



ESCOLA DE  
HUMANIDADES

**BELT**

Brazilian English Language Teaching Journal

BELT, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-12, jul.-dez. 2020  
e-ISSN: 2178-3640

<http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2020.2.39904>

SEÇÃO:

## Teorias linguísticas e ensino de língua estrangeira: perspectivas para o ensino do aspecto *perfect* a aprendizes brasileiros de língua inglesa<sup>1</sup>

*Linguistic theories and the teaching of foreign language: standpoints for the teaching of the perfect aspect to Brazilian learners of English*

*Teorías lingüísticas y la enseñanza de lengua extranjera: perspectivas para la enseñanza del aspecto perfect a aprendices brasileños de lengua inglesa*

**Matheus Gomes Alves<sup>2</sup>**

[orcid.org/0000-0001-8109-5299](https://orcid.org/0000-0001-8109-5299)  
[matheus.ling@letras.ufrj.br](mailto:matheus.ling@letras.ufrj.br)

**Fernanda Costa da Silva Machado<sup>2</sup>**

[orcid.org/0000-0002-3951-0652](https://orcid.org/0000-0002-3951-0652)  
[fernandamachado@letras.ufrj.br](mailto:fernandamachado@letras.ufrj.br)

**Juliana Barros Nespoli<sup>3</sup>**

[orcid.org/0000-0002-5235-0817](https://orcid.org/0000-0002-5235-0817)  
[juliana\\_nespoli@yahoo.com.br](mailto:juliana_nespoli@yahoo.com.br)

**Recebido em:** 27/02/2020.

**Aprovado em:** 17/11/2020.

**Publicado em:** 29/03/2021.

**Resumo:** O objetivo geral desta pesquisa é contribuir para o ensino do *perfect* no contexto de inglês como língua estrangeira. O objetivo específico é avaliar a aplicabilidade de um conjunto de atividades referente ao ensino do *perfect*. As perguntas de pesquisa são: (a) como o entendimento consciente da categoria de aspecto colabora para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva de aprendizes de inglês?; e (b) quais estratégias podem ser utilizadas na aula de inglês para abordar o aspecto *perfect*? A metodologia consiste na análise de uma atividade desenvolvida para alunos de nível intermediário na língua inglesa. A análise dos resultados aponta a produtividade de se trabalhar com tal aspecto nesse nível, por meio de exercícios de parafraseamento e de análise sintático-semântica.

**Palavras-chave:** aspecto, *perfect*, teorias linguísticas, ensino de língua estrangeira.

**Abstract:** The general objective of this work is to contribute to the teaching of the perfect aspect in the ELT world, especially when it comes to the Teaching English as a Foreign Language (TEFL) context. The specific objective is to evaluate an activity related to the perfect aspect, taking into consideration the UP and the EP associated with the present tense. This study is aimed at answering the following questions: (a) how does the understanding of aspect contribute to the development of the linguistic competence of learners of EFL? and (b) which strategies are to be employed in the classroom to define the perfect aspect? The methodology employed consists in the analysis of an activity designed for intermediate learners of EFL. The results indicate it is fruitful to introduce this structure to EFL learners via paraphrasing exercises and syntactic and semantic analysis.

**Keywords:** aspect, perfect, linguistic theories, teaching of foreign language.

**Resumen:** El objetivo general de esta investigación es contribuir a la enseñanza del *perfect* en el contexto del inglés como lengua extranjera. El objetivo específico es evaluar la aplicabilidad de un conjunto de actividades relacionadas con la enseñanza del *perfect*. Las preguntas de investigación son: (a) ¿Cómo contribuye la comprensión consciente de la categoría de aspecto al desarrollo de la competencia lingüístico-discursiva de los estudiantes de inglés? y (b) ¿qué estrategias se pueden utilizar en la clase de inglés para abordar el aspecto *perfect*? La metodología consiste en analizar una actividad desarrollada para estudiantes de nivel intermedio en el idioma inglés. El análisis de los resultados muestra la productividad de trabajar este aspecto en este nivel, a través de ejercicios de paráfrasis y análisis sintáctico-semántico.

**Palabras clave:** aspecto, *perfect*, teorias lingüísticas, enseñanza de lenguas extranjeras.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Todos os três autores contribuíram para a redação deste artigo, para a pesquisa teórica sobre o assunto e para o desenvolvimento da atividade posteriormente analisada no artigo, além da revisão de todos os passos deste trabalho.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<sup>3</sup> Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB), Volta Redonda, RJ, Brasil.

Esta pesquisa se fundamenta na teoria gerativista de estudos linguísticos. Assume-se que a linguagem é um módulo cognitivo regido por princípios próprios e que o estudo formal das línguas humanas possibilita a apreensão, em última instância, de tais princípios e do conhecimento tácito da linguagem.

As categorias linguísticas de tempo e de aspecto estão no escopo do conhecimento linguístico humano. Tempo, nas línguas naturais, é necessariamente uma categoria dêitica e relaciona o momento do acontecimento de um evento com outro momento, localizando tal evento em um eixo temporal (Comrie, 1985). Aspecto, por sua vez, é uma categoria linguística não dêitica que se refere às diferentes maneiras de se conceber a estrutura temporal interna de uma situação (Comrie, 1976). Ela é dividida em dois subtipos: aspecto gramatical e semântico. Para Comrie (1976), o aspecto gramatical se refere à informação aspectual que pode ser veiculada por meio de morfologia verbal. O aspecto semântico se refere à informação aspectual que é inerente ao item lexical.

Comrie (1976), sobre o aspecto gramatical, aponta o aspecto *perfect*. Ele revela um intervalo de tempo existente entre a conexão de dois pontos no tempo, podendo ser relacionado ao presente, ao passado ou ao futuro. Ainda, pode ser subdividido em dois tipos: *perfect* existencial e *perfect* universal (Iatridou, Anagnostopoulou, & Izvorski, 2003). Neste trabalho, foca-se no *perfect* associado ao tempo presente.

Em livros didáticos de inglês como língua estrangeira, o *perfect* é majoritariamente apresentado como um tempo verbal, não como aspecto (Alves & Machado, 2018). A descrição de tal categoria linguística frequentemente preconiza ações no tempo passado, sem marcação de um ponto específico de referência, focando exclusivamente na morfologia verbal. Há uma excessiva concentração na descrição do *perfect* existencial em detrimento do *perfect* universal em manuais de inglês como língua estrangeira.

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir para o ensino do aspecto *perfect* no contexto de inglês como língua adicional. O objetivo especí-

fico é avaliar a aplicabilidade de um conjunto de atividades para a introdução do aspecto *perfect* existencial e universal associados ao tempo presente a aprendizes brasileiros de língua inglesa à luz da pedagogia de multiletramentos críticos e das descrições da linguística formal. A metodologia empregada consiste na análise de uma atividade proposta a alunos de inglês em nível intermediário, levando em consideração as categorias analíticas de reflexão crítico-discursivas de estruturas gramaticais, do texto e do tema.

Este artigo divide-se em cinco seções, contando-se com a presente introdução. Na segunda seção, haverá uma discussão acerca das realizações do *perfect* no inglês e no português, do processo de aquisição do aspecto estudado por aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira, da descrição de tal aspecto em manuais de inglês como língua estrangeira e da concepção de ensino assumida nesse artigo. Na terceira seção, serão apresentados detalhes acerca da metodologia adotada, a motivação para a realização da pesquisa apresentada, bem como os procedimentos analíticos empregados. Na quarta seção, haverá a apresentação dos resultados da análise realizada. Finalmente, na quinta seção, as considerações finais da pesquisa serão apresentadas, com apontamentos para passos futuros.

## Pressupostos teóricos

### *O aspecto perfect em língua inglesa*

Comrie (1976) define o aspecto *perfect* como aquele que expressa uma relação entre dois pontos no tempo: por um lado, o tempo do estado resultado de uma situação anterior e, por outro, o tempo dessa situação anterior. O autor indica que o *perfect* associado ao presente é apenas uma das possibilidades de realização desse aspecto, que também pode vir associado ao passado ou ao futuro.

A estrutura do *present perfect*, rótulo dedicado em materiais descritivos e didáticos do inglês ao fenômeno investigado neste trabalho, é utilizada para veicular o *perfect* associado ao presente. Para as outras possibilidades do tema, tem-se o uso da estrutura "*had*" + participio, quando associado ao

passado, e "will" + "have" + participio, se for associado ao futuro. Tais estruturas são consideradas canônicas<sup>4</sup> na veiculação de *perfect* em suas possibilidades de associação a diferentes tempos. Neste trabalho, as observações acerca do aspecto se concentram na sua combinação com o tempo presente.

Em relação à proposta de classificação de *perfect*, escolhe-se a apresentada por Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2003). Ela se refere a dois tipos: *perfect* universal (PU) e *perfect* existencial (PE).

O PU diz respeito a uma noção aspectual relacionada a uma situação que se iniciou no passado e persiste no momento presente, como no exemplo a seguir, no qual se utiliza a estrutura canônica para a sua veiculação: "*Maria has lived in Dubai since 2018*" ("Maria **tem morado/mora** em Dubai **desde 2018**"). Nesse caso, pode-se perceber a expressão de PU, já que Maria foi morar em Dubai no passado (especificamente em 2018) e continua morando nesse local. A combinação da estrutura morfológica "*have lived*" e da expressão adverbial "*since 2018*" realiza o PU na sentença.

Já o PE está relacionado a uma situação que se finalizou no passado, mas que ainda produz efeitos no presente. Verifica-se essa definição de forma concreta no exemplo a seguir, no qual também é utilizada a forma morfológica canônica de veiculação do aspecto: "*Taylor has already gone to Dubai*" ("Taylor **já foi** para Dubai"). Nesse caso, tem-se a expressão de PE, visto que Taylor já foi para Dubai em algum momento de sua vida, o que caracteriza, assim, uma experiência no presente do sujeito. A ideia representada pela estrutura "*have gone*" combinada ao advérbio "*already*" indica uma ação finalizada no passado que produz efeitos no presente.

Sobre as outras possíveis formas de realização de *perfect*, citam-se a pesquisa de Jesus (2016) sobre as realizações morfológicas de PU associado ao tempo presente no inglês americano e a pesquisa de Machado (2018) sobre as realizações morfosintáticas de PE associado ao presente na mesma língua. Em Jesus (2016), além da forma morfológica

canônica para veiculação de PU, largamente utilizada, encontrou-se também as estruturas "*to be*" + gerúndio e presente simples realizando o tipo de *perfect* em questão. Já em Machado (2018), o passado simples foi a forma mais amplamente utilizada para realização do PE, sendo "*to have*" + participio utilizada em menor número.

Ainda sobre a pesquisa de Machado (2018), uma análise sobre os advérbios e as expressões adverbiais veiculadores de PE foi realizada. Neste caso, "*just*" ("acabar de"), "*before*" ("anteriormente") e "*already*" ("já") foram advérbios encontrados nas análises feitas em um *corpus* linguístico. O foco do trabalho, neste momento, é na estrutura canônica de veiculação de *perfect*.

Iatridou, Anagnostopoulou e Izvorski (2003) argumentam que o *perfect* correlaciona-se a um intervalo de tempo produzido a partir da conexão entre dois pontos no tempo. Esse intervalo ficou conhecido como intervalo PTS (ou *Perfect Time Span*), que inclui o momento do evento em si e um outro instante, o de referência, que pode ser o presente, passado ou futuro. O conceito de intervalo PTS, de acordo com Nespoli (2018), se coaduna com a definição basilar de aspecto encontrada em Comrie (1976), que diz respeito às diferentes maneiras de se enxergar a constituição temporal interna de uma situação. Justifica-se o *perfect* como um tipo de aspecto justamente porque a sua noção se encontra inerente à constituição temporal interna de uma situação ou de um intervalo de tempo que emerge a partir da conexão de dois pontos no tempo.

Finalmente, é preciso também entender como o *perfect* é realizado no português do Brasil. Essa análise elucida a compreensão da natureza da dificuldade apresentada por alunos brasileiros de inglês como língua estrangeira durante o estudo desse fenômeno, visto que a comparação entre regramentos da língua materna e da língua-alvo é corriqueiramente efetuada pelos alunos. Assim, faz-se referência aos trabalhos de Jesus (2017) e de Matos (2017), que investigaram as realizações morfológicas de *perfect* no português do Brasil.

<sup>4</sup> Tais estruturas são tidas como canônicas pelo fato de que, em manuais de língua inglesa, de forma geral, são apresentadas como as únicas possíveis para veicular o aspecto *perfect* relacionado a diferentes tempos verbais.

Jesus (2017), que focou seu estudo nas realizações morfológicas de PU no português do Brasil, indica que o presente do indicativo é a forma mais produtiva para se expressar esse aspecto. Além disso, as perífrases "vir" + gerúndio e "estar" + gerúndio também são amplamente utilizadas. A perífrase "ter" + participio, equivalente ao "to have" + participio no inglês, também foi encontrada na veiculação de PU. Acredita-se que essa forma está deixando de ser a preferida para veicular o PU na fala, pois a estrutura só foi encontrada em dados de modalidade escrita.

Já Matos (2017) desenvolveu um trabalho sobre as realizações do PE no português do Brasil. A língua em questão não possui uma morfologia específica para veiculação de PE, já que as formas encontradas nesse estudo também podem veicular outros aspectos, além do PE. A análise de dados indica que a forma de pretérito perfeito foi a mais utilizada para veiculação do aspecto em questão. Além disso, a perífrase "acabar de" (no pretérito perfeito) + infinitivo e o presente do indicativo também foram formas utilizadas na realização de PE. Uma relevante observação que pode ser destacada desse trabalho é que a forma "ter" + participio não é utilizada para veicular PE, diferentemente do que ocorre no inglês.

Portanto, o modo como o *perfect* é veiculado no português do Brasil se distingue do inglês. Esse fato pode trazer dificuldade aos alunos brasileiros de inglês, já que é comum que eles comparem os fenômenos de sua língua materna com os da língua-alvo, especialmente no que concerne a elementos gramaticais. Assim sendo, a seção seguinte tratará da aquisição de *perfect* por aprendizes brasileiros de inglês. A influência da língua materna (L1) na aquisição de uma segunda língua (L2) será apresentada e discutida.

#### *A influência da língua materna no processo de aprendizagem de língua estrangeira*

A aquisição da língua materna (L1), no contexto gerativista, baseia-se na visão de que todas as crianças nascem com a mesma capacidade de aquisição. O processo, nesse caso, corresponde a uma especialização do conhecimento linguístico

inato em uma língua particular, a partir de *input* proveniente da fala dos adultos. A GU fornece todo o aparato para que o estímulo que a criança recebe seja usado de maneira assertiva na aquisição da L1 (Chomsky, 1988).

Já sobre a aquisição de uma segunda língua (L2), existem teorias sobre como a L1 pode influenciar esse processo. Em especial, dois trabalhos serão considerados nesta pesquisa no que tange à aquisição de L2: o de White (1989) e o de Amaral e Roeper (2014). As teorias mencionadas colaboram para o entendimento sobre a aquisição de *perfect* por aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira.

White (1989) advoga em favor da hipótese relacionada ao acesso indireto da GU, que seria mediado pela própria L1 do falante. Nesse caso, o aprendiz de L2 usaria as informações de sua língua materna como base para o desenvolvimento de estruturas na L2. Quanto menos exposto ao conjunto de conhecimentos e de padronizações gramaticais da L2, mais o aprendiz recorrerá aos conhecimentos adquiridos de sua L1 condizentes com diferentes situações apresentadas.

Amaral e Roeper (2014) sugerem que os regramentos da L1 são transferidos de forma total no momento da aquisição de L2, o que faz com que os aprendizes de uma segunda língua não iniciem o processo de aquisição sem nenhum tipo de conhecimento prévio, o que se coaduna com a hipótese defendida por White (1989). O processo de aprendizagem de L2 se distingue do processo de aquisição de L1 por ser realizado de modo consciente e por depender de esforço.

Tanto o português brasileiro, ou a L1 dos aprendizes brasileiros, e o inglês, a L2 a ser aprendida, fazem uso da perífrase "ter" + participio (ou "to have" + participio), estrutura canônica para veiculação de *perfect*. Há diferenças acerca das noções de *perfect* que são realizadas pela perífrase nas línguas citadas, como as indicadas na seção anterior. Identificar a influência da L1 na aquisição de *perfect* no inglês é necessário quando se pensa na criação de estratégias mais eficientes de ensino de L2.

### *O aspecto perfect em livros didáticos de inglês como língua estrangeira*

No que se refere ao tratamento do aspecto *perfect* em livros didáticos de inglês como língua estrangeira, afirma-se que, de forma geral, esse é apresentado como um tempo verbal (Alves & Machado, 2018). Sendo assim, as descrições referentes a tal aspecto em sentenças de língua inglesa, apresentadas em materiais didáticos, focalizam muito mais a localização do evento ou a situação em uma linha temporal, do que o intervalo PTS, ordinário ao *perfect*.

Alves e Machado (2018) argumentam que há um excessivo foco na morfologia verbal ("*to have*" + participio) para descrever o *perfect*, não levando em consideração expressões adverbiais compatíveis com tal aspecto, previstas em Nespoli (2018), nem outras morfologias que podem veiculá-lo, como a morfologia progressiva associada aos tempos presente, passado e futuro ("*to be*" + verbo + *ing*). O *perfect* é descrito em sua leitura existencial mais comumente, em detrimento de sua leitura universal. Tais autores consideram que esse tratamento do *perfect* confunde os aprendizes de inglês como língua estrangeira, não contemplando as diferentes realizações morfossintáticas de tal aspecto, a integralidade de seu significado e sua finalidade discursiva.

Uhler (2012), ao analisar manuais austríacos de inglês como língua estrangeira, constata a existência de uma tendência ao ensino dedutivo desse aspecto, isto é, a apresentação da descrição gramatical do *perfect* antes de exemplos da língua-alvo. Assim, afirma-se que a descrição da morfologia verbal e dos significados do *perfect* se dão de forma descontextualizada e objetiva.

Entende-se ainda que, quando há exemplos de emprego do aspecto *perfect* em língua inglesa, tais exemplos são pouco naturais e não relacionados a um contexto específico de enunciação. Constata-se que as suas explicações são feitas exclusivamente na língua-alvo e que não há comparação entre a forma como ele é veiculado na língua materna do aprendiz e na língua-alvo.

Uhler (2012) aponta que, majoritariamente, os seguintes exercícios são empregados para

checar a compreensão do aprendiz acerca da realização canônica do *perfect*: atividades de completar lacunas, composição de sentenças e de tarefas escritas e orais de *information-gap*. Tais exercícios são tidos pela autora como mecânicos, uma vez que não possibilitam o emprego real e intencional da categoria gramatical sob análise.

Shortall (2007), aplicando os pressupostos analíticos da linguística de *corpus*, considera que os livros didáticos dedicados a aprendizes de inglês como língua estrangeira falham na apresentação da forma como o *perfect* interage com outras formas verbais. À vista disso, tal autor argumenta que aprendizes de inglês como língua estrangeira não são expostos aos diferentes modos pelos quais o aspecto pode ser veiculado.

Constata-se, ainda, que os poucos advérbios que são comumente apresentados combinados ao *perfect* não são suficientemente descritos em relação aos seus valores sintáticos e semânticos. Finalmente, Nakatsuhara (2009), analisando o processo de aprendizado de inglês por falantes nativos de japonês, identifica três fatores em livros didáticos que ludibriam o seu aprendizado: a negligência da análise das estruturas adverbiais que são compatíveis com o *perfect*, dos diferentes valores de tal aspecto e das suas funções retórico-discursivas.

### *Concepção de ensino*

A concepção de ensino adotada nesta pesquisa é descrita por Tilio (2019) como letramento sociointeracional crítico. De acordo com tal pedagogia, a aprendizagem é tida como a capacidade de agir praxiologicamente no mundo e o ensino é definido como formação de cidadãos que possam agir conscientemente no mundo social por meio da linguagem.

Argumenta-se que os aprendizes seriam, assim, usuários reflexivos do discurso, analisando-o criticamente. A definição de criticidade adotada nessa pedagogia se coaduna à visão pós-moderna apresentada por Pennycook (2004) de "prática problematizadora". Sendo assim, o aprendiz é estimulado a constantemente problematizar os discursos que são apresentados em seu processo de aprendizagem, por meio, inclusive, da própria linguagem.

Vieira (2017), opondo-se à concepção de gramática apenas como instrumento ou meio para a compreensão e a produção de textos, considera que o ensino de categorias linguísticas em língua materna deve focalizar elementos que permitam uma abordagem reflexiva da gramática, recursos expressivos na construção de sentido e instâncias de manifestação de normas/variedades diferentes. Sugere-se que não apenas deve o ensino de gramática de língua materna ou estrangeira considerar o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis de descrição, como também deve fazer o aprendiz reconhecer e utilizar recursos linguísticos significativamente e, finalmente, promover condições de acesso a diversas variedades linguísticas. O aprendiz assume um papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem em que, como um cientista, investiga e propõe generalizações acerca do funcionamento linguístico em diferentes variedades. Entende-se, assim, que um ensino contextualizado e indutivo de regras gramaticais, feito a partir da exposição do aprendiz a alternadas variedades linguísticas, em que há a reflexão crítica acerca das estruturas gramaticais, é proposto por tal autora.

Canagarajah (2014) propõe um novo paradigma ao ensino de línguas adicionais. No âmbito desse paradigma, o ensino de línguas mescla dois tipos de conhecimentos: conhecimento proposicional e conhecimento processual. Argumenta-se que, enquanto o primeiro se refere à identificação e classificação de categorias linguísticas, o segundo se refere à análise por parte do aprendiz de negociação de códigos linguísticos e crenças em práticas de linguagem, combinando, assim, diferentes repertórios linguísticos. Nesse contexto, para Canagarajah (2014), a competência linguística em língua estrangeira é um subproduto da interação de três fatores: (a) consciência crítica de formulação de enunciados linguísticos; (b) identificação de crenças e de valores que perpassam as práticas de linguagem; e (c) entendimento de diferentes variedades linguísticas.

## Metodologia

A metodologia desta pesquisa consiste na análise de um conjunto de seis atividades desenvolvidas com o objetivo de contemplar de forma prática as descrições referentes ao aspecto *perfect* em língua inglesa. Esse conjunto de atividades foi concebido para aprendizes de nível intermediário de inglês como língua estrangeira.

A análise desta pesquisa considera os pressupostos da linguística formal acerca da descrição do *perfect*, as considerações de teorias linguísticas referentes ao ensino de línguas (Vieira, 2017) e do letramento sociointeracional crítico (Tilio, 2019). As categorias analíticas de reflexão crítico-discursiva em relação a estruturas gramaticais, ao texto e ao tema estarão sob escrutínio.

Na análise da atividade, inicialmente serão identificados os objetivos de cada tarefa. Depois, haverá o questionamento acerca da felicidade de tais objetivos frente às considerações de Vieira (2017) e à pedagogia de letramento sociointeracional crítico (Tilio, 2019). Será analisada a coerência dos objetivos específicos de cada tarefa com o objetivo geral de toda a atividade. Tais procedimentos buscam responder às seguintes perguntas de pesquisa: (a) como o entendimento consciente da categoria de aspecto colabora para o desenvolvimento da competência comunicativa-discursiva de aprendizes de língua inglesa?; e (b) quais estratégias podem ser utilizadas na aula de língua inglesa para introduzir o aspecto *perfect*?

## Resultados

### *Reflexão crítico-discursiva em relação ao tema*

Nesta seção, serão analisadas as atividades de contextualização temática e de estímulo à criticidade. Salienta-se que o conjunto de atividades proposto está no âmbito do tema de conflitos geracionais na sociedade. Sendo assim, a introdução ao significado, forma e uso dá-se de maneira contextualizada e socialmente relevante. Na primeira atividade, os alunos são convidados a observar duas imagens referentes a uma situação de conflito geracional entre uma professora e um aprendiz no ambiente escolar. Em duplas, os alunos respondem

às seguintes perguntas: (a) *what differences can you point out between older and younger people?* ("quais diferenças vocês conseguem apontar no comportamento de pessoas mais velhas e mais novas?"); (b) *do you think there are specific generation gap differences when it comes to men and women?* ("você acha que há conflitos geracionais específicos que variam entre homens e mulheres jovens

e adultos?"); e (c) *have you ever faced it in different environments (home, school, work)? Which side are you on, younger or older people's side?* ("você já teve que enfrentar isso em alguns ambientes (casa, na escola, no trabalho)? De que lado você está, pessoas mais novas ou mais velhas?"). Observam-se, a seguir, os textos aos quais os aprendizes são expostos (Figuras 1 e 2).



Figuras 1 e 2 – Textos de contextualização<sup>5</sup>

Os objetivos dessa atividade são: (a) promover a identificação do tema a ser discutido; (b) apontar a relação do tema com as experiências individuais dos aprendizes; e (c) apresentar informalmente o emprego do aspecto *perfect*. Uma vez que o objetivo geral do conjunto de atividades a ser proposto é contribuir para a apresentação do significado, forma e uso do aspecto *perfect* associado ao tempo presente e que se adotam os pressupostos da pedagogia de letramento sociointeracional crítico, entende-se que é relevante contextualizar tematicamente tal estrutura, utilizando tanto o conhecimento do aprendiz, quanto o do professor.

Embora haja a necessidade de uma introdução formal à estrutura linguística sob escrutínio, uma apresentação informal ao aspecto *perfect* é uma maneira de explorar os conhecimentos prévios dessa estrutura, que é um aspecto comum às línguas naturais. Não apenas os aprendizes são convidados a identificar um tema de relevância social e a refletir sobre as suas experiências individuais, como também a refletir acerca de seus conhecimentos prévios de uma estrutura linguística que se apre-

senta como relevante para a discussão de tal tema.

Na terceira parte do conjunto de atividades, localizada após as atividades de sistematização do aspecto *perfect*, há uma tarefa em que os aprendizes devem responder, em grupos, utilizando a língua-alvo, às seguintes perguntas: (a) *Has our generation changed a lot in comparison to the previous generations? Why (not)?* (A nossa geração mudou muito em relação às outras? Por quê (não)?); e (b) *Have people of this generation gotten more open to people of other generations? Why (not)?* (As pessoas desta geração ficaram mais abertas para as pessoas de outras gerações? Por quê (não)?). Os objetivos dessa atividade são: (a) promover um intercâmbio de opiniões entre os aprendizes; (b) estimular a prática problematizadora; e (c) viabilizar a produção elicitada e contextualmente relevante de estruturas sintáticas que veiculam o aspecto *perfect*.

Argumenta-se que esses objetivos se coadunam aos pressupostos adotados, pelo fato de preconizarem o uso significativo do aspecto *perfect* em um ambiente real de interação. Assim,

<sup>5</sup> The Educator Online (Recuperado de <https://www.theeducatoronline.com/k12/news/bridging-the-generation-gap-in-education/199994>; <https://cheezburger.com/3351813/15-comics-that-nail-the-generation-gap>).

há o estímulo ao desenvolvimento da criticidade e, em última instância, da competência linguística do aprendiz. No que diz respeito à significação da perífrase, é utilizado nesse momento inicial o *perfect* existencial, aquele que não se associa à mesma perífrase no PB e que é mais comumente descrito nos materiais didáticos de inglês.

### *Reflexão crítico-discursiva em relação ao texto*

Após a atividade de introdução ao tema, os alunos são convidados à leitura de um texto autêntico, isto é, que não foi composto para fins pedagógicos, e a responderem algumas questões. O texto "*Ageism: Shrinking the Generation Gap by Blasting Stereotypes*" [Discriminação Etária: Encolhendo a Lacuna Geracional ao Explodir Estereótipos],<sup>6</sup> da página web *Psychology Today*,<sup>7</sup> apresenta o vocabulário adaptado ao nível de proficiência dos aprendizes.

Considera-se que, mesmo que haja alguma dificuldade de compreensão de palavras isoladas, não é prevista interferência na resposta das seguintes perguntas propostas: (a) *What is the text mainly about? Which words elements led you to this answer?*,<sup>8</sup> (b) *To which target group might the text be intended? Why?*,<sup>9</sup> (c) *How does the Orwell's quotation relate to the main idea of the text?*,<sup>10</sup> (d) *What is the author opinion about the topic at stake?*,<sup>11</sup> e (e) *How does the author support her stance?*<sup>12</sup>

Os objetivos desta atividade são: (a) promover a identificação de informações gerais e específicas do texto, (b) analisar os grupos sociais aos quais o texto se destina e (c) promover a identificação da organização retórica da opinião do autor. Entende-se que o desenvolvimento da habilidade de identificação de organização textual e de intenções discursivas encontra-se no âmbito de qualquer abordagem que viabilize aprimorar a competência linguística de um aprendiz.

Tal colocação se sustenta pelo fato de que a competência comunicativa está relacionada tanto a fatores sintáticos, quanto a fatores metapragmáticos. A compreensão de que certas estruturas são utilizadas para fins específicos socialmente e se organizam de uma forma bem determinada preconiza, em última instância, o desenvolvimento sintático e comunicativo do aprendiz.

### *Reflexão crítico-discursiva em relação às estruturas gramaticais*

Nesta seção, são analisadas as atividades propostas para uma reflexão crítico-discursiva sobre as estruturas gramaticais veiculadoras do aspecto *perfect*. Nesse caso, questões de múltipla-escolha, verdadeiro ou falso e discursivas fazem parte do repertório desses exercícios.

As atividades desenvolvidas para a elucidação do aspecto *perfect* de forma contextualizada são fundamentais para que se possa abrir caminhos para o desenvolvimento de uma visão mais científica sobre a língua. Assim, preconiza-se que os alunos possam, através das atividades, conectar forma gramatical e função, além de poder entender os diferentes significados que a noção aspectual do *perfect* pode trazer para as sentenças nas quais está realizada.

Após questões que reforçam uma visão crítico-discursiva em relação à temática do texto utilizado, segue-se um grupo de três questões para a análise de estruturas gramaticais. A primeira do grupo se refere à leitura que os alunos podem realizar de cada sentença retirada do texto, três no total. As sentenças são, nesta ordem: "*I have obviously thought about this topic a lot*",<sup>13</sup> "*The younger women I know have only shown me friendship*"<sup>14</sup> e "*Younger women have already given us freedom*".<sup>15</sup>

É importante notar que todas as sentenças possuem a estrutura canônica de veiculação de

<sup>6</sup> Todas as traduções foram realizadas pelos autores.

<sup>7</sup> Recuperado de <https://www.psychologytoday.com/us/blog>

<sup>8</sup> Tradução: Qual é o tópico principal do texto? Quais palavras te levam a essa resposta?

<sup>9</sup> Tradução: Para qual grupo o texto se destina? Por quê?

<sup>10</sup> Tradução: Como a citação de Orwell se relaciona à ideia principal do texto?

<sup>11</sup> Tradução: Qual é a opinião do autor sobre o tópico analisado?

<sup>12</sup> Tradução: Como o autor justifica sua opinião?

<sup>13</sup> Tradução: Eu obviamente tenho pensado muito sobre esse tópico.

<sup>14</sup> Tradução: As mulheres mais jovens que conheço só têm me mostrado amizade.

<sup>15</sup> Tradução: Mulheres mais jovens já nos deram liberdade.

*perfect* e uma possui um advérbio veiculador de PE, o “*already*”. Tanto a forma verbal quanto os advérbios devem ser apresentados em negrito no material disponibilizado aos alunos.

Para cada sentença, três opções de resposta são dadas aos alunos, sendo que uma indica uma leitura de PU e outra de PE. A terceira opção poderia ter relação com tempos verbais distintos ou outros tipos aspectuais não estudados nessa ocasião.

A título de exemplo, verificam-se as opções de resposta para a primeira sentença apresentada, que veicula uma leitura de PU: “*the author thought about the topic just once in the past*,”<sup>16</sup> “*the author started to think about the topic in the past and still thinks of it*”<sup>17</sup> e “*although the the author thought about the topic in the past, it is still relevant to the present moment*”.<sup>18</sup> Como descrito anteriormente, a primeira opção de resposta não tem relação com o aspecto *perfect*, podendo descrever uma leitura temporal. Já a segunda opção, indica uma leitura de PU. Finalmente, a terceira opção de resposta demonstra uma leitura de PE.

A terceira sentença retirada do texto para formar a primeira questão do grupo deve ser analisada com mais atenção pelos alunos, já que o advérbio “*already*”, junto da perífrase, reforça a leitura aspectual de PE. Assim sendo, é necessário que o(a) professor(a) reforce a noção de que não apenas a estrutura morfológica é indicativa de realização aspectual. Outros elementos podem também veicular o *perfect*, como os advérbios e as expressões adverbiais.

Na segunda questão do grupo, é proposto um exercício de verdadeiro ou falso. As afirmações que os alunos precisam definir como verdadeiro ou falso são relacionadas tanto à interpretação das sentenças retiradas do texto, quanto às es-

truturas gramaticais que compõem as sentenças. Ou seja, nessa questão tem-se também a inclusão da realização morfológica de *perfect* através da perífrase “*to have*” + participio como ponto importante para discussão.

As sentenças retiradas do texto a serem analisadas pelos alunos na segunda questão deste grupo são: “*I have obviously thought about this topic a lot*”<sup>19</sup>, “*The younger women I know have only shown me friendship*”<sup>20</sup>, “*I have a lot to learn from people who have lived life before me*”<sup>21</sup>, “*Younger women have already given us freedom*”<sup>22</sup> e “*My generation hasn't forgotten to raise them to do that*”<sup>23</sup>. Para fins de destaque, a estruturas veiculadoras de *perfect* deverão aparecer em negrito no material disponibilizado aos alunos.

Já as afirmações que devem ser marcadas como verdadeiras ou falsas, através de uma análise prévia das sentenças anteriormente colocadas, são: (a) “*They all refer to events that started in the past and continued in the present*”;<sup>24</sup> (b) “*They are formed by the verb to have in the present tense + the main verb in the past participle*”;<sup>25</sup> (c) “*They all represent punctual events in the past, that happened just once, not during a period of time*”;<sup>26</sup> e (d) “*To form the negative structure, the verb to have in the present tense + the particle not + the main verb in the past participle are used*”.<sup>27</sup>

Todas as sentenças retiradas do texto e posicionadas na segunda questão comentada possuem a noção aspectual de *perfect*. No entanto, há diferença de leitura entre elas por causa da dissociação entre o significado de PU e de PE. Portanto, a primeira e a terceira afirmações devem ser verificadas no intuito de se perceber a leitura aspectual das sentenças do texto. Já a segunda e a quarta afirmações possuem conexão com

<sup>16</sup> Tradução: a autora pensou sobre o tópico apenas uma vez no passado.

<sup>17</sup> Tradução: a autora começou a pensar sobre o tópico no passado e ainda pensa sobre isso.

<sup>18</sup> Tradução: apesar da autora ter pensado sobre o tópico no passado, o tópico ainda é relevante no presente momento.

<sup>19</sup> Tradução: Eu obviamente tenho pensado muito sobre esse tópico.

<sup>20</sup> Tradução: As mulheres mais jovens que conheço só têm me mostrado amizade.

<sup>21</sup> Tradução: Eu tenho muito a aprender de pessoas que viveram suas vidas antes de mim.

<sup>22</sup> Tradução: Mulheres mais jovens já nos deram liberdade.

<sup>23</sup> Tradução: Minha geração não tem se esquecido de criá-los para fazer isso.

<sup>24</sup> Tradução: Todas as sentenças se referem a eventos que começaram no passado e continuaram no presente.

<sup>25</sup> Tradução: As sentenças são formadas pelo verbo ‘*to have*’ no presente + o verbo principal no participio.

<sup>26</sup> Tradução: Todas as sentenças representam eventos pontuais no passado, que aconteceram apenas uma vez, e não durante um período de tempo.

<sup>27</sup> Tradução: Para formar a estrutura na forma negativa, o verbo ‘*to have*’ no presente + a partícula ‘*not*’ + o verbo principal no participio são utilizados.

a estrutura veiculadora de *perfect*. Nesse caso, os alunos devem atentar-se a como a perífrase é montada tanto na sua forma afirmativa, como na sua forma negativa.

A terceira e última questão deste grupo é discursiva. O aluno é convidado a extrair uma sentença do texto que seja composta pelo *present perfect*. Com essa etapa concluída, o aluno deve responder a duas perguntas: (a) "*How can we paraphrase this sentence?*",<sup>28</sup> e (b) "*How can we form the negative and interrogative structure of this sentence?*".<sup>29</sup>

A primeira pergunta é indicada para que os alunos possam reforçar a análise da leitura aspectual da sentença, algo que tem sido exercitado desde a primeira questão deste grupo. Além disso, ela abre margem para a utilização de outras estruturas morfológicas ou até de uso de advérbios e expressões adverbiais que corroborem a leitura aspectual. A intenção, neste momento, não seria de trabalhar outras formas gramaticais de realização de *perfect*; no entanto, é preciso deixar o caminho livre para as descobertas linguísticas dos alunos.

Já a segunda pergunta reforça o trabalho com a estrutura de *present perfect*, já inicialmente colocada na segunda questão do grupo. Dessa vez, a forma interrogativa da sentença também é pedida.

As atividades que trabalham com as estruturas morfossintáticas veiculadoras de *perfect* são dispostas no sentido de trazer os alunos para o centro da discussão sobre fatos estruturais e semânticos da língua, sendo eles guiados durante todo o processo de identificação de leituras aspectuais a partir do *input* dado pelo texto e da reflexão contextual acerca dos valores e da realização morfossintática do PU e do PE. Ainda, é proposta uma ponderação final sobre os valores, a forma e o uso do PU e do PE, para que os alunos tenham a oportunidade de sintetizar os conhecimentos adquiridos até então sobre o aspecto estudado.

### Considerações finais

O entendimento consciente do que é o aspecto *perfect* ajuda no desenvolvimento da competência linguística de aprendizes brasileiros de língua

inglesa, além de possibilitar uma maior compreensão dos discursos aos quais tais aprendizes são expostos em contextos variados de enunciação. Compreender a forma, o significado e o uso do aspecto *perfect* viabiliza a análise crítica de como a temporalidade interna de uma situação é entendida no intervalo de dois pontos no eixo temporal, permitindo, assim, a apreensão de informações semânticas e pragmáticas. Além do desenvolvimento sintático dos próprios aprendizes na língua-alvo, oportuniza-se o desenvolvimento de habilidades comunicativas e pragmáticas.

Ainda, o entendimento de como a língua materna pode influenciar nos estudos de uma segunda língua é fundamental para que se criem estratégias mais eficientes de ensino de uma L2. Neste caso, concluiu-se que, no português do Brasil, a estrutura "ter" + particípio, equivalente à "to have" + particípio no inglês, é utilizada, em menor escala, para realização de apenas um dos significados possíveis de *perfect*, o PU. Já no inglês, a perífrase apontada pode realizar os dois significados desse aspecto, tanto o PU quanto o PE. Assim, ao levar em consideração a transferência de conhecimentos linguísticos da L1 no momento de aquisição de uma L2, entende-se a dificuldade dos alunos brasileiros de inglês tanto com a utilização da perífrase em si, quanto com os significados que podem emergir em seu uso no tocante à realização morfológica de *perfect*.

As seguintes estratégias podem ser utilizadas em sala de aula para introduzir o significado, a forma e o uso do *perfect*: (a) uso de textos autênticos; (b) reconhecimento de estruturas sintáticas que diferenciam a leitura universal da existencial por meio da análise de expressões adverbiais e morfologias específicas; (c) paráfrase contextualmente guiada; e d) produção guiada.

O emprego de textos que não foram feitos com um fim didático se mostra como uma boa maneira para introduzir os diferentes significados, formas e usos do aspecto *perfect*, pois permite apresentação de tal aspecto por meio de exemplos reais e contextualmente relevantes.

<sup>28</sup> Tradução: Como podemos parafrasear esta sentença?

<sup>29</sup> Tradução: Como podemos formar as estruturas negativa e interrogativa desta sentença?

Entende-se, ainda, que o ensino indutivo do aspecto, em que o aprendiz deve refletir, a partir dos dados apresentados no texto identificando as estruturas adverbiais e as morfologias presentes em tais dados, acerca das leituras de universal e existencial, apresenta-se como uma estratégia para a introdução a esse aspecto.

O emprego de exercícios de paráfrase de sentenças em que há a veiculação do *perfect* permite não apenas checar o entendimento do aprendiz sobre as leituras possíveis de tal aspecto. Isso também o leva a pensar em outras morfologias que também podem ser utilizadas para veicular o *perfect*.

A produção contextualmente guiada, em que o aprendiz deve utilizar o aspecto *perfect* para uma tarefa de relevância temática bem definida, com a discussão de perguntas que fazem parte de sua realidade, apresenta-se como uma estratégia para não apenas praticar as realizações sintáticas de tal aspecto, como também para desenvolver o conhecimento em relação aos usos dele e suas funções discursivas.

## Referências

Alves, M. G. & Machado, F. C. S. (2018). O ensino do aspecto perfect em livros didáticos de língua inglesa. *Anais do X ENPLIRJ*, Rio de Janeiro.

Amaral, L. & Roeper, T. (2014) Multiple grammars and second language representation. *Second Language Research*, 5(1), 3-36.

Canagarajah, S. (2014). In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *Tesol Journal*, 5(4), 767-785.

Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge. The Managua Lectures*. Cambridge: The MIT Press.

Comrie, B. (1976). *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Nova Iorque: Cambridge University Press.

Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.

Iatridou, S.; Anagnostopoulou, E., & Izvorski, R. (2003). Observations about the form and meaning of the perfect. In Alexiadou, A.; Rathert, M., & Von Stechow, A. (Eds.), *Perfect Explorations* (pp. 153-205). Berlin: Mouton de Gruyter.

Jesus, J. L. (2016). *O aspecto perfect no inglês dos Estados Unidos (IEU) e no português do Brasil (PB): uma análise do perfect do tipo universal*. In *Anais da 7ª SIAC*, Rio de Janeiro.

Jesus, J. L. (2017). *O aspecto perfect no português do Brasil: uma análise do tipo universal*. In *Anais da 8ª SIAC*, Rio de Janeiro.

Machado, F. C. S. (2018). Uma análise das realizações morfossintáticas do aspecto perfect existencial no inglês americano. In *Anais 9ª SIAC*, Rio de Janeiro.

Matos, A. C. S. (2017). *O aspecto perfect no português do Brasil: uma análise do tipo existencial*. [Monografia de graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Pantheon – Repositório Institucional da UFRJ.

Nakatsuhara, F. (2009). What May Teachers Need to Take into Consideration, When Teaching The Present Perfect with Coursebooks. *Essex Graduate Student Papers in Language and Linguistics (EGSPLL)*. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.144.5946&rep=rep1&type=pdf>

Nespoli, J. B. (2018). *Representação mental do perfect e suas realizações nas línguas românicas: um estudo comparativo* [Tese de doutorado em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro] Pantheon – Repositório Institucional da UFRJ.

Pennycook, A. (2004). Critical applied linguistics. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 784-807). Oxford: Blackwell Publishing.

Shortall, T. (2007). The L2 syllabus: corpus or contrivance? *Corpora*, 2(2), 157-185.

Tilio, R. (2019). Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. In Finardi, K.; Scherre, M., & Vidon, L. (Orgs.), *Língua, discurso e política: desafios contemporâneos* (pp. 187-210). Campinas: Pontes.

Uhler, K. (2012). *The treatment of the present perfect in current Austrian course books for EFL learners* [Tese de doutorado em Linguística e Estudos Literários, Faculdade de Estudos Filológicos e Culturais, Universidade de Viena]. [10.25365/thesis.18289](https://ojs.uzh.ch/thesis/18289)

Vieira, S. R. (2017). Três eixos para o ensino de gramática. In Vieira, S. R. (Org.), *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas* (pp. 64-82). Rio de Janeiro: Letras UFRJ.

White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

White, L. (2003). *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

---

## Matheus Gomes Alves

Mestrando em Linguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Rio de Janeiro, RJ, Brasil; licenciado em Letras Português-Inglês pela mesma instituição.

---

## Fernanda Costa da Silva Machado

Mestranda em Linguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Rio de Janeiro, RJ, Brasil; licenciada em Letras Português-Inglês pela mesma instituição.

---

### Juliana Barros Nespoli

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Rio de Janeiro, RJ, Brasil; professora do Centro Universitário Geraldo Di Biasi (UGB), em Volta Redonda, RJ, Brasil.

---

### Endereço para correspondência

Matheus Gomes Alves

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Av. Horácio Macedo, 2151

Cidade Universitária, 21941-917

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Fernanda Costa da Silva Machado

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Av. Horácio Macedo, 2151

Cidade Universitária, 21941-917

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Juliana Barros Nespoli

Centro Universitário Geraldo Di Biasi

Rua Deputado Geraldo Di Biase, 81

Aterrado, 27213-080

Volta Redonda, RJ, Brasil