, aprendendo inglês ou espanhol.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa relatada neste artigo investigou a aquisição do sentido na relação semântico-pragmática que marca a diferença de valores aspectuais entre os tempos *Present Perfect* (PP) e *Past Simple* (PS) do inglês e o *Pretérito Perfecto* (PF) e *Pretérito Indefinido* (PI) do espanhol, exatamente no que tange ao valor de resultado presente dos tempos compostos, em oposição ao foco no evento passado dos tempos simples. Foram colhidos dados de dois grupos de aprendizes de cada língua estrangeira, todos em fase inicial da interlíngua em testes de compreensão.

O aluno brasileiro apresenta muita dificuldade para compreender e produzir: *I've lived in England* vs. *I lived in England* e *He vivido en Inglaterra* vs. *Vivi en Inglaterra*. As quatro sentenças teriam como correspondente em português: Morei na Inglaterra.

⁵⁶ Usaremos a sigla em inglês, usada principalmente nos E.U., porque acreditamos que ela simboliza bem o movimento descrito por Doughty e Williams (1998) e por não haver termo com esse valor no Brasil.

⁵⁷ Adotamos aquisição e aprendizagem como sinônimos neste trabalho.

⁵⁸ Entendemos por interlíngua o sistema linguístico mental permeável que representa o processo pelo qual o aprendiz passa enquanto constrói a língua-alvo (L2). Ela contém elementos da L1, da L2 e representações dessas que revelam as estratégias conscientes e inconscientes adotadas pelos aprendizes.

Ensinar esse valor novo, não existente no português da mesma forma, e responsável pela diferença entre os tempos simples dos compostos constitui uma dificuldade conhecida pelos professores desses idiomas e foi a motivação para uma investigação levada a cabo como parte do meu doutoramento. Este artigo é um recorte desta pesquisa.

O artigo foi organizado da seguinte forma: primeiramente fazemos uma breve descrição dos tempos e das teorias que serviram de pilares para a execução desta pesquisa. Em segundo lugar, apresentamos os objetivos e perguntas de pesquisa. Em seguida, descrevemos a metodologia adotada. Finalmente, os resultados são apresentados e discutidos, seguidos pelas considerações finais.

Descrição do *Present Perfect*, *Past Simple*, *Pretéritos Perfecto* e *Indefinido*

A descrição dos tempos neste trabalho tenta tornar visível o que diferencia as sentenças acima. Acreditamos que dentre as habilidades que as línguas conferem aos seus falantes está a forma como estas caracterizam, descrevem e situam um evento acontecido no passado. Como explica Michaelis (1998, p.1) as línguas impõe uma estrutura conceitual particular sobre o domínio dos acontecimentos. Aprender uma nova língua implica conhecer novos domínios.

Esses tempos compostos do inglês e do espanhol têm em comum, por oposição aos tempos simples, o fato de apresentarem, na maioria de seus usos, além de um componente de tempo (*tense*), ou seja, uma situação que antecede o momento da enunciação, um componente de aspecto ou ponto de vista, isto é, uma referência que coincide com o momento da enunciação. Existe uma constituição temporal interna da situação, não somente de evento acabado, mas a relação do evento passado com o presente, momento da enunciação. O evento passado cria um estado-resultativo presente, culminância desse evento; sendo assim, conclui Michaelis (1998, p.8-10), esses tempos são uma predicação de estado e funcionam diferentemente da predicação de passado expressa pelos tempos simples. O PS e o PI apresentam também um evento acabado anterior ao momento da enunciação, mas têm o momento de referência concomitante ao evento ocorrido e acabado no passado.

Michaelis acrescenta que a diferença entre PP x PS e PF x PI é pragmático-discursiva, porque seus sentidos *per se* podem se sobrepor, ou seja, em muitos usos, embora a sentença seja gramaticalmente correta, ela não é aceita naquele uso, ou

melhor, há uma diferença de sentido que só se explica naquele contexto. Essa implicação estado-resultante, portanto, representa uma condição semântico-pragmática sobre os tempos compostos.

Uma forma de aclarar as áreas semânticas de sobreposição entre o PP/OS e PF/PI é optarmos por um modelo que presuma que as línguas tenham uma categoria conceitual de evento e outra de estado, mesmo que não sejam salientes na morfologia do verbo. É mostrar os mecanismos gramaticais que possibilitam ao falante expressar-se optando por um ponto de vista ou outro, ou seja, apresentando uma determinada situação ou como evento (tempos simples) ou como estado (tempos compostos). Assim, a diferença de sentido entre os tempos simples e os compostos está ligada ao momento da enunciação, ao contexto, ao entorno cognitivo e ao discurso, que justifica o ponto de vista escolhido pelo falante no momento da enunciação e expresso pelo valor aspectual.

O português do Brasil (PB) geralmente utiliza o Pretérito Perfeito Simples (PPS) para descrever tais situações. Este tempo acumula duas funções: anterioridade em relação a um momento de referência presente, e concomitância em relação a um momento de referência pretérito (FIORIN, 1996, p.153; TRAVAGLIA, 2006, p.134). Esses dois Pretéritos Perfeitos no português, os quais Fiorin chama de Pretérito Perfeito 1 e 2, referem-se à ação acabada (1) e ao momento de relevância presente (2). Contudo, à luz do que argumenta Michaelis (1998), esse tempo do PB não veicula, na maioria dos casos, o valor estado-resultativo, como o faz o PP e o PF. O PB vai utilizar preferencialmente a perífrase *Estar+Particípio* para expressar resultado. Embora o PPS possa ter uma leitura resultativa de uma sentença como: *Eles varreram a sala = A sala está varrida (limpa)*. Essa leitura não é a mais usual e não está saliente para os falantes nativos.

Ademais, o PB tem uma perífrase semelhante ao PP e PF, *Ter+Particípio* (TP), cujo valor semântico, no entanto, é diferente. Enquanto PP e PF têm valor aspectual perfectivo e resultativo, a perífrase portuguesa apresenta aspecto imperfectivo e durativo ou reiterativo. Mendes (2005) mostra que também a perífrase *Estar+Gerúndio* (EG) admite o mesmo valor de TP, principalmente na linguagem oral, quando substituindo a perífrase TP.

Em resumo, o PPS do PB não se comporta como os tempos compostos das línguas estrangeiras aqui estudadas, como aponta Fonseca (2001, p.69):

Como vemos, em português, o Pretérito Perfeito pode englobar o tempo simples e o composto do espanhol e do inglês. O PPS não faz, portanto, distinção entre um evento acabado e outro com consequência presente, não distinguindo claramente entre relevância presente e o estado-resultativo. O português vai valer-se de outros recursos e outras perífrases para expressar esses valores.

Resumo da literatura

Independente da teoria usada para estudar a aprendizagem da língua estrangeira, todas concordam que o input é essencial. No entanto, a forma como esse input deve ser entregue ao aluno em sala de aula tem recebido inúmeros estudos sob diversas perspectivas.

Para os que aprendem uma L2 em sala de aula, existe a possibilidade da exposição à L2 e o ensino de regras gramaticais sobre o funcionamento da L2. Chama-se de instrução explícita quando o aprendiz recebe informação linguística, geralmente na forma de regras e exemplos, a respeito do input recebido.

Um dos objetivos da instrução explícita é o conhecimento explícito pelos alunos de um determinado conteúdo linguístico. Segundo Ellis (2004, p.229) o conhecimento explícito pode ser definido como o conhecimento sobre a língua que o usuário da língua conscientemente tem sobre a língua e seus usos. O autor também acrescenta que esse conhecimento é acessado via processamento quando o aprendiz de L2 enfrenta alguma dificuldade linguística no uso da L2.

Cognitivamente falando, o conhecimento explícito é visto como diferente do implícito, pois envolve mecanismos de processamento diferentes (HULSTJIN, 2005). O conhecimento explícito é geralmente associado a um processamento custoso em oposição ao implícito, que seria automático.

Os papéis do conhecimento implícito e explícito têm sido foco de muitas pesquisas desde a proposta da Hipótese da Aquisição vs. Aprendizagem feita por Krashen em 1981. Van Patten⁵⁹ (2009), entre outros, tem pesquisado como o input se torna intake para se incorporar a interlíngua, mesmo que ainda diferente da língua-alvo,

⁵⁹ Para saber mais sobre esse assunto, ver TRUSCOTT, J. e SHARWOOD SMITH, M. *Input, Intake and Consciousness The Quest for a Theoretical Foundation in Studies in Second Language Acquisition*, v.33, p. 497-528, 2011.

se o conhecimento sobre a língua se transforma em conhecimento da língua, do uso dela, ou ainda, se a aprendizagem da gramática de uma L2 leva a um melhor desempenho nesta.

Estudos como o de Paradis (2009, p.64) atestam que esses conhecimentos ocupam lugares diferentes no cérebro e, portanto, são incomunicáveis, não passíveis de interação

Krashen (1981) afirma que o essencial é o input compreensível, pois ele desencadearia a aquisição, e que o conhecimento explícito atuaria somente junto à Hipótese do Monitor⁶⁰. Por outro lado, DeKeyser (1998) defende o oposto. Segundo ele, não há aquisição sem aprendizagem, pois é a prática que leva a automatização. Para ele, aprender uma língua é como aprender a fazer charutos, trata-se da aprendizagem de uma habilidade.

Ellis (2004, 2005, 2009) coloca-se em uma posição mais mediadora apregoando que o conhecimento explícito pode levar ao conhecimento implícito por meio do processo de *noticing* (SCHMIDT, 1990), que será mais detalhado a seguir.

Embora seja incontestável a importância do input, tanto na aquisição da língua materna quanto da L2, estudos feitos no Canadá com o francês como L2 no estado de Ontário, avaliando os programas de imersão, apontaram que após anos de exposição à língua, os alunos ainda apresentavam problemas na aquisição dos traços mais marcados, como na distinção entre o *Imparfait* e o *Passé Simple*. Uma das causas atribuídas a essa constatação é a interferência da L1 (GENESE, 1987 apud ELLIS, 2009, p.262).

Uma vez que apenas o input pode não ser suficiente para uma competência mais próxima da L2, pesquisadores⁶¹ vêm investigando a atenção⁶² como fator primordial para a aprendizagem.

Dentre os estudiosos que tentaram analisar o papel da atenção na aprendizagem da L2, destacamos *Noticing Hypothesis* (SCHMIDT, 1990), que explica que é por meio do processo de *noticing* (percepção) que o input transforma-se em intake. É necessário que algo no input chame a atenção do aluno para que o input transforme-se em

⁶⁰ Esta hipótese foi feita por Krashen prevê que o conhecimento consciente das regras gramaticais pode levar o aprendiz a se auto-corriger.

⁶¹ Ver SCHMIDT, R. Attention em ROBINSON, Peter (Org.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press, 2010.

⁶² Estamos traduzindo como atenção vários termos que são usados na literatura, como *awareness* (GASS, 1987), *consciousness raising* (RUTHERFORD, 1987), e *input enhancement* (SHARWOOD SMITH, 1991 apud TRUSCOT, 1998).

noticing:intake.⁶³ O autor salienta, contudo, que nem tudo que o aprendiz entende ou até repete transforma-se em intake. Van Patten (2002) argumenta que, apenas após o significado ter se tornado automático, os alunos conseguirão perceber os aspectos mais estruturais do input.

Swain (2005) afirma que o *noticing* é quando o aprendiz reconhece conscientemente seus problemas linguísticos na L2. Na mesma linha, Gass (1997, p.19) também salienta que é necessário que o aluno perceba que algo precisa ser aprendido.

Lowen, Erlam e Ellis (2009, p.283) colocam que *noticing* refere-se à atividade cognitiva com a qual o aluno se entretém quando conscientemente presta atenção a algum traço linguístico do input. Uma vez percebido este traço, o aprendiz é capaz de repeti-lo na memória de curto prazo, aumentando as chances de aquisição, ou seja, a integração desse traço na sua interlíngua.

Gass (1997) apresenta um modelo de Aquisição de Segunda Língua como proposta para dar conta da conversão do input em output, ou seja, mostrar os estágios por que passa o input na mente do aluno até integrar-se à interlíngua⁶⁴ deste.

Nesse modelo, a autora reflete que, seja qual for o modelo de aquisição a que se esteja filiado, todos eles se baseiam no input como fonte para explicar como o aprendiz adquire uma L2.

A autora defende que as linhas de pesquisa que tentam dar conta de explicar esse fenômeno estão relacionadas entre si. Para ela, os pesquisadores que trabalham dentro de uma perspectiva inatista defendem que o aprendiz tem um constructo gramatical inato que permite que ele adquira uma língua com exposição a dados limitados. Pesquisadores⁶⁵ dentro dessa teoria clamam que essa estrutura inata, uma gramática

⁶³ *Intake is that part of input that the learner notices* (SCHMIDT, 1990, p.139). Intake é parte do input que o aluno percebe, presta atenção (tradução livre da autora).

⁶⁴ Entendemos por interlíngua – termo cunhado pelo linguista Americano Larry Selinker in 1972 – o sistema linguístico, uma gramática mental, construído pelo aprendiz de segunda língua, que em parte, se apoia no conhecimento de sua língua materna, e ao mesmo tempo é diferente desta. Assim como o é da língua-alvo. Este sistema é permeável por receber tanto influência externa na forma de input, assim como interna, dos processos cognitivos como supergeneralização e transferência, entre outros. Esta representação linguística é transitória, na medida que se desenvolve rumo à língua-alvo através do input recebido e da formação de e checagem de hipóteses (ELLIS, R., 1997, p.31-32).

⁶⁵ Para maiores informações sobre estudos de SLA à luz da teoria gerativa, ver WHITE, L. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge University Press, 2003.

abstrata, Gramática Universal (GU) só pode ser investigada à parte das influências externas do contexto.

A GU tem como hipótese um sistema fixo de princípios, que são leis invariantes, e um conjunto finito de valores, os parâmetros, leis cujos valores variam entre as línguas (CHOMSKY, 1986, p.146) e os quais devem ser fixados por evidências simples, porque são aquilo que está disponível para a criança. Os princípios se aplicam da mesma forma em todas as línguas. Já os parâmetros são marcados em cada língua, dando origem às gramáticas diferentes de cada língua. Atualmente, a maioria das correntes acredita que não há remarcação de parâmetros na L2. Uma das razões seria que o estado inicial é diferente, já há uma gramática crescida – a L1.

Gass (1997) defende que pode parecer paradoxal, mas as duas posições têm mérito, e que em vez de procurar qual a posição mais correta, talvez devêssemos investigar como essas posições estão relacionadas e como juntas podem contribuir mais amplamente para responder às perguntas ainda abertas sobre como se dá a aquisição de uma L2. Afinal, a cognição funciona como um todo, a criança está exposta à língua que contém regras gramaticais e valores sociais.

Dentro dessa perspectiva, a autora oferece um modelo dinâmico com cinco estágios que cobre o trajeto que percorre o aluno entre o input e o output, são eles:

1. input Percebido⁶⁶:

o primeiro estágio consiste no dado linguístico que o aprendiz apreende sobre o input. Nem tudo que o aluno ouve ou lê é utilizado por este, sua apreensão é seletiva. A percepção é um ato cognitivo interno em que uma forma linguística se relaciona a algum conhecimento pré-existente.

2. input Compreendido⁶⁷:

a percepção está relacionada à potencialidade de compreensão do input. O que é apreendido chama-se de Input compreendido. Essa compreensão pode ser um continuum de possibilidades dependendo dos níveis de análise realizados pelo aprendiz; assim, a compreensão pode ser parcial, pois está subordinada à percepção.

3. intake:

⁶⁶ apperceived input

é o processo de assimilação do material linguístico apreendido: refere-se à atividade mental que mediatiza o input, confrontando com o conhecimento existente e o sistema gramatical do aprendiz. É onde se dá o processamento.

4. integração⁶⁸:

após a assimilação do input, durante a integração, podem-se obter dois resultados: confirmação da hipótese ou rejeição desta e seu armazenamento, esperando nova informação para reformular e confirmar ou não sua nova hipótese.

5. Output:

este é o produto do processo que se agrega ao sistema linguístico do aprendiz e que pode vir a ser modificado futuramente mediante novo processo.

A autora ressalta que dentro deste modelo um fator importante é a atenção, que se define como consistindo em três fases: alerta, orientação e detecção.

Dentro desse modelo de aquisição, em que o input tem papel de destaque, a autora contabiliza também a instrução explícita em sala de aula e o tipo de evidência necessária para que o aprendiz desenvolva seu sistema gramatical na L2.

Embora do ponto de vista dos defensores da GU a instrução gramatical seria inútil, pois não serviria como input para essa gramática abstrata, em se tratando de aquisição de L2, as condições de exposição à língua-alvo são bem diferentes das normalmente encontradas na L1, primeiro, porque muito do input se dá em sala de aula em condições de aprendizagem formal e, segundo, a ideia de que os adultos não teriam mais disponível a GU da mesma forma que a criança é na atualidade amplamente aceita, restando saber se os princípios gerais ainda estão operantes.

Objeto de estudo

À luz do exposto acima, este trabalho se propôs verificar quais os efeitos da instrução na interlíngua de alunos em estágio inicial, medindo a compreensão da oposição PP x PS do inglês e do PF x PI do espanhol por meio de textos.

⁶⁷ comprehended input

As aulas foram montadas na forma de *Presentation, Practice and Production* (PPP), e foi dada grande ênfase à diferença pragmática de valor aspectual que marca a distinção de valor semântico entre os tempos simples e compostos do inglês (PP e PS) e o perfeito e a perífrase Ter+Particípio do PB.

O objetivo da aula era apresentar os tempos compostos pela primeira vez, enfatizando a diferença entre o tempo simples, a qual já havia sido introduzida aos alunos anteriormente. Na aula, tentou-se antecipar os principais problemas que os alunos brasileiros enfrentam na aprendizagem dos tempos compostos: a transferência do valor semântico da perífrase TER+Particípio do português para o PP e PF devido à semelhança estrutural entre eles; e a transferência dos valores do perfeito do português, tanto para os tempos simples quanto para os tempos compostos.

Hipóteses:

1. Uma vez que os adultos já têm a competência pragmática totalmente desenvolvida, é possível ensinar um novo ponto de vista, a expressão linguística de outro recorte da realidade a alunos iniciantes. Os adultos são capazes de relacionar o entorno cognitivo através do texto com as escolhas morfológicas atribuídas ao tempo e ao aspecto.
2. A instrução explícita auxilia o ensino/aprendizagem desse novo valor na fase inicial da IL, evitando que os aprendizes produzam as duas formas indistintamente nesse período da interlíngua, como costuma acontecer.
3. Alunos de espanhol e inglês apresentam fenômenos diferentes no desenvolvimento da IL, por ser o espanhol considerado uma língua próxima do PB, ao contrário do inglês.

Em resumo, partindo da visão que aquisição/aprendizagem é um desenvolvimento contínuo, em que mais de um processo cognitivo está em operação, investigamos que valores os aprendizes atribuem aos tempos compostos, em oposição aos tempos simples, nas duas línguas, no estágio inicial da interlíngua.

⁶⁸ integration

Metodologia

Foram montados quatro grupos, dois para a língua inglesa e dois para a língua espanhola. Como o critério consistia em que os alunos ainda não tivessem sido formalmente expostos à apresentação formal do PP no curso de inglês e do PF no curso de espanhol, trabalhamos com a fase inicial da interlíngua. Como o curso de Bacharelado em Letras Inglês de uma instituição universitária paulista costuma receber alunos em nível avançado da interlíngua, ao contrário do Curso de Espanhol, que recebe alunos, na sua maioria, sem conhecimentos desta língua, foram escolhidos o curso extracurricular, por receber alunos realmente iniciantes, e o curso de Bacharelado em Letras Espanhol, ambos da mesma instituição universitária, para dar conta de atender à diferença de nível de interlíngua entre eles. Assim, os alunos de inglês cursavam o Básico 3, e os alunos de espanhol, Língua Espanhola II. A análise de perfil quanto ao tempo prévio de estudo das L2 levou-nos a desprezar alguns informantes, tendo sido aproveitados 15 testes no grupo sem instrução e seis no grupo com instrução do inglês, e 13 testes do grupo sem instrução, e 14 do com instrução do espanhol.⁶⁹

Dos dois grupos de cada língua, apenas um recebeu instrução explícita sobre a diferença de valores aspectuais entre os dois tempos. Tal instrução deu ênfase à questão semântico-pragmática que diferencia os valores dos tempos e o uso das oposições das duas línguas. Nessa aula, destacou-se fundamentalmente a questão da consequência presente, do ponto de vista de quem enuncia e as conexões com o discurso para justificar as escolhas temporais e aspectuais. De forma acentuada, tentou-se introduzir o conceito de que existe um tempo nas duas línguas que veicula a ideia de evento acabado associado a um resultado presente, fruto desse evento acabado. O enunciatário pôde

⁶⁹ Não fizemos testes para verificar o nível linguístico dos alunos porque já haviam passado por teste de entrada ao juntarem-se ao curso. Acreditamos que a divisão das turmas em estágios, já consiste em um critério de divisão baseado no conhecimento linguístico da língua estrangeira. Além disso, seria mais uma prova pela qual os alunos teriam de passar, expondo-os, mesmo que indiretamente ao tema da investigação e tomaria mais tempo do curso em que se encontravam. Assim, nos restringimos a perguntar no próprio teste, se haviam estudado aquele idioma anteriormente e por quanto tempo. Os participantes que informaram ter estudado o idioma em questão em estágios onde o *Present Perfect* ou o *Pretérito Perfecto* já poderia ter sido exposto formalmente, não tiveram seus testes computados.

escolher, de acordo com seu ponto de vista, dar ênfase ao resultado presente ou focar na ação decorrida. Tal escolha fundamentou-se na hipótese de que o aprendiz poderia basear suas respostas no conteúdo das aulas para responder às perguntas dos testes a serem aplicados.

Desta forma, foram feitas duas visitas às turmas que receberam a instrução. A aula ocorreu na primeira visita; o teste foi aplicado cerca de vinte dias depois. Nas outras duas turmas, uma de cada língua, que serviram como grupo de controle, foi realizada apenas a visita para o teste. Com o intuito de se poder medir exatamente o quanto se pode ensinar a visão semântico-pragmática, as aulas e a aplicação do teste se deram antes de que tal ponto fosse introduzido no curso, a fim de se evitar possíveis interferências com outras propostas.

A escolha de se fazer testes de compreensão deve-se também ao fato de que há relatos de experimentos realizados com crianças para medir os valores atribuídos à morfologia aspectual em L1. Van Hout e Hollebrandese (2001 apud SLABAKOVA, 2002, p.17) e Wagner (1998 apud SLABAKOVA, 2002, p.17) descrevem testes de compreensão realizados com o objetivo de investigar que valores crianças italianas de três anos de idade atribuem às oposições perfeito e imperfeito. Tais pesquisas demonstraram que, embora as duas formas sejam produtivas na fala das crianças dessa idade, os testes de compreensão revelaram que elas não diferenciam seus valores. Tal fato é atribuído ao déficit pragmático da criança. A literatura defende que a aquisição pragmática só estará totalmente desenvolvida aos seis anos de idade.

À luz do exposto acima, foi elaborado um modelo de teste de compreensão de texto cujo objetivo era poder observar quais eram as intuições que guiavam os aprendizes na escolha dos tempos a partir dos valores que eles atribuíssem às oposições PP/PS do inglês e PF/PI do espanhol. Para tanto foram formados dois grupos, tanto do inglês quanto do espanhol.

Foram desenvolvidos dois testes de compreensão⁷⁰, um para cada idioma: o texto em inglês foi retirado do *New York Times* e abordava a semelhança da aparência entre as

⁷⁰ Embora não haja menção no artigo de Slabakova (2002) sobre como era o teste de compreensão com as crianças italianas, imaginamos que pela idade delas (3 anos) os testes eram orais. Trabalhamos com textos escritos e, embora saibamos que possa haver interferência da L1 na habilidade de leitura em L2 (KODA, *Insights into Second Language Reading: Across-linguistic approach*. Cambridge University Press, 2004), optamos por desconsiderar essa interferência por entendê-la como parte do processo do desenvolvimento da interlíngua. Além

atrizes como resultado das cirurgias plásticas, exemplo: “Stylists have *joined forces with surgeons to homogenize today’s actresses so it’s so hard to differentiate them. Women have become so fixated on not losing the freshness of youth, they’ve forgotten that there are infinite ways to be beautiful or the concept of beauty has changed.*”⁷¹ Além disso, para caber em 50 minutos de aula, o texto foi reduzido e teve um glossário adicionado a fim de evitar que a compreensão do texto fosse prejudicada por falta de entendimento do vocabulário. O texto do espanhol foi retirado do *El País*, e não exigiu esses cuidados. O texto tratava do aniversário do 11 de setembro e indagava se o mundo estava mais seguro, exemplo: “[...] los informes de la propia ONU han venido a confirmar que la lucha contra el terrorismo no ha dado frutos suficientes; Si el 11-S ha tenido un efecto devastador, no ha sido sólo por la acción terrorista de Bin Laden”.⁷²

A escolha de textos originais com assuntos conhecidos pelos alunos tinha como meta medir o valor do contorno cognitivo e do texto na construção do valor semântico dos tempos verbais. Em vez de testes de julgamento de gramaticalidade, criamos um questionário com 11 perguntas de vários tipos: fechadas, com alternativas; abertas, com compreensão de texto *per se*; tradução para o português; e comparação de emprego do tempo composto com o simples, para checar se o aprendiz se dava conta de que mudança do tempo levaria a mudança de sentido. Ao final de cada questão, pedia-se ao aluno que justificasse sua resposta a fim de tentar avaliar suas intuições, ou seja, quais influências recebem as respostas que os alunos colocam no papel. As questões que pediam tradução tinham como objetivo específico observar o papel da língua materna, ou seja, como eles relatariam o resultado presente de um evento passado, acabado, presente nos tempos compostos das duas línguas.

Visava-se verificar como o aprendiz usava a instrução explícita, que dava ênfase à diferença de valores semânticos entre o tempo simples e o tempo composto das duas línguas, além do texto e do contexto, ou seja, do entorno cognitivo para perceber, por

disso, os trabalhos que encontramos tratando de processamento de sentenças em leitura não abordam o nível da interlíngua de seus informantes.

⁷¹ Estilistas juntaram forças com os cirurgiões para homogeneizar as atrizes da atualidade por isso tornou-se tão difícil diferenciá-las. As mulheres ficam tão obcecadas em não perderem o frescor da juventude, que se esqueceram que há inúmeras formas de ser bonita, ou então, o conceito de beleza mudou.

⁷² Os informes da própria ONU vieram confirmar que a luta contra o terrorismo não deu frutos suficientes. Se o 11 de setembro teve um efeito devastador, não foi apenas pela ação terrorista do Bin Laden.

meio dos usos desses tempos, quando os autores viam um evento como tendo um resultado presente ou não. Pretendia-se observar se a confluência desses três fatores seria capaz de acionar a aprendizagem/aquisição do valor resultado presente de um evento acabado no passado, permitindo, assim, responder as perguntas sobre o texto. As perguntas foram criadas, então, com o objetivo de detectar que valores os aprendizes atribuem às oposições aqui estudadas e qual as intuições que subjazem suas respostas.

Aplicou-se o método ANOVA (*Analysis of Variance*) à matriz de respostas, obtendo-se um valor de $p=1$, indicando que o valor das respostas de cada um dos quatro grupos de aprendizes não é estatisticamente diferente, ou seja, que o tratamento dado aos dois grupos não surtiu efeito.

Análise de dados

A análise tratou os dados tanto de forma quantitativa como qualitativa. A escolha de uma abordagem quantitativa teve como objetivo verificar quais os processos em cada grupo de cada língua e se podem ser interpretados como um processo geral de aprendizagem de idiomas, ou se se trata de processos particulares de cada língua. Deu-se tratamento estatístico na tentativa de se verificar se, apesar dos grupos pequenos, as amostragens eram representativas das populações que visamos estudar e se poderíamos dar abrangência aos resultados encontrados.

O tratamento qualitativo tinha como objetivo investigar qual o processo cognitivo subjacente que leva os alunos às respostas encontradas. Essa abordagem permitiu a verificação das intuições. Como nove das onze questões eram abertas, a forma como os informantes justificaram suas respostas foi mais elucidativa, na maioria das vezes, do que a própria resposta dada. Da mesma forma, como havia sentenças que se repetiam, foi possível verificar que as repostas mudaram, sugerindo que há várias intuições e hipóteses concorrendo na formulação de uma interpretação dada, inclusive de um mesmo aprendiz. Assim, foi possível refletir sobre os dados confrontando informantes, perguntas, respostas e interpretações por grupos e por cada informante isoladamente.

A fim de poder comparar as interpretações dos aprendizes, foram criados nove tipos de categorias de respostas. As classificações levaram em conta não somente a resposta oferecida pelo informante em uma questão isoladamente, mas também a justificativa e a resposta dada às demais questões. O objetivo foi analisar os processos

presentes neste estágio da interlíngua dos aprendizes. A Fig.1 abaixo resume as categorias criadas com base nas justificativas dadas pelos alunos.

É interessante esclarecer que a atribuição de (B*) ou (H) foi muitas vezes muito difícil, pois é uma diferença que nem sempre aparece claramente, uma vez que se trata da mesma resposta em português: o perfeito. É necessário buscar nas argumentações a justificativa de uma ou de outra resposta, que é a direção para a qual, julgamos, aponta a intuição do aluno. No entanto, como há uma oscilação muito grande nas respostas de alguns informantes, torna-se quase impossível afirmar com segurança se ele está vendo naquela construção o aspecto perfectivo do pretérito perfeito de evento, ou o aspecto reiterativo, continuativo. Ou ainda, se ele é capaz de, em alguns momentos, perceber o aspecto resultativo que pode aparecer no Pretérito Perfeito Simples do português.

Figura 1: Resumo das Categorias	
A)	presente: corresponde ao tempo presente, ou seja, o aluno ou explica ou usa ou ainda traduz a sentença em questão por um verbo no presente do indicativo para justificar uma ou várias questões.
B)	evento passado com concomitância de referência passada: corresponde ao tempo passado, ou seja, o aluno ou explica ou usa ou ainda traduz uma sentença em questão por um verbo no Pretérito Perfeito com valor semântico de predicação de evento.
B*)	não há diferença de valor semântico entre os tempos da oposição: corresponde ao uso do Pretérito Perfeito com valor semântico de evento ao invés de predicação de estado, quando o aprendiz identifica que não há diferença de sentido entre o uso do PP e do PS ou entre o PF e o PI. Esta letra foi atribuída nas questões 9, 10 e 11, quando o aprendiz explicitamente diz que não há diferença entre os tempos, e na questão 1 e 2, quando o informante indica a alternativa (c,) que corresponde ao passado e argumenta coerentemente com a escolha da alternativa, não colocando os aspectos reiterativo e continuativo.
C)	presente e passado: corresponde a ambos, ao tempo passado e presente, isto é, quando o aprendiz justifica dizendo que os tempos compostos que estudamos se referem ao presente e ao passado, sem distinção de evento passado com consequência presente.
D)	aspecto perfectivo/resultativo: corresponde à consequência presente, ao resultado presente de um evento passado, acabado. Esta resposta engloba exatamente o significado semântico inserido tanto no PP quanto PF.
E)	aspecto imperfectivo/durativo: corresponde aos valores resultativo e continuativo do português do Brasil. Esta letra foi usada toda vez que o aprendiz embasou sua resposta na estrutura correspondente do português, podendo ser tanto a perífrase [TER+Particípio] ou a locução [ESTAR+Gerúndio], cujo valor semântico se sobrepõe.
F)	silêncio: corresponde às respostas em branco, ou respostas às quais não se pode atribuir valor por falta de clareza.
G)	porções de outra interlíngua: corresponde às respostas que se baseiam em outra língua estrangeira, quando a língua em análise é L3.
	corresponde à resposta semelhante à língua-alvo naquela pergunta, mas que é seguida de uma série de

H)	respostas que privilegiam o aspecto reiterativo ou durativo devido à influência da L1 ou a outra língua estrangeira, do mesmo informante, em outras perguntas semelhantes no mesmo teste.
----	---

As duas questões que apresentavam alternativas, muitas vezes, tiveram sua classificação final diferente do assinalado pelo aprendiz. Isso porque, como era pedido que os alunos justificassem suas respostas, muitas vezes, embora o aluno tivesse marcado a resposta (d), que corresponde à consequência presente de uma ação passada, foi considerada outra alternativa, de acordo com a justificativa dada. Isso quer dizer que na justificativa observava-se, muitas vezes, que o aprendiz referia-se à reiteração do português, ou à duração, e via uma consequência nessa repetição, mas não um evento acabado, deixando claro que a ação estava ainda em andamento, que não havia acabado, o que remete à definição da reiteração do português, como vimos na descrição da gramática adotada neste trabalho.

Os resultados dos testes

Abaixo apresentamos um resumo dos dados (FONSECA, 2007, p. 100-121) que julgamos mais relevantes para a discussão e conclusão deste trabalho.

A) Os grupos de inglês

Entre os aprendizes sem instrução, 50% atribuíram o valor da perífrase TP do PB à perífrase *Have+Particípio* do inglês. Apesar de outras formas do português expressarem reiteração, como a perífrase EG (MENDES, 2005), os aprendizes parecem ter se guiado pela forma *Ter+Particípio*. No grupo com instrução, esse número cresce para 56%. As justificativas dos informantes endossam a nossa interpretação: “Vem se tornando cada vez mais comuns”; “o conceito de mudança está mudando, está ocorrendo”.

Observamos que o número de respostas semelhantes à língua-alvo, no que tange à interpretação do PS, é de 74% dos aprendizes sem instrução, e chega-se a 100% de compreensão com o grupo que recebeu instrução. Vale a pena lembrar que a instrução focaliza o PP em oposição ao PS, mas a ênfase é dada ao tempo composto e ao português, uma vez que a tradução das oposições vai gerar a mesma construção no PB, o

perfeito simples, nos casos aqui estudados. Contudo, os informantes já haviam sido expostos a esse conteúdo anteriormente.

Considerando-se cada teste como um todo, a análise qualitativa dos dados dos informantes nos mostra que há uma grande variabilidade, ou melhor, existem respostas semelhantes à língua-alvo para algumas questões, mas o conjunto das respostas demonstra que o presente e o passado a que o aprendiz se refere é o reiterativo/imperfectivo do PB e não o resultativo/perfectivo do inglês e do espanhol⁷³. Se olharmos para os testes de cada informante individualmente, atentando para as incoerências, ou seja, fornece uma resposta igual à língua-alvo numa questão e na seguinte, não. Observamos que o número de respostas semelhantes à língua-alvo cai de 19% para 7% no grupo que recebeu instrução. Neste grupo também decresce o número de aprendizes que atribuem o valor de presente ao PP: de 18% para 13%. As respostas, possivelmente, migraram ou para o valor semelhante à perífrase do português, ou para as respostas em branco.

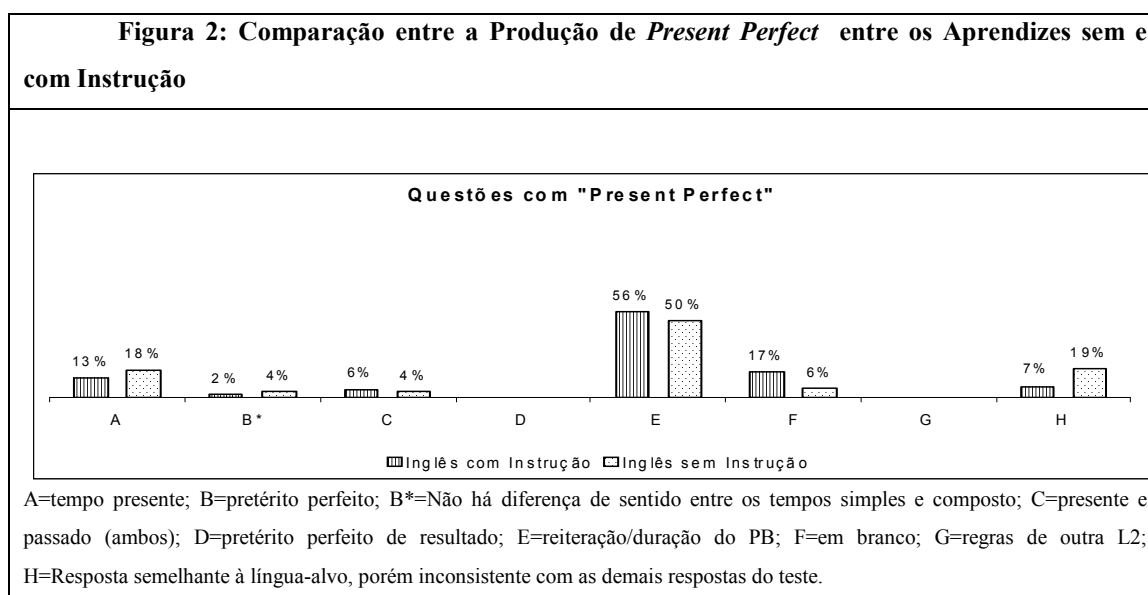
Da mesma forma, cresce o número de respostas que atribuem ao PP o valor de passado e presente, de 4% para 6%, exemplo: As cirurgias plásticas não eram muito frequentes no passado, mas nos dias de hoje (presente) estão cada vez mais frequentes.

Uma possível leitura desses dados é que a instrução explícita, com ênfase na diferença dos valores semântico-pragmáticos das oposições nas duas línguas, não significou uma grande mudança do quadro geral da interpretação desses alunos neste estágio da interlíngua. Os dados nos levam a crer que a instrução implícita com ênfase na questão semântico-pragmática, realçando a questão da consequência presente como fator de diferenciação do tempo simples, parece ter feito com que os aprendizes encontrassem a consequência presente nos aspectos reiterativo e continuativo das perífrases do PB.

Se somarmos os valores das respostas A, C, E e H, teremos 91% no grupo sem instrução e 72% no com instrução. A diferença entre os dois parece ter migrado para respostas em branco, as quais vão de 6% para 17%. O aumento acontece principalmente

⁷³ Quanto à interpretação dos resultados e sua classificação, em consonância com trabalhos internacionais, só foi classificado como resposta semelhante à língua-alvo (D) se este padrão atingiu 80% das respostas de todo o teste, ou seja, houve uma consistência ao longo das respostas e justificativas.

nas questões em que se pedia aos aprendizes que informassem se a mudança dos tempos, PP vs PS acarretaria diferença de sentido. Dos seis aprendizes que responderam ao questionário, dois deixaram as três questões sem responder. Acreditamos que esses informantes não conseguem enxergar a diferença entre os tempos. Talvez se deem conta que o que lhes foi dado como instrução sobre o valor na língua estrangeira não se encaixa com o que realmente percebem e, por não conseguirem compreender o novo sentido presente na língua-alvo neste estágio da interlíngua, deixam de responder. Tal incapacidade parece ser intimidativa e frustrante para o aluno, principalmente para o aprendiz que já começou a aprender inglês várias vezes e se vê sempre impotente frente a esse tempo, gerando declarações escritas no teste como: ‘Trauma de *Present Perfect*’. A Fig.2, abaixo, compara as produções em PP dos grupos de inglês com e sem instrução.



B) Os grupos do espanhol

Houve, a exemplo do inglês, uma tendência maior de atribuir o valor das perífrases do português TP e EG ao tempo composto do espanhol: PF. O índice desse tipo de resposta é de 53% no grupo sem instrução e 49% no com instrução. Justificativas como “... algo do passado, mas que ainda gera consequência, como se fosse uma ação prolongada”; e “podemos interpretar as respectivas partes por tem dado e tem alimentado” sustentam nossa opção de classificar as respostas como valores iguais à perífrase do português do Brasil, à semelhança do inglês.

Observa-se, também, que 24% dos aprendizes colocaram respostas semelhantes à língua-alvo em parte do teste, mas de forma não consistente, não atingindo os 80%. Eles observam que veem a consequência do passado no presente, mas em um evento imperfeito, e não perfectivo, como o exemplo: “O tempo verbal utilizado nos verbos sublinhados é o PF, que sugere uma ação feita no passado, porém não acabada, que continua influenciando o presente”. A argumentação do informante acima mostra que a consequência vista é depreendida do valor semântico da perífrase TP do PB.

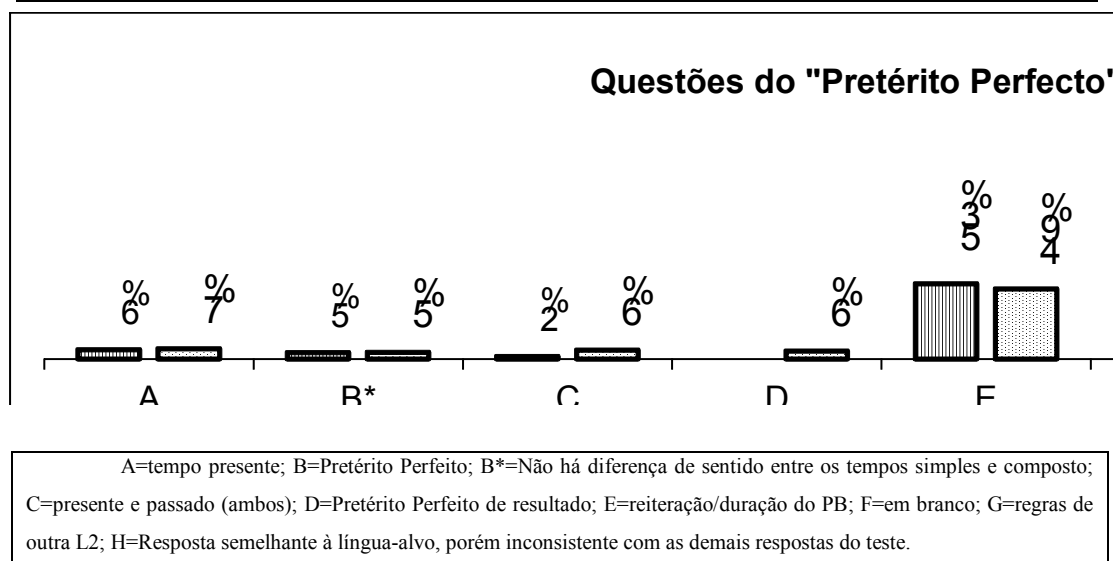
Nesse grupo, aparecem 5% de respostas iguais à língua-alvo. Todas elas do mesmo informante, que atingiu os 80% para poder ser considerado como tendo adquirido o valor das oposições⁷⁴. As respostas em branco caem de 8% no teste sem instrução, para nenhuma no teste com instrução. A fig. 3 abaixo mostra a comparação das produções com PF nos grupos de espanhol com e sem instrução.

Vemos, no entanto, que, se somarmos os percentuais das respostas A, C, E e H, teremos 85% de respostas no grupo sem instrução e 89% no com instrução, atribuindo o valor imperfeito, reiterativo ou durativo do PB ao PF.

Isso nos mostra que os resultados muito se assemelham, à exceção das respostas em branco do grupo com instrução do inglês. Como interpretamos as respostas em branco como dúvida, elas se assemelham com as demais: não houve aquisição. O fato de crescer o número de respostas em branco no grupo com instrução do inglês e desaparecer no espanhol merece ser mais investigado. Uma possível explicação para tal fato é que geralmente o espanhol é ensinado depois do inglês no Brasil, permitindo que outro conhecimento linguístico entre em cena na interlíngua dos aprendizes de espanhol.

⁷⁴ Um exame no perfil deste informante do espanhol revelou que ele já estuda inglês há muitos anos, o espanhol língua 3. Julgamos que o fato de espanhol ser a L3 não invalidaria seus testes.

Figura 3: Produção de *Pretérito Perfecto* dos Grupos com e sem Instrução



Considerações finais

Independentemente da forma como os aprendizes foram indagados quanto ao seu conhecimento linguístico e quanto aos valores que atribuíram ao PP do inglês e ao PF do espanhol, suas respostas remetem ao valor de evento passado com consequência presente. Contudo, os aprendizes não veem o evento como passado acabado, por isso perfectivo, mas sim a partir do aspecto imperfectivo, durativo ou reiterativo. Esses são os valores presentes nas perífrases TP e EG do PB.

Em resumo, mesmo quando respondem consequência presente, suas justificativas enfocam uma relação de duração entre o evento passado e o resultado presente. Não aparecem, de forma consistente nos testes, respostas apoiadas em justificativas que indiquem a forma totalizadora o valor resultativo que as perífrases do inglês e do espanhol em estudo aqui expressam. A consequência que os alunos mencionam parece estar em função de um evento imperfectivo, durativo ou reiterativo presente na língua materna. Essa constatação faz com que a hipótese número 1 não seja confirmada. Apesar dos adultos terem a competência pragmática desenvolvida, eles não conseguem nem fazer uso da instrução explícita, nem perceber que o valor da perífrase do PB atribuído às perífrases do inglês e espanhol é incompatível com o sentido dos dois textos. O valor do TP e do EG do PB atribuído ao PP e ao PF deveria causar problemas no entendimento do texto, uma vez que o narrador fala a partir do resultado tanto das

cirurgias plásticas e dos cosméticos nas mulheres de hoje (consequência: todas parecem iguais), quanto do atentado de 11 de setembro e da guerra do Iraque (resultado: insegurança e combate ao terrorismo).

A classificação adotada para dar conta de mostrar as diferentes respostas emitidas pelos informantes remete, na verdade, a praticamente a mesma resposta que está subjacente às intuições dos alunos: o valor semântico da língua materna. Pode-se concluir que, apesar da variabilidade de respostas e intuições, na verdade, existe uma regularidade muito grande.

Se a instrução implícita teve algum efeito neste estágio da interlíngua, foi o de enfatizar ainda mais os valores da perífrase do PB. Neste trabalho, para esses grupos de aprendizes, a instrução explícita do sentido não ocorreu, fazendo com que a hipótese 2 também não fosse confirmada. Pode-se inferir que as aulas com ênfase no valor semântico-pragmático que diferenciam as oposições PP e PF, em vez de mostrarem a relação entre o evento passado-acabado e o resultado-presente, parecem ter acentuado a visão que dentro das perífrases do português (TP e EG) existe um evento passado com uma consequência presente. A diferença de ponto de vista, não perfectiva e estado-resultativa, mas sim durativa e/ou reiterativa, não foi apreendida.

O resultado da instrução parece não desencadear a aquisição, mas se observa os discursos dos livros e dos professores nas justificativas dos alunos, que se mesclam às intuições destes. Para ilustrar, mostramos a justificativa de um informante quando indagado se o conceito de beleza ocorreu ou está ocorrendo: *...the concept of beauty has changed*⁷⁵ :

A mudança ocorreu, pois está sendo utilizado o passado simples. Se estivesse em processo o autor não deveria usar o present continuous? O present perfect para dar a idéia que começou lá no passado e ainda está ocorrendo a mudança? Anula, vide abaixo. A mudança está ocorrendo, ela vem lá do passado e ainda estamos no processo. Ela não ocorreu lá no passado e terminou lá. A mudança ainda está em processo.

Essa explicação mostra como ele começou por analisar a estrutura sintática da L2 com os valores da L1. *Has changed* foi interpretado com valor de Pretérito Perfeito. O *Present Continuous*, a que ele se refere, é a perífrase Estar+Gerúndio, que tem valores

⁷⁵ O conceito de beleza mudou.

diferentes nas duas línguas. Provavelmente, ao aprender esse tempo, o informante deve ter atribuído o valor da perífrase semelhante ao PB. Agora lhe é apresentado o PP, que, segundo o valor atribuído do PB, cumpre a mesma função, gerando o questionamento do aprendiz. Nossa interpretação é que, diante do impasse, o aluno escreve algo que interpreta como sendo o que foi dito pelo professor ou lido nos manuais de ensino tanto do inglês quanto do espanhol.

Acreditamos que se pode ver o modelo de Gass (1997) nesse exemplo, quando, ao estar diante do input, o aprendiz apreende uma parte e ignora outra. O input compreendido deste estágio da interlíngua está ainda fortemente embasado na L1, assim o aluno confronta o input com o conhecimento existente. Nesse exemplo, percebe-se que, mesmo quando o aprendiz pensa ser a língua-alvo (*Present Continuous*), ainda se trata de L1.

Na fase seguinte, a da integração, há checagem de hipóteses. A justificativa acima deixa claro que, como não houve confirmação da hipótese, o aluno gerou uma resposta baseada no discurso escolar, talvez porque imagine que é isso que o sistema educacional espera, talvez porque procure enxergar o que é apregoado.

A fase final, chamada de output, nesse caso, o produto gerado no sistema linguístico demonstra que esse ainda precisará ser modificado futuramente.

Fica evidente que, embora o espanhol seja considerado uma língua próxima ao PB, o processo pelo qual os informantes deste estudo estavam passando é muito semelhante: eles constroem uma hipótese segundo a sua percepção e a verificam à luz da instrução, como se tentassem resolver um problema.

Bley-Vroman (1989; 1990) acredita que o estágio de operações formais (PIAGET, 1958 apud BLEY-VROMAN, 1989, p.53) seria responsável pela aquisição do adulto. Este criaria hipóteses a serem testadas, da mesma forma como se aprendem outras disciplinas, como matemática. Segundo o autor, o aprendiz utiliza esse sistema porque os procedimentos de domínio específico da aprendizagem, que operam na aquisição da L1 da criança, não estão mais em funcionamento. Ainda segundo este autor, pessoas diferentes abordam a testagem de hipóteses de forma diferente, resultando em gramáticas com maior ou menor grau de semelhança à língua-alvo.

Contudo, nesta pesquisa, os dados apontam para uma uniformidade no processo de aprendizagem/aquisição. O emprego do método de análise estatística ANOVA repousa nas premissas de que os dados de cada grupo foram levantados de modo

independente e que cada um tem distribuição normal, com variância comum e média constante, apesar da pequena amostragem.

Tal evidência poderia sugerir que o padrão de respostas dos grupos é muito semelhante, ou seja, pode indicar um processo comum, talvez evidência da regência por princípios da GU.

Além da regularidade do processo, independente de ser uma língua próxima ao PB e outra não, parece que o sistema de resolução de problemas, operante neste estágio da interlíngua, não consegue dar conta da aquisição de línguas, podendo ser indicador de que deve haver outro processo cognitivo que possa dar conta da aquisição de línguas em seres humanos.

No que tange ao efeito da instrução, existem muitos trabalhos que relatam casos de sucessos (FINGER e VASQUES, 2010; VAN PATTEN, 2003; VAN PATTEN e CADIerno, 1993). No entanto, esses trabalhos não deixam claro qual o nível de interlíngua de seus informantes. Ademais, não são revelados os tipos de testes que foram utilizados para coletar os dados nem os critérios que foram estabelecidos para averiguar se as produções/respostas eram semelhantes ao sentido do discurso na língua-alvo. Parece-nos que esses critérios são relevantes. O nível da interlíngua pode dar subsídio para que o aprendiz perceba que há uma lacuna a ser preenchida. Quanto aos testes, o aumento do número de respostas semelhantes à L2 pode não ser suficiente para afirmar que a instrução explícita desencadeou aprendizagem/aquisição.

Mostramos que não foi possível fazer com que os alunos percebessem a diferença entre as perífrases do PB e do inglês e espanhol. Nossa tentativa de antecipar as dúvidas que geralmente aparecem nos aprendizes mais tardiamente se mostrou infrutífera. A regularidade das respostas para os dois grupos das duas línguas parece apontar para uma característica única da interlíngua nesse estágio inicial.

Futuros trabalhos devem focar mais a questão do nível de interlíngua do aprendiz e a relação com o sucesso do *noticing* e da instrução explícita. A elaboração dos testes com um leque maior de perguntas de tipos diferentes pode dar mais subsídios ao estudo dos efeitos da instrução.

Referências

BLEY-VROMAN, R. The Logical Problem of Second Language Learning Linguistic Analysis, v. 20, n. 1-2, p. 5-47, 1990.

_____. What is the logical problem of foreign language learning? em Gass, S. & Schachter, J. (Org.), **Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: Its Nature, Origins and Use**, Westport, Praeger Publishers, 1986.

DEKEYSER, R.M. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (Orgs.) Focus on for in second language acquisition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

DOUGHTY, C.; ROBINSON, PETER. Focus on form: Theory, research, and practice em DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Org.) **Focus on form in Classroom Second Language Acquisition**, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford e N.York:Oxford University Press, 1997.

_____. Implicit and Explicit Learning, knowledge and instruction. In: ELLIS, R. et alli (Orgs.) **Implicit and explicit knowledge in second language teaching**. Toronto, CA: Multilingual Matters. Capítulo 1, p. 3-39, 2009.

_____. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 27, n.2, p. 141-172, 2005.

_____. The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*. V. 54, n.2, p.227-275, 2004.

FINGER, I.; VASQUES, F. O. The role of explicit instruction in the acquisition of the present perfect. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n.4, p.837-858., 2010.

FIORIN, J. L. **Do Tempo in As Astúcias da Enunciação**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

FONSECA, M.C.M. A Semântica e a Pragmática na Compreensão das Oposições Present Perfect x Past Simple do Inglês e Pretérito Perfecto x Pretérito Indefinido do Espanhol, Tese Inédita, São Paulo, DL/FFLCH/USP, 2007.

_____. *Um Estudo das formas Verbais de Pretérito nas Interlínguas de Brasileiros Aprendizes do Inglês e do Espanhol: Past Simple/Present Perfect e Pretérito Indefinido/Pretérito Perfecto*. Dissertação de Mestrado Inédita, São Paulo, DL/FFLCH/USP, 2001.

GASS, S. **Input, interaction and the second language learner**. New Jersey, EUA: Lawrence, Erlbaum Associates, Publishers, 1997.

HULSTJIN, J.H. Theoretical and Empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 27, p. 129-140, 2005.

- KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford, UK: Pergamon Press, 1981.
- LOWEN, S.; ERLAM, R.; ELLIS, R. The incidental acquisition of third person –s as implicit and explicit knowledge. In: ELLIS, R. et alli (Orgs.) **Implicit and explicit knowledge in second language teaching**. Toronto, CA: Multilingual Matters. Capítulo 11, 2009.
- MENDES, R. B. **Estar + Gerúndio e Ter + Particípio Aspecto Verbal e Variação no Português**. Tese Inédita. Campinas, IEL/Unicamp, 2005.
- MICHAELIS, L.A. **Aspectual Grammar and Past Time Reference**, London, Routledge ,1998.
- PARADIS, M. **Declarative and procedural determinants of second languages**. Amsterdam: John Benjamins, 2009.
- SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 11, p. 129-158, 1990.
- SLABAKOVA, R. Recent Research on the Acquisition of Aspect: An Embarrasment of riches? **Second Language Research**, v. 18, n. 2, p 172-188, 2002.
- SWAIN, M. The output Hypothesis: theory and research. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, EUA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 471-483, 2005.
- TRAVAGLIA, L.C. **O Aspecto Verbal no Português**. 4º. Edição. EDUFU: Uberlândia. 2006.
- VAN PATTEN, B. Input processing SLA. In: VAN PATTEN, B. (Org.) **Processing Instruction**. Mahwah, EUA: Erlbaum, 2003.
- _____. Processing Instruction: an update. **Language Learning**. v. 53:4, p. 755-803, 2002.
- VAN PATTEN, B.; CADIerno, T. **Explicit instruction and input processing**. *Studies in Second Language Acquisition*, v.15, 1993. p.225-243