

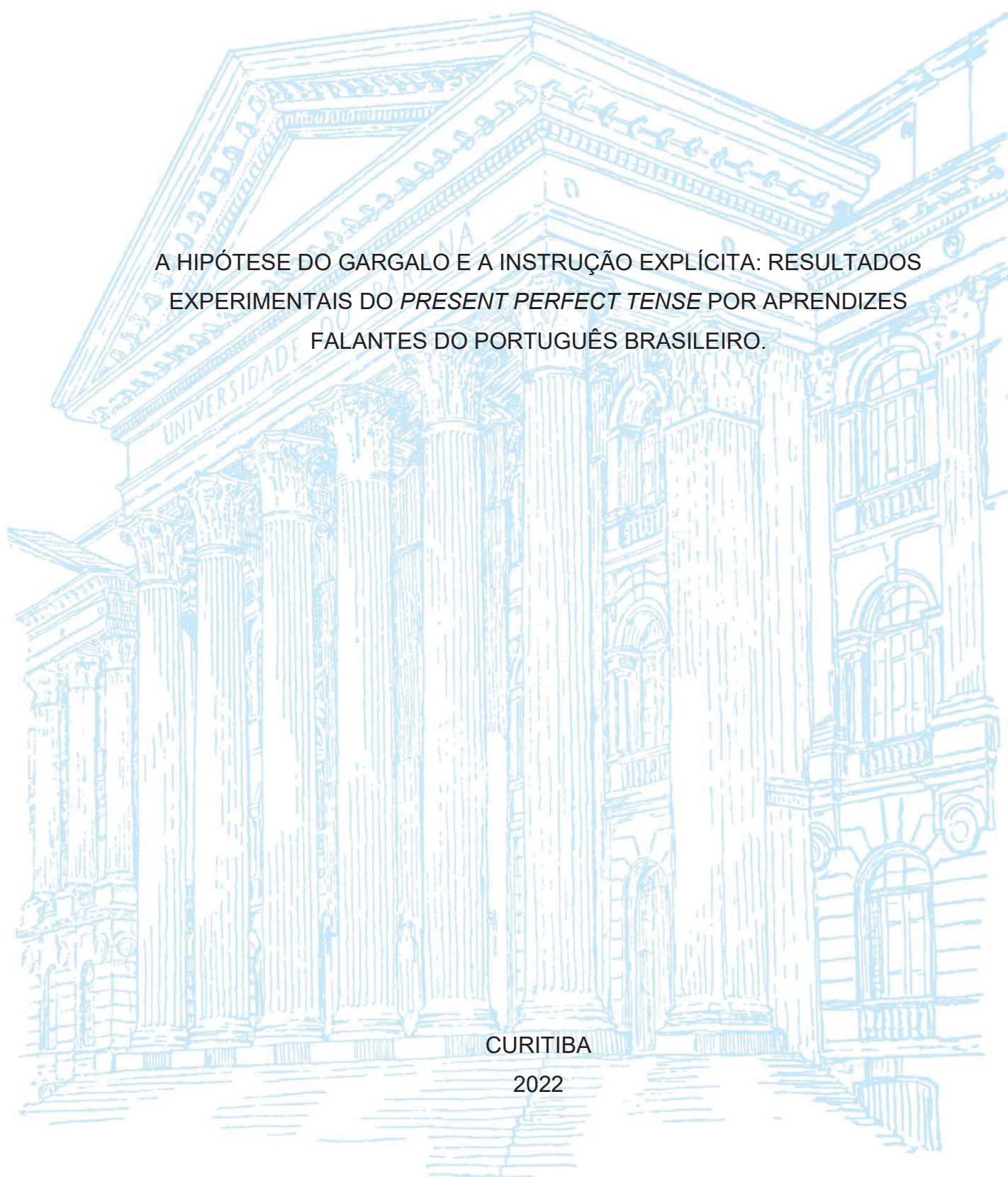
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GISELLE LUDKA

A HIPÓTESE DO GARGALO E A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA: RESULTADOS
EXPERIMENTAIS DO *PRESENT PERFECT TENSE* POR APRENDIZES
FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.

CURITIBA

2022



GISELLE LUDKA

A HIPÓTESE DO GARGALO E A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA: RESULTADOS
EXPERIMENTAIS DO *PRESENT PERFECT TENSE* POR APRENDIZES
FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Pires de Oliveira

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA

Ludka, Giselle

A hipótese do gargalo e a instrução explícita : resultados experimentais do *Present Perfect Tense* por aprendizes falantes do Português Brasileiro. / Giselle Ludka. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Doutorado (Tese) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Roberta Pires de Oliveira

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes de português.
2. Aquisição da segunda língua. 3. Semântica. I. Oliveira, Roberta Pires de, 1963-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária : Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS –
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **GISELLE LUDKA** intitulada: **A hipótese do gargalo e a instrução explícita: resultados experimentais do Present Perfect Tense por aprendizes falantes do Português Brasileiro**, sob orientação da Profa. Dra. ROBERTA PIRES DE OLIVEIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Agosto de 2022.

Assinatura Eletrônica
26/08/2022 12:23:50.0
ROBERTA PIRES DE OLIVEIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
26/08/2022 12:26:46.0
DENISE CRISTINA KLUGE
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
29/08/2022 08:28:21.0
ALISON ROBERTO GONCALVES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ -UFPR)

Assinatura Eletrônica
26/08/2022 13:25:05.0
KAYRON CAMPOS BEVILAQUA
Avaliador Externo (INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNC. E TECNOL. DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica
26/08/2022 14:59:27.0
LUISANDRO MENDES DE SOUZA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 217977

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 217977

À todas as pessoas que, ao longo de minha árdua trajetória acadêmica, proferiram palavras de otimismo e motivação. À vocês, o meu muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Esta tese, assim como qualquer outro trabalho científico que exige tempo e muita dedicação, marcou um momento único em minha vida. Este trabalho coincidiu com vivências pessoais ímpares, as quais exigiram muita confiança e pensamentos firmes e prósperos que me levaram a concluir este texto. Já inicialmente, agradeço a Deus pela força imensurável, tendo a plena convicção de que, nos momentos mais difíceis desse percurso científico, sua existência divina abençoou e protegeu meus caminhos.

Agradeço aos meus ancestrais, por acreditar que somos a continuação de muitas vidas que antecederam às nossas e que, por muitas vezes, tiveram sonhos parecidos com os nossos, mas que não os conseguiram realizar.

À minha avó, a qual sempre vibrou com minhas conquistas e que sempre me viu como uma estudante sem fim. Obrigada pela torcida, pelas orações e por estar aqui comigo.

Agradeço aos meus pais pelo dom da vida e por me apoiarem, mesmo não entendendo muito a razão que me fez buscar o caminho do conhecimento científico. Este trabalho é em honra a vocês.

Ao Alex, meu amor e parceiro de uma trajetória desafiadora, o qual não mediu esforços para me apoiar e dar imensa força nos dias de dificuldades. Não tem como esquecer das pessoas que acreditam na gente como você o fez para comigo.

À profissional e amiga Renate, que esteve ao meu lado desde o início de uma nova fase de minha vida pessoal e que sempre me auxiliou nas minhas inquietações pessoais e acadêmicas.

Aos amigos e colegas do Colegiado de Letras – Português e Inglês da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória pelo apoio e incentivo.

À minha professora e amiga, Dra. Karim Siebeneicher Brito, que sempre concordou em conversar sobre as questões teóricas e amplas de minha área de atuação, e as quais me auxiliaram grandemente para a feitura desta tese. Obrigada, sempre!

À minha irmã Danielle, que me auxiliou em muitos aspectos da normalização deste trabalho e a qual sempre esteve ao meu lado.

Aos amigos desse percurso acadêmico, Sherazad, Andressa, Michele, Isabella e Davi, cujas trocas de conhecimento e bate-papos aleatórios muito me ajudou na construção desta tese.

Aos professores Kayron Campos Beviláqua, Luisandro Mendes de Souza, que fizeram parte de minha banca de qualificação e de defesa, cujos apontamentos e sugestões auxiliaram de grande forma o desenvolvimento desta tese.

À professora Denise Cristina Kluge, que foi minha orientadora de mestrado e que participou de minha banca de qualificação e defesa de tese. Muita gratidão por me acompanhar ao longo dessa trajetória acadêmica.

Ao professor Alison Roberto Gonçalves, o qual participou de minha banca de defesa de tese e que me auxiliou grandemente através de seus apontamentos realizados para a melhor elaboração da redação da tese.

À minha orientadora, professora Dra. Roberta Pires de Oliveira, por toda a paciência, dedicação e acompanhamento durante os mais de quatro anos de percurso no desafiador caminho do doutorado. À você, a minha maior gratidão!

À Secretaria da UFPR, por sanar as minhas dúvidas ao longo do meu percurso no doutorado.

*“The learning of one language in childhood is an inevitable process;
The learning of a second language is a special accomplishment.”*

William Francis Mackey, 1965.

RESUMO

Professores de inglês para aprendizes de inglês falantes do português brasileiro de diferentes cenários de ensino relatam que a perífrase verbal denominada *Present Perfect Tense* do inglês (*Has + worked*) é considerada difícil no processo de ensino-aprendizagem dessa língua. Esta tese busca verificar experimentalmente se se trata de um “gargalo” de aprendizagem nos termos de Slabakova (2016). A autora entende que gargalos acontecem quando não há uma correspondência entre as línguas. Mostramos que esse é precisamente o caso dessa perífrase, porque sua contraparte morfológica no Português, o *Pretérito Perfeito Composto* (Tem + trabalhado) não tem nem a mesma distribuição sintática nem a mesma interpretação semântica, embora tenham a mesma forma morfológica. A hipótese era de que falantes do inglês e aprendizes de inglês falantes do português comportam-se de maneira distinta quanto à aceitabilidade e interpretação do *Present Perfect Tense*, a qual não encontrou forte sustentação no *momento 1* (pré-instrução) do experimento. Foram aplicadas duas tarefas aos aprendizes: (i) uma tarefa de aceitabilidade e (ii) uma tarefa de interpretação, e as quais foram previamente validadas por 05 falantes nativos de inglês. Argumentamos, na esteira de Slabakova, que esse é o caso porque aprendizes em níveis iniciantes a intermediários transpõem a gramática do português. Em seguida, investigamos se a exposição à instrução explícita do PPT para um grupo de aprendizes de inglês foi eficaz. Para tanto os aprendizes foram divididos em dois grupos no *momento 2* do experimento (pós-instrução): (a) o grupo com instrução explícita, o qual participou de um total de 08 aulas de língua inglesa que abordou o *Present Perfect Tense*, e (b) o grupo sem instrução explícita. Nossa hipótese era de que a instrução explícita da estrutura *Present Perfect Tense* poderia ter um efeito positivo no desempenho nas duas tarefas experimentais para o *grupo com instrução*, aplicadas novamente aos dois grupos 15 dias após a última aula. A partir dos dados obtidos e verificados por meio de modelos estatísticos mistos, não se refutou a hipótese de que a instrução explícita foi positiva, uma vez que houve um aumento no nível de aceitabilidade, bem como nas escolhas de contextos em que essa foi veiculada no *momento 2* (pós-instrução).

Palavras-chave: Aquisição de L2. Hipótese do gargalo. Experimentos. *Present Perfect Tense*. Semântica. Língua Inglesa. Português brasileiro.

ABSTRACT

English teachers for English learners Brazilian Portuguese speakers from different teaching scenarios report that the Present Perfect Tense (Has + worked) is considered difficult in the teaching-learning process of English. This thesis aims to verify experimentally whether it is a learning “bottleneck” in the terms of Slabakova (2016). The author understands that bottlenecks happen when there is no semantic correspondence between languages. We show that this is precisely the case with this structure, because its morphological counterpart in Portuguese, the *Pretérito Perfeito Composto* (*Tem + trabalhado*) has neither the same syntactic distribution nor the same semantic interpretation, despite both presenting the same form. The hypothesis is that English speakers and English learners Brazilian Portuguese speakers behave differently when interpreting and accepting the use of the Present Perfect Tense (PPT) which didn't find strong support in the first stage of the experiment. Two tasks were applied: (i) acceptance task; (ii) interpretation task, that were previously validated by 05 native English speakers. We argue, according to Slabakova, that this is the case, because beginner and intermediate levels learners “transpose” the grammar of Portuguese in their interlanguage. We then investigate whether exposure to an explicit instruction was effective. For this purpose, learners were divided into two groups: (a) the experimental group with explicit instruction, which participated in a total of 08 English language classes that covered the Present Perfect Tense, and (b) group without explicit instruction. Our hypothesis was that the explicit instruction of the Present Perfect Tense structure could have a positive effect on the performance of two experimental tasks for the group with explicit instruction, applied again to both groups 15 days after the last class. From the data obtained and verified through mixed statistical models, the hypothesis that the explicit instruction was positive was not refuted, since there was a considerable increase in choices made in which the PPT was used at the post-instruction time.

Key-words: L2 acquisition. Bottleneck hypothesis. Experiments. Present Perfect Tense. Semantics. English language. Brazilian Portuguese.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: ETAPAS DOS EXPERIMENTOS PARA FALANTES NATIVOS E GRUPO DE APRENDIZES DE INGLÊS.....	23
FIGURA 2: REPRESENTAÇÃO DO MODELO CLÁSSICO EM Y INVERTIDO DA ARQUITETURA DA LINGUAGEM.....	31
FIGURA 3: INTERLÍNGUA.....	41
FIGURA 4: A HIPÓTESE DO GARGALO NA AQUISIÇÃO DE UMA L2.....	44
FIGURA 5: EXEMPLO DE SENTENÇA VISUALIZADA NA TAREFA DE ACEITABILIDADE.....	111
FIGURA 6: ILUSTRAÇÃO PARA A EXPLANAÇÃO DO CONCEITO DE PPT.....	122
FIGURA 7: TRECHO DO VÍDEO SOBRE CONTEXTOS COM O PPT EM USO.....	126

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: NÍVEL DE ACEITABILIDADE DOS TEMPOS VERBAIS PPT E PS PELO GRUPO DE FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	114
GRÁFICO 2: PROBABILIDADE E OPÇÃO POR PPT CONSIDERANDO O GRUPO DE FALANTES NATIVOS E O GRUPO DE FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	115
GRÁFICO 3: PROBABILIDADES PREVISTAS PELO MODELO COM DADOS DA TAREFA DE ACEITABILIDADE.....	130
GRÁFICO 4: PROBABILIDADES PREVISTAS PELO MODELO COM DADOS DA TAREFA DE INTERPRETAÇÃO.....	134

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: PROPRIEDADES ASSOCIADAS A TELICIDADE E DURAÇÃO	71
QUADRO 2: LEITURAS DO PPT E SUAS CORRELAÇÕES COM ESTRUTURAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.	87
QUADRO 3: RELAÇÕES SEMÂNTICAS ENTRE O PPT E O PPC.....	101
QUADRO 4: MAPEAMENTO ENTRE FORMA E INTERPRETAÇÃO DO PPT EM INGLÊS E ESTRUTURAS DO PORTUGUÊS.....	102
QUADRO 5 :EXCERTO DO TESTE DE NIVELAMENTO APLICADO A TODOS OS PARTICIPANTES APRENDIZES DE INGLÊS.....	109
QUADRO 6 – EXEMPLOS DAS MINI-HISTÓRIAS E DESFECHOS DA TAREFA DE INTERPRETAÇÃO.....	112
QUADRO 7: RESUMO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS NAS AULAS SOBRE O PPT.....	121
QUADRO 8: DIFERENÇAS EM NÍVEL DE ESTRUTURA E CONTEÚDOS ENTRE O PPT E O PS.....	124

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: MEDIANA E AMPLITUDE INTERQUARTIL DAS RESPOSTAS AO TESTE DE ACEITABILIDADE POR TEMPO VERBAL, MOMENTO E INSTRUÇÃO.....	128
TABELA 2: COEFICIENTES DO MODELO CONSTRUÍDO A PARTIR DOS DADOS DA TAREFA DE ACEITABILIDADE	129
TABELA 3: CONTAGEM DA OPÇÃO POR PPT EM CADA CONTEXTO E EM CADA CONDIÇÃO	132
TABELA 4: PORCENTAGEM DA CONTAGEM DA OPÇÃO POR PPT EM CADA CONTEXTO E EM CADA CONDIÇÃO.....	132
TABELA 5: COEFICIENTES DO MODELO CONSTRUÍDO A PARTIR DOS DADOS DA TAREFA DE INTERPRETAÇÃO.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

GU – Gramática Universal

HPC – Hipótese do Período Crítico

IL - Interlíngua

L1 – Língua materna

L2 – Segunda Língua ou Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

ME – Momento do Evento

MF – Momento de Fala ou Momento da Elocução

MR – Momento de Referência

PPT – *Present Perfect Tense*

PPC – Pretérito Perfeito Composto

PP – Pretérito Perfeito

PS – *Past Simple Tense*

PSN- Parâmetro do Sujeito Nulo

TBA- *Task Based Approach*

TPR- *Total Physical Response*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS NA FASE ADULTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	24
2.1	DELIMITAÇÃO DE NOSSAS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DE L2 CONSIDERANDO APRENDIZES ADULTOS	25
2.2	A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS	27
2.3	AQUISIÇÃO DE L2: A INFLUÊNCIA DA L1 E A INTERLÍNGUA	33
2.4	A HIPÓTESE DO GARGALO (<i>BOTTLENECK HYPOTHESIS</i>).....	41
3	TEORIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA.....	47
3.1	TEORIAS DE APRENDIZAGEM DE L2	48
3.1.1	A teoria behaviorista.....	49
3.1.2	O Método Direto	51
3.1.3	O método Audiolingual	53
3.2	ABORDAGEM NATURAL: AS HIPÓTESES DE KRASHEN	56
3.3	O MÉTODO RESPOSTA FÍSICA TOTAL (<i>TOTAL PHYSICAL RESPONSE</i>)...56	
3.4	A ABORDAGEM POR TAREFAS (<i>TASK-BASED APPROACH</i>)	57
3.5	ABORDAGEM LEXICAL (<i>LEXICAL APPROACH</i>)	58
3.6	ABORDAGEM COMUNICATIVA.....	58
3.7	PÓS-MÉTODO.....	60
3.8	O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA EM PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE L2.....	61
4	O <i>PRESENT PERFECT TENSE</i> DO INGLÊS E O PRETÉRITO PERFEITO COMPOSTO DO PORTUGUÊS	67
4.1	DEFINIÇÕES DE TEMPO E ASPECTO	68
4.2	OS TEMPOS PERFEITOS: O <i>PRESENT PERFECT TENSE</i>	73
4.2.1	O PPT como base empírica ou de experiência	76
4.2.2	O PPT como resultativo ou de relevância atual.....	77
4.2.3	O PPT como passado recente	81
4.2.4	O PPT como situação que persiste ou continuativo (<i>extended now</i>)	84
4.3	O <i>PAST SIMPLE</i> (PS) VS. <i>PRESENT PERFECT TENSE</i> (PPT)	88
4.4	ESTUDOS SOBRE O PPT EM CONTEXTO BRASILEIRO	90

4.5 DIVERGÊNCIAS E SIMILARIDADES ENTRE O PPT DO INGLÊS E O PPC DO PORTUGUÊS BRASILEIRO	96
4.5.1 O aspecto continuativo/iterativo e o uso de adverbiais para o PPT e PPC	96
4.6 EVENTO FINALIZADO E EVENTO ÚNICO	101
5 METODOLOGIA EXPERIMENTAL.....	105
5.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	105
5.1.1 Os aprendizes de inglês falantes de português brasileiro	105
5.1.2 Hipóteses considerando as tarefas experimentais no <i>Momento 1</i> (pré-instrução)	106
5.2 O TESTE DE NIVELAMENTO.....	108
5.3 AS TAREFAS EXPERIMENTAIS NESTE ESTUDO	110
5.3.1 Tarefa de aceitabilidade	110
5.3.2 Tarefa de interpretação	111
5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E RESULTADOS DAS TAREFAS DE ACEITABILIDADE E DE INTERPRETAÇÃO NO <i>MOMENTO 1</i> (PRÉ-INSTRUÇÃO)	113
6 O PPT: INSTRUÇÃO EXPLÍCITA.....	117
6.1 INSTRUÇÃO EXPLÍCITA EM L2 PARA APRENDIZES ADULTOS	117
6.2 INSTRUÇÃO EXPLÍCITA SOBRE O PPT: OBJETIVOS.....	119
6.3 OS GRUPOS DE PARTICIPANTES NO <i>MOMENTO 2</i> (PÓS-INSTRUÇÃO)	120
6.4 PROCEDIMENTOS DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA DO PPT	120
6.5 HIPÓTESES CONSIDERANDO AS TAREFAS EXPERIMENTAIS NO <i>MOMENTO 2</i>	127
6.6 TAREFA DE ACEITABILIDADE: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E RESULTADOS E DISCUSSÕES DO EXPERIMENTO NO <i>MOMENTO 2</i> (PÓS-INSTRUÇÃO).....	127
6.7 TAREFA DE INTERPRETAÇÃO: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E RESULTADOS E DISCUSSÕES DO EXPERIMENTO NO <i>MOMENTO 2</i> (PÓS-INSTRUÇÃO).....	131
6.8 DISCUSSÕES GERAIS DOS RESULTADOS OBTIDOS NO <i>MOMENTO 1</i> (PRÉ-INSTRUÇÃO) E <i>MOMENTO 2</i> (PÓS-INSTRUÇÃO).....	136
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	144

1 INTRODUÇÃO

Muitos aspectos referentes à aquisição de língua inglesa são considerados complexos para o aprendiz falante do português brasileiro. Entre essas dificuldades, de acordo com minha experiência como aprendiz e professora de língua inglesa em contexto brasileiro, destaca-se a estrutura do *Present Perfect Tense*, doravante PPT. A motivação principal que fomentou nosso interesse em abordar o PPT em processos de ensino-aprendizagem e posterior aquisição por aprendizes de inglês falantes nativos do português deu-se por meio de nossa experiência de sala de aula desde o ano de 2002, lecionando língua inglesa no ambiente de cursos livres, escolas regulares e no curso de Letras¹.

