

O USO DE ESTRATÉGIAS NA APRENDIZAGEM DOS TEMPOS VERBAIS

Yara DUARTE (Universidade de Brasília)

ABSTRACT: The purpose of the study reported on in this paper was to investigate the strategies used by Brazilian university students in tasks commonly found in E.F.L. classrooms involving the use of verb tenses. The elicitation format required students to write essays and to fill in the blanks in the exercises using the appropriate verb tense. The subjects were then asked in individual interviews to justify their choice of verb tense, i.e., to retrospectively self-observe (Cohen & Hosenfeld, 1981). Data analysis consisted of a qualitative analysis of transcriptions of self-report plus linguistic data. Through analysis of the content of students responses, it was possible to identify the basic strategies that students used in their use of verb tenses, as well as variation in the strategies. Although the value of mentalistic approaches to research has been questioned, I believe that they were important to determine learner's choice of verb tenses and the reasoning behind the form they used, thus shedding light on the process of foreign language learning.

0. Introdução

Devido ao caráter extremamente complexo do sistema verbal, evidenciado não só pelos estudos de aquisição (Bloom, Lifter e Hafitz, 1980; Smith, 1980; Bloom, 1981), mas também por várias pesquisas contrastivas (Figueiredo, 1982; Nicolacópulos, 1976; Cerqueira, 1984), não seria de admirar que, muitas vezes, tivéssemos nos defrontado com o problema do uso incorreto de tempos verbais em sala de aula, nos vários níveis do curso de Língua Inglesa na Universidade de Brasília.

Além dos erros usuais de ordem formal, como a falta de flexão na terceira pessoa do presente simples, a não inversão sujeito-verbo nas interrogativas e a omissão dos auxiliares **do** e **did** em negativas e interrogativas, havia erros que evidenciavam questões de ordem nocio-

nal ou conceitual, portanto, não relacionados a possíveis diferenças estruturais ou tipológicas entre as duas línguas. Enquanto os erros de ordem formal eram, quase sempre, corrigidos pelo próprio aluno, os de natureza conceitual não eram, aparentemente pelo fato de que tais distinções semânticas passavam despercebidas a ele.

Carrol (1966) notou que, embora os professores possam controlar o que os alunos aprendem, é quase impossível controlar as técnicas que eles adotarão para aprender. As observações registradas em sala de aula sobre o comportamento lingüístico dos alunos revelam muito pouco sobre o que eles estão pensando e sobre o modo como estão raciocinando para desempenhar suas tarefas de aprendizagem (Naiman et. al., 1975).

Não obstante o interesse pelo modo como os alunos raciocinam para executar determinadas tarefas em língua estrangeira ter sido constante nas pesquisas recentes sobre aprendizagem de segunda língua, não encontramos na literatura nenhum estudo que tivesse procurado investigar o desempenho de alunos, que têm o português como língua materna, no uso dos tempos verbais do inglês, não apenas com base na análise de erros, mas também nas estratégias de aprendizagem utilizadas e nos processos cognitivos revelados na sua interlíngua².

O presente estudo tem por objetivo responder às seguintes perguntas:

- (i) quais são as estratégias básicas que os alunos utilizam para o uso dos tempos verbais e de que modo elas variam?
- (ii) qual a relação entre o tipo de estratégia utilizada e o desempenho dos alunos?
- (iii) que características do desempenho no uso dos tempos verbais revelam certos processos cognitivos universais encontrados na aprendizagem de segunda língua e na aquisição da língua materna?

1. Metodologia

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre a aprendizagem de línguas têm se interessado de modo especial pelos processos e estratégias

envolvidos na aprendizagem. Esse interesse se refletiu sobretudo nas abordagens qualitativas que procuravam descrever o comportamento dos alunos para inferir tais processos. Em consequência, foram propostas, entre outras, algumas técnicas de natureza introspectiva, como, por exemplo, a do protocolo verbal (Newell e Simon, 1972).

Dada a complexidade cognitiva e lingüística do tópico investigado, julgamos que somente a observação *in loco* e o produto final, por si sós, não seriam suficientemente esclarecedoras na análise dos dados, para nos ajudar a determinar por que os alunos escolhiam tal ou qual forma verbal em determinado contexto, ou seja, que raciocínio existia por detrás do produto final. Por essas razões, além dos dados lingüísticos, que consistiram em tarefas comumente executadas em sala de aula, optamos pelo uso de técnicas introspectivas, para o exame de estados mentais, com base no modelo de caráter tridimensional, proposto por Cohen e Hosenfeld (1981).

As técnicas introspectivas têm sido criticadas, principalmente, com base na suposição de que a aprendizagem de línguas ocorre em um nível inconsciente, e, portanto, inacessível às investigações mentais. Além disso, questiona-se o grau de fidedignidade dos dados obtidos, seja em relação à influência do intervalo de tempo sobre a memória do sujeito, seja em relação à capacidade de análise do sujeito, que pode interpretar mal seus processos mentais ou não ter a metalinguagem necessária para explicar suas escolhas (Kellenman, 1974; Seliger, 1980).

Seus defensores, contudo, argumentam que a questão da fidedignidade não é problema apenas para os métodos introspectivos, mas para qualquer método (Cavalcanti, 1983). Além disso, acredita-se que o valor potencial dos protocolos é grande, especialmente porque os dados obtidos oferecem evidências sobre processos de outro modo invisíveis (Hayes e Flower, 1983). Finalmente, quanto mais informações forem obtidas sobre o tipo de raciocínio que os alunos utilizam para aprender, melhor equipados estarão os professores para facilitar a tarefa de aprendizagem (Cohen, 1984).

No sentido de evitar muitos dos problemas apontados com a análise de protocolos, recomendam-se alguns cuidados na coleta de dados (Cavalcanti, 1983; Cohen, 1984). Assim, devem ser evitadas as

situações tensas, em que os sujeitos não estejam motivados e dispostos a cooperar. Costuma-se fazer uma prévia ou um ensaio com os sujeitos, não só para deixá-los mais à vontade, mas também para que eles possam entender bem o que se espera deles. Além disso, o investigador deve procurar não interferir, durante a entrevista, de forma a que possa, de algum modo, influenciar o raciocínio do aluno, ou sugerir, por meio de observações, possíveis respostas ao sujeito que está sendo investigado.

2. Procedimentos

2.1. Sujeitos

Contamos com a colaboração voluntária de cinco alunos da Universidade de Brasília, na faixa etária entre 20 e 30 anos, dois rapazes e três moças, doravante designados por V, X, Y, Z e W. Todos podiam se expressar em inglês, por escrito e oralmente. Dois deles, W e V, haviam morado nos Estados Unidos, por três e nove anos, respectivamente e eram fluentes no discurso oral. Além do período de exposição informal à língua estrangeira, bastante prolongado no caso de V, esses alunos também tinham recebido instrução formal nos Estados Unidos.

Todos tinham interesse em aprender inglês por diferentes motivos: três eram alunos de Letras/inglês (Y, V e Z); W fazia Relações Internacionais; X estava terminando Engenharia Mecânica para continuar os estudos no exterior. Todos haviam feito cursos de inglês antes de ingressarem na Universidade, e variava de dois a quatro semestres letivos o tempo de instrução formal, em Língua Inglesa, que eles haviam recebido na UnB.

Como nenhum dos alunos envolvidos na pesquisa jamais houvesse participado antes de tipo semelhante de atividade, fizemos uma breve prévia do que se esperava deles, na medida em que executavam certas tarefas em inglês, ou seja, que procurassem descrever oralmente o tipo de raciocínio que estavam usando para empregar os tempos verbais do inglês em redações e exercícios.

2.2. Instrumentos utilizados para a eliciação e coleta de dados

Foram coletados dados de dois tipos, gerais e específicos. Para eliciar os dados gerais, o instrumento utilizado foi o Questionário sobre Aprendizagem de Línguas (Cohen e Robbins, 1976), dividido em três seções distintas. A primeira delas buscava obter informações sobre o passado linguístico do aluno, seu repertório em línguas estrangeiras e sua relativa proficiência nessas línguas. A segunda consistia em uma lista de atividades de aprendizagem, geralmente utilizadas nas aulas de inglês. Os alunos deveriam avaliar tais atividades, de acordo com uma escala partindo de **um** (*gosto muito*) a **cinco** (*detesto*). A terceira eliciava informações sobre as estratégias usadas pelos alunos em várias situações de aprendizagem, como, por exemplo, a comunicação oral e escrita, a leitura, a aprendizagem de regras, conceitos, tempos verbais etc.

A introdução do questionário como instrumento de coleta de dados serviu um propósito triplice: (i) complementar as informações obtidas por meio dos protocolos verbais, sobretudo aquelas relativas à proficiência na língua inglesa e às atividades preferidas em sala de aula; (ii) determinar se os participantes da pesquisa utilizavam determinadas estratégias de aprendizagem e em que circunstâncias; (iii) sugerir relações entre as estratégias utilizadas pelos alunos e seu desempenho na língua estrangeira (Rubin, 1975; Cohen & Robbins, 1976).

Os dados linguísticos relativos ao desempenho dos alunos no uso dos tempos verbais foram eliciados a partir da apresentação de dois tipos distintos de estímulos externos, obtidos por escrito: quatro títulos para redação e cinco grupos de exercícios de preencher lacunas com o tempo verbal apropriado. Os temas das redações eram bastante gerais, e foram escolhidos em função da expectativa de que certos tempos verbais aparecessem. Foram os seguintes: (a) **What are your plans for the future?**; (b) **My family**; (c) **How did you spend your vacations?**; (d) **A funny thing that happen to me.**

Os exercícios, apresentados em cinco grupos, com um total de 78 lacunas, extraídos de Allen (1977) e Quirk e Greenbaum (1978), possibilitavam a ocorrência dos seguintes tempos verbais: presente simples, contínuo e perfeito; passado simples, contínuo e perfeito,

futuro simples, contínuo e perfeito, além da perífrase *going-to*. Os exercícios dos grupos 2 e 3, porém, favoreciam especialmente as oposições entre o presente perfeito e o passado simples; os do grupo 4, focalizavam os vários tipos de futuro; e os do grupo 5, as distinções entre o presente simples e progressivo.

Os protocolos verbais foram obtidos por meio de entrevistas individuais e gravadas no laboratório de línguas. A partir do título apresentado, o aluno começava a redigir, e, logo após completada cada redação, ele iniciava uma retrospecção imediata sobre as estratégias que havia utilizado para escolher determinada forma verbal em sua redação. A partir da apresentação do segundo estímulo, um grupo de exercícios, o investigador pedia ao aluno que fosse **pensando alto**, enquanto preenchia as lacunas. Na verdade, contudo, essa atividade se deu sob forma de instropecção, já que o aluno só explicava a razão de sua escolha após ter preenchido a lacuna. Possivelmente, a natureza complexa da tarefa impediu que os dados fossem obtidos simultaneamente à sua realização.

Houve nove seções com cada aluno, as quatro primeiras realizadas concomitantemente à elaboração das redações e as cinco seguintes durante o preenchimento das lacunas, referentes aos cinco grupos de exercícios. As seções ocorreram seqüencialmente, durante o período letivo regular, por um espaço de duas semanas, totalizando cerca de 120 minutos de gravação com cada aluno investigado.

2.3. Transcrição de protocolos e taxonomia de erros

Para procedermos à análise dos dados, em primeiro lugar, transcrevemos as respostas dadas às perguntas relativas às três seções do Questionário e tentamos traçar um perfil do aluno e de seu comportamento lingüístico na língua alvo, com a expectativa de que ele pudesse nos ajudar a explicar alguns dos erros encontrados em sua produção e certas características de sua interlíngua.

Em seguida, corrigimos as redações e os exercícios de cada aluno; tomando como parâmetro as explicações fornecidas por Allen (1977), e Quirk e Greenbaum (1978). Registramos todas as formas verbais encontradas, seja com o uso aceitável, seja com o uso inaceitável, a fim

de podermos comparar suas produções. Onde havia erro na escolha do tempo verbal, procuramos sugerir uma possível causa. A taxonomia de erros encontrada foi a seguinte: (tipo i) inobservância de restrições nas orações subordinadas (troca de passado pelo presente, do passado progressivo pelo presente progressivo, do passado perfeito pelo presente perfeito; (tipo ii) uso do passado simples e progressivo e do presente simples pelo presente perfeito; (tipo iii) uso do presente perfeito pelo passado simples ou pelo passado contínuo.

Finalmente, transcrevemos as justificativas dadas pelos alunos para explicar o uso de cada tempo verbal ocorrido na suas redações e nos exercícios, com a finalidade de determinarmos as estratégias por eles utilizadas na escolha do tempo verbal empregado. Os resultados são apresentados em seguida.

3. Resultados

Em geral, as respostas dadas às perguntas do questionário e as justificativas relacionadas às escolhas dos tempos verbais forneceram informações importantes e, sob certos aspectos fundamentais, para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente no que se refere à determinação das estratégias básicas do uso de tempos verbais.

Como indicaremos por citações em **negrito**, os alunos não só mostraram dispor de metalinguagem em geral apropriada para explicar a maior parte de suas escolhas e de seus erros, bem como deram indicações claras de que, em certos contextos, estavam simplesmente especulando sobre uma possível justificativa para suas escolhas.

Por outro lado, não houve comentários que demonstrassem influência do intervalo de tempo sobre a memória do aluno, provocando esquecimento sobre a razão da escolha, provavelmente pelo fato de que os protocolos verbais tivessem sido o produto de introspecção ou retrospecção imediata.

3.1. O questionário

Em geral, todos os alunos julgaram **BOM** o seu conhecimento de gramática do inglês e consideraram seu vocabulário **MÉDIO**, exceto Y, que avaliou seu vocabulário **PEQUENO**. Quanto à tentativa de entender conceitos difíceis e à lembrança das regras da gramática, os alunos V, X, Y e Z declararam que tentavam sempre; apenas X e Z disseram que se lembravam frequentemente das regras gramaticais. Em contrapartida, os alunos enfatizaram mais a importância da comunicação do que da correção gramatical.

Sobre as atividades preferidas em sala de aula, os alunos mencionaram **ler, traduzir, falar, redigir, receber explicações gramaticais, descobrir regras e fazer exercícios**.

Entre as estratégias utilizadas para aprender a língua estrangeira foram mencionadas: o contexto e o dicionário para descobrir o significado das palavras na leitura; gestos e mímica para se fazer entender; inventar palavras e fazer aproximações ou paráfrases para se comunicar; o dicionário para aprender tempos verbais. V e W responderam que tentavam estabelecer as distinções por si mesmos, enquanto X, Y e Z optavam por fazer perguntas e examinar outros exemplos.

3.2. As redações

Reproduzimos no Anexo 1 as ocorrências de todos os tempos verbais encontrados nas redações dos alunos com as indicações dos erros cometidos, conforme os critérios mencionados. Constatou-se o uso predominante do presente e do passado simples. Na verdade, o número de ocorrências do presente simples e passado simples, em relação a todos os outros tempos verbais reunidos, foi, no mínimo, na proporção de dois para um, tendo chegado a ser um traço categórico na redação (d) do aluno W, na qual nenhum outro tempo verbal foi registrado. Além do presente simples e passado simples, houve ocorrências de futuro simples, condicional e *going-to*, presente e passado continuos, presente e passado perfeitos.

De modo geral, os usos do presente simples, futuro simples, condicional, *going-to*, presente e passado contínuos foram aceitáveis. As oito ocorrências inaceitáveis do presente simples na redação (4) de Y foram devidas à inobservância das restrições que incidem sobre os tempos das orações subordinadas. Quando interrogada na entrevista, Y notou que havia trocado o passado pelo presente e corrigiu o erro. O maior número de ocorrências erradas se relacionou ao uso dos tempos nas subordinadas, 15 erros, seguido do uso passado simples pelo presente perfeito, 3 erros.

3.3. Os exercícios

Reproduzimos no Anexo 2 as ocorrências de tempos verbais encontrados nos exercícios, com as indicações dos erros cometidos. Observou-se uma diminuição considerável no número de ocorrências de presente simples e passado simples. Isso já era esperado, considerando-se a presença de advérbios temporais diversos, na maioria das sentenças. Como as ocorrências obrigatórias de presente perfeito tivessem aumentado, especialmente nos exercícios 2 e 5, mais erros foram constatados nessa atividade do que nas redações (10 erros). Por outro lado, embora o número de ocorrências de passado simples tivesse diminuído nos exercícios, as ocorrências erradas aumentaram, em particular, devido ao uso incorreto do passado simples pelo presente perfeito (46 erros).

Deve ser observado que os alunos V e W apresentaram nos exercícios um número consideravelmente menor de ocorrências de presente perfeito, em relação ao desempenho de X, Y, e Z. Nas redações de V, o presente perfeito não foi utilizado uma vez sequer. Em contrapartida, as produções de V e W mostraram um número muito maior de ocorrências de passado simples, em comparação a X, Y e Z, e um aumento acentuado de erros no uso desse tempo verbal. Quanto aos tempos futuros, os alunos optaram majoritariamente pelo futuro simples, seguido de *going-to*. Não houve ocorrências de futuro contínuo ou perfeito, nem do presente simples ou presente contínuo para expressar o futuro.

3.4. Os protocolos verbais: as justificativas dadas pelos alunos nas entrevistas

Nas redações, os alunos justificaram os usos dos tempos simples com as seguintes explicações: **o que é/ocorre agora** para o presente simples, **o que já passou/aconteceu** para o passado simples, e **o que vai acontecer** para o futuro simples. No uso do presente e passado progressivos, as justificativas foram **ainda está acontecendo/ocorrendo agora; não terminou e uma ação terminou e a outra não/uma ação estava acontecendo quando a outra aconteceu.**

As justificativas para o uso do presente perfeito nas redações foram de dois tipos: X e Z raciocinaram com base nas regras de uso apresentadas nas gramáticas, por exemplo:

- (1) (i) We have lived in Brasília since 1970 (X: desde 1970 até hoje eu moro em Brasília)
 (ii) I have already written ... (X: é passado mas não é definido no tempo)
- (2) (i) ... our country has already received... (Z: already indica tempo indefinido no passado)
 (ii) I have never seen a person who... (Z: é passado, mas o tempo não é especificado).

Embora Y também tivesse justificado quase sempre suas escolhas de presente perfeito com base nas regras de uso encontradas nas gramáticas, ela às vezes ficava em dúvida:

- (3) (i) ... the most disorganized person I have ever seen (Y: pausa depois o advérbio ever exige o presente perfeito nesse caso)
 (ii) ... occasion that has not happened to me this year (Y: this year indica un período de tempo não terminado)
 (iii) ... I have learned something... (Y: é passado indefinido).

Em contrapartida, as justificativas dadas para o uso do presente perfeito por V e W foram de outra natureza. Vimos que, nas redações, V não usou sequer uma única vez o presente perfeito. W justificou assim suas quatro escolhas:

- (4) (i) While one is very responsible and has got his feet on the ground...
(W: **Acho que é mais formal...**)
(ii) It has been two years since... (W: **Com *since* e *for* eu sempre uso o presente perfeito**)
(iii) ... and see how much have grown (W: **Parece mais bonito**)
(iv) ... I have lived away from home... (W: **Eu acho que soa melhor; está errado ?**)

Nos exercícios, as justificativas dadas por X, Y e Z para o uso dos tempos verbais presente e passado simples não apenas se apoiaram no conceito de tempo cronológico, mas também nas regras gramaticais de uso, aprendidas em sala de aula. Em geral, as justificativas dadas por eles para os tempos verbais escolhidos foram formuladas em termos técnicos ou metalinguísticos; **o presente simples expressa ações habituais/verdades gerais; o passado simples expressa tempo definido no passado; o presente contínuo expressa o momento presente, o agora; o presente perfeito expressa um passado indefinido no tempo/uma ação passada em período não terminado/ligação do passado com o presente, etc.**

As justificativas dadas por V e W, contudo, continuaram a se basear no conceito de tempo cronológico para os tempos simples. Mas no uso do presente perfeito, eles se mostraram constantemente em dúvida, às vezes relacionando o uso do presente perfeito à ocorrência de ***since* e *for***, outras vezes dizendo **é mais formal/mais bonito/soa melhor**.

Também nos exercícios, os alunos demonstraram que percebiam a distinção entre eventos não terminados e terminados, pelas justificativas dadas para a escolha do presente e passado progressivos e do passado simples:

- (5) (i) I saw that we were taking the wrong road (X: **os dois são passados; um está acabado e o outro não**)
(ii) I was working in my garden when you called last night (Y e W: **uma ação acabou e a outra não**)
(iii) Call a doctor quickly. The old man is dying (Z: **o homem ainda não morreu, está morrendo**)
(iv) Don't talk to me. I am trying to learn this page by heart (W: **Eu não acabei, ainda estou tentando**).

4. Discussão dos resultados.

4.1. As estratégias básicas para o uso dos tempos verbais e suas variações

Em resposta à nossa primeira pergunta de pesquisa, constatamos, a partir dos resultados obtidos nas entrevistas, que os alunos utilizaram, primordialmente, o conceito de tempo cronológico como estratégia básica para o uso dos tempos verbais do inglês, relacionando os eventos de alguma forma ligados ao momento presente, com o presente simples; os eventos passados, com o passado simples, e os eventos futuros, com o futuro simples. Como a estratégia básica de uso dos tempos simples se apoiou no conceito de tempo cronológico, há indicações de que a divisão tripartida do sistema verbal em tempos do presente, do passado e do futuro, apresentada nas gramáticas do português e do inglês, é corroborada pela intuição dos falantes.

Além do conceito de tempo cronológico, os alunos também utilizaram a distinção aspectual existente entre eventos perfectivos ou completivos e eventos imperfectivos ou não completivos, como uma outra estratégia de uso para as formas do presente e passado progressivos, principalmente em oposição ao uso do passado simples.

Quanto ao modo de variação das estratégias utilizadas, os resultados mostraram que, para os alunos V e W, elas variaram apenas em função dos tempos verbais usados. Assim, V e W se apoiaram no conceito de tempo cronológico para explicar o uso do presente, passado e futuro simples, nas redações e nos exercícios, mas as justificativas dadas por eles para a escolha do presente perfeito revelaram ou estratégias baseadas em conceitos inteiramente inapropriados para o uso desse tempo verbal, como, por exemplo, o conceito de beleza, sonoridade e formalidade, ou estratégias impressionísticas e adivinhadoras, que demonstravam todo o seu desconhecimento das distinções relevantes no inglês para o uso do presente perfeito.

Por outro lado, as estratégias utilizadas pelos alunos X, Y e Z variaram duplamente. Em primeiro lugar, variaram em função da tarefa. Nas redações, X, Y e Z justificaram todas as ocorrências de presente, passado e futuro simples pela sua ligação com o conceito de tempo

cronológico. Nos exercícios, contudo, eles mudaram de estratégia, utilizando, inclusive, de metalinguagem, para explicar as regras de uso do presente e passado simples, referindo-se a ações e estados permanentes e ao conceito de definitude. As regras de uso mencionadas tinham sido aprendidas pelos alunos em ambiente de instrução formal. De acordo com Krashen (1981, 1985), os aprendizes de língua estrangeira utilizam conceitos gramaticais em seu desempenho apenas quando estão envolvidos em tarefas específicas, que testam o conhecimento de determinadas regras em separado.

Em segundo lugar, as estratégias de X, Y e Z variaram em relação aos tempos verbais usados, como, por exemplo, o presente perfeito. Ao contrário de V e W, os alunos X, Y e Z apresentaram, de modo geral, estratégias baseadas nas regras gramaticais formuladas quase sempre em termos metalingüísticos, não só nas redações, como também nos exercícios.

4.2. A relação entre o tipo de estratégia utilizada e o desempenho dos alunos

Com o objetivo de verificar a existência ou não de uma relação entre o tipo de estratégia utilizada e o desempenho dos alunos, procuramos confrontar as respostas aceitáveis e inaceitáveis com o tipo de raciocínio usado para responder. A nossa expectativa era a de que o aluno que tivesse desenvolvido estratégias corretas e adequadas, provavelmente deveria apresentar um melhor desempenho no uso dos tempos verbais em comparação àquele que tivesse utilizado estratégias incorretas ou inadequadas.

De início, verificamos que, nem sempre uma estratégia incorreta ou inadequada, assim considerada porque não se baseia nas distinções conceituais relevantes, levou o aluno a escolher o tempo verbal inapropriado. Foi o que ocorreu, majoritariamente, no uso do presente simples, em relação à estratégia apoiada no conceito de tempo cronológico, e no uso do presente perfeito ligado à ocorrência de **since** e **for**.

No que se refere ao presente, as gramáticas pedagógicas analisam o presente simples/presente do indicativo como atemporal ou neutro em

relação à cronologia (Quirk e Greenbaum, 1978; Cunha, 1975). Ora, os resultados mostraram que, mesmo com base em uma estratégia de uso incorreta, o conceito de tempo cronológico, houve um número reduzido de erros nas ocorrências de presente simples. Mesmo os alunos V e W, que não demonstraram nas entrevistas uma percepção consciente da atemporalidade do presente simples, apresentaram um desempenho satisfatório.

Muito possivelmente, a explicação dada pelos alunos para o uso do presente simples não se apóia em seus conhecimentos gramaticais conscientes da língua materna, já que também, no português, o presente do indicativo expressa ações habituais, ações, estados e verdades permanentes. É provável, porém, que, como os usos do presente, nas duas línguas, são coincidentes, os alunos transferiram seu conhecimento inconsciente das regras de uso do presente dos indicativo da língua materna, para o seu desempenho na língua estrangeira, justificando sua escolha com base no conceito de tempo cronológico.

A justificativa dada pode ter, no mínimo, duas origens: ou foi dada com base em um processo de identidade terminológica, pelo qual os alunos ligaram o nome do tempo verbal, presente, ao nome idêntico do tempo cronológico, ou por um processo de analogia, em relação à escolha do passado e do futuro. Como tanto o passado quanto o futuro apresentam esse traço temporal marcante, os alunos, analogicamente, estenderam esse traço também ao presente.

Por outro lado, no uso do passado simples e do presente perfeito, observou-se uma diferença quantitativa sensível no número de ocorrências na produção dos alunos, que pode estar relacionada ao tipo de estratégia utilizada. Em primeiro lugar, os alunos V e W apresentaram um maior número de respostas inaceitáveis, nos exercícios, em comparação a X, Y e Z, no uso do passado simples, pois, sistematicamente, anularam os contrastes entre passado definido/passado indefinido e período de tempo acabado/período de tempo não acabado, inexistentes na língua materna e não percebidas nem aprendidas por eles como relevantes no uso da língua alvo. Como se pode constatar pelo Anexo 2, cerca de metade do número total de ocorrências foi de uso inaceitável.

Em segundo lugar, é preciso notar também que V e W usaram o passado simples com uma frequência muito maior do que X, Y e Z, quase duas vezes mais (X e Z: 20 ocorrências; Y: 16; V e W: 32). Além disso, não obstante havermos encontrado poucas respostas inaceitáveis na produção de V e W no uso do presente perfeito, apenas dois erros nos exercícios de V e um erro nos exercícios de W, chamamos a atenção para o fato de que as cinco ocorrências aceitáveis de V e as quatro de W tiveram por base estratégias incorretas, ligadas à presença de **since** e **for**. Ora, esse tipo de estratégia também poderia levar o aluno a escolher o presente perfeito em contextos inapropriados, condizentes com o uso do passado simples:

(6) (i) President Kennedy **lived**/*has lived in this house ever **since** he was born.

(ii) President Kennedy **lived**/*has lived in this house **for** many years.

A estratégia com base na ocorrência de **since** e **for**, contudo, não se manteve constante, talvez por influência da língua materna:

(7) (i)***Since** when Harry is the manager of this department? (V: em dúvida; depois traduziu: **Desde quando Harry é o gerente desta seção?**)

(ii) * **We lived** in this house **since** 1970. (W: **Nós moramos na casa desde 1970**).

Finalmente, é preciso observar ainda que o melhor desempenho de X, Y e Z, no uso do presente perfeito, em comparação a V e W, não foi constatado pelo número de erros ou de respostas consideradas inaceitáveis, mas, sobretudo, em relação ao número de ocorrências de uso. V e W evitaram o uso do presente perfeito, fato evidenciado claramente não só nas redações de V, nas quais o presente perfeito não ocorreu uma única vez sequer, mas também na proporção de ocorrências. Nos exercícios de V e W, o número de ocorrências cai pela metade; V/7, W/5, X/14, Y/13 e Z/19. Quando interrogados, V e W explicaram: **Eu nunca sei bem quando usar o presente perfeito; eu tenho dúvidas no uso do presente perfeito.**

Pelos resultados obtidos e pelas justificativas dadas pelos alunos nas entrevistas, podemos notar que as estratégias inadequadas só não redundaram em respostas inaceitáveis quando as distinções relevantes

envolvidas também eram observadas na língua materna. Esse conhecimento, embora inconsciente, auxiliou o aluno em seu desempenho na língua estrangeira, como, por exemplo, no uso do presente simples. Em contrapartida, no uso do passado simples e do presente perfeito, as estratégias baseadas no conceito de tempo cronológico e em conceitos de formalidade e sonoridade (as estratégias impressionísticas ou adivinhadoras), nem sempre produziram o resultado desejado, precisamente por sua natureza irracional e fortuita.

4.3. As características do desempenho dos alunos no uso dos tempos verbais e os processos cognitivos universais

Em relação à nossa terceira pergunta, devemos dizer que o desempenho dos alunos investigados apresentou algumas características que corroboram a hipótese segundo a qual a aprendizagem de segunda língua, tal qual a aquisição da língua materna, é um processo sistemático e criativo, que envolve o aluno como um participante ativo (Dulay et al., 1982; Krashen, 1985). Os processos revelados na interlíngua dos alunos indicam que eles não estão apenas repetindo o que lhes foi ensinado, ou imitando sem reflexão, nem tampouco estão simplesmente transferindo estruturas da língua materna na sua tentativa de se comunicar na língua estrangeira.

Assim, por exemplo, o uso preponderante do presente e do passado simples, nas redações, não pode ser explicado nem a partir do sistema verbal da língua materna, nem com base no sistema verbal da língua estrangeira, que são bastante complexos, e incluem vários tempos verbais além do presente e do passado simples. É possível que os alunos tenham optado por um processo de simplificação gramatical (Selinker, 1972), como uma tentativa de reduzir as complexidades do sistema da língua alvo, preferindo frequentemente concentrar as diversas distinções no presente e passado simples, especialmente.

A preferência pelos tempos simples, presente e passado, pode decorrer de várias causas. Já foi notado, na literatura lingüística (Jespersen, 1924; Pontes, 1972), que o tempo presente apresenta um valor temporal múltiplo, podendo expressar também passado e futuro. Além disso, são as formas de presente e passado simples as únicas formas realmente básicas, no inglês, no sentido de que todas as demais

são delas morfologicamente derivadas. Finalmente, as distinções mais relevantes da temporalidade, nas duas línguas, podem ser dicotomizadas: passado/não passado (Lyons, 1977), ou passado/presente (Câmara, 1972). O futuro pode sempre ser expresso por formas ditas não passadas, o que explicaria sua baixa ocorrência. A caracterização modal do futuro é tão óbvia no inglês que algumas análises defendem que a futuridade é mais modo do que tempo (Jespersen, 1924; Lyons, 1977). No português, o futuro não é muito usado, principalmente na linguagem coloquial ou informal, quanto é comumente substituído pela perífrase *ir + infinitivo* (Pontes, 1973; Cunha, 1975).

O mesmo processo de simplificação observado na interlíngua dos alunos no uso dos tempos verbais foi também constatado nos estudos de aquisição de língua materna. Smith (1980) propôs um sistema temporal inicial das crianças que, conquanto simplificado em relação ao sistema temporal dos adultos, tem base nele. Esse sistema apresenta apenas dois tempos verbais, presente simples e passado simples, marcados pelo aparecimento das flexões *-s* e *-ed* no discurso infantil, por volta dos três ou quatro anos de idade. Para Smith, no sistema temporal das crianças, o passado significa simplesmente um tempo anterior ao momento da fala.

O processo de simplificação gramatical também se manifestou na distinção aspectual entre eventos terminados e não terminados, expressos preponderantemente pelo passado simples em oposição às formas do presente e passado progressivos. A escolha pode ter sido decorrente do fato de que as flexões *-ed* e *-ing* apresentam significados transparentes para os alunos, ou seja, são morfemas que eles aprendem facilmente a interpretar. Ervin-Tripp (1978) notou que, de modo semelhante ao processo de aquisição, os adultos que aprendem uma segunda língua tendem a se lembrar mais de itens que eles possam interpretar, ou itens cujo significado seja claro e não ambíguo.

Além do processo de simplificação gramatical, constatamos também um processo de esquiva no uso do presente perfeito, no desempenho de V e W. Esse processo foi definido por Kleinmann (1978) como a estratégia pela qual o aluno evita o uso de uma determinada estrutura para não cometer erros. A esquiva foi evidenciada nas redações de V, nas quais nenhuma ocorrência de presente perfeito

foi registrada, e também no pequeno número de ocorrências, nos exercícios de V e W, proporcionalmente aos de X, Y e Z.

Finalmente, constatou-se também um processo de transferência negativa (Taylor, 1975; Kelleman, 1977), no uso do passado simples, pelo qual os alunos transferiram a regra de uso do pretérito perfeito do português para o passado simples do inglês, anulando os constrastes relativos a período de tempo terminado/não terminado e a tempo definido/não definido no passado, distintivos no inglês apenas. Deve ser notado, contudo, que, no inglês americano, o presente perfeito é, muitas vezes, usado sem qualquer expressão adverbial, o que dificulta uma previsão acertada para o uso, já que o passado simples também é empregado nesse contexto.

Peterson (1970) constatou que o passado simples foi usado com mais freqüência do que o presente perfeito, quando não havia expressão adverbial explícita (804 ocorrências de passado simples contra 670 ocorrências de presente perfeito). Ele concluiu que, no inglês americano, há uma grande possibilidade de intercâmbio entre as regras de uso do presente e do passado simples, no que diz respeito à distinção de definitude.

Os processos cognitivos observados na análise da interlíngua dos alunos que participaram desta pesquisa, como a simplificação, a esquiva e a transferência, são alguns dos processos cognitivos freqüentemente detectados na interlíngua dos indivíduos, sejam eles adultos ou crianças, independentemente de sua língua materna ou da língua estrangeira que estejam aprendendo. Nesse sentido, podem ser considerados processos universais na aprendizagem de segunda língua ou de língua estrangeira³.

5. Conclusão

Pelos dados empíricos obtidos e pelas justificativas dadas nas entrevistas ficou patente que os alunos investigados se apoiaram, fundamentalmente, no conceito de tempo cronológico, presente, passado e futuro, como estratégia básica para o uso dos tempos verbais do inglês. Uma segunda estratégia utilizada por todos os alunos foi detectada no uso dos tempos progressivos, presente e passado, em

oposição ao passado simples, e teve por base a distinção aspectual entre eventos perfectivos e imperfectivos.

As estratégias apresentaram variações. Para alguns alunos, variaram apenas em função do tempo verbal escolhido: quando não era possível utilizar o conceito de tempo cronológico ou a distinção aspectual, V e W utilizaram estratégias impressionísticas ou adivinhadoras. Para os alunos X, Y e Z, contudo, as estratégias variaram não só em função do tempo verbal escolhido, mas também em função da tarefa. Nos exercícios, eles passaram a justificar suas escolhas com base no conceito de tempo cronológico e também por meio de regras gramaticais de uso, aprendidas em sala de aula.

Os resultados mostraram que o desempenho dos alunos que desconheciam as distinções conceituais relevantes para a escolha do presente perfeito ou do passado simples, e, conseqüentemente, usavam estratégias impressionísticas ou adivinhadoras, apresentou um número maior de respostas inaceitáveis no uso do passado simples do que no uso do presente perfeito, e um número reduzido de ocorrências de presente perfeito, comparativamente ao desempenho dos demais, que conheciam as distinções relevantes e podiam basear nelas suas estratégias de uso.

A identificação de estratégias de aprendizagem no uso dos tempos verbais mostrou-se um instrumento valioso não só para a análise da interlíngua, mas também para uma maior compreensão das dificuldades dos alunos no uso dos tempos verbais do inglês, na medida em que nos propiciou uma visão ainda que imperfeita, mas direta, de processos de outro modo invisíveis para os professores na sala de aula. Os resultados obtidos podem servir de alerta aos mestres.

Primeiramente, os professores devem ser extremamente cautelosos ao identificar as dificuldades dos alunos no uso do presente perfeito pelos erros encontrados em sua produção. Verificamos que o maior número de erros associados ao desconhecimento das regras de uso do presente perfeito incidiu sobre o uso do passado simples, e não do presente perfeito. Mais ainda, o processo preferido pelos alunos que tinham dúvidas no uso do presente perfeito foi o de esquivar-se, ou seja, evitaram o uso para não cometer erros.

Em segundo lugar os resultados também indicam que nem sempre está em consonância com os desejos e as necessidades dos alunos o professor que prefere utilizar métodos indutivos no ensino de regras gramaticais, por temor de que os alunos não estejam suficientemente motivados por reflexões mais abstratas sobre a gramática. As respostas obtidas no questionário revelaram que todos os alunos entrevistados davam preferência à explicitação de regras gramaticais pelo professor. Nesse caso, o papel do professor é extremamente relevante, na medida em que, de modo objetivo e explícito, ele apresente aos alunos um esquema comparativo dos sistemas verbais do inglês e do português, para explicar as complexidades conceituais envolvidas e as distinções relevantes no uso dos tempos verbais.

Quanto ao processo de esquiva, evidenciado sobretudo no desempenho de V, os resultados indicam que estratégias impressionísticas e adivinhadoras têm efeitos negativos sobre o desempenho dos alunos, e, por esse motivo, devem ser desencorajadas. Novamente, cabe ao professor mostrar ao aluno o caráter fortuito de tais estratégias e conscientizá-lo de que seu raciocínio é incorreto, por não se basear nas distinções relevantes. Deve ainda ajudá-lo a desenvolver estratégias corretas e treiná-lo no uso das novas estratégias. Os resultados constatados no uso do presente perfeito apoiam a hipótese de Krashen (1981), segundo a qual a exposição informal à língua não tem efeitos consistentes sobre a aprendizagem, mesmo que tenha acontecido por um período prolongado, como foi o caso de V e W, que moraram nos Estados Unidos.

Também pelo fato de o desempenho de X, Y e Z, especialmente no uso do passado simples e do presente perfeito, ter mostrado um índice de respostas aceitáveis bem superior ao desempenho de V e W, porque elas se apoiavam em estratégias baseadas nas distinções relevantes, podemos conjecturar que o conhecimento consciente das distinções conceituais relevantes podem ter um efeito facilitador não só sobre a aprendizagem do sistema verbal, mas também sobre o desenvolvimento de estratégias corretas de uso.

Como o conhecimento consciente das regras de uso dos tempos verbais podem embasar as estratégias utilizadas pelos alunos em suas tarefas e como nem todas as distinções relevantes que envolvem o uso

de determinados tempos verbais na língua alvo são percebidas e compreendidas pelo adulto em situação de exposição informal à língua estrangeira, o ambiente de instrução formal, a sala de aula, é uma possibilidade que deve ser explorada ao máximo.

(Recebido em 19/08/1991/ Aceito em 27/01/1994)

NOTAS

1. Neste estudo, o termo 'estratégia' designa o tipo de raciocínio que os alunos utilizaram para justificar suas escolhas relativas ao uso dos tempos verbais do inglês. Cohen (1984) definiu estratégias como as operações mentais que os alunos utilizam para realizar suas tarefas de aprendizagem de línguas. Seliger (1980) preferiu o termo *tática* para tais operações, mas utilizou a palavra *estratégia* para fazer referência aos processos cognitivos observados na aprendizagem de línguas.
2. Interlíngua foi o termo criado por Selinker (1972) para definir o sistema lingüístico que o aluno aprendiz de segunda língua cria com base nos dados a que é exposto. Esse sistema apresenta tanto as propriedades da língua materna como da língua alvo, mas difere sistematicamente de ambas.
3. McLaughlin (1981) chamou tais processos cognitivos de heurística de aquisição, definindo-os como super-ordenados, abstratos e constantes, distintos dos procedimentos operacionais ou táticas, idiossincráticos e particulares.

ANEXO 1: Tempos verbais nas redações

Redação (a):

V: Pres. Sp.:16; Pass. Sp.:7; Fut. Sp.:3; Cond.:1;
 X: Pres. Sp.:12; Fut. Sp.:3; Cond.:6;
 Y: Pres. Sp.:19; Fut. Sp.:2; Cond.:5;
 Z: Pres. Sp.:27; Fut. Sp.:1; Pres. Cont.:2; Pres. Perf.:1;
 W: Pres. Sp.:16; Pass. Sp.:15 (1 erro/tipo ii); Fut. Sp.:5; Pres. Cont.:1.

Redação (b):

V: Pres. Sp.:10; Pass. Sp.:28; Pass. Cont.:1; Cond.
 X: Pres. Sp.:14; Pass. Sp.:6; Pres. Perf.:1;
 Y: Pres. Sp.:34; Pass. Sp.:1 (1 erro; tipo ii); Pres. Perf.:1;
 Z: Pres. Sp.:23; Pass. Sp.:15; Pres. Cont.:1; Pass. Cont.:1; Pres. Perf.:1;
 going to: 1;

W: Pres. Sp.:12 (2 erros;tipo 1); Pass. Sp.:20; Pass. Cont.:1; Pres. Perf.:1;

Redação (c):

V: Pres. Sp.:9; Pass. Sp.:16 (2 erros;tipo i); Pass. Cont.:1; Cond. Pass.:11;

X: Pres. Sp.:17; Pass. Sp.: 8; Pres. Cont.: 2; Pass. Cont.:1; Pres. Perf.:1; Pass Perf.:1; Cond. Pass.:1;

Y: Pres. Sp.: 9; Pass. Sp.: 12 (1 erro; tipo ii); Pass. Cont.: 1; Pres. Perf.:4 (3 erros, tipo iii);

Z: Pres. Sp.:2; Pass. Sp.: 35; Pass. Cont.:1;

W: Pres. Sp.:2; Pass. Sp.:27; Pres. Perf.:3 (1 erro; tipo i);

Redação (d):

V: Pres. Sp.:1; Pass. Sp.: 37; Pass. Cont.:1; Cond. Pass.: 7;

X: Pres. Sp.: 4 (1 erro; tipo i); Pass. Sp.: 17; Pass. Cont.: 4;

Y: Pres. Sp.: 15 (8 erros;tipo i); Pass. Sp.: 9; Cont.:3; Pass. Perf.: 1;

Z: Pres. Sp.: 5; Pass Sp.: 26; Pass. Cont.:3; Pres. Perf.:1; Cond. Pass.:1;

W: Pres. Sp.: 4; Pass. Sp.: 19.

ANEXO 2: Tempos Verbais nos Exercícios

Grupo (1):

V: Pres. Sp.: 1 (1 erro; tipo ii); Pass. Sp.: 3 (1 erro; tipo ii); Fut. Sp.: 3; Pres. Cont.: 1; Pass. Cont.:1; Pres. Perf.:1;

X: Pres. Sp.:1; Pass. Sp.:1; Pres. Cont.: 3; Pass. Cont.:1; Pres. Perf.:2; Pass. Perf.:1; *going-to*:1;

Y: Pres. Sp.:2 (1 erro; tipo ii); Pass. Sp.: 1; Fut. Sp.:2; Pres. Cont.:3; pass. Cont.:1; Pres. Perf.:1 (1 erro; tipo 1);

Z: Pres. Sp.:1; Pass. Sp.:2; Fut. Sp.: 1; Pres. Cont.: 2; Pass. Cont.: 1; Pres. Perf.: 2; *going-to*:1;

W: Pres. Sp.: 2; Pass. Sp.:2; Fut. Sp.: 1; Pres. Cont.: 2; Pass. Cont.:1; Pres. Perf.: 1; *going-to*:1;

Grupo (2):

V: Pass. Sp.:5 (4 erros; tipo ii); Pres. Perf.: 5(2 erros; tipo iii);

X: Pres. Sp.: 3(2. erros; tipo ii); Pass. Sp.: 2; Pass. Cont.:1; Pres. Perf.: 4 (1 erro; tipo iii);

Y: Pres. Sp.:2 (2 erros tipo ii); Pass. Sp.: 2 (1 erro; tipo ii); Pres. Cont.:1; Pass. Cont.:1; Pres. Perf.:4 (1 erro; tipo iii);

Z: Pass. Sp.: 3 (2 erros; tipo ii); Pres. Cont.:1; Pres. Perf.:6 (2 erros; tipo iii);

W: Pres. Sp.:1 (1 erro; tipo ii); Pass. Sp.:6(5 erros; tipo ii); Pres. Perf.:3 (1 erro; tipo iii);

Grupo (3):

V: Pres. Sp.:3; Pass. Sp.:2 (2 erros; tipo ii); Fut. Sp.:12;

X: Pres. Sp.:7; Fut. Sp.: 9; Cond.:1;

Y: Pres. Sp.:4; Fut. Sp.:8; Pres. Perf. :1(1 erro; tipo i); *going-to*:2; Cond.:2 (2 erros;tipo i);

Z: Pres. Sp.:3; Pass. Sp.:1 (1 erro; tipo ii); Fut. Sp.:11; *going-to*: 2;

W: Pres. Sp.:6 (2 erros; tipo ii); Pass. Sp.:1 (1 erro; tipo ii); Fut. Sp.: 9; *going-to*:1;

Grupo (4):

V: Pres. Sp.:10; Pass. Sp.:3(3 erros; tipo ii); Pres. Cont.:7;

X: Pres. Sp.: 8; Cont.:2(1 erro; tipo ii); Fut. Sp.:1; Pres. Cont.: 7; Pres. Perf.:2;

Y: Pres. Sp.: 8;Fut. Sp.:1;Pres. cont.: 8;Pres. Perf.:3;

Z: Pres. Sp.: 8; Pass. Sp.:2 (2 erros; tipo ii); Pres. Perf.:2; *going-to*:1;

W: Pres. Sp.: 8; Pass. Sp.: 4 (3 erros; tipo ii); Pres. Cont.:8;

Grupo (5):

V: Pres. Sp.:1 (1 erro; tipo ii) Pass. Sp.:19 (7 erros; tipo ii); Pres. Perf.:1;

X: Pass. Sp.:15 (3 erros, tipo ii); Pres. Perf.:5; Pres. Perf. Cont.:1;

Y: Pres. Sp.:1; Pass. Sp.:13 (2 erros; tipo ii); Pass. Cont.:2 (1 erro; tipo ii); Pres. Perf.:4;

Z: Pass. Sp.:12 (1 erro, tipo ii); Pres.Perf.: 9 (2 erros; tipo iii).

W: Pres. Sp.: 1 (1 erro; tipo ii). Pass. Sp.: 18 (6 erros; tipo ii); Pres. Perf. Perf.:2.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, W.S. (1977) *Living English Structure*. Hong Kong, Longman. 5ª ed.
- BLOOM, L. (1981) The importance of language for language development: linguistic determinism in the 1980. IN: H. Winitz (ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition*. Nova Iorque: The New York Academy of Sciences.
- BLOOM, L., K. LIFTER & J. HAFITZ, (1980) Semantics of Verbs and the Development of Verb Inflections in Child Language. *Language* 56:386-411.
- CAMARA, J.M. (1972) *Princípios de Lingüística Geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica. 4ª edição.
- CARROL, J.D. (1966) The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. IN: H. Valdman (ed.) *Trends in Language Teaching*:93-106. Nova Iorque: MacGraw-Hill.
- CAVALCANTI, M. (1983) *The Pragmatics of Foreign Language Reader and Text Interaction*. Tese de doutoramento. Universidade de Lancaster.
- CERQUEIRA, V. (1984) *O Presente Simples e Progressivo do Inglês e o Presente do Indicativo e Progressivo do Português: Um Estudo Comparativo*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- COHEN, A. (1984) Studying Second-Language Learning Strategies: How Do We Get the Information? *Applied Linguistics* 5(2): 101-112.
- COHEN, A. & M. ROBBINS (1976) Toward Assessing Interlanguage Performance.: the Relationship between Selected Errors. *Language Learning* 26: 45-66
- COHEN, A. & C. HOSENFELD (1981) Some Uses of Mentalistic Data in Second Language Research. *Language Learning* 31/2: 285-313.
- CUNHA, C. (1975) *Gramática do Português Contemporâneo*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Alvares.
- DULAY, H., M. BURT & S. KRASHEN (1982) *Language Two*. Nova Iorque: OUP.
- ERVIN-TRIPP, S. (1978) Is Second Language Learning Like the First? IN: E.M.Hatch (org.), *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newburg House.

- FIGUEIREDO, A.B.(1982) *Análise de Erros: Perspectivas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira*. Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- HAYES, J. R. & L. FLOWER (1983) Uncovering cognitive processes in Writing. IN: P. Mosenthal et al. (orgs.), *Research in Writing: Principles and Methods*. New York: Longman.
- JESPERSEN, O. (1924) *The Philosophy of Grammar*. Londres: George Allen & Unwin Ltd.
- KELLERMAN, E (1974) Elicitation, lateralisation and error analysis. *York Papers in Linguistics* 4: 165-89. University of York, Heslington, York.
- ____ (1977) Towards a Characterization of the Strategy of Transfer in Second Language Learning. *Interlanguage Studies Bulletin* 2: 68-145.
- KLEINMANN, H. (1978) The Strategy of Avoidance in Adult Second Language Acquisition. IN: W.C.Ritchie, (ed.) *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*. Nova Iorque: Longman.
- KRASHEN, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- ____ (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nova Iorque: Longman.
- LYONS, J. (1977) *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCLAUGHLIN, B. (1981) Differences and similarities between First and Second Language Learning. IN : H. Winitz, (ed.) *Native Language and Foreign Language Acquisition*. Nova Iorque: The New York Academy of Sciences.
- NAIMAN, N., M. FROLICH, H. STERN & A. TODESCO (1975) *The Good Language Learner*. Toronto; Modern Language Center.
- NEWELL, A. & H. SIMON (1972) *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs: New Jersey: Prentice-Hall.
- NICOLACOPULOS, A.T. (1976) *The Perfect Aspect: Syntactic Interferences on the Part of Brazilian Students Learning English*. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis.
- PETERSON, B. (1970) Toward Understanding the Perfect Construction in Spoken English. *English Teaching Forum* 7(1):2-10.

- PONTES, E. (1972) *Estrutura do Verbo no Português Coloquial*. Petrópolis: Vozes.
- QUIRK, R. & S. GREENBAUM (1978) *A University Grammar of English*. Hong Kong: Longman.
- RUBIN, J. (1975) What the Good Language Learner Can Teach Us. *TESOL Quarterly* 8:41-55.
- SELIGER, H. (1980) Strategy and Tatic in Second Language Acquisition. Artigo apresentado no Second Language Research Forum, Los Angeles.
- SELINKER, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Linguistics in Language Teaching* 10:209-31.
- SMITH, C. (1980) The Acquisition of Time Talk: Relations Between Child and Adult Grammars. *Journal of Child Language* 7: 263-78.
- TAYLOR, V. (1975) The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of EFL. *Language Learning* 25 (1): 73-107.