Inicialmente, e no caráter de aprendiz de língua inglesa, lembro-me que, ao entrar em contato pela primeira vez com o *Present Perfect Tense*, não entendi de fato para que ele era utilizado na L2²; por outro lado, também percebi, de alguma forma, que minha professora de inglês parecia não saber a fundo a real função dessa perífrase verbal. Diante daquele fato, eu costumava fazer a utilização da perífrase verbal do inglês a partir de exemplos que eu notava serem veiculados em sentenças nas quais o *Present Perfect Tense* estava presente na L2. Já com o passar do tempo e na condição de professora de inglês, tomei posse daquela forma de ensinar a perífrase verbal para os meus alunos e, ao replicar as mesmas estratégias que minha professora utilizava, o resultado era alunos confusos e com dúvidas, da mesma maneira que eu também me encontrava à época. A maioria dos alunos, após tomarem conhecimento da estrutura por um certo tempo, acabavam não o utilizando mais em contextos em que se comunicavam de alguma forma na L2. Entre as leituras que realizava sobre o *Present Perfect Tense* e reutilizando aquela fórmula que me fez

¹ A pesquisadora é formada em Letras – Português e Inglês (2002-2005) pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, atual UNESPAR. Especialista em Metodologia de Ensino de Línguas (2006-2007) pela Universidade do Contestado (UNC) campus Mafra-SC. Mestre em Letras – Estudos Linguísticos (2013-2015) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua como professora de língua inglesa desde 2002, sendo 15 anos de atuação em cursos livres de inglês. Nesse mesmo período atuou durante 5 anos em escola regular da rede particular de ensino. Atualmente é professora colaboradora no Colegiado de Letras – Português e Inglês da UNESPAR campus de União da Vitória e é professora de língua inglesa no Colégio Universitário Realização da UNC – campus Canoinhas-SC.

² Na utilização do termo língua-alvo, estamos nos referindo à língua inglesa. Assim, língua-alvo e L2 serão utilizados para expressar a mesma intenção.

compreender minimamente a que se referia essa perífrase, amparava-me na utilização de *timelines*; eu costumava (e ainda costumo, ao menos em parte da explanação do assunto com meus alunos) desenhar uma linha do tempo no quadro em que os alunos pudessem perceber a estreita ligação entre o período do tempo passado estabelecendo algum tipo de influência sobre o momento presente. E essa sempre foi a minha principal âncora ao saber previamente que teria que ministrar as aulas de língua inglesa contemplando o *Present Perfect Tense*. De maneira complementar à intenção de mostrar através de uma representação ilustrativa a função da perífrase verbal, eu me apeguei a fazer menção ao que acontece com sua utilização por intermédio da representação gramatical do Pretérito Perfeito Composto ou PPC quando dizemos, por exemplo, *Eu tenho viajado para Curitiba*. O efeito dessa maneira de ensinar o *Present Perfect Tense* resultou em algo que parece ser unânime nos contextos de ensino-aprendizagem dessa perífrase: os aprendizes brasileiros de língua inglesa em níveis de proficiências entre pré-intermediário a intermediário evitam utilizar o *Present Perfect Tense* por algumas razões pontuais: não conseguem entender, de fato, para que ele serve; precisam, muitas vezes, ancorar-se em períodos de tempo existentes no português brasileiro; preferem utilizar expressões de tempo mais simples; e, muitas vezes, complementam tais expressões com a inserção de adverbiais, como acontece no exemplo *I live here since 1990* e assim por diante. Foi a partir dessas experiências que cogitei buscar respaldo científico sobre essa temática, bem como compreender os processos de ensino-aprendizagem envolvidos, o que resultou de forma bastante preliminar num estudo que realizei para o meu trabalho de conclusão de curso na graduação. E foi só muito tempo depois que o tema “caiu em meu colo” após um insight que tive pós-conversa com minha orientadora de doutorado, em que o *Present Perfect Tense* foi pensado mais uma vez como um possível tema para a tese de doutoramento.

Ao longo dessa jornada docente e ao considerar espaços distintos de ensino-aprendizagem de inglês, como os exemplificados, muitas dificuldades foram percebidas inerentes à compreensão e produção em L2 da estrutura PPT para os aprendizes brasileiros. Vale ressaltar que, ao longo deste trabalho, utilizaremos os termos L1 e L2. Para L1 o objetivo é tratar da língua materna ou primeira língua, que é aquela que o falante adquire da convivência familiar até os cinco anos de idade; no caso dos aprendizes participantes do estudo, o português brasileiro. Já o uso de L2 ou segunda língua trata de qualquer outra língua após a primeira ou primeiras terem

sido adquiridas (Finger, 2015, p. 157), e no caso deste estudo refere-se majoritariamente à língua inglesa. Slabakova (2016) sugere que dificuldades relacionadas a certos aspectos de uma L2 devem-se ao fato de que os aprendizes em fases iniciais de aprendizagem acionam, inconscientemente, estruturas existentes em sua L1 para mapear novos conceitos linguísticos na L2, principalmente quando elas são morfologicamente semelhantes. Em nosso estudo esse é o caso, pois entendemos que o aprendiz de inglês falante do português brasileiro resgata a estrutura morfossintática do Pretérito Perfeito Composto (doravante PPC), para compreender a estrutura PPT da língua inglesa. No entanto, essas construções não têm nem a mesma distribuição e nem a mesma interpretação nas duas línguas. Esse seria, para a autora, um caso de gargalo, ou seja, um momento de dificuldade até o aprendiz conseguir “engolir” a nova gramática. Ademais, é comum que esses aprendizes acionem a estrutura de passado *Past Simple Tense* do inglês para expressar algumas das interpretações do PPT ao tratar de episódios finalizados e/ou muito próximos do momento de fala, já que tendem a não veicular com essa estrutura uma noção de passado recente ou de base empírica. Isso também parece ser corroborado, uma vez que o aprendiz possui de antemão conceitos referentes ao *Past Simple*, já que, na maioria dos casos, já conhece tal estrutura, e ao aprender o PPT não consegue estabelecer critérios semânticos em que esse também veicule uma interpretação de processo findado (OLIVEIRA, 2003, 2005, 2015). Para Slabakova (2016), os aprendizes apresentam maior dificuldade quando as estruturas morfológicas entre duas línguas são as mesmas, porém apresentando distribuição e significados diferentes. Assim, a autora faz menção a uma hipótese do gargalo (*Bottleneck Hypothesis*), que esta tese pretende verificar experimentalmente.

A hipótese de Slabakova parece explicar o processo de aprendizagem do PPT para os participantes em potencial nesta pesquisa, que são os aprendizes falantes do português brasileiro. Nessa hipótese compreendemos que para algumas estruturas mais complexas na L2, o aprendiz necessita construir uma nova representação gramatical nessa língua. Trata-se de uma reconfiguração de traços linguísticos (CHOMSKY, 1975; AMARAL E ROEPER, 2014; SLABAKOVA, 2016; RUAS, 2020) na L2. A autora alega que a maioria das distinções entre as línguas naturais concentram-se na Morfologia Funcional, a qual estabelece propriedades sintático-semânticas das línguas naturais por meio de diferentes morfemas, léxico, sentenças e ordenação sintática. Haverá casos em que será necessária a aprendizagem de novos morfemas

ou até mesmo novas construções na L2. E esse é considerado um trabalho laboroso no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Esse fenômeno seria o caso que descrevemos sobre a aprendizagem do PPT, pois ao entrarem em contato com a estrutura em menção, os aprendizes de inglês parecem transpor a gramática do português para a estrutura da L2.

O objetivo central de nossa pesquisa é identificar se a exposição à instrução explícita contemplando o PPT para um grupo de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro dos níveis pré-intermediário a intermediário traria um efeito benéfico no processo de ensino-aprendizagem da estrutura do inglês. Pressupomos que em áreas em que línguas não possuem a mesma distribuição semântica, quando comparamos a língua nativa com uma L2 com que esse aprendiz tenha contato, a aquisição desses aspectos linguísticos é mais laborosa e o aprendiz pode ter benefício por meio de estratégias balizadas pela instrução explícita, conforme sugerido por Slabakova e Montrul (2002, 2003) em estudos referentes ao efeito instrucional sobre certas estruturas de L2.

De forma complementar ao objetivo central delineamos uma lista de objetivos específicos, a saber: (a) verificar a hipótese do gargalo em Slabakova (2016) para averiguar se, de fato, a aprendizagem do PPT é um lugar de considerável dificuldade para o aprendiz de inglês falante do português brasileiro; (b) averiguar a projeção da gramática da L1 na aquisição do *Present Perfect Tense* do inglês no processo de aprendizagem dessa língua por aprendizes falantes do português brasileiro; (c) listar as principais diferenças apresentadas pelos grupos de participantes em nossa pesquisa, no que se refere ao uso e interpretação do *Present Perfect Tense*; (d) analisar se a instrução explícita resulta num maior número de escolhas de sentenças e contextos em que o PPT é veiculado no entendimento e utilização do *Present Perfect Tense*; e (e) identificar qual dos grupos participantes da pesquisa no Momento 2 (pós-instrução), os quais denominamos de *grupo com instrução* e *grupo sem instrução*, mais se aproxima do comportamento dos falantes nativos, após a instrução explícita da perífrase verbal *Present Perfect Tense*.

Este trabalho intenta contribuir com os estudos referentes ao ensino-aprendizagem de língua inglesa para aprendizes brasileiros no que tange a estruturas complexas da L2, quando se sabe que morfologias semelhantes entre as línguas expressam leituras totalmente divergentes e que requerem maior esforço para a compreensão e produção linguística na L2. Ademais, buscamos considerar nas

análises fornecidas pelos dados estatísticos uma inquietação que é proveniente da nossa percepção provinda da experiência de sala de aula com relação ao ensino da estrutura PPT, o que, junto a teorização e estudos sobre o tema, dão-nos um maior respaldo científico acerca da aprendizagem de estruturas complexas da L2. Desse modo, este trabalho é de natureza interdisciplinar, pois dialoga com questões de ensino-aprendizagem de L2, instrução explícita em sala de aula, aprendizagem visando posterior aquisição para aprendizes de L2 em fase adulta. Assim, intentamos aproximar duas grandes áreas da Linguística, que são: a Linguística Aplicada, de onde partem nossos respaldos teóricos e empíricos, muito frequentes em nossas reflexões e experiências de ensino de L2; bem como as contribuições da Semântica Formal, que por meio de estudos experimentais e elucubrações teóricas corrobora nossas intuições sobre o ensino-aprendizagem do PPT por meio de dados quantitativos.

Acreditamos que as discussões aqui apresentadas possam servir de suporte para o professor de língua inglesa nesse contexto de ensino-aprendizagem, já que pode levar a reflexão mais apurada dos aspectos que merecem atenção particular em sala de aula quanto à estrutura do inglês. Dentro da perspectiva gerativista há poucos estudos que incorporam intervenções didáticas em procedimentos de ordem experimental, conforme evidenciado por Slabakova (2016), ao assumir que a hipótese do gargalo apresenta implicações para a sala de aula, favorecendo que esse espaço seja um lugar para averiguação de possíveis validações no que se refere a instruções explícitas para estruturas consideradas complexas.

Além deste capítulo introdutório sobre apontamentos norteadores e gerais de nossa pesquisa, apresentamos no capítulo 2 algumas postulações teóricas referentes ao processo de aquisição de L2 para o aprendiz na fase adulta e, nesse viés, falamos das teorias de aquisição de L1 em que aquelas se respaldam. Tratamos brevemente sobre a existência de uma gramática universal, a qual mediará a aquisição de L1, bem como de interações linguísticas entre L1 e L2; sobre esse aspecto, entendemos que, ao aprender e, posteriormente, adquirir uma L2, o aprendiz conta previamente com propriedades linguísticas de sua L1 que, ao menos em níveis iniciais de aprendizagem, podem ser consideradas como um mecanismo de suporte para o processamento e produção na L2. Já sobre a interlíngua é possível prever como o aprendiz desenvolve seu conhecimento linguístico na L2, partindo inicialmente das propriedades da L1 já acomodadas na mente do aprendiz, somadas ao *input* linguístico na L2 até chegar a estágios mais avançados em direção a níveis maiores

de proficiência na língua-alvo. Também trazemos neste capítulo a teorização proposta por Slabakova, conhecida como a hipótese do gargalo (*Bottleneck Hypothesis*), a qual alega que os traços semânticos das línguas naturais podem ser mapeados de maneiras distintas quanto às suas formas morfológicas. No cenário de ensino-aprendizagem de língua inglesa para falantes do português brasileiro, poderíamos estar diante de um caso de gargalo ao consideramos as perífrases PPT do inglês e o PPC do português brasileiro, visto que, apesar de possuírem a mesma morfologia, ou seja, o verbo *ter* e *have* acrescidos do particípio passado do verbo principal, não há correspondências nem na sintaxe, nem na semântica envolvidas, o que exigiria a reconfiguração dos traços semânticos na L2.

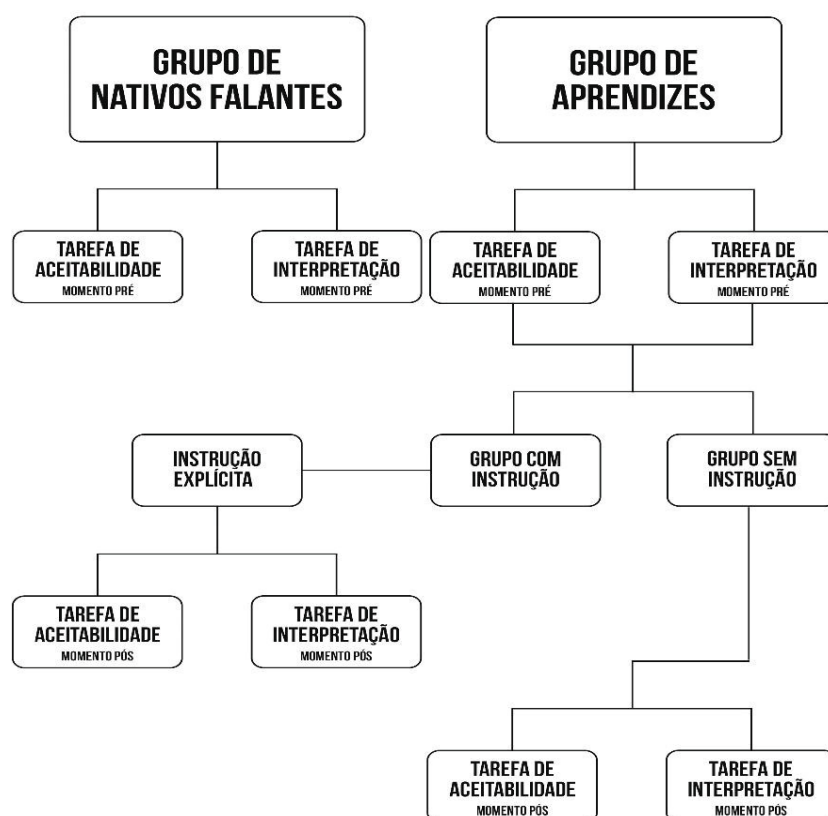
No terceiro capítulo, discutimos brevemente os principais modelos teóricos no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de L2 contemplando o espaço de sala de aula no último século, bem como as principais características balizadoras desses modelos, tendo como ponto de partida a distinção estabelecida por Krashen entre aquisição e aprendizagem e, em seguida, fazemos um percurso que trata da perspectiva behaviorista até chegar ao Pós-Método. Na sequência, discutimos a respeito do papel da instrução explícita ao propormos que essa estratégia pode beneficiar tanto a sistematização de certos aspectos de uma L2, quanto a sua representação referente ao uso em contextos em que esses se fazem pertinentes. No quarto capítulo evidenciamos os tempos perfeitos, o que abre espaço para descrevermos acerca das estruturas *Present Perfect Tense* (PPT) e Pretérito Perfeito Composto (PPC). Para o PPT delimitamos quatro possíveis interpretações de sua estrutura (COMRIE, 1976; PALMER, 1987; KLEIN, 1992; OLIVEIRA, 2003, 2005, 2015; KEARNS, 2011; MOLSING, 2010, 2013; PORTNER, 2003), que são o PPT de base empírica ou de experiência; PPT resultativo ou de relevância atual; PPT como expressão de passado recente; e PPT como expressão de uma situação que persiste ou continuativo. De forma subsequente, apresentamos as principais distinções entre *Past Simple* e PPT; apresentamos dois estudos experimentais contemplando a perífrase verbal do inglês. Discorremos sobre divergências e similaridades entre o PPT e o PPC, focalizando em questões como o aspecto continuativo, iterativo, uso de adverbiais. Também explanamos brevemente sobre eventos finalizados e eventos únicos. Vale ressaltar que nossa intenção não é fazer a semântica dessas perífrases, mas ressaltar os pontos em que elas se assemelham e principalmente aqueles em que diferem. Apresentamos em formato de um quadro as leituras de PPT

consideradas nesta tese, bem como as suas possíveis correspondências semânticas no português brasileiro. Discorremos, no capítulo 5, sobre os participantes do experimento no momento 1, a hipótese para esta etapa do estudo, bem como tratamos das tarefas experimentais, que foram uma tarefa de aceitabilidade e uma tarefa de interpretação. Ademais, falamos do teste de nivelamento dirigido aos participantes aprendizes de inglês. Fechamos o capítulo com os procedimentos de análise, resultados e discussão dos dados no momento 1. No sexto capítulo, apresentamos algumas teorizações sobre a instrução explícita em L2 para aprendizes em fase adulta, os objetivos para a etapa que denominamos de *momento 2*. Descrevemos sobre os participantes da pesquisa no *momento 2* (pós-instrução) e detalhamos a respeito da condução das aulas envolvendo a estrutura PPT do inglês. Retomamos as hipóteses referentes aos resultados dos dois grupos de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro no *momento 2* (pós-instrução), considerando a replicação das duas tarefas experimentais. Tratamos sobre a tarefa de aceitabilidade, bem como os procedimentos de análise, resultados e discussões. Na sequência, apresentamos as informações sobre a tarefa de interpretação, bem como os procedimentos de análise, resultados e discussões. Fechamos o capítulo 6 com discussões gerais dos dados obtidos através das tarefas experimentais nos *momentos 1 e 2*.

Para ilustrar as etapas referentes às tarefas experimentais que compõem a metodologia experimental adotada para este trabalho, apresentamos através da figura 1, cada uma das tarefas pertencentes aos *momentos 1 e 2* (tarefa de aceitabilidade e tarefa de interpretação), bem como os grupos envolvidos nesta pesquisa. Conforme podemos averiguar, 05 falantes nativos realizaram as tarefas de aceitabilidade e de interpretação, as quais chamamos ao longo deste trabalho de teste de gramaticalidade/naturalidade. Esta etapa ocorreu somente para a validação das sentenças e das mini-histórias desenvolvidas para ambas as tarefas, considerando que a língua inglesa não era a L1 dos participantes de nosso estudo. Vale lembrar que esses dados validados não foram analisados, pois fogem do escopo da pesquisa. Após essa fase, um grupo de aprendizes, os quais nominamos de grupo de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro realizou as tarefas de aceitabilidade e de interpretação. Chamamos esta etapa de *momento 1* (pré-instrução). Em seguida, o grupo de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro foi dividido em dois novos grupos, os quais nominamos de *grupo sem instrução* e *grupo com instrução*. O

grupo com instrução participou de um total de 08 aulas sobre o PPT, o que chamamos da etapa da instrução explícita. Após um período de 15 dias os dois grupos responderam novamente às duas tarefas experimentais (momento 2 – pós-instrução). Falaremos mais detalhadamente sobre isso nos capítulos 5 e 6 desta tese, bem como retomaremos a figura em menção.

FIGURA 1: ETAPAS DOS EXPERIMENTOS PARA FALANTES NATIVOS E GRUPO DE APRENDIZES DE INGLÊS.



FONTE: A AUTORA (2022)

Finalmente, no capítulo sete, apresentamos as conclusões para este estudo e tratamos brevemente das limitações que devem ser consideradas para pesquisas futuras que contemplem similaridades com o que nos propusemos a fazer neste trabalho.

2 A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS NA FASE ADULTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Até certo ponto, as teorias behavioristas haviam realizado inúmeras contribuições para o processo de aquisição de línguas. A partir da constatação de que o ambiente vivencial do aprendiz não daria conta de explicar o processo de aquisição linguística, Noam Chomsky lançou mão de teorias nas áreas da Linguística e da Psicologia, contribuindo significativamente para a área de aquisição de L2. Ao revisitar os conceitos behavioristas, Chomsky sugere que princípios universais regem a aquisição de todas as línguas (KRASHEN, 1982; SPADA, 2004). Ou seja, a criança é biologicamente programada para a aquisição linguística, da mesma forma que tem à disposição outras propriedades de ordem biológica.

Este capítulo apresenta algumas questões teóricas sobre o processo de aquisição de línguas; ao longo deste trabalho e, pontualmente neste capítulo, pautamo-nos na ideia de que há relações importantes e significativas entre os processos de aquisição da L1 e de uma L2. Sobre essa questão iremos destacar tal fenômeno nas seções que seguem o capítulo que aqui apresentamos. No início do capítulo, na seção 2.1, discorreremos sobre a concepção de língua para este trabalho, em que compactuamos da ideia de que o sucesso referente à aquisição de L2 por aprendizes adultos não está comprometida pela aquisição tardia e que, diferentemente de uma criança que se beneficia de plenas capacidades biológicas para adquirir linguagem, o falante adulto pode beneficiar-se do ensino pautado por meios instrucionais nessa L2 (Slabakova, 2016; Slabakova; Montrul, 2003); nomeamos essas estratégias didáticas de instrução explícita ao longo da tese e ela será nosso objeto de estudos no próximo capítulo. A seção 2.2 trata sobre a aquisição de línguas, considerando relações de influência com a L1 do aprendiz, bem como definimos o que constitui o léxico mental, ao considerarmos o sujeito bilíngue. Na seção 2.3 abordamos a aquisição de L2, a qual é ancorada em princípios linguísticos consolidados na L1 do aprendiz (ELLIS, 1999; PAIVA, 2014; MAIA, 2015; SLABAKOVA, 2016; QUADROS; FINGER, 2017), bem como definimos o que se entende por interlíngua (SELINKER, 1972). Finalizamos o capítulo com a seção 2.4, a qual explana sobre a hipótese do gargalo, termo cunhado por Slabakova para tratar de áreas complexas na aquisição de L2, quando a morfologia entre L1 e L2, apesar

de parecerem semelhantes, representam propriedades sintático-semânticas distintas entre as línguas.

2.1 DELIMITAÇÃO DE NOSSAS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DE L2 CONSIDERANDO APRENDIZES ADULTOS

Para este trabalho, em que versamos sobre a aprendizagem e posterior aquisição de uma L2 por aprendizes em fase adulta, ao nosso ver, esse processo não está unificado somente num modelo teórico sobre a aprendizagem e aquisição de L2, principalmente por entender que muitos são os critérios a serem pontuados quando levamos em conta as especificidades de cada aprendiz e contextos de aquisição em L2. Assim como defendido por autores como Slabakova (2016) e Slabakova e Montrul (2002, 2003), acreditamos que o aprendiz, mesmo em fases tardias de aprendizado de L2, possa acessar princípios linguísticos advindos da gramática universal, fenômeno que contradiz a noção de que certas propriedades linguísticas provenientes a essa gramática interna não estão mais disponíveis no processo de aquisição de L2; isso quer dizer que ao entrar em contato com a L2 o aprendiz pode resgatar informações de uma gramática interna já consolidada. De forma complementar e à luz de Lightbown e Spada (2013, p. 74, nossa tradução) corroboramos a ideia de que “claramente a idade em que a instrução começa não é a única variável que determina o sucesso na sala de aula de segunda língua”³. Assim, de forma contrária ao gerativismo tradicional e a uma ideia bastante consolidada nessa questão, concordamos com Slabakova quando a autora defende que a faculdade da linguagem não se fecha em um dado momento do processo de aquisição. Estudos de base empírica como os encontrados em Slabakova (2016), Slabakova e Montrul (2002, 2003), White (1985) e Oliveira (2003, 2005, 2015) sugerem relações interlinguísticas entre L1 e L2, que levam a entender que o aprendiz em fase adulta tende a resgatar traços semânticos provenientes de sua L1, a qual medeia a construção de uma gramática intermediária para a L2, até se chegar a um estágio de proficiência nessa

³ *Clearly the age at which instruction begins is not the only variable that determines success in the second language classroom.*

língua. Esses estudos são retomados ao longo desta tese. Esses traços semânticos provenientes da L1 do aprendiz serviriam como uma das âncoras balizadoras na construção de uma gramática da L2.

Ellis (1996, p.15) esclarece de forma bastante interessante sobre os aspectos envolvidos na aprendizagem e aquisição de uma L2, ao considerar tanto os aspectos cognitivos envolvidos nessas questões como os fazeres instrucionais que balizam diversas dinâmicas referentes ao ensino-aprendizagem, nas quais destacamos, por exemplo, a instrução explícita das propriedades linguísticas da língua-alvo.

Conforme Ellis (1996, p.15)

Isso pode ser resultado da operação de estratégias universais de aprendizagem que fazem parte da faculdade humana para a linguagem. Alternativamente, pode ser o resultado da exposição a tipos particulares de *input* que modelam em diferentes estágios de desenvolvimento apenas aquelas características que o aprendiz está pronto para adquirir.⁴(nossa tradução)

O que podemos inferir é que no processo de ensino-aprendizagem para o falante adulto faz-se importante considerar, não apenas certas operações mentais que são responsáveis na construção gradativa de uma nova representação gramatical na L2, mas também algumas estratégias que compõem as práticas didáticas envolvidas no ensino da L2. As práticas didáticas e seus (possíveis) efeitos tornam-se particularmente relevantes no contexto desta pesquisa, pois os aprendizes não se encontram em situação de imersão linguística, mas a base de sua aquisição encontra-se no ambiente instrucional. Ou seja, o aprendiz adulto pode usufruir de estratégias mais conscientes, por meio da reflexão sobre as formas que podem auxiliá-lo nesses aspectos de aprendizagem. Dentro dessas estratégias estão o que Almeida Filho (2010) chama de “abordagem de aprender línguas”, “tradições de aprender” e “culturas do aprender”; sobre isso o autor destaca que a aprendizagem de L2 necessita acontecer por meio de duas modalidades-chave: uma que seja norteadada pela aprendizagem “consciente, monitorada, de regras e formalizações” e outra

⁴ *This may be the result of the operation of universal learning strategies which are part of the human faculty for language. Alternatively it may be the result of exposure to particular kinds of input which models at different stages of development just those features which the learner is ready to acquire.*

balizada em “aquisição subconsciente quando o aprendiz se envolve em situações reais de construir significados na interação com outros falantes/usuários dessa língua” (2010, p. 12).

É importante lembrar que as dinâmicas que são entendidas no processo de aquisição de L1 foram amplamente consideradas em algumas abordagens e metodologias de aquisição de L2, principalmente naquelas que priorizavam contextos reais de uso da língua em habilidades de produção oral. Apesar da máxima difundida na área de aquisição de línguas, principalmente na questão de uma L1, em que se presume que quanto mais jovem seja esse falante melhor será seu processo de aquisição/aprendizagem, uma vez que haveria uma disposição de ordem biológica favorável para a aquisição linguística nessa fase, defendemos a ideia de que o aprendiz de L2 em fase adulta ainda tem à disposição mecanismos linguísticos para a elaboração de novos conceitos linguísticos que são responsáveis pela construção de uma nova gramática na L2.

2.2 A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS

A pesquisa sobre a aquisição de uma L2 foi influenciada pelo que sabemos sobre como uma criança adquire sua primeira língua, e várias teorias que embasaram a aquisição da L1 também foram balizadoras em pesquisas sobre a aquisição de uma L2 (ELLIS, 1996, 1999; FINGER *et al.*, 2008; FINGER, 2015; LIGHTBOWN; SPADA, 2013; OLIVEIRA, 2003, 2005, 2015; PAIVA, 2014), como as perspectivas behaviorista, inatista e interacionista. Reconhece-se na comunidade científica, como apontado por Selinker em 1972 que, durante a aquisição de uma segunda língua por adultos, estes desenvolvem um sistema chamado de interlíngua (termo que usaremos ao longo desta tese como IL, em alguns momentos), cuja estrutura e uso difere da sua língua materna e da língua que está aprendendo, mas mesmo assim apresenta características que podem ser encontradas tanto em sua L1 quanto na língua em estudo. Falaremos sobre o conceito de interlíngua na seção 2.3 deste capítulo.

O processo de aquisição de línguas consiste num fenômeno ímpar das disposições humanas, o qual depende de um processo de maturação, assim como outras funções biológicas. Assim, corroboramos com o pressuposto de que há uma disposição de ordem biológica que possibilita o desenvolvimento de mecanismos para

a compreensão e produção das línguas. Desse modo, entendemos que a produção linguística baseia-se num sistema gramatical inconsciente que é acessado pelo falante e através do qual faz-se possível a compreensão e produção numa dada língua. Esse sistema inconsciente é resultado da existência de uma gramática universal, a qual contempla propriedades em diversos níveis linguísticos, que são universais entre as línguas. Isso corrobora o que é destaque em Slabakova (2016, p. 07), fazendo menção a Chomsky (1957), e ressaltando que “há mais similaridades entre as línguas do mundo do que diferenças”. É por intermédio de noções estabelecidas pela gramática universal que há a disposição de regras e propriedades universais. Nesse quesito e de acordo com Ruas (2020), faz-se importante mencionar a existência de propriedades linguísticas universais que podem ser concebidas em todas as línguas, mas que se manifestam de maneiras distintas. Essa postulação, que possui seus princípios inerentes à L1, servirão também como subsídio para o entendimento do processo de aquisição de L2. Conforme Ruas (2020), as teorizações referentes à GU estão sujeitas a reformulações teóricas constantes com vistas a (re) definições do seu conteúdo, com o intuito de reduzir a complexidade no que diz respeito à aquisição de línguas.

Um conceito bastante difundido na área dos estudos psicolinguísticos refere-se ao conhecimento linguístico ao qual um falante recorre em processos de produção e compreensão de uma língua, nomeado de Léxico Mental. Esse léxico mantém-se em constante interação com outros componentes da gramática, e é por meio dessas interações que o falante acessaria informações para o processamento e produção linguística. Nessa dinâmica, o falante recorre a um conhecimento linguístico que é composto de léxico e demais operações que, em processos de interação, executam atividades linguísticas. O resultado dessas interações consiste na formação de sentenças ou outras expressões linguísticas necessárias para a sua produção ou compreensão. Ainda sobre uma possível definição para a metáfora Léxico Mental em estudos psicolinguísticos, Maia (2015, p.31) diz referir-se a “uma base de dados ou memória que mantém a longo prazo informação semântica, fonológica e formal de seus elementos”. Tais propriedades linguísticas estão em permanente interação com conhecimentos de ordem pragmática, assim como outros sistemas cognitivos de natureza conceitual e intencional. Essas propriedades linguísticas (que constituem o léxico mental) são representadas por meio de estruturas gramaticais de forma hierárquica e ordenada, as quais se diferenciam de língua para língua. O léxico mental

é responsável por uma representação linguística que, ao ser resgatada na mente do falante, possibilita a codificação de elementos linguísticos gramaticalmente. Nesse quesito, toda a dinâmica de acesso ao léxico mental até a produção linguística acontece de forma automática, e em alta velocidade, não chegando à consciência de quem a produz.

O processo de recepção e produção linguística na mente do falante retoma algumas proposições amplamente conhecidas na área da Linguística como modelos de processamento e produção linguística. Conforme Slabakova reitera (2016, p. 10), é por meio dessa área do conhecimento que pode-se compreender o processo global em que uma sentença é pensada e elaborada, logo “uma sentença pronunciada num discurso apropriado é formada por ondas sonoras produzidas pelo falante e percebida pelo ouvinte”⁵ (nossa tradução). Nessa dinâmica, a autora nos mostra um exemplo com a palavra *bag* pertencente ao repertório lexical do inglês, a qual é composta pelos sons [b], [ae] e [g] e que se apresenta organizada de forma a ser considerada aceitável na gramática da língua inglesa. Do viés do ouvinte, os sons produzidos e captados são organizados na mente do aprendiz de uma forma lógica naquela língua, e que, posteriormente, configuram morfemas, sílabas e, finalmente, palavras, grupos de palavras e sentenças. Para essa organização faz-se necessário o acesso ao seu léxico mental, local em que itens lexicais estão armazenados. Conforme Negrão, Scher e Viotti (2008, p. 81) “o falante de qualquer língua natural tem um conhecimento inato sobre como os itens lexicais de sua língua se organizam para formar expressões mais e mais complexas, até chegar ao nível de sentença”. Ou seja, a ordem concebida referente às propriedades lexicais não ocorre aleatoriamente, pois segue princípios universais referentes àquela língua. Esse domínio a nível de sentença refere-se aos estudos sintáticos, o que na linguística gerativa também pode ser averiguado pela morfossintaxe.

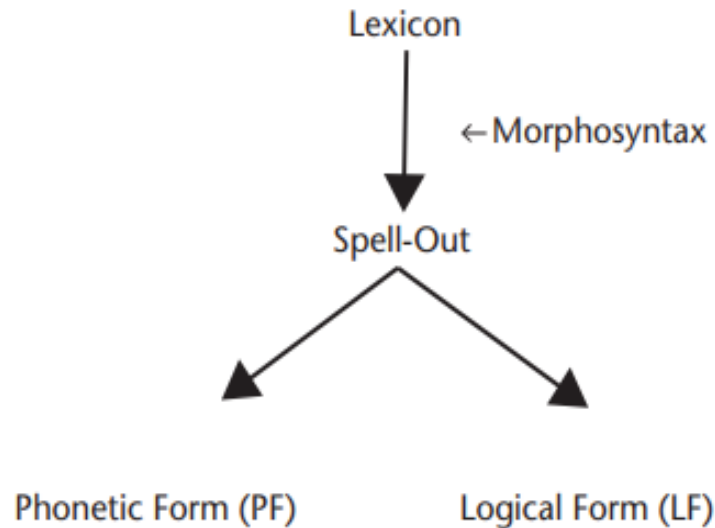
No que concerne à elaboração e articulação de expressões linguísticas conta-se com um sistema conhecido como Sistema Conceitual-Intencional. Nesse sistema uma série de operações mentais estão envolvidas. No que se refere ao processamento a nível de sentença, bem como às suas propriedades semântico-pragmáticas, entende-se que, enquanto a primeira diz respeito ao significado dos itens lexicais, a pragmática

⁵ [...] a sentence pronounced in appropriate discourse is made up of sound waves produced by the speaker and perceived by the hearer.

leva em conta o contexto em que esses são veiculados. Nessas questões, é perceptível que a unidade lexical é passível de contínuas alterações, de acordo com a intenção do falante. Podemos ilustrar o papel do contexto em que o falante está inserido através de um exemplo dado por Negrão *et al.* (2008, p. 165), em que, numa conversa de Bidu, personagem da turma da Mônica com um outro cão, é-lhe perguntado se seu nome era Totó. Ao responder à pergunta, Bidu responde “Bidu”. Naquele contexto, o outro cão entende que Bidu tratava-se de um adjetivo, o que leva a entender que Bidu estava chamando seu amigo de esperto ou sábio, por exemplo, já que esse supostamente costumava acertar os seus palpites. De acordo com o exemplo apresentado acima, percebemos que diferentes contextos linguísticos em que estamos envolvidos podem levar a compreensões distintas a partir de uma mesma sentença proferida. Ou seja, os contextos nos quais o falante encontra-se inserido podem trazer muitas dessas pistas semânticas, as quais fazem-se necessárias de acordo com diversas situações de uso e intenções linguísticas. Outro exemplo de uso contextual é dado por Slabakova (2016, p. 12), em que se pergunta no inglês “*Have you seen my bag?*”; num caso como esse podem-se atribuir duas leituras distintas. O que parece ser mais provável é que a pessoa perdeu a sua bolsa e, ao sentir a sua falta, pergunta a alguém se ela viu o seu pertence. Ao nosso ver, esse tipo de leitura é potencializado preferencialmente pelo contexto em que ela se vincula que pelo que o nível sentencial oferece. Já numa segunda leitura e, baseado na estrutura por si, poderíamos entender que a pessoa está perguntando se alguém já viu a sua bolsa nova, por exemplo. Ambos os exemplos mostram o papel de negociações de sentido que são fundamentais em diversos contextos em que a língua é utilizada.

Voltando à questão de sistemas para a elaboração e execução de expressões linguísticas que dizem respeito a construções mentais referentes ao processamento e produção linguística no campo da Linguística atual, podem ser averiguados dois tipos de sistemas principais, sendo eles um Sistema Articulatório-Perceptual (A-P), que se refere ao som e outro Sistema Intencional-Conceitual (C-I), que se refere ao pensamento.

FIGURA 2: REPRESENTAÇÃO DO MODELO CLÁSSICO EM Y INVERTIDO DA ARQUITETURA DA LINGUAGEM



FONTE: SLABAKOVA (2016, p. 13)

A figura 2 mostra o primeiro modelo gerativo sobre a arquitetura da linguagem em que evidenciamos a relação entre som e significado. Nela, a produção de uma sentença é apresentada e, para isso, propriedades provenientes de um repertório lexical são colocadas em combinação com outras até a formação da sentença; após isso a sentença é proferida, onde é veiculada a segmentação do som (*phonetic form*) e do significado (*logical form*). Trata-se do modelo clássico conhecido como *inverted Y model*.

Um dos modelos mais conhecidos na área dos estudos psicolinguísticos encontra-se na proposta de Levelt (1989), que trata do falante monolíngue. Diferentemente de outros modelos propostos, Levelt não partiu de modelos baseados nos erros de produção linguística, mas sim de processos em que a produção se dava por meio de tempo de reação. Este modelo recebeu uma categorização a partir de três etapas principais, a saber: a. conceitualizador, b. formulador e c. articulador. Nessa dinâmica, o léxico é inicialmente selecionado a partir de um vasto repertório lexical, o qual denominamos de léxico mental; nesse processo ocorre a ativação de todas as propriedades referentes a esse lema, como por exemplo, o número de sílabas e sua composição morfológica. Poderíamos chamar essa etapa de seleção

lexical, uma vez que o lema selecionado é captado em meio a muitos outros lemas. A partir da ativação lexical são construídos determinados sistemas que se interligam por meio de regras lógicas que integram aquela língua. Finalmente, a partir dessa construção mental, o sistema articulatório é responsável pela execução da sentença elaborada. A ativação lexical resulta não apenas na sentença expressa verbalmente, mas também compõe toda uma organização lexical implícita e que ocorre simultaneamente, subjacente ao que está em execução. Isso quer dizer que, enquanto a sentença é produzida oralmente, outros conceitos podem ser organizados em paralelo, os quais dão suporte e manutenção ao processo linguístico. Tais conceitos em paralelo podem ser readequados, reorganizados ou até mesmo cancelados. Esse processo é conhecido como um automonitoramento.

Para este estudo, vale ressaltar as reconsiderações realizadas a partir do modelo de Levelt, a partir do qual De Bot (1992) postula um novo modelo considerando o falante bilíngue⁶. Para o autor, o modelo de produção e compreensão linguística para uma L2 assemelha-se ao modelo proposto por Levelt considerando uma L1, contudo argumenta que algumas distinções precisam ser consideradas. De forma geral, o que diferenciaria a elaboração e produção linguística em L1 é que essa acontece de forma automática, sem esforço e diz respeito a um repertório linguístico consolidado na mente do aprendiz; por outro lado a recuperação linguística em L2 faz-se mais laborosa, é mais lenta e depende de estratégias majoritariamente explícitas, principalmente em níveis iniciais de aprendizagem. Ainda sobre a L2, o papel da memória de trabalho repercute no acesso ao *input* em L2, ou seja, ela trata da atenção delegada ou dispensada às propriedades linguísticas a serem adquiridas de forma atencional. Bergsleithner (2011, p. 24) trata do papel da memória de trabalho em seus estudos referentes à produção oral em L2 e argumenta que a memória de trabalho, além de tomar o controle da atenção dispensada ao *input* na verbalização nessa

⁶ Por muito tempo acreditou-se que o sujeito bilíngue era equipado por dois sistemas linguísticos desintegrados, ou seja, que havia na mente do falante um sistema para cada uma das línguas desse falante. Os bilíngues eram considerados um grupo em especial. Dessa forma poucas pesquisas envolviam participantes bilíngues com vistas a fornecer evidências sobre representação linguística na mente e cérebro. Nas últimas décadas esse cenário foi resignificado, já que levando em conta esse fenômeno existente em diversas comunidades linguísticas em termos mundiais, os mesmos fornecem grandes contribuições a respeito de princípios que regem sistemas cognitivos e mecanismos neurocognitivos integrantes à aquisição e ao processamento de linguagem. (Finger, 2015).

língua, é responsável pelas tomadas de decisão do falante, bem como as escolhas referentes às estruturas e léxico a serem utilizados em determinado contexto.

Ao considerar o processo de aquisição de L2 torna-se relevante falar do sujeito bilíngue e de como o sistema cognitivo funciona na mente desse sujeito no gerenciamento dos processos mentais ao deparar-se com a existência de duas línguas, ao conceber que o bilinguismo “não é um fenômeno de linguagem, mas, sim, uma característica do seu uso” (Finger, 2015). Nessa esteira de discussão entendemos a existência da interação simultânea entre as línguas envolvidas. Com referência a isso, Maia (2015) discorre sobre as dinâmicas que norteiam o processamento linguístico em consideração ao sujeito bilíngue, referindo-se às estruturas gramaticais existentes nas línguas envolvidas; ao optar pelo uso de uma dada língua, há o acionamento de propriedades linguísticas referentes a um sistema linguístico que serve para todas as línguas naturais e essa parece ser uma constatação cada vez mais evidente na literatura acerca da aquisição de L2. Ou seja, essa ativação acontece a partir de um único sistema linguístico que serve para todas as línguas, uma gramática única em que há uma espécie de competição dessas línguas no processo de acesso lexical. Esse fenômeno é conhecido como ativação simultânea paralela ou interação interlinguística (Paiva, 2014; Finger, 2015; Maia, 2015; Quadros e Finger, 2017). Dessa forma, levando em conta as propriedades que regem o processamento linguístico, haverá o acionamento concomitante de uma representação gramatical, a qual estabelece critérios linguísticos tanto para a L1 quanto para a L2.

2.3 AQUISIÇÃO DE L2: A INFLUÊNCIA DA L1 E A INTERLÍNGUA

“[...] no theory of L2 acquisition that ignores the learner's prior knowledge can be considered complete.” (Ellis, 1999, p.300)

Os trabalhos encontrados na área de aquisição de L1 tendo como base a perspectiva chomskiana não tratam explicitamente sobre questões no campo de aquisição de L2; contudo, esses estudos têm sido amplamente considerados para esta área de estudos. Nesta pesquisa vale a pena frisar que a L2 é adquirida quando

a L1 já foi consolidada. Logo é importante destacar que uma criança que aprende duas línguas simultaneamente, por exemplo, não está nessa situação.

Levando em conta a menção feita sobre o assunto, Paiva (2014) retoma o que Chomsky indaga em comunicação feita na Índia no ano de 1996, ao ser perguntado sobre o conhecimento e uso de mais de uma língua por um mesmo falante, ressalta que mesmo em contextos que parecem monolíngues à primeira vista, o sujeito é exposto a uma multiplicidade de variações numa mesma língua, sugerindo que todo sujeito está imerso em ambientes multilíngues. Isso quer dizer que, mesmo nesses contextos considerados monolíngues, um falante precisa lidar com sistemas linguísticos distintos. Assim, cada um desses sistemas em específico deveria ser entendido como uma língua distinta, apresentando variados “estados paralelos de forma” (Paiva, 2014, p. 74), em que a aquisição ocorreria concomitantemente. Já em referência aos aprendizes adultos, o teórico menciona a existência de um período crítico, bem como a distinção de vários fatores que influenciam na aquisição desses em comparação com aprendizes mais jovens. Também é salientado que a aquisição da L2 ocorreria por intermédio de uma língua já adquirida, no caso a L1. Sobre isso, entendemos que ao adquirir uma L2, o aprendiz ancora-se em certos aspectos linguísticos de sua L1, assim como em princípios de uma gramática universal, a fim de estabelecer critérios de construção semântica numa nova gramática (Paiva, 2014; Maia, 2015; Slabakova, 2016; Quadros e Finger, 2017). Para este trabalho, assumimos a posição em que se descarta o fechamento da faculdade da linguagem no que diz respeito ao falante em estágios mais tardios, o que impediria o acesso ao sistema linguístico da L2 em processos de aquisição em fase adulta (cf. Slabakova, 2016). Assim, os aprendizes de L2 teriam ainda à disposição determinados princípios norteadores dessa GU que, de certa forma, mediariam a construção do conhecimento de uma nova gramática para L2. Dessa maneira, num estágio inicial, os aprendizes fariam a transposição de parâmetros inerentes a sua L1, os quais em estágios subsequentes seriam sujeitos a novas revisões e hipóteses que seguiriam restrições impostas pela GU. Ao sugerirem a distinção entre a aquisição de L2, os autores enfatizam, principalmente, o fato de que os aprendizes de L2 conseguem adquirir categorias funcionais inexistentes em suas L1, bem como não fazer uso de uma gramática desordenada e conceber conhecimento que vai além do *input* linguístico recebido, chegando, muitas vezes, a uma aquisição semelhante à de um nativo.

Sendo assim, como Slabakova (2016, p. 17) reitera:

Um aprendiz de segunda língua tem acesso às propriedades universais da língua através da Gramática Universal ou através de sua língua materna, que exemplifica essas propriedades universais. Há várias coisas para adquirir. Primeiro de tudo vem o léxico: todas as palavras da segunda língua são provavelmente novas para o aprendiz. Após isso, todas as opções paramétricas, que são diferentes entre a L1 (língua nativa) e a L2 (segunda língua), como ordem de palavras, sujeito nulo, etc, precisam ser apreendidas também. Diferenças paramétricas podem ser codificadas no léxico funcional, mas são manifestadas através de vários deslocamentos de palavras, funções gramaticais nulas versus explícitas e associações de significado gramatical. Por exemplo, as palavras interrogativas podem ir no início da sentença ou permanecer no local (*in situ*), e algumas línguas até permitem palavras-wh em locais intermediários; esta informação é codificada no complementizador mas é visível em localizações variadas. ⁷ (nossa tradução)

Assim como ressaltado por Slabakova, bem como o que é ponderado por Mitchell e Myles (2004, p. 55), de forma semelhante aos fenômenos relacionados ao processo de aquisição de L1, ao adquirirem uma L2, os aprendizes necessitam realizar a construção de uma gramática através de propriedades linguísticas segmentadas e com certas restrições, no que tange aos diferentes aspectos dessas línguas. Em menção ao aprendiz adulto, ressaltam que este já possui uma representação mental de uma língua, além de parâmetros já fixados em seu léxico mental. Assim como dito por Corrêa (2017, p. 151), “cada língua seria portanto, a expressão de princípios universais e de parâmetros com valores fixados”, sendo a GU um estado inicial do processo de aquisição de línguas naturais. Essa gramática presente na mente da criança é o que chamamos na área da Psicolinguística de gramática gerativa; ela atua como um sistema que rege o que se faz concebível em línguas naturais, ou seja, trata-se de um conjunto de regras e princípios responsáveis pela organização e produção de sentenças. Vale ressaltar que o que é considerado

⁷ *A second language learner has access to the Universal properties of language through Universal grammar, or through his/her native language, which exemplifies these universal properties. There are several things to acquire. First of all comes the lexicon: all the words of the second language are likely to be new to the learner. Then, all the parametric options that are different between the L1 (native language) and the L2 (second language), such as word order, null subject, etc., have to be acquired, as well. Parametric differences may be encoded in the functional lexicon, but they are manifested through various word dislocations, null versus overt grammatical functions, and grammatical meaning associations. For example, the question words may go to the beginning of the sentence or remain in place (in situ), and some languages even allow wh-words in intermediate locations: this information is encoded in the complementizer phrase but it is visible in the various locations.*

aceitável numa dada língua, como por exemplo a ordem dos elementos linguísticos de forma geral, não acontece de forma aleatória e tende a ser facilmente reconhecido pelo falante dessa língua. Essa parece ser uma intuição linguística do falante, o qual já tem concebido um modelo de gramática no seu construto cognitivo.

Quanto ao processo de aquisição da L2, nos casos em que há similaridades entre L1 e L2 o processo de aquisição torna-se menos laboroso que naqueles em que há divergências entre as línguas. Nesse caso, um novo sistema que funciona para a gramática em L2 precisa ser construído e organizado, o que Lardiere chama de remontagem de recursos, e que discutiremos melhor no capítulo 5.

O nível de influência gerido pela L1 do aprendiz em processos de aquisição e aprendizagem de L2 pode ser visto à luz de diferentes constatações ao considerar-se diferentes postulações teóricas; da mesma forma, não há consenso entre as teorias norteadoras nessa discussão. Por muito tempo teóricos da área fizeram menção a esse fenômeno através do que se conhece, comumente, por transferência linguística. Entendemos como transferência linguística, de forma ampla, a influência regida pela L1 do aprendiz na aquisição de uma L2, em que a primeira consiste em uma referência linguística para a elaboração de uma gramática mental da L2, em que destacamos aspectos sintáticos e semânticos. Nesta esteira de discussão faz-se relevante discorrer sobre algumas conceituações intituladas como inter-relações linguísticas, interdependência, entre outras denominações. Isso porque o termo “transferência linguística” tornou-se enganoso, pois implica uma simples transferência de padrões superficiais, e dessa forma obscurece as complexas interações que acontecem entre os sistemas de L1 e L2, bem como os universais linguísticos.

Ainda sobre as questões inerentes à influência da L1 na construção da gramática em L2, compartilhamos do mesmo ponto de vista de Ellis (1996, 1999) no que tange à influência da L1 no processo de aquisição de uma L2, uma vez que o aprendiz já apresenta de antemão, no desenvolvimento dessa L2, uma representação linguística, que é a de sua L1.

O autor também ressalta uma importante distinção sobre a interdependência de duas línguas, sugerindo que essas relações possam ser consideradas transferências positivas ou negativas. Entende-se que transferências positivas são aquelas em que há proximidade sintático-semântica entre as línguas, em que o aprendiz será favorecido no processo de aquisição. Já no quesito negativo da transferência,

ressalta-se o fato das distinções entre as línguas, o que demandará maior esforço e dedicação por parte do aprendiz (Ellis 1999; Slabakova, 2016).

Tomemos como exemplo os casos em que um dos parâmetros pertencentes à L2 precisa ser compreendido pelo seu aprendiz referente ao parâmetro de sujeito nulo⁸. Num exemplo no português como em “Chove todas as tardes”, a posição do sujeito permanece vazia ou não preenchida. Já a língua inglesa é classificada como língua com sujeito preenchido, ou seja, em que o sujeito se faz obrigatório; exemplo semelhante ao dado em português pode ser percebido em *It rains every afternoon*.

Nesses casos, o aprendiz de L2 necessita reorganizar as propriedades linguísticas nessa língua, o que Lardiere (2008) chama de reconfiguração de recursos (*feature reassembly*). Ou seja, considerando as propriedades linguísticas de sua L1, as quais já estão consolidadas, o aprendiz, ao deparar-se com os novos parâmetros existentes na L2, irá construir uma gramática para a L2 com bases nesses novos parâmetros.

Em referência a estudos sobre o PSN direcionados a aprendizes de uma L2, White (1985), em citação feita por Slabakova (2016, p.21), realizou testes com falantes do espanhol e aprendizes do inglês. Sua hipótese inicial era de que, uma vez que o espanhol apresenta sujeito nulo, os aprendizes iriam transpor esse parâmetro para a L2. Como exemplo teríamos a sentença *John is greedy. * Eats like a pig*. A partir de *input* linguístico a que os aprendizes seriam expostos, acrescido dos princípios de uma GU, os aprendizes seriam motivados a adquirir o parâmetro para a língua-alvo. Foram testados aprendizes em cinco níveis diferentes quanto à proficiência na L2, assim como um grupo de falantes nativos de francês. Assim como ocorre no inglês, o francês não habilita o parâmetro de sujeito nulo. Através de um teste de aceitabilidade de sentenças em que o parâmetro do sujeito nulo foi contemplado, os aprendizes em níveis iniciais mostraram certa dificuldade na aceitação de sentenças com a presença do sujeito, ao passo que em níveis mais avançados, os aprendizes foram capazes de julgar como aceitáveis as sentenças com a presença do sujeito na L2. Dessa maneira, a hipótese da transferência da L1

⁸ O parâmetro de sujeito nulo (PSN) sugere que certas línguas naturais podem não expressar o sujeito pronominal em orações finitas e, neste caso, sem haver um elemento nominal que realize visivelmente a função sintática de sujeito. Há nesse parâmetro uma dupla classificação: línguas com sujeito nulo e língua com sujeito obrigatório.

encontrou sustentação, pois há traços linguísticos provenientes da L1 do aprendiz na sua interlíngua; contudo, em maiores níveis de proficiência, o aprendiz tende a superar o parâmetro inicial de sua L1.

Slabakova (2016) argumenta que as diferenças paramétricas da L2 vão sendo internalizadas pelo aprendiz através de seu contato com a L2, ou seja, isso é motivado pela experiência deste com a língua. Isso significa que o aprendiz transfere propriedades semânticas da sua L1 para a sua interlíngua. Assim como apresentado em Slabakova, se L1 e L2 possuírem valores paramétricos parecidos, nenhum tipo de ajuste precisa ser realizado; no entanto, se houver distinções, será necessário “reiniciar” esses valores para que se adquira uma nova gramática na L2 (p. 45). Trataremos dessa reconfiguração, por assim chamar, ao longo da tese.

Considerando vários aspectos referentes à compreensão e produção linguística, os quais são corroborados pelo *input* na L2, o conhecimento consolidado de sua L1, bem como os diversos contextos de uso linguístico, tais propriedades linguísticas acomodam-se de formas variadas entre as línguas naturais; mesmo que em algumas situações elas pareçam similares, questões como pequenas mudanças em padrões destas tornam-nas distintas. De forma complementar, as estruturas gramaticais também se apresentam como um desafio para o aprendiz de L2, considerando que certas distinções em nível sintático-semântico demandam maior esforço cognitivo para o desenvolvimento de uma nova representação linguística naquela língua. Assim como postulado por Slabakova (2016, p. 303), essa nova construção linguística L2, por meio de seus traços semânticos, tende a ser incorporada paulatinamente no sistema linguístico da L2 do aprendiz.

Sobre a aquisição semântica em L2, tomemos um exemplo dado por Lightbown e Spada (2006, p.13) considerando uma criança em que há um processo de supergeneralização referente ao uso de um morfema presente em verbos regulares do inglês no passado, aplicando-o em verbos irregulares. Ao relatar à mãe que arrumara a mesa para uma refeição, a criança diz “*I putted the plates on the table*”. Para corrigir o filho, a mãe prontamente responde “*You mean I put the plates on the table.*” Persistindo no uso do verbo irregular com a inserção do *ed*, o que é típico de verbos regulares no inglês, a criança reforça em inglês que foi ela que arrumou a mesa (*No, I putted them on all by myself*). Nesse exemplo, é perceptível que a criança focaliza o seu discurso no quesito pragmático do enunciado, reforçando a ideia de que foi ela que arrumou a mesa, enquanto sua mãe parece focalizar o discurso na questão

da correção gramatical naquela língua; ou seja, para ela fica notório um erro gramatical cometido pela criança, que supostamente teria infringido a regra de verbos irregulares. Assim, o diálogo travado entre a mãe e a criança sugere focos de atenção em aspectos distintos da língua. O exemplo analisado contribui para a reflexão sobre a aquisição de uma L1, contudo percebemos que esse fenômeno é bastante recorrente em processos de aprendizagem de L2, a qual nos dedicamos a tratar de melhor forma no próximo capítulo.

Conforme elucidado anteriormente no início deste capítulo, no processo de aquisição de uma L2, os aprendizes lançam mão de diferentes recursos para a concepção de significados numa nova representação linguística, denominada de interlíngua (Selinker, 1972). O conceito inerente à interlíngua no processo de aquisição em L2 sugere a existência de uma língua intermediária entre a língua nativa e a língua-alvo, a qual serve de recurso para a construção de elementos na formulação do repertório na L2, podendo ainda amparar-se em certo nível em sua L1. O conceito de interlíngua foi primeiramente inserido em elucubrações sobre questões da natureza dos erros no processo de ensino-aprendizagem de L2, o que trouxe inovações nas discussões sobre o assunto. O conceito de interlíngua foi previamente mencionado em trabalhos de Pit Corder (1967) e posteriormente utilizado e revisitado pelo seu discípulo Selinker (1972, 1996). Nessas teorizações constatou-se que o aprendiz faz uso de um sistema linguístico baseado na representação de uma gramática mental que pode corroborar a elaboração de mecanismos linguísticos rumo à L2. Assim como é compreendido por Klein e Perdue (1997), o aprendiz de L2 elabora construções por meio de “sistemas por direito próprio”, ao considerar fenômenos linguísticos particulares que são desenvolvidos nos diversos estágios da sua interlíngua. Ao discorrerem sobre variedades básicas entre as línguas, os autores ressaltam, por exemplo, que o aprendiz de L2 estabelece critérios para a formulação de sentenças a partir de princípios universais como, por exemplo, a ordenação dos itens lexicais. É importante salientar que a produção nesses estágios é distinta com referência ao que ocorre na L1 e L2 do aprendiz. Paiva (2014, p.160) resalta que há um alto grau de sistematização nessas interlínguas, em que se “exibe traços dos dois sistemas, mas que também produz enunciados inexistentes nos dois sistemas.”Ao tratar de

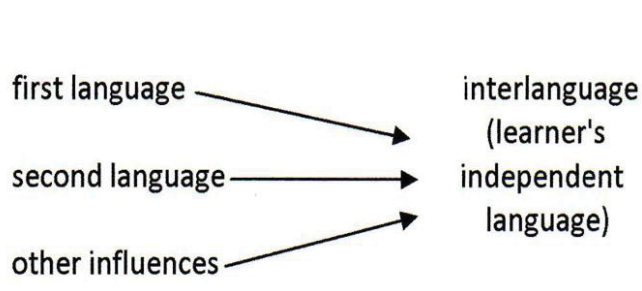
conceituações sobre a interlíngua com vistas aos aspectos de erros⁹ linguísticos em L2 houve importante ressignificação nessa temática, já que essa configuração gramatical é um processo temporário de um sistema linguístico no desenvolvimento da L2.

A interlíngua medeia conhecimentos da L1 e, a partir das entradas de propriedades linguísticas na L2, tem o intuito de gerir processos de representação dessa língua até chegar a um nível pretendido na consolidação, por assim chamar, do que concerne ao resultado esperado na compreensão e produção linguística em L2. Assim, ao desenvolver a IL, o aprendiz de L2 pode construir uma outra gramática, a qual não se iguala nem à L1 nem à L2; na sua produção e interpretação da língua-alvo, o aprendiz transpõe a gramática de sua L1. Nessa dinâmica e conforme mencionado anteriormente, as interações linguísticas de L1 para L2 tendem a ser uma das primeiras alternativas consideradas pelo aprendiz.

Ainda sobre a conceituação do que se entende por interlíngua, Oliveira (2003) aponta que interlínguas são sistemas linguísticos naturais que seguem parâmetros existentes nas línguas do mundo na GU. Assim sendo, entende-se que não seja possível a ocorrência de padrões que não existam nas línguas naturais (p.17). De forma a corroborar essa constatação, Ellis (1999, p. 161) sugere que os aprendizes em estágio de desenvolvimento de propriedades linguísticas na L2 vão, paulatinamente, eliminando conceitos percebidos como fora dos padrões da L2; e, de forma sequencial, são estabelecidas conexões entre forma e função linguística similares e diferentes entre L1 e L2. A discussão sobre interlíngua faz-se relevante, já que por meio dela podem-se averiguar alguns fenômenos de influência interlinguística que podem explicar diferentes estágios de desenvolvimento do aprendiz até chegar a um nível de fluência em L2, de acordo com as proposições que ele tem ao aprender a L2. A figura 3 a seguir mostra como a interlíngua é compreendida, a partir da conceituação de Cook (2012).

⁹ Os erros são vistos como necessários e inevitáveis, frutos das hipóteses geradas pelo aprendiz, em que a influência da L1 também tem seu papel, e podem ser analisados para se compreender melhor o processo de aprendizagem. A Análise de Erros é uma abordagem de pesquisa, nascida da Análise Contrastiva, que pressupõe a identificação dos erros na L2, a fim de descrevê-los e explicá-los, criando estratégias para a sua superação.

FIGURA 3: INTERLÍNGUA



FONTE: COOK (2012)

Conforme averiguado na Figura 3, entende-se que, até atingir certo grau de conhecimento desejável na L2, o aprendiz conta de antemão com o conhecimento linguístico em L1, na qual possui domínio, e ao buscar o novo conhecimento nessa L2 desenvolve-se pautado no recurso dessa interlíngua. Conforme mencionamos ao longo deste trabalho, essa interlíngua conta com nuances linguísticas sustentadas em elementos da L1 e em possíveis construções na L2, as quais muitas vezes são frutos de intuições e hipóteses que o aprendiz faz para compreender e produzir enunciados linguísticos nessa nova língua, o que na Figura 3 acima é nomeada por “outras influências”. E são essas construções que ajudam a compreender melhor o processo de aquisição e as teorias de ensino-aprendizagem de L2.

2.4 A HIPÓTESE DO GARGALO (*BOTTLENECK HYPOTHESIS*)

Ao propormos o estudo de base experimental, bem como ao retomar nossas predições de base empírica ao tratar de uma estrutura considerada complexa na língua inglesa para aprendizes adultos falantes do português, o PPT, revisitamos o que foi ponderado por Slabakova, de que “áreas mais difíceis da gramática deveriam conter mais esforço instrucional e atenção, se comparadas com propriedades gramaticais que não precisam ser ensinadas porque elas surgirão para o aprendiz gratuitamente”¹⁰ (Slabakova, p. 46). As discrepâncias a nível sintático-semântico da estrutura PPT, cuja correspondência morfológica se encontra no Pretérito Perfeito

¹⁰ [...] more difficult areas of the grammar should get more instructional effort and attention, as compared to parts of the grammar that need not be taught because they will come to the learner for free.

Composto do português brasileiro podem comprometer a compreensão e produção para o aprendiz de L2.

Para o aprendiz de L2 o processo de aquisição conta inicialmente com alguns recursos linguísticos que podem colaborar para o acesso a essa língua. Esse conhecimento, que é chamado de dispositivo de aquisição linguística, poderia ser entendido também por outro nome: a Gramática Universal. Nesse processo, o papel da L1 parece ser de relevância, pois é um modelo linguístico já consolidado na mente do aprendiz. Conforme mencionamos no capítulo 2, todo o aparato linguístico que pertence a sua L1 poderia ser revisitado e remodelado para a utilização da L2. Sendo assim, conceitos lexicais e semânticos, assim como as representações gramaticais da L1 do falante, servem de suporte para a construção linguística da sua L2, com os “necessários ajustes” (p. 390). Parece ser unânime a ideia de que os aprendizes presumem, inicialmente, que o sistema linguístico da L2 é igual ou semelhante ao da L1; nesse processo, haverá o favorecimento de sistemas linguísticos que se equiparam em nível sintático-semântico, ao passo que, em outras, o falante precisa desenvolver uma nova representação linguística para atribuir conceitos semânticos na L2. Na construção de um modelo de representação linguística, o aprendiz necessita construir uma gramática mental nessa língua: entre essas construções está a organização de um sistema de regras de formação de sentenças a partir das entradas linguísticas a que o aprendiz tem acesso.

De acordo com Slabakova e em consonância com a literatura linguística atual, a complexidade na representação linguística na L2 está, principalmente, na Morfologia Funcional. Línguas naturais possuem uma gama variada de propriedades linguísticas para a captação das propriedades semânticas, que ocorrem através de vários morfemas, palavras, frases e ordenação sintática. As propriedades universais são as mesmas entre as línguas, porém os traços semânticos envolvidos podem ser mapeados diferentemente nas formas morfológicas de uma e de outra língua. Ocorre que, em muitos casos, o aprendiz necessita aprender um novo morfema, o qual não tem nenhuma equivalência em sua L1, ou aprender que uma mesma construção congrega traços diferentes em uma e outra língua. Dessa maneira uma nova representação linguística de ordem gramatical na língua-alvo precisa ser construída, o que parece ser uma das tarefas mais complexas para o aprendiz. E, uma vez que a aprendizagem de itens lexicais, bem como de todas as propriedades inerentes à

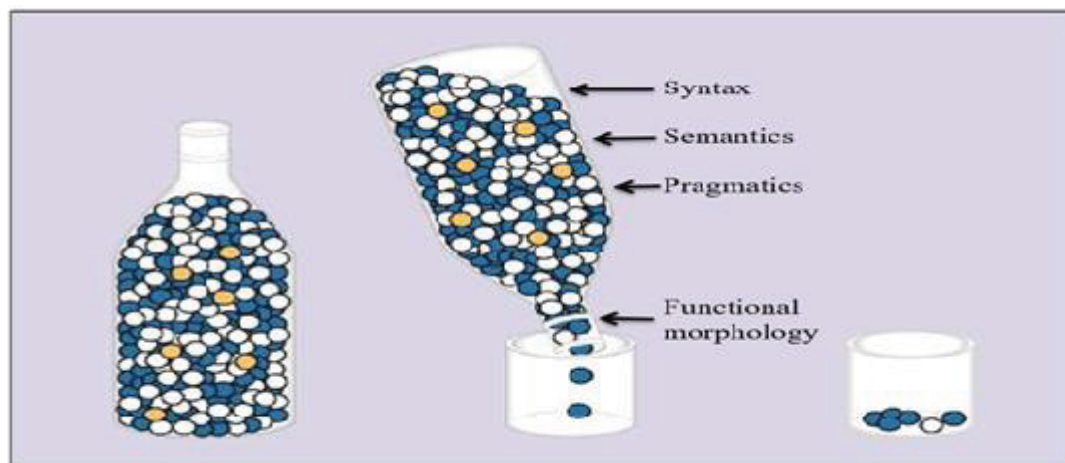
gramática da L2 aconteça, as questões pragmáticas serão captadas de forma natural. (Slabakova, 2016, p. 292).

Exemplo dessa variação entre propriedades linguísticas nas línguas naturais é dado por Slabakova, a respeito da aprendizagem de artigos (in)definidos no inglês por falantes de línguas em que inexistem artigos: os artigos definidos expressam o conceito de definitude, porém no russo e no chinês não há artigos. Dessa maneira, o conceito de definitude é expresso através de outras formas, como por intermédio de itens lexicais, ordem sintática e, no russo, especialmente por situações expressas pelo contexto. Para aprendizes russos e chineses, será necessário aprender um novo morfema na L2, o qual não possui nenhuma referência em sua L1. A aprendizagem desse novo morfema faz-se necessária para a compreensão da nova regra da L2. O que a literatura a respeito desse processo de aquisição de línguas salienta é que, considerando uma nova representação para captar conceitos de definitude na L2, o aprendiz pode ser induzido a dois tipos de problemas: a omissão desses artigos ou sua veiculação em situações inapropriadas. Acrescentamos também a questão de “*overuse*”, em que o aprendiz faz uso do artigo de forma excessiva na sua língua intermediária, a qual chamamos ao longo deste trabalho de interlíngua (CORDER, 1967). O processo da interlíngua corrobora essa construção, principalmente nos estágios iniciais de aquisição, em que muitas vezes o aprendiz tende a criar hipóteses nessa L2 tendo como base as propriedades linguísticas que possui em sua L1. É exatamente nesse processo de acesso a dados linguísticos da L1 para a construção da L2 que o aprendiz irá deparar-se com discrepâncias (*mismatches*) linguísticas que culminarão no trabalho laborioso de reconstrução de um sistema linguístico na L2. Exemplo disso acontece quando há uma propriedade linguística em uma L2 que inexistente na L1 do aprendiz. No caso do presente estudo, os aprendizes irão ser expostos a uma propriedade linguística na L2 que apresenta diferenças significativas, semanticamente falando, ao considerar sua L1, já que a perífrase verbal PPT, à qual esse estudo se refere, difere da semântica de uma estrutura nomeada no português brasileiro como Pretérito Perfeito Composto (PPC).

Retomando a hipótese de Slabakova e considerando uma representação ilustrativa (Figura 4), o gargalo teria os seguintes elementos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos: (a) propriedades linguísticas da língua nativa, (b) o conhecimento universal e (c) insumo linguístico da L2. Ao fazer uso da L2, todos os

elementos em menção seriam acessados para o processamento, produção e compreensão linguística na L2.

FIGURA 4: A HIPÓTESE DO GARGALO NA AQUISIÇÃO DE UMA L2



FONTE: SLABAKOVA (2016, p. 403)

Em consonância com a hipótese do gargalo discutida por Slabakova, a autora descreve três tipos de significados inerentes à hipótese, a saber:

- a. Significado gramatical: significado captado através da indicação de morfemas gramaticais;
- b. Significado lexical: a expressividade semântica dá-se através de itens lexicais, como *yesterday*, *last week*, entre outros;
- c. Significado discursivo/pragmático: são conceitos que se sobrepõem; referem-se aos contextos de uso dos recursos linguísticos que explicitam o sentido.

No que concerne à construção de uma representação linguística na L2, faz-se necessária a remontagem de propriedades linguísticas na L2. É na morfologia funcional que está a distinção entre as línguas. O termo remontagem de recursos (*feature reassembly*), utilizado por Lardiere (2008), conforme citado por Slabakova (2016), trata sobre a configuração de itens linguísticos necessários na compreensão e processamento de uma L2. Essa configuração parece ser laborosa, já que essa nova configuração pode ser significativamente diferente da base de referência que se atribui à L1. Considerando nosso objeto de estudo, o PPT do inglês, presumimos que o aprendiz de inglês acione automaticamente uma estrutura morfologicamente idêntica existente no português.

Dessa forma, haveria uma projeção da gramática do português para a gramática do inglês. Um exemplo seria quando o falante queira produzir um proferimento linguístico na L2 que em nível sintático-semântico distingue-se amplamente de uma mesma construção na L1. Por exemplo, *I cut my hair*, que não é o mesmo que *I had my hair cut*. Nos exemplos dados, o evento de ir cortar o cabelo num salão é diferente de cortar o cabelo por conta própria. No português brasileiro parece ser comum dizer algo como *Eu corto o cabelo uma vez por mês*. Num contexto como esse parece estar implícita a noção de que a pessoa vai a um salão para cortar o seu cabelo. Na língua inglesa, o mesmo evento seria descrito por uma sentença como *I have my hair cut (at Mary's)*. Levando em consideração a hipótese da transferência direta entre as línguas em questão, caso o falante veicule uma sentença como *I cut my hair*, a leitura poderia ser a de que a pessoa corta o seu cabelo sozinha, sem o auxílio de alguém. Esse é um exemplo em que o aprendiz necessita aprender que uma possível transferência direta pode levar a leituras completamente divergentes. Lardiere argumenta que, enquanto um significado possa estar inserido numa dada categoria funcional numa L1, na L2 será necessária uma outra categoria lexical, ou nenhuma delas explicitamente, conforme já mencionamos anteriormente neste capítulo. Assim, se por um viés, o aprendiz é favorecido por similaridades sintático-semânticas entre sua L1 e a L2, por outro ele precisa reorganizar sua gramática na L2 para atribuir efeitos de sentido. Slabakova indaga que ao aprender uma construção sintática inexistente em sua L1, o falante precisa codificar a nova construção sintática da L2 e, posteriormente, os efeitos semânticos dessa construção tendem a ser fixados na sua gramática da L2.

Para o falante do português brasileiro, por exemplo, em que a estrutura morfológica do PPT é idêntica à estrutura do Pretérito Perfeito Composto que ele possui na sua L1, a reorganização sintática e semântica parece ser de certa complexidade, pois a estrutura PPT do inglês não possui o mesmo aspecto sintático-semântico da estrutura do português. Assim, o PPT é uma perífrase verbal que não possui nenhuma construção equivalente na língua desse aprendiz.

Apresentamos neste capítulo nossa concepção linguística referente à aquisição de L2 considerando o falante adulto, a qual apresenta-se atrelada a diversas questões referentes a processos de aquisição, bem como às estratégias de aprendizagem, das quais trataremos de melhor forma no capítulo 3. Em seguida, exploramos mais amplamente a aquisição de línguas em fase adulta, a qual, por meio de nossas concepções para este trabalho, baliza-se em princípios linguísticos consolidados na

L1 do aprendiz; ainda nessas questões tratamos do sujeito bilíngue e para isso definimos o que se entende por léxico mental, conceito-chave nesta seara. Ainda sobre a aquisição de línguas, abordamos a aquisição em L2, a qual é ancorada em princípios linguísticos consolidados na L1 do aprendiz, bem como a interlíngua. Fechamos o capítulo discorrendo sobre a hipótese do gargalo (*Bottleneck Hypothesis*) cunhado por Slabakova, a qual discorre sobre as áreas mais complexas a serem adquiridas pelo aprendiz de L2.

3 TEORIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

Neste capítulo apresentamos brevemente alguns pressupostos teóricos no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem de L2 em situação de sala de aula; assim, essa revisão leva em conta, além do que trata da aquisição de línguas, os modelos teóricos pensados para os falantes que se encontram em processo de aprendizagem de uma L2. Nossa delimitação teórica sobre o assunto procura tratar daquelas que parecem ser, ao nosso ver, as mais discutidas no cenário em evidência. Os modelos teóricos apresentados neste capítulo levam em consideração diferentes espaços de aprendizagem de língua inglesa em que destacamos escolas regulares de ensino e cursos livres de inglês, entre outros. Nossa intenção, ao apresentar as teorizações sobre o tema em menção neste capítulo, justifica-se uma vez que este trabalho conta com uma etapa em que parte dos participantes, os quais chamamos de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, foram expostos à instrução explícita em uma estrutura da L2, prática essa comumente utilizada no contexto de sala de aula e a qual presumimos auxiliar os aprendizes de inglês em fase adulta numa melhor compreensão e produção na L2.

Assim como esclarecido no capítulo 2, nossas concepções de aprendizagem de L2 estão embasadas em diferentes modelos de ensino, os quais levam em conta as especificidades dos contextos em que ocorrem, bem como as necessidades dos aprendizes de L2. Também é importante ressaltar que esses processos envolvem aspectos conscientes, comumente norteados pela instrução explícita, que é uma prática frequente em contextos de sala de aula, bem como em aspectos inconscientes, no que se refere às representações mentais, as quais são responsáveis pela elaboração de novos conceitos linguístico na língua-alvo. Também assumimos a influência de relações interlinguísticas que medeiam o processo de aquisição de línguas; isso quer dizer que, tomando como base os pressupostos designados à aquisição de L1 com vistas à existência de uma gramática universal que implica a apresentação de propriedades linguísticas universais, a teoria em L2 é motivada e também (re) moldada. Assim como defendido por Slabakova e Montrul (2002, 2003) e Slabakova (2016), a instrução de certas propriedades linguísticas em L2 pode viabilizar o seu conhecimento e uso em diversos contextos, e mesmo para contextos de aprendizagem em fases tardias o acesso a essas propriedades que são mediadas pela GU ainda estão disponíveis. Também vale

destacar o que entendemos por aquisição e aprendizagem e, para este trabalho, adotamos a distinção desses termos na esteira de Krashen (1982), através de seu trabalho seminal, o qual postula o processo de aquisição pautado em cinco hipóteses, entre as quais a mais fundamental, como o próprio autor sugere, que é aquela que estabelece a distinção entre os processos de aquisição e aprendizagem.

Ao fazer menção ao termo aquisição, Krashen diz tratar-se de processos que ocorrem de forma natural e inconscientemente, no que diz respeito a processos cognitivos. Esse conceito será utilizado ao longo da tese para referir-se a concepções teóricas, tanto sobre a L1 quanto sobre a L2. Dessa forma o aprendiz participa de dinâmicas linguísticas sem tomar consciência explícita dos processos envolvidos na formulação e concepção de uma nova língua, já que isso acontece de forma inconsciente. No entanto, mesmo sem uma formalização desses conceitos por algum meio instrucional, possibilita-se que o aprendiz possa verifique o que é adequado ou não naquela língua. Já a aprendizagem diz respeito a modelos de ensino balizados em instruções da língua-alvo em que o aprendiz torna-se consciente dos componentes linguísticos da L2, geralmente controlado por meio de procedimentos didáticos à escolha do professor, pois ao tratarmos de aprendizagem consideramos, majoritariamente, o espaço de sala de aula.

Na seção 3.1 fazemos algumas indagações referentes à teoria behaviorista, a qual trata sobre abordagens de viés estrutural, que fortemente influenciaram vários procedimentos metodológicos no último século e que ainda se fazem presentes na maioria dos contextos de aulas de línguas no cenário brasileiro; e temos como ponto de chegada as teorizações referentes ao pós-método, conceito eminente nos dias atuais no que concerne ao ensino-aprendizagem de uma L2. Vale ressaltar que não é nossa intenção descrever minuciosamente cada uma dessas concepções teóricas, mas sim apresentar um breve percurso, conforme feito em nossa dissertação de mestrado (Deitos, 2015). Acreditamos que esse recorte teórico tende a melhor descrever o processo de ensino-aprendizagem e posterior aquisição de L2, o qual é amplamente amparado em bases teórico-metodológicas sobre aquisição de línguas.

3.1 TEORIAS DE APRENDIZAGEM DE L2

3.1.1 A teoria behaviorista

No campo de ensino-aprendizagem de L2 a teoria behaviorista exerceu forte influência, tendo grande relevância entre os anos 1940 e 1950, principalmente nos Estados Unidos, por intermédio de sua figura principal, B. F. Skinner (Lightbown and Spada, 2006, p.10).

Uma série de comportamentos humanos que atuariam como facilitadores do processo de ensino de L2 eram considerados nesse modelo teórico. Dessa forma, a teorização de base behaviorista partia de três princípios-base, a saber: (a) o estímulo, que tinha como propósito instigar o comportamento do aprendiz; (b) a resposta, desencadeada pelo estímulo; e (c) o reforço, que serviria para julgar a resposta como apropriada, encorajando a sua repetição e tornando-se posteriormente um hábito (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 50).

Nos termos utilizados por Lightbown e Spada (2006, p. 10) “os behavioristas tradicionais hipotetizavam que quando uma criança imitava a língua produzida por aqueles em seu entorno, suas tentativas para reproduzir o que ouviu recebiam um reforço positivo”¹¹ (nossa tradução). Após esse reforço, o qual poderia ocorrer através de um elogio ou pela percepção do êxito no processo de uso dessa L2, a prática constante de padrões existentes na língua levaria o aprendiz a formar o que se intitulava no behaviorismo de hábitos corretos. Assim, o *input* linguístico recebido por uma criança na mesma proporção da consistência de reforço atribuído contribuiria na formação comportamental na L2.

A etapa de reforço era considerada de grande importância no processo de ensino-aprendizagem da L2. Os erros cometidos em L2 deveriam ser evitados desde o início do processo de ensino-aprendizagem, assim como antecipados pelo professor, com o intuito que o aprendiz fizesse a correta utilização dos conhecimentos linguísticos na língua. Assim como a prática inerente aos conhecimentos linguísticos em L2, o aprendiz poderia construir seus conhecimentos nessa língua através de modelos preestabelecidos pelo professor, com vistas à estrutura (foco na forma) daquela língua. Após um período de intensas atividades de repetição frente às

¹¹ *Traditional behaviorists hypothesized that when children imitated the language produced by those around them, their attempts to reproduce what they heard received 'positive reinforcement'.*

estruturas da L2, acreditava-se que o sistema linguístico se consolidava no comportamento linguístico do aprendiz nessa língua.

Em dados empíricos verificados em Lightbown e Spada (2006, p.11) percebeu-se que, após um período inicial respaldado em imitação e prática a partir de conhecimento linguístico disponível através do ambiente vivencial, um grupo de crianças mostrou que a porcentagem de replicação do que receberam do meio em que estavam inseridos foi entre 30 a 40%. Após um período em que esses conteúdos se solidificaram no sistema linguístico da criança, iniciou-se a captação de outras propriedades linguísticas por meio da interação desses com outras pessoas. De acordo com essas investigações chegou-se à conclusão de que os aprendizes começam a fazer escolhas de forma seletiva, o que não justifica o fato de que elas apenas utilizam o que há disponível no ambiente. Indícios apontam que a seletividade linguística parece ser determinada por algum fator inato da criança, não apenas advinda de seu ambiente vivencial. A partir das possíveis variedades linguísticas no quesito de imitação, defendido pela perspectiva behaviorista, sugeria-se que o aprendiz estaria utilizando a L2 de forma criativa, e não apenas repetindo o que tivesse ouvido.

Apesar de sua inegável contribuição em respeito às teorizações em aquisição de L2, a teorização behaviorista foi alvo de várias críticas; entre elas o fato de que, ao considerar a aquisição de L2 apenas nos moldes de hábitos automáticos e permanente reforço, descartava-se a eminência de processos mentais no complexo processo de aquisição linguística.

A teoria behaviorista não propôs um modelo de ensino de línguas; no entanto, foi responsável pelo estabelecimento de princípios linguísticos e psicológicos mediadores desse processo, a partir da noção de aprendizagem de línguas por meio de condicionamentos comportamentais que deveriam receber constante reforço. Vale destacar que a teoria behaviorista veio em contraposição aos modelos teóricos inerentes ao Método da Gramática e Tradução, os quais apregoavam a proficiência em leitura e conhecimentos de ordem estrutural de uma L2.

A teoria behaviorista entendia a língua como uma composição de estruturas linguísticas limitadas, as quais, por intermédio de uma série de formação de hábitos automáticos, repetições de modelos linguísticos pré-estabelecidos e reforçados

permanentemente garantiriam a utilização e compreensão de L2 em diversas situações de uso.

3.1.2 O Método Direto

Até então a consolidação de modelos linguísticos na aquisição de L2 balizava-se na aquisição de uma L2 através do domínio da sua estrutura a partir de modelos pré-estabelecidos; assim foram também os princípios norteadores do Método Direto, com a diferença de que o objetivo era adquirir uma L2 com propósitos de comunicar-se nessa língua, o que o Método da Gramática e Tradução, por exemplo, não contemplava. Nesse sentido, uma das principais proposições inerentes ao Método Direto era o conhecimento em L2 pautado exclusivamente nessa língua, ou seja, que o aluno evitasse a utilização de sua L1. Dessa maneira, as propostas de base do referido método concentravam-se na orientação metodológica que seguisse os moldes em que o aprendiz adquirira sua L1.

O Método Direto também foi denominado de Método Berlitz (RICHARDS; RODGERS, 2001; BROWN, 2007), nomeação justificada ao inspirar-se pelo nome de seu proponente Charles Berlitz, e em seus princípios estavam: nunca fale muito (referindo-se ao professor); deixe que os alunos falem; nunca fale vagarosamente ou muito rápido, fale naturalmente.

Como papel do professor, atribuíam-se o auxílio ao aprendiz para que fizesse associações mentais na L2, a partir de instruções e modelos que poderiam ser mediados por meio de figuras, repetições orais e/ou ilustrações no quadro-negro. Os contextos presentes em diálogos, amplamente utilizados no referido método, propiciavam a apresentação de um vocabulário limitado. A intenção era que esse léxico fosse adquirido de forma natural. Já a explanação e apresentação dos itens gramaticais eram realizadas de forma indutiva, uma vez que não se previa a explicitação da gramática-alvo.

Assim como apresentado em Deitos (2015, p. 49), ao retomar as vozes de Richards e Rodgers (2001, p. 9-10), identificamos de forma breve as principais características do Método Direto:

- (a) As instruções dadas pelo professor em sala de aula ocorriam exclusivamente na língua-alvo;
- (b) Apenas vocabulário e frases do dia a dia eram ensinados;

- (c) A comunicação oral era cuidadosamente construída de maneira progressiva, contemplando perguntas e respostas entre os professores e alunos, em classes pequenas;
- (d) A gramática era ensinada de forma em que o aprendiz era exposto a itens dessa natureza por meios como, por exemplo, diálogos e conversações, e posteriormente, era induzido a pensar sobre esses aspectos de gramática;
- (e) Novos temas sobre a L2 eram apresentados oralmente;
- (f) O vocabulário concreto era ensinado por meio da demonstração de objetos e figuras, enquanto o vocabulário abstrato era ensinado através de associações de ideias;
- (g) O discurso e a recepção linguística em L2 eram ensinados;
- (h) A pronúncia e gramática eram consideradas e enfatizadas.

O Método Direto foi amplamente conhecido e popular no século XX; seus princípios metodológicos foram amplamente implementados nos cursos livres de inglês. Já no contexto da escola regular de ensino, a aceitação do método não foi a mesma, visto que a tendência em se ter um número elevado de alunos por sala de aula e a quantidade reduzida de aulas previstas para a disciplina de inglês não favoreceram sua implementação nesse contexto.

De nossa experiência no contexto de ensino-aprendizagem de L2 ao longo de 20 anos, percebeu-se que muitos dos procedimentos metodológicos que aqui delineamos ao referido método ainda são amplamente utilizados, especialmente em cursos livres de inglês, pois esses espaços de aprendizagem contam com uma maior gama de recursos didáticos, bem como com número menor de alunos por turmas, se comparados com a realidade de escolas regulares de ensino, o que propicia de forma mais ampla espaços para a produção oral em L2.

De forma complementar, o método demandava certa habilidade do professor de L2 no tocante à produção oral nessa língua; assim como declarado por Richards e Rodgers (2001, p.10), a oralidade proveniente da fala do professor parecia ser de maior relevância, em comparação aos procedimentos e dinâmicas estabelecidos tão somente pelos livros didáticos.

Assim como mencionado por Paiva (2005), o Método Direto teve como grande impulso o direcionamento de atividades que contemplassem a oralidade na L2. Dessa forma, o aprendiz poderia estabelecer relações de sentidos nessa língua, por meio de associações, motivadas através de seu uso em situações de oralidade. Uma vez que a L2 deveria ser pensada nos mesmos moldes em que se adquire uma L1, o Método Direto recebeu destaque frente aos outros métodos; teve seu prelúdio na Alemanha e França, e, posteriormente, desenvolveu-se também nos Estados Unidos, graças a Sauer e Maximilian Berlitz pelas escolas de línguas.

Como um dos modelos de ensino de base behaviorista, o Método Direto previa a utilização da língua através de contextos previamente pensados e/ou motivados por meio de produção elicitada, os quais não englobavam um amplo processo em que uma língua possa ser utilizada em diferentes contextos vivenciais do aprendiz. E assim, com base nos princípios inerentes ao behaviorismo, um outro método de cunho estrutural obteve reconhecido prestígio ao propor como foco central da aprendizagem a oralidade em L2, o Método Audiolingual.

3.1.3 O método Audiolingual

O Método Audiolingual também foi conhecido por *Army Method*, ou Método do Exército, e também Programa de Treinamento Especializado para o Exército (BROWN, 2007), o qual teve como seu maior representante o behaviorista Leonard Bloomfield, que é considerado o fundador da linguística estrutural norte-americana. Posteriormente, o método foi sistematizado por outros linguistas, despertando também o interesse em estudos na esfera educacional.

As nomenclaturas contempladas ao referido método justificam-se, pois originaram-se no período da entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, e houve a necessidade de se aprender diferentes línguas estrangeiras (tanto dos seus aliados quanto de seus inimigos) num curto período de tempo.

O Método Audiolingual prevaleceu por muitos anos e, contrariamente ao Método Direto, que também foi uma abordagem baseada na produção linguística (*oral-based approach*), apresentou uma base teórica importante na teoria linguística e psicológica (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p. 58), em que linguistas da época reivindicavam uma análise científico-descritiva de várias línguas. Nos anos 1950, já conhecido como Método Audiolingual, cresce o interesse em adotar o método por

parte de instituições educacionais (BROWN, 2007, p. 23), considerando que o principal objetivo era fornecer a proficiência no que concerne à produção linguística em diferentes L2.

Uma das principais premissas do método em menção era a atribuição de proficiência em interações verbais em diferentes línguas; para tal, contava-se com o auxílio de um falante nativo, o qual fornecia modelos linguísticos, assim como repertório lexical na L2. Havia, de forma complementar, a presença de um falante nativo, e o suporte de um supervisor com o intuito de auxiliar na estruturação básica de informações dispostas através do falante nativo.

No método audiolingual, a produção linguística em L2 recebia a maior ênfase, pois pensava-se que aulas baseadas em contextos comunicativos desde os estágios iniciais poderiam motivar os aprendizes. Os exercícios propostos no método audiolingual e a substituição de itens pertencentes à sintaxe na L2 eram bastante enfatizados através da utilização de exercícios de repetição oral (*drills*); a intenção era que o aprendiz tomasse consciência das combinações possíveis na estruturação e uso de sentenças naquela língua. Dessa maneira, uma adequação estrutural de ordem sintática era contemplada no audiolingualismo, estruturas essas reforçadas pelo auxílio de figuras e imagens presentes nos materiais didáticos utilizados.

De acordo com Brown (2007, p. 23), Silveira (1999, p. 64) e Larsen-Freeman e Anderson (2011), entre as principais características do Método Audiolingual, podem-se destacar:

- (a) Material apresentado em forma de diálogos e de modelos previamente apresentados na L2 através de exercícios de repetição oral (*drills*);
- (b) Ampla utilização de fitas-cassete, laboratórios de línguas e recursos audiovisuais;
- (c) Importância dada à pronúncia;
- (d) Incentivo a respostas corretas no intuito de manter “bons hábitos” na aprendizagem da L2;
- (e) Ensino gramatical baseado em analogia indutiva;
- (f) Uso minimizado da L1 do aprendiz por parte dos professores;

(g) Utilização de recursos de aprendizagem por meio de mímicas, memorização de listas de frases e aprendizagem exaustiva;

(h) Feedback positivo do professor em situações em que o aprendiz demonstrava o desenvolvimento de hábitos corretos na aprendizagem da língua-alvo.

Sobre a utilização de diálogos de modo repetitivo no referido método, cabia ao aprendiz a memorização e prática oral das estruturas ensinadas na L2; acreditava-se que o aprendiz era exposto, dessa maneira, a porções de linguagem real na L2, podendo, posteriormente, fazer a sua utilização. Mesmo após um período de transição de abordagens e procedimentos metodológicos, percebemos que alguns dos princípios postulados no método audiolingual ainda fazem parte das aulas de L2. Assim como mencionado por Xavier e Balthazar (2011, p. 213), tais resquícios não se encontram apenas nos materiais didáticos, mas também no desenvolvimento das práticas didáticas, por parte de alguns professores, os quais ainda fazem a utilização de atividades baseadas nesse método.

Assim como já apontado como crítica em referência ao Método Direto, o Método Audiolingual também foi considerado limitado no quesito da produção linguística em L2, uma vez que o aprendiz acabava por utilizar conteúdos linguísticos previsíveis ao que havia aprendido em sala de aula, sem conseguir usar a L2 em contextos diferentes do que o apresentado e praticado em sala de aula. Ou seja, mesmo com o intuito de capacitar o aprendiz no uso de L2 no desenvolvimento da proficiência oral na língua-alvo, e, assim como todos os outros métodos de viés behaviorista, o Método Audiolingual apresentava notável limitação no tocante ao uso linguístico espontâneo em L2.

Na área de aquisição de L2 a teoria behaviorista exerceu forte influência por meio dos modelos linguísticos que balizaram importantes princípios nesse campo. O conhecimento da língua em suas bases estruturais era sustentado por evidências do comportamento do aprendiz e postura que acreditava-se ser profícua à proficiência linguística em L2 por meio de exercícios de repetição, substituição e outros.

No entanto, os métodos de base estruturalista não previam outros fatores que deveriam ser considerados na aquisição de línguas, como por exemplo, a capacidade do falante em produzir enunciados linguísticos diversos mesmo com *input* linguístico finito, questões a respeito de processos mentais que influenciavam a aquisição de

línguas, frutos da capacidade inata de aquisição linguística, influência do ambiente linguístico na compreensão e produção linguística, entre outros fatores.

3.2 ABORDAGEM NATURAL: AS HIPÓTESES DE KRASHEN

A abordagem conhecida como Abordagem Natural (*Natural Approach*) foi formulada por Tracy Terrel e Stephen Krashen, no final da década de 1970. Teve suas proposições através de um modelo psicológico de aquisição de línguas semelhante à forma de aquisição de L1.

O aprendiz era exposto à fala do professor na L2, o que, de acordo com a referida abordagem, auxiliava na compreensão de significados. Primeiramente, o aprendiz não se comunicava oralmente, ficando exposto ao *input* linguístico do professor, em um ambiente amigável e com grau de ansiedade reduzido. A abordagem natural pautava-se em um modelo de aprendizagem baseado na aquisição de línguas de forma inconsciente e natural, vindo em contraponto aos modelos considerados mais tradicionais de aprendizagem de L2 (SILVEIRA, 1999; BROWN, 2007). O modelo de aprendizagem principal na Abordagem Natural defendia que, após um período de exposição na L2, tanto a produção linguística quanto a habilidade da escrita seriam desencadeadas nessa língua de forma natural. A questão do período de silêncio, que postergava o início da utilização da L2 no que se refere à produção linguística nessa língua, instaurou-se como a grande controvérsia desta abordagem.

3.3 O MÉTODO RESPOSTA FÍSICA TOTAL (*TOTAL PHYSICAL RESPONSE*)

O Método do Movimento (*Total Physical Response - TPR*) surgiu por volta de 1965, tendo a sua criação através do professor de Psicologia James Asher. O método focalizava no desenvolvimento de procedimentos que contemplassem o processo de ensino-aprendizagem em ambiente em que os aprendizes estivessem livres de fatores de estresse e/ou ansiedade, o que se acreditava ser um quesito de influência negativa nesse processo (SILVEIRA, 1999). Asher ressaltava que esse problema era frequente nas aulas de L2, o que resultaria numa postura defensiva por parte dos aprendizes.

Entre as atividades desenvolvidas no Método TPR estavam as dinâmicas envolvendo movimentos/ações, em que os aprendizes obedeciam aos comandos em L2, os quais dão enfoque à forma imperativa da L2 e que eram verbalizados pelo

professor. Comandos como “Levante-se”, “sente-se”, “venha até aqui”; esses comandos eram utilizados em sala de aula de forma gradativa, ou seja, inicialmente o aprendiz era exposto a verbalizações mais fáceis e básicas até chegar num estágio mais avançado da L2. Dessa maneira, as práticas com vistas à produção oral em L2 por parte dos aprendizes aconteciam por meio das respostas que atendiam às ordenações docentes. Logo, a produção oral não se fazia necessária, já que a compreensão dos comandos proferidos pelo professor era demonstrada através das ações realizadas pelos aprendizes.

A respeito dos princípios norteadores do Método TPR, assim como explanado por Leffa (1988, p. 228), “a premissa fundamental do método é de que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la”. Isso serviria como possível justificativa ao fato do aprendiz começar a produzir a L2 posteriormente a uma etapa de exposição ao *input* nessa língua. O método, assim, tinha como proposição que, de maneira similar ao processo de aquisição da L1, o aprendiz realizasse a exposição em L2 após um período de constante recepção linguística na L2.

3.4 A ABORDAGEM POR TAREFAS (*TASK-BASED APPROACH*)

A abordagem denominada *Task-Based Approach (TBA)* teve como sua principal característica o ensino pautado na elaboração de tarefas. Essas tarefas tornaram-se o elemento central do ensino-aprendizagem de L2. Na imersão dessa abordagem em que se contemplava a utilização de tarefas, o aprendiz volta-se para duas atividades-chave. Primeiramente, fazia-se necessário o entendimento das características e modo de realizar tais atividades, as quais eram mediadas pela compreensão oral (*listening*). Na sequência, deveriam-se atribuir diferentes significados com vistas à resolução de variados problemas utilizando a L2 (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 144). Na abordagem baseada em tarefas, caberia ao professor o delineamento de atividades em que os aprendizes pudessem interagir verbalmente na L2. Assim, cabia ao professor adequar a sua verbalização na L2 para que o aprendiz pudesse receber o *input* linguístico de forma eficaz, o que supostamente poderia propiciar situações comunicativas entre os envolvidos no processo de ensino da L2.

3.5 ABORDAGEM LEXICAL (*LEXICAL APPROACH*)

A Abordagem Lexical (*Lexical Approach*) tinha como foco principal o ensino de L2 baseado em blocos de palavras. De acordo com o autor do método, Michael Lewis, a apreensão desse conjunto de léxico poderia fomentar o uso da L2 em diferentes situações. Assim, denominou-se, nesse método, o conceito de “*chunks of language*”, que se refere ao agrupamento de palavras e que, frequentemente, aparecem integradas em certos contextos de uso. Para Lewis (1997, *apud* BROWN, 2007, p. 57), a combinação de palavras tem um papel relevante; diferentemente do que se pensava, a associação entre gramática e vocabulário acontecia de forma indevida, pois a partir de teorias que consideravam o ensino-aprendizagem baseado num contexto gramatical, o papel do léxico parecia não receber a devida atenção e importância. Sobre isso, o autor menciona novamente a importância dos itens lexicais, pois, ao seu ver, a gramática não seria eliminada, mas sim inserida como parte do processo, no qual o foco da aprendizagem não se projetava unicamente nesse aspecto da língua.

3.6 ABORDAGEM COMUNICATIVA

Após um longo período de eminência de princípios norteadores ao desenvolvimento de teorias e bases metodológicas no processo de aquisição em L2, percebia-se uma preocupação exponencial com vistas ao papel da aquisição efetiva de uma L2, baseado nos objetivos relacionados a uma comunicação mais próxima de contextos reais de uso linguístico. Alguns dos procedimentos metodológicos postulados anteriormente, em que enfatizamos o Método Direto e o Audiolingualismo, já abriam espaço para a problematização da produção linguística em L2. Mesmo com a relevância nesse quesito linguístico, pouco avanço havia sido alcançado no que se refere a situações de produção linguística em L2, uma vez que as estruturas linguísticas ensinadas condicionavam os aprendizes no uso de línguas baseando-se na formação de hábitos observáveis. Assim, após longa eminência estruturalista no campo de ensino-aprendizagem de L2 concepções sobre o aspecto comunicativo de línguas começaram a ser estabelecidas, dando-se maior relevância a uma visão pragmática de linguagem como ação e contextos reais de uso. Em decorrência disso, algumas questões motivaram o surgimento dessa nova visão metodológica, a qual

começou a contestar as metodologias de ensino da época, colocando o aprendiz e suas necessidades de aprendizagem no centro do processo (SOUZA, 2003).

Vários estudos haviam trazido contribuições importantes num processo transitório de reavaliação dos objetivos em adquirir uma L2. As necessidades específicas de cada aprendiz impulsionaram o surgimento da Abordagem Comunicativa. As reconsiderações em âmbitos metodológicos no ensino-aprendizagem de L2 foram motivadas por um período de transição nas áreas da teoria linguística, filosófica, pragmática, etnográfica e sociológica, direcionando-se para os campos do discurso e uso efetivo da língua (SILVEIRA, 1999).

No contexto brasileiro, de acordo com Souza (2003, p. 96), a Abordagem Comunicativa impulsionou os cursos livres de inglês na elaboração de materiais didáticos que contemplassem prioritariamente as situações de produção oral em L2.

Nesse contexto, o Instituto de Idiomas Yázigi, o qual já tinha sido responsável pela criação de materiais didáticos com base em outras metodologias, foi o pioneiro. O referido instituto também foi responsável pela elaboração da série de materiais “*English in Brazil*” (1982) com o intuito de disseminá-la em sua rede de escolas, da mesma forma que criou outro material intitulado como “*Our Turn – the English we need*” para escolas regulares de primeiro e segundo grau¹². Sobre as intenções norteadoras a respeito da Abordagem Comunicativa, Almeida Filho (2010, p. 42) ressalta:

Num primeiro sentido, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

Com o passar do tempo, o papel delegado ao professor no processo de ensino-aprendizagem passou a ser o de um agente mediador ou um conselheiro, realizando interferências no processo comunicativo para que o aluno desenvolva a sua independência nesse processo, a ponto de conseguir participar de situações comunicativas diretamente na L2 (BROWN, 2007, p. 26).

¹² Atualmente, o que era conhecido como 1º grau nomeia-se Ensino Fundamental, e 2º grau nomeia-se Ensino Médio.

3.7 PÓS-MÉTODO

O pós-método pode ser entendido por um período de transição e de reformulações inerentes a um grande percurso sobre abordagens e metodologias postuladas ao longo dos anos e amplamente consolidadas no campo de ensino-aprendizagem de línguas. Neste capítulo, realizamos a apresentação das principais conceituações teóricas e princípios norteadores de abordagens e metodologias na área de ensino-aprendizagem de L2, pautados em algumas concepções referentes a aquisição de línguas. No contexto atual do pós-método cabe ao professor a tarefa de determinar quais devem ser os princípios norteadores das ações metodológicas em sala de aula, os quais devem considerar as especificidades condizentes às realidades, bem como necessidades de seus grupos de alunos. Assim, o pós-método sinaliza um momento em que se vai além das decisões metodológicas no tocante a métodos e abordagens, para o exercício de uma prática reflexiva e crítica, com vistas à construção de procedimentos que se orientam nas práticas de sala de aula. Essa necessidade de ressignificação e reflexão inerentes aos métodos de ensino em L2 leva em conta o fato de que não existem comunidades homogêneas ao considerar as expectativas e anseios de aprendizes nessa questão. Exemplos bastante específicos nessa discussão podem ser dados com referência àqueles aprendizes que intentam aprender a L2 para fins bastante específicos, os quais dão enfoque a um método de aprendizagem como, por exemplo, o *English for Specific Purposes (ESP)*, ou inglês instrumental; nesses casos o aprendiz busca compreender e utilizar a língua-alvo, por exemplo, para participar de testes de suficiência ou proficiência para fins específicos, assim como inteirar-se de vocabulário para uma área restrita de conhecimento na L2.

Conforme sugerido por Deitos (2015), a adoção de um único método de ensino de L2 desintegrada de outros fatores teóricos e metodológicos não daria conta de tantas especificidades encontradas nos diferentes espaços de ensino-aprendizagem de línguas. Assim, o conceito de pós-método parece sinalizar na direção de alternativas mistas, no que se refere a perspectivas teórico-metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem em L2, as quais possibilitem readequações constantes de acordo com os objetivos estabelecidos para cada situação pedagógica.

Kumaradivelu (2006, p. 165) ressalta que a adoção de uma única concepção metodológica tende a deixar possível lacuna em certas questões linguísticas em L2, o que pode trazer prejuízos no processo de aprendizagem como um todo.

O uso de um método para organizar os princípios de ensino e aprendizagem de línguas é lamentável porque um método é muito inadequado e limitado para explicar satisfatoriamente a complexidade do ensino-aprendizagem de línguas. Por concentrar-nos excessivamente num método, ignoramos muitos outros fatores que governam os processos e práticas de sala de aula – fatores como a cognição do professor, percepção do aluno, necessidades sociais, contextos culturais, exigências políticas, imperativos econômicos, e restrições institucionais, todos que estão inevitavelmente conectados¹³. (nossa tradução)

As particularidades que devem ser consideradas no processo de aprendizagem e posterior aquisição de L2 parecem clamar por novas concepções metodológicas e de reflexão no modo de ensinar línguas, pautando-se nas especificidades inerentes a diferentes espaços de aprendizagem, bem como os envolvidos nesses processos. Diante dessas especificidades, Bell (2003, p. 334 *apud* Brown, 2007, p. 41, nossa tradução) sugere que “O pós-método não implica necessariamente o fim dos métodos, mas sim uma compreensão das limitações da noção de método e um desejo de transcender essas limitações¹⁴”.

3.8 O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA EM PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE L2

Para este trabalho a instrução explícita caracteriza-se como uma estratégia metodológica a critério do professor de L2 e tem como objetivo apresentar, por meio de explicações de ordem estrutural, bem como exemplificações de uso, a forma e função de diversos componentes linguísticos dessa língua. No cenário de ensino da perífrase verbal do inglês, da qual tratamos nesta tese, vale destacar os sujeitos

¹³ *The use of method as organizing principles for language learning and teaching is unfortunate because method is too inadequate and too limited to satisfactorily explain the complexity of language learning and teaching. By concentrating excessively on method, we have ignored several other factors that govern classroom processes and practices – factors such as teacher cognition, learner perception, societal needs, cultural contexts, political exigencies, economic imperatives, and institutional constraints, all of which are inextricably linked together.*

¹⁴ *Postmethod need not imply the end of methods but rather an understanding of the limitations of the notion of method and a desire to transcend those limitations.*

envolvidos nesse estudo: trata-se de aprendizes de inglês que são falantes nativos do português brasileiro, em situação de sala de aula. Ademais, o professor de inglês, assim como os aprendizes, é não nativo inserido num contexto brasileiro, no qual o inglês é ensinado como L2. Diante disso, é possível destacar, preliminarmente, que o espaço de instrução didática ocorre através de processos conscientes em que o aprendiz é levado a entender como se dá a elaboração e utilização de um aspecto linguístico da L2 por meio de dinâmicas diversas à escolha do professor de inglês.

A descrição sobre o que é entendido por instrução explícita, ao nosso ver, está intimamente ligada a processos de aprendizagem¹⁵. Acreditamos que grande parte dos procedimentos didáticos em sala de aula estão balizados por metodologias e técnicas com vistas à captação da atenção dos aprendizes para questões da língua em questão; essa *tomada de consciência* pode lidar com inferências baseadas em modelos estruturais, bem como em práticas que se desenvolvem a partir de contextos diversos em que tais propriedades linguísticas se fazem necessárias, de acordo com os objetivos traçados pelo docente levando em conta especificidades discentes. Essa instrução contaria previamente com todo o aglomerado de conhecimento linguístico que o aprendiz possui previamente à aquisição de uma L2; entre esses conhecimentos está um sistema gramatical concebido por meio de sua L1, a qual se inclui ao *input* linguístico em L2. Isso quer dizer que, ao aprender uma L2 o aprendiz conta, preliminarmente, com todo o repertório linguístico de sua L1, o qual é somado, também, com estratégias de via dupla; ou seja, tanto o professor quanto o aprendiz podem lançar mão de dinâmicas que possam auxiliar na aprendizagem da L2 e sua posterior aquisição. Assim como esclarecido por Ellis (1996, p. 13), o aprendiz estabelece recursos estratégicos para a elaboração de enunciados em L1, como, por exemplo, o que falar, como falar entre outros fatores que integram possíveis intenções linguísticas. Tais estratégias seriam parte do conhecimento procedural em que o aprendiz tende a utilizar estratégias para aprender novos conceitos na L2, podendo beneficiar-se de dinâmicas que possam facilitar processos de aprendizagem e posterior aquisição.

¹⁵ Retomamos a teorização estabelecida por Krashen (1982), quando esse descreve a distinção entre aquisição e aprendizagem. A aprendizagem diz respeito a processos mais conscientes, que se referem ao conhecimento explícito disponibilizado em sala de aula sobre certas estruturas linguísticas em L2, os quais demandam um foco atencional por parte do aprendiz.

Num primeiro momento, a nova representação linguística na L2 torna-se um conhecimento consciente ao aprendiz, uma vez que ele entra em contato com um novo componente linguístico na L2 por meio de foco atencional, o qual, gradativamente é internalizado numa nova gramática; isso quer dizer que práticas linguísticas em que a estrutura linguística se faça necessária desempenharão o papel de sua acomodação até que ela alcance estágios em que o seu acesso pode ocorrer de forma automática, chegando gradativamente ao inconsciente do aprendiz.

Conforme dito por Kupske, Alves e Lima Jr. (2021) ao considerarem a instrução explícita como um meio para a aquisição de L2, destacam-se dois momentos propícios nesse tipo de “estratégia pedagógica”: primeiramente essa prática tende a potencializar formalmente aspectos linguísticos de uma L2 por meio de uma “chamada de consciência”; por outro lado, essa estratégia não se apresenta de forma estanque, ou seja, extrapola uma apresentação formal de conceitos sobre uma dada língua e chega a outros processos de aquisição como práticas inerentes ao que foi apresentado, o que entendemos, por exemplo, por situações em que o aprendiz possa testar o conhecimento adquirido em processos de uso daquilo que foi aprendido em sala de aula.

Dessa maneira, entendemos que a instrução explícita está intimamente atrelada a explicações sobre diferentes aspectos de uma dada estrutura, bem como o *input* recebido na L2. Essa explicitação é, ao nosso ver, muito próxima do que algumas teorias linguísticas tratam por nomes como “chamada de consciência” (Kupske, Alves e Lima Jr, 2021), Ellis (1999) e *focus on form* (Long, 2000), *noticing* (Schmidt, 2001; Bergsleithner, 2007).

Outro termo amplamente usado é conhecido como *noticing*, utilizado por Schmidt (2001), que diz respeito à tomada de atenção necessária para que haja o registro, de forma consciente, de certos aspectos linguísticos da L2, sejam eles gramaticais, fonológicos, lexicais, semânticos, pragmáticos, entre outros. Isso aconteceria em nível de consciência mediado pela instrução explícita durante o processo de entradas de representações linguísticas da L2, o que após um certo grau de maturação levará ao real aprendizado. Supomos que essa aprendizagem consciente é motivada por meio da prática constante na L2 (entendemos tal prática em diferentes níveis e formas de aprendizagem e exposição à L2), e que poderá fazer parte de um processo automatizado de resgate linguístico na L2. De forma análoga ao *noticing* de Schmidt, reiteramos a ideia de Ellis (2001) ao encorajar o emprego de

aspectos formais da L2 em sala de aula, os quais mediante certa carga de exposição à L2 colaboram para os processos em que esses conhecimentos se tornam gradualmente automatizados na mente do aprendiz.

Ainda sobre a instrução explícita em L2, cabe também ressaltar a dicotomia que fortemente tem fundamentado os processos de ensino de L2, que são o foco na forma (*focus on forms*) vs. foco na função (*focus on meaning*). Com relação ao foco na forma, compreende-se a exposição a modelos estruturais e de gramática de uma L2 e, através de exercícios de ordem estrutural poderiam-se fixar esses conhecimentos. Por outro lado, em foco na função trata-se sobre a exposição discente a contextos em que a L2 é veiculada e, de forma semelhante a um contexto natural de aprendizagem/aquisição, faria-se uso da língua de forma espontânea. Nesse ambiente as noções da gramática da L2 seriam apresentadas de forma secundária, considerando que a mesma estaria presente de forma implícita aos contextos de uso linguístico.

Ao considerarmos o aprendiz adulto de L2 e, conforme nossas intuições provenientes de sala de aula, bem como de teorizações sobre *focus on meaning*, algumas desvantagens seriam assinaladas nesse modelo de ensino, principalmente ao considerarmos aprendizes de L2 em fase adulta. Isso porque esses aprendizes parecem ser amplamente favorecidos por dinâmicas instrucionais para certos aspectos da L2. Sobre isso, uma nova conceptualização foi preconizada por Long (2000), ao propor o termo *focus on form*, sugerindo uma aproximação entre os aspectos referentes à forma e função de uma L2; de acordo com o autor, essa abordagem seria a junção de dois focos centrais de aprendizagem, ou seja, a utilização de estratégias focalizadas tanto na forma, quanto na função, respectivamente.

Assim, *focus on form* (que difere de *focus on forms*, apresentado anteriormente), sugere um ambiente de aprendizagem norteado por diversas dinâmicas em que a língua se faz presente, através de interação comunicativa no contexto vivencial do aprendiz, partindo do pressuposto que esse seria o foco central do processo de ensino-aprendizagem de línguas; de forma complementar, o foco atencional para certas especificidades linguísticas seria propício para o entendimento e uso da L2 em questões como a sua gramática e estrutura. Na questão referente a uma distinção entre *focus on form* e *focus on forms*, é que a última baliza-se principalmente em estratégias em que o componente linguístico em L2 é apresentado

de forma isolada e descontextualizada de um cenário, em que a L2 faz parte de uma experiência linguística na vivência desse aprendiz. Ao nosso ver, essa ressignificação parece ser amplamente considerada por abordagens e metodologias mais atuais no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Entendemos, através de suporte teórico da área, que os estudos de base gerativista não delegam atenção central a processos referentes a instruções pedagógicas em aquisição de L2 (PAIVA, 2014; SLABAKOVA, 2016). No entanto, alguns *insights* foram fornecidos ao longo de suas teorizações para essa discussão.

Entre alguns estudos experimentais que tratam das vantagens da aprendizagem de certos aspectos semânticos em L2, destacamos os trabalhos desenvolvidos por Slabakova e Montrul (2002, 2003) para aprendizes de espanhol falantes nativos de inglês. O teste utilizado com os aprendizes de espanhol verificou conhecimentos semânticos abordados em sala de aula, no tocante a noções de pretérito perfeito e imperfeito, mas também outras implicações semânticas raramente trazidas para as instruções explícitas nesse ambiente, como por exemplo, os traços aspectuais. Os participantes foram expostos a dois experimentos: o primeiro teste consistia na leitura de 56 sentenças, as quais deveriam ser julgadas como lógicas ou ilógicas na língua-alvo; já no segundo teste os participantes deveriam realizar a leitura de 80 histórias, das quais 40 eram seguidas de uma sentença-desfecho veiculando o pretérito perfeito do espanhol e as outras 40 veiculando sentenças-desfecho no pretérito imperfeito dessa língua. Neste caso em específico, em que os aprendizes são falantes nativos de inglês aprendizes de espanhol em nível de alta proficiência, vale lembrar que não há distinção semântica entre pretérito perfeito e imperfeito como ocorre na língua espanhola.

Os contextos veiculados nas histórias traziam distinções semânticas que podem ser veiculadas tanto pelo perfeito quanto pelo imperfeito do espanhol. Após a leitura da história e das sentenças-desfecho, o participante deveria optar pelo quanto considerava aceitável ou não aceitável a veiculação desses contextos na L2. Os participantes também passaram por uma etapa de entrevista em média de dez minutos. Em linhas gerais, os participantes foram classificados em níveis de alta proficiência no espanhol, dos quais 40 foram enquadrados com performance acima de 90% e 24 em níveis um pouco menores que 90%; nessa classificação os primeiros foram considerados em nível próximo a nativos e o segundo grupo como aprendizes em nível avançado.

Neste capítulo, apresentamos a distinção entre aprendizagem e aquisição à luz de Krashen (1982), bem como algumas das principais abordagens, métodos e metodologias no tocante ao ensino-aprendizagem de L2, assim como algumas questões sobre aquisição de línguas, principalmente as apregoadas pela teoria behaviorista. Desse modo, intentamos apresentar alguns dos pressupostos teóricos que embasam a área de ensino-aprendizagem de línguas há várias décadas. Ao finalizar essa análise, abordamos brevemente o pós-método, o qual concebe uma reflexão sobre o papel dessas abordagens e metodologias frente a ressignificações na área de ensino de línguas, com vistas ao papel de um professor que procura entender seu universo de sala de aula para estabelecer critérios para o desenvolvimento de suas práticas e estratégias didáticas. Finalizamos o capítulo explanando sobre o que entendemos por instrução explícita e um dos estudos balizadores sobre o possível favorecimento de estratégias instrucionais para aprendizes de L2, o qual influencia diretamente nosso capítulo sobre os estudos experimentais realizados no presente trabalho.

4 O *PRESENT PERFECT TENSE* DO INGLÊS E O PRETÉRITO PERFEITO COMPOSTO DO PORTUGUÊS

Neste capítulo trataremos sobre a descrição dos tempos perfeitos e, sequencialmente, discorreremos sobre o *Present Perfect Tense* do inglês (PPT) e sua correspondência morfossintática encontrada numa estrutura do português brasileiro, o Pretérito Perfeito Composto (PPC). O objetivo deste capítulo é demonstrar a existência de uma correspondência morfológica entre o PPT e o PPC que, no entanto, não apresenta correspondência na sua distribuição sintática, nem na sua interpretação. Ao longo deste capítulo discutiremos, por meio de exemplos, sobre quatro possíveis leituras evidenciadas junto à estrutura do PPT, considerando seus traços temporais e, majoritariamente, seus traços aspectuais; as leituras vinculadas ao PPT balizam-se seguindo as teorizações e estudos de Comrie (1976), Palmer (1987), Klein (1992), Oliveira (2003, 2005, 2015), Kearns (2011), Molsing (2010, 2013) e Portner (2003), as quais nomeamos de (a): PPT de base empírica ou de experiência, como em *John has visited Paris (once/ before)*; (b): PPT resultativo ou de relevância atual, como em *John has arrived (and is here)*; (c): PPT como expressão de passado recente, como em *I have just graduated from college*; e (e): PPT como evento que persiste ou continuativo, como em *John has lived in New York for 4 years*.

De forma subsequente, apresentamos as principais distinções e similaridades a respeito da semântica envolvida no PPT do inglês e no PPC do português. Vale lembrar que não é de nossa intenção fazer uma descrição semântica minuciosa dessas estruturas.

Para isso, abrimos o capítulo com a seção 4.1, tratando da definição de tempo e aspecto, respectivamente. Na seção 4.2 tratamos sobre os tempos perfeitos, focalizando primordialmente no *Present Perfect Tense* e em sua delimitação de ordem aspectual para esta tese, que são:

- a. PPT de base empírica ou de experiência, como em *John has visited Paris (once/ before)*;
- b. PPT resultativo ou de relevância atual, como em *John has arrived (and is here)*;
- c. PPT como expressão de passado recente, como em *I have just graduated from College*;

d. PPT como evento que persiste ou continuativo, como em *John has lived in New York for 4 years*.

Na seção 4.3 apresentamos algumas das questões referentes aos tempos *Past Simple (PS)* e *Present Perfect Tense*, considerando que, ao menos para uma das possibilidades aspectuais do PPT, há um problema que emerge da sua comparação com o PS. Na seção 4.4 apresentamos dois estudos sobre o PPT para aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, conduzidos por Oliveira (2003, 2005, 2015) e Finger *et al.* (2008). A seção 4.5 trata de possíveis divergências e similaridades entre o PPT e o PPC, o aspecto continuativo e/ou iterativo, bem como a inserção de adverbiais a esses tempos. Também atrelamos as noções de evento finalizado e evento único para ambas as estruturas. Finalmente, apresentamos um resumo em forma de quadro em que consideramos as possíveis leituras de PPT a serem discutidas neste capítulo, bem como as estruturas comumente correspondentes em nível semântico no português brasileiro.

4.1 DEFINIÇÕES DE TEMPO E ASPECTO

Falar sobre tempo é situar eventos em momentos de passado, presente e futuro. Para compreender rapidamente o que é tempo na esfera da linguagem, devemos considerar algumas especificidades sobre como as informações temporais podem ser expressas, em nível de tempo e aspecto. O tempo¹⁶ (*tense*) trata da localização de um evento na linha do temporal, contemplando passado, presente e futuro. Conforme Finger, Mendonça e Feiden (2008), tempo diz respeito ao momento exato em que um evento acontece, em relação a um outro evento; além do momento do evento (ME) é preciso considerar o momento de fala (MF), que constitui um elemento dêitico, bem como o momento de referência (MR), que constitui uma terceira baliza temporal a ser considerada. Assim, um evento ocorre no passado quando algo ocorre antes do momento da fala, outro evento ocorre no presente quando esse compartilha do mesmo momento da fala ou elocução, e algo ocorre no futuro quando

¹⁶ Enquanto o tempo linguístico diz respeito à localização de um evento descrito levando em conta o momento da elocução, ou seja, o momento de fala, o tempo cronológico “é o do mundo, que se manifesta em nossa vida pelo relógio, pelo calendário, etc. (Quadros Gomes e Sanchez-Mendes, 2018, p. 117).

o momento do evento transcorre adiante do momento da fala ou elocução. Essa noção de tempo seria refinada a partir das conceptualizações de Reichenbach (1947), o qual insere uma terceira baliza temporal, o momento de referência (MR).

Já o aspecto diz respeito tanto ao modo como o evento é inserido na linha do tempo (aspecto gramatical), quanto à estrutura interna desse evento/eventualidade (aspecto lexical). As propriedades temporais no aspecto são intrínsecas aos eventos aos quais se refere, ou seja, faz-se necessário avaliar as características que compõem suas classes predicativas.

Existem dois tipos de aspecto: o aspecto lexical, também conhecido como acionalidade vendleriana, e aspecto gramatical ou morfológico. O aspecto lexical trata das informações temporais que são acarretadas pelo léxico e não por formas temporais (as quais são tratadas por meio das teorizações inerentes ao aspecto gramatical). Ou seja, além das informações de tempo indicadas morfossintaticamente, podem-se estabelecer descrições internas aos eventos, a partir de informações do léxico. A partir dessas informações, os eventos dividem-se em diferentes categorias (classes acionais). Entre essas caracterizações contempladas pelo aspecto lexical estão propriedades que se referem a duração e resultado do evento; ademais, são elas que pontuam algumas inferências que, apenas pelo aspecto gramatical, não poderiam ser captadas. Esse conceito foi consolidado através de seu proponente, Vendler (1967), o qual realizou a classificação amplamente considerada na área da semântica através de 4 categorias, a saber: estados, atividades, *accomplishments* e *achievements*. A divisão das classes referentes ao aspecto lexical parte da combinação de certos traços, conforme apresentamos na sequência.

No que diz respeito a eventos categorizados como estados, compreende-se que são aqueles em que há estabilidade ou permanência do evento descrito. Verbos que configuram estados podem ser evidenciados em exemplos como *ter*, *estar* e *ser*, ao situarmos os verbos em um dado intervalo de tempo em que esses se restringem é possível dizer que eles são estáticos e homogêneos. Também não possuem telicidade, isto é, um ponto de culminação (conclusão) inerentemente estabelecido. A conclusão para este tipo de evento dá-se via aspecto gramatical, não sendo indicada internamente pela via lexical.

Atividades referem-se a eventos que transcorrem em um intervalo de tempo, dessa forma sendo durativos. Assim como os estados, atividades não contam com um

ponto final inerente, sendo, portanto, atélcos¹⁷. Uma pergunta como “*O que aconteceu?*” pode ser formulada para atividades, mas não para *estados*. Assim como é salientado por Wachowicz e Foltran (2006, p. 213), de forma contrária a estados, as atividades correspondem a processos homogêneos que se desenvolvem ao longo do tempo, como é possível observar em um exemplo como “as crianças nadaram” (atividade), ao qual pode ser adicionado um adjunto de duração: “as crianças nadaram por duas horas”. *Accomplishments* dizem respeito a eventos durativos e télcos, os quais são configurados por meio de estágios que se sucedem, possuindo duração intrínseca. Em relação ao valor de verdade de *accomplishments*, é preciso avaliar que, numa sentença como “*o pedreiro construiu a casa*” os subintervalos em que se analisam os *accomplishments* são caracterizados por processos diferentes que não incluem, nos seus diferentes estágios, a noção da casa pronta, por exemplo. Em outras palavras, a construção da casa só é verdade no momento conclusivo em que se vê a casa construída. Conforme Wachowicz e Foltran (2006, p. 213) apontam, Vendler “utiliza o termo ‘ponto final determinado’ para caracterizar os *accomplishments*.”

Os eventos considerados *achievements*, de forma semelhante a *accomplishments*, são caracterizados por serem télcos, visto que apresentam finalização instantânea e sem duração, ou seja, são pontuais. Contudo, diferentemente de *accomplishments*, *achievements* são caracterizados por predicados que expressam evento único. Retomamos um exemplo dado pelas autoras através do enunciado “A Renata perdeu a caneta”. Entendemos que o evento descrito trata de um momento único, não transcorrendo gradativamente naquele tempo; além disso, pode-se inferir que antes do evento descrito Renata possuía uma caneta e que, depois do evento anunciado, não a tem mais. De acordo com Vendler, conforme mencionado por Quadros Gomes e Sanchez Mendes (2018, p.132), *achievements*

¹⁷ Na discussão referente aos aspectos lexicais, Vendler (1967) faz uso de certas distinções referentes aos predicados verbais. Entre essas propriedades estão a *telicidade* x *atelicidade*. A telicidade diz respeito aos predicados verbais em que o ponto final do evento é previsto por si só, ou seja, está intrínseco no próprio enunciado. Já os predicados verbais télcos referem-se àqueles em que não se prevê o seu ponto final, ou seja, o ponto de culminação do evento não está subjacente ao predicado verbal. Em muitos casos, a telicidade é garantida por meio do acréscimo do sintagma, como nos exemplos dados por Quadros Gomes e Sanchez-Mendes (2018, p. 129) com o verbo *correr*, inicialmente *atélco*, e *correr uma maratona*, que passa a ser considerado como *télco* devido ao seu predicado verbal.

não podem ocorrer com o presente progressivo em tempos gramaticais, como acontece numa construção em “*I’m recognizing it”, o que soa agramatical no inglês. Com relação a eventos classificados como *accomplishments* e *achievements*, há teorizações sobre as categorias semânticas que entendem que essas subdivisões poderiam referir-se a uma mesma classe. Não iremos nos aprofundar nessa discussão.

No quadro 1, as autoras delimitam as propriedades referentes a telicidade e duração, considerando os quatro tipos de predicados de que estamos tratando neste capítulo.

QUADRO 1: PROPRIEDADES ASSOCIADAS A TELICIDADE E DURAÇÃO

	[+télico]	[- télico]
[+duração]	<i>accomplishments</i>	atividades
[-duração]	<i>achievements</i>	estativos

FONTE: QUADROS GOMES E SANCHEZ MENDES (2018, p. 132)

Além do aspecto lexical, há o gramatical, o qual trata da expressão de tempo através de marcas morfológicas que expressam a elaboração interna dos eventos. Tais marcas são comumente expressas por morfemas acrescentados a um verbo principal ou auxiliar (conforme indicamos anteriormente) e sua interação é responsável pela formação aspectual das sentenças. No último caso, representa as formas perifrásticas. Uma análise refinada das classes acionais vai além do escopo deste trabalho, logo adotamos a classificação vendleriana.

Nessa caracterização aspectual destaca-se a distinção entre formas perfectivas e imperfectivas, que são expressas em eventos passados. O aspecto perfectivo diz respeito a eventos que se encontram finalizados. Nesses casos, é possível estabelecer o momento inicial, o desenvolvimento e a conclusão do evento.

Já no aspecto imperfectivo, eventos não se encontram finalizados e a distinção de começo, meio e fim não se encontra disponível.

Conforme Pires de Oliveira ressalta (2001), o complemento de uma sentença pode, muitas vezes, indicar a interpretação aspectual de um evento, como em exemplos dados pela autora: “Ele correu” e “Ele correu até a padaria”. No primeiro exemplo, o evento *correr* é caracterizado por uma atividade, ação de correr. Já no

segundo exemplo, a presença de um complemento (até a padaria) para o evento *correr* expressa o objetivo final, que é a chegada até o local em menção; nesse caso o evento é um *accomplishment*. Assim é possível dizer que os verbos nos enunciados mencionados expressam classes acionais distintas, ou seja, no primeiro temos uma atividade e no segundo um *accomplishment*.

Ainda sobre o tempo linguístico, pode-se dizer que ele é responsável pela localização dos eventos numa linha cronológica, conforme já mencionamos anteriormente. Nessa distribuição temporal o momento da fala tem papel relevante, pois é através dessa baliza temporal que podemos visualizar os outros tempos envolvidos nos eventos descritos. Assim, a localização de um evento é melhor realizada por meio do momento de fala (MF); vale também lembrar que os tempos não são fixos numa linha temporal e essas localizações e movimentos dependem do MF. Considerando o momento da fala como um ponto-base para a localização do evento ou eventos no tempo, podemos tomar alguns exemplos para melhor tratar sobre o seu valor.

Em uma sentença como “ela lê o livro”, vemos que o MF coincide com o ME, ou seja, há uma sobreposição do evento descrito e do momento de fala. Nessa sentença em que o evento se encontra no presente do indicativo, vemos que o MF não está nem antes nem depois do evento descrito, pois ambos se encontram sobrepostos. Já num exemplo semelhante, como em “ela leu o livro”, o evento descrito está no pretérito perfeito, num momento anterior ao MF. Ou seja, aqui o evento descrito antecede o momento da elocução.

Podemos ilustrar o efeito do momento da fala considerando alguns aspectos: por exemplo, quando algo é dito num dado momento passado é necessário captar onde se localiza o MF. Nesse caso é o momento de referência (MR) que baliza o momento do evento (ME). Da mesma forma que o momento de fala é dêitico, adverbiais como *amanhã* ou *ontem* também são, uma vez que carregam conteúdos semânticos particulares a respeito do ME e MF. Por exemplo, ao veicular um adverbial como *agora*, faz-se necessário identificar o momento em que esse foi proferido, pois ele tende a expressar distinções em nível semântico: um *agora* dito em 2020 é totalmente diferente de um *agora* pronunciado no ano de 2022; essa é uma qualidade inerente à categoria dêitica, uma vez que esse é um referencial que indica propriedades fundamentais para compreensão de um evento descrito, a partir de um momento de elocução (Quadros Gomes e Sanchez-Mendes, 2018, p. 117).

Analisemos dois eventos descritos em um mesmo enunciado apresentado pelas autoras em menção: “Quando minha mãe casou, eu já tinha nascido”. Num caso como o descrito é possível entender que há dois eventos expressos e um acontece antes do outro. Ambos se encontram no passado, ou seja, o momento descrito vem de forma precedente ao momento da fala (ME < MF). Esse tipo de dado está na base da inclusão da noção de momento de referência. Ao retomarmos o acima e considerando as 3 categorizações de Reichenbach teríamos o seguinte: o nascimento seria o MR, o casamento o ME e, por fim, o MF o agora, ou seja, o momento da elocução. É possível averiguar que no português brasileiro o evento descrito com a perífrase que contém o verbo auxiliar *ter* é aquela que ocorre primeiro, ou seja, *eu já tinha nascido*.

É por meio de Reichenbach (1947) que ocorre a reformulação dos tempos expressos, antes tão somente por momento do evento (ME) e o momento da fala (MF); a nova conceituação estabelece, então, 3 balizas temporais: momento do evento (ME), momento da fala (MF) e o momento da referência (MR). Assim como exposto por Quadros Gomes e Sanchez-Mendes (2018), a presença de um momento de referência possibilita a organização e distribuição de diferentes eventualidades numa linha temporal que melhor expresse as temporalidades que compõem o evento; dessa forma tanto os adverbiais, quanto os próprios eventos descritos são propriedades que funcionam como um momento de referência.

4.2 OS TEMPOS PERFEITOS: O *PRESENT PERFECT TENSE*

Conforme explicitado por Portner (2003), o PPT compactua de forma unânime a característica desse tempo em termos de propriedades temporais e de contextualização pragmática, que parecem ser identificadas por meio de diferentes componentes das sentenças; isso seria explicado porque o tempo perfeito do inglês tem natureza perfectiva, a qual expressa propriedades aspectuais. De natureza perfectiva, trata de eventos já finalizados, podendo esses se localizarem muito próximos ao momento de fala (MF). É nessa delimitação de caráter perfectivo que a estrutura do perfeito do inglês parece assemelhar-se com as caracterizações referentes ao *Past Simple* do inglês. Falaremos mais sobre isso na seção 4.5 presente neste capítulo. Já sobre suas propriedades aspectuais, a perífrase verbal é utilizada por meio de expressões linguísticas que denotam um agora estendido (*extended*

now), resultado atual por meio de um evento previamente descrito, relevância atual, entre outras propriedades semânticas. Para nosso trabalho e, conforme mencionamos no início deste capítulo, a semântica atribuída ao PPT leva em conta 4 especificidades, que são: (a) o PPT de base empírica ou de experiência, em que o evento descrito pode ocorrer uma ou mais vezes, bem como transcender o MF, como em *John has visited Paris (once/ before)*; (b) PPT resultativo e de relevância atual, que trata de evento iniciado num momento antes da elocução e que apresenta resultados no presente, como em *John has arrived (and is here)*; (c) o PPT passado recente, que trata de um evento finalizado antes do momento de fala e que não apresenta definição quanto ao tempo, como em *I have just graduated from College*; e (e) PPT situação que persiste ou continuativo, que fala sobre eventos que iniciados num dado momento passado se sobrepõe ao momento da elocução, como em *John has lived in New York for 4 years*, os quais serão melhores explicitados adiante.

Kearns (2011, p. 197) destaca que o PPT obedece uma descrição que lida com eventos no passado, mas que devam, compulsoriamente, estar atrelados à inserção de advérbiais que incluam o presente, não permitindo, assim, a inclusão de advérbiais de passado, como *yesterday, last night*, esses que delimitam um evento finalizado em um certo ponto de localização. Dessa forma, parece ser característico da perífrase verbal do inglês a menção a eventos que não possuem uma definição quanto ao momento em que ocorrem. Em relação aos tempos perfeitos, Laca (2010) explica que o PPT do inglês apresenta uma análise mais moderna desses tempos, caracterizando um grande número de línguas que, apesar de possuírem estrutura morfológica semelhante, são passíveis de diferentes leituras em nível semântico; sobre isso haveria uma distinção entre “perfeitos bem comportados” e “perfeitos malcomportados”.¹⁸

O *Present Perfect Tense*, assim como outros tempos perfeitos (*Past Perfect* e *Future Perfect*), é caracterizado pela forma perifrástica composta por verbo *have* + verbo no *past participle*. O PPT é categorizado como uma forma verbal que contém tempo e aspecto, respectivamente (KLEIN, 1992; FINGER *et al.*, 2008; KEARNS,

¹⁸ Os termos *perfeitos bem-comportados* referem-se ao mencionado tempo em que há a restrição em nível interpretativo entre as línguas naturais, e *perfeitos malcomportados* para os que configuram leituras além do que é restringido pelas línguas naturais. O PPT do inglês, por exemplo, veicula uma leitura em que a estrutura descreve eventos que foram finalizados num dado momento passado, o qual chamamos de *PPT passado recente* e que, supostamente, não configura como uma das leituras universais dos tempos perfeitos.

2011). Nesta construção, o verbo *have/has*, enquanto um verbo auxiliar, tem função aspectual e contribui com a informação temporal da sentença, enquanto o particípio corresponde ao verbo principal que indica o evento/ eventualidade.

A maior parte dos estudos dedicados ao PPT apontam para alguma ligação de um evento passado influenciando, de alguma forma, o momento de fala, o que caracteriza uma das principais nuances da estrutura do inglês (Portner, 2003; Palmer, 1987). Essa caracterização do PPT é justamente o que parece, de acordo com a literatura sobre o assunto, justificá-lo como uma das estruturas mais complexas do inglês, assim como suas diversificadas expressões semânticas, o que, muitas vezes, pode causar leituras ambíguas, conforme ressaltamos anteriormente. Ao considerarmos sua nomenclatura que abrange o tempo perfeito, ou seja, teoricamente tratando de eventos já concluídos, tem como restrição uma incompatibilidade com adverbiais de passado, conforme mencionamos anteriormente. Contudo, admite a inserção de adverbiais comumente utilizados em tempo presente como *today, this morning, etc.*

De acordo com os estudos realizados por Oliveira (2003, 2005, 2015) e Finger *et al.* (2008) considerando aprendizes de inglês falantes de português brasileiro, o PPT parece ser amplamente utilizado nos moldes da categoria temporal, e não pelo seu viés aspectual; ademais pode expressar situações *imperfectivas* e *perfectivas*: na primeira situação trata de eventos que possuem começo, meio e fim e, na segunda, de eventos que são uniformes no tempo. Ao tratar de situações imperfectivas, o PPT traduz uma das principais noções que, ao nosso ver, são compreendidas pelos aprendizes de inglês, que é a de evento iniciado no passado possuindo continuidade até o momento presente (OLIVEIRA, 2003, 2005, 2015). Assim, uma das questões-base sobre a estrutura é que seu modo de expressão não se restringe apenas a noções de completude, o que é associado ao aspecto perfectivo.

Para esta tese, a delimitação semântica inerente à perífrase verbal PPT leva em consideração quatro possíveis leituras associadas a essa expressão linguística, considerando as elucubrações teóricas de autores como Palmer (1987), Kearns (2011), Molsing (2010, 2013) e Oliveira (2003, 2005, 2015). Apresentamos, a seguir, as quatro leituras referentes ao PPT e, ao longo do capítulo, retomaremos as discussões referentes a cada uma delas.

- a. Base empírica ou de experiência: eventos que ocorrem uma ou mais vezes antes do presente momento, conforme exemplificado em *John has visited Paris (once/before)* e que ainda pode se expandir, em relação ao momento de elocução.
- b. Resultativo ou de relevância atual: evento descrito num momento passado indicando resultado no presente, como em *John has arrived (and is here)*.
- c. Passado recente: Evento em ocorrência num passado recente, ou seja, em anterioridade ao momento da elocução. Um exemplo é encontrado na sentença *I have just graduated from College*.
- d. Situação que persiste ou continuativo: evento iniciado em um dado momento passado e que alcança o momento presente, como em *John has lived in New York for 4 years*.

A seguir, iremos tratarmos das especificidades de cada uma dessas leituras, bem como apresentaremos exemplos em que elas ocorrem.

4.2.1 O PPT como base empírica ou de experiência

Conforme a classificação atribuída ao PPT neste trabalho, o PPT de base empírica ou de experiência trata de eventos que ocorrem uma ou mais vezes antes do momento de elocução; em eventos que possam ocorrer mais de uma vez o evento pode transcender ao momento de fala (MF). O PPT de experiência trata de um evento que não marca, de forma explícita, o momento em que esse tenha sido findado; essa característica poderia levar esse mesmo contexto a uma outra leitura, a de um PPT que expressa um passado recente, ou seja, quando se refere a um evento finalizado num dado momento passado. Nessa questão, Finger (2008, p.14) ressalta que os verbos que expressam algum tipo de aspecto lexical podem auxiliar na distinção dessas possíveis leituras atreladas ao PPT. Sobre isso, podemos averiguar as sentenças interrogativas em (1a) e (1b):

(1a) Have you ever seen a magic show?

(1b) Have you seen the magic show?

Analisando as duas sentenças, percebemos que em (1a) a pergunta busca saber se, em algum momento marcado por certa indefinição temporal, uma pessoa já teve a experiência de estar num show de mágica. De acordo com nossa experiência ministrando aulas de língua inglesa esse é, em muitos casos, o primeiro tipo de construção em que se veicula o PPT com o qual os aprendizes possuem contato. Já na sentença (1b) busca-se saber se uma pessoa assistiu ao show de mágica em algum momento antes da elocução. Nessa questão, é provável que muitos aprendizes resgatem propriedades semânticas provenientes do *Past Simple* do inglês, uma vez que, em sua L1 o pretérito perfeito tende a ser acionado para expressar eventos finalizados; desse modo, a distinção entre a sentença interrogativa com o PPT em relação ao PS é que não há um critério de definição quanto ao tempo em que o evento ocorreu, da mesma forma que ocorre em (1a). Na elaboração de uma sentença interrogativa veiculando o *Past Simple* do inglês, os eventos se estabelecem por meio da noção explícita de evento finalizado, o qual é comumente marcado por advérbios de passado como *yesterday*, *last night*, *three years ago*, entre outros. Também é possível entender que o mapeamento das questões elaboradas com o PPT, estas podem ser vinculadas ao PPC do português brasileiro correspondendo a algo como *Você tem visto o show de mágica?* Nesse caso, é possível averiguar a discrepância em nível interpretativo entre o inglês e o português, uma vez que nessa língua a leitura parece configurar eventos de iteratividade, ao passo que no inglês a leitura diz respeito a um evento já finalizado. Falaremos mais sobre isso na sequência deste capítulo.

4.2.2 O PPT como resultativo ou de relevância atual

"[...] a period of time that includes the present is chosen precisely because there are features of the present that directly link it to the past [...]" (Palmer 1987, p. 49)

Sobre a leitura do PPT que veicula relevância atual, vale inicialmente lembrar que uma das descrições mais salientes quanto ao uso e interpretação do PPT está na sua distinção, quando comparado com o *Simple Past Tense*. Assim como Molsing (2010, p. 16) sinaliza, é a noção de *relevância atual* que melhor distingue o PPT do PS. De forma complementar, Palmer (1987, p. 48, nossa tradução) assinala que “ a

ação é relevante para algo observável no presente”¹⁹. Sobre uma possível definição para essa interpretação do PPT, Palmer (1987, p.49) diz que “um período de tempo que inclui o presente é escolhido precisamente porque há traços de presente que se ligam diretamente ao passado”²⁰. Isso se justifica pelo fato do PPT com a leitura de resultativo apresentar um evento que se inicia em um ponto no passado, atribuindo algum tipo de efeito no presente, o qual chamamos de PPT *resultativo ou de relevância atual*. Palmer (1987) explana que, uma vez que verbos de atividades não possuem duração mensurável no tempo, são os seus resultados que estabelecem uma ligação com o presente (ou seja, o momento da elocução). Ilustramos esses efeitos com alguns exemplos da autora:

(2a) I’ve cut my finger.

(2b) *Eu tenho cortado o meu dedo.

(2c) Eu cortei meu dedo.

(3a) He’s painted his house.

(3b) Ele tem pintado sua casa.

(3c) Ele pintou sua casa.

Analisemos os exemplos apresentados em inglês: na sentença (2a) o ato de ter se machucado traria como efeito resultativo situações como o dedo está sangrando ou a dor no dedo é causada pela ação de ter se cortado. Já no exemplo (3a) o evento de ter pintado a casa, em algum momento antes da elocução, poderia trazer a sensação de visualizar uma casa mais bonita, com uma nova aparência ou algo do gênero. No entanto essa noção de o evento ter certa influência até o momento da elocução não descartaria a possibilidade dele transcender no tempo. Para Kearns (2011), essa possível interpretação do PPT, a qual nomeia de “instância principal” por meio da “relevância de presente no PPT”, trata de um evento passado com relevância atual, já que “suas consequências ainda possuem força” (p. 182). Lembremos que essa é uma das características de atividades, ou seja, a ideia de que faz-se necessário

¹⁹ *The action is relevant to something observable at the present.*

²⁰ *A period of time that includes the present is chosen precisely because there are features of the present that directly link it to the past activity.*

algum tipo de força física ou mental para desenvolver a situação expressa por esses tipos de verbos. Nesse caso, a autora ressalta que os resultados dos eventos descritos, fazem-se mais importantes que o próprio evento. Vejamos dois exemplos dados por Kearns (2011), em menção à leitura de um PPT resultativo:

(4a) Jill won't need that checkout job, she has won the lottery. (Jill is now rich)

(4b) *Jill não precisará daquele emprego de operadora de caixa, ela tem ganhado na loteria.

(4c) Jill não precisará daquele emprego de operadora de caixa, ela ganhou na loteria.

A interpretação atribuída ao evento descrito é que ganhar na loteria traria como consequência um resultado que extrapola o que é explicitamente apresentado na sentença; pode-se inferir que Jill tornou-se uma pessoa afortunada, a ponto de não precisar mais trabalhar como operadora de caixa ou, eventualmente, poderia parar definitivamente de trabalhar. Outro exemplo pode ser analisado na sentença a seguir:

(5a) I have seen your dog.

(5b) Eu tenho visto o seu cachorro.

(5c) Eu vi o seu cachorro.

Nessa descrição, podemos aferir duas possíveis interpretações: a primeira trata de um cão que se encontra perdido e alguém que o vê verbaliza *I have seen your dog*. Nesse caso, a sentença trata de um evento que acabou de acontecer, ou seja, que uma pessoa viu o cão recentemente. Já numa segunda leitura, ao descrever as características de um cão, como por exemplo, sua raça, cor e outros, uma pessoa relata ter visto o cão para demonstrar conhecimento daquele tipo de animal. É importante destacar que, neste caso, o conhecimento das características do cão é oriundo de algum momento descrito no passado. Kearns destaca que ambas as interpretações são provenientes de um mesmo estado, porém as suas consequências, o que chamamos de resultado, podem variar. No português, as mesmas leituras do inglês parecem equiparar-se e, quanto às estruturas previstas em (5b) e (5c), ambas poderiam ser consideradas gramaticais. No entanto, a sentença em (5b) parece levar em conta apenas a ideia de que a pessoa encontrou o cão perdido ou que

frequentemente o vê em algum lugar. De forma complementar à noção de PPT resultativo ou de relevância atual, podemos considerar eventos recentes que são reportados e que veiculam certo efeito ou resultado para o presente; essa nuance é conhecida como *hot news perfect*. O termo é utilizado para tratar de eventos que ocorreram de forma recente e que possuem alguma influência direta no momento presente. Dessa forma essa é uma variável atrelada a uma possível leitura atribuída ao PPT, uma vez que pode apresentar certa relevância atual. Exemplos trazidos pela autora demonstram essa dinâmica e apresentam, também, pontos questionáveis.

(6a) Russia has invaded Poland.

(6b) A Rússia tem invadido a Polônia.

(6c) A Rússia invadiu a Polônia.

(7a) Krakatoa has blown up.

(7b) Krakatoa tem explodido.

(7c) Krakatoa explodiu.

(8a) Jones has had an accident.

(8b) *Jones tem tido um acidente.

(8c) Jones teve um acidente.

(9a) The big tree has fallen over.

(9b) *A árvore grande tem caído.

(9c) A árvore grande caiu.

Analisemos o exemplo em (8a): Considerando uma vinculação entre a situação ocorrida num passado com o momento da elocução, podemos aferir que, ao se acidentar, Jones tenha tido, por exemplo, graves ferimentos, que impossibilitariam a sua locomoção e, talvez, ocasionariam algum risco de vida. Nesse caso, o foco de atenção seriam as consequências que o acidente ocasionou na vida de Jones. Da mesma forma, conforme analisamos na sentença em (9a), quando se entende que uma árvore caiu, o resultado do evento poderia ser de que uma ou mais pessoas foram atingidas, ao ponto de terem se ferido gravemente. Já nos exemplos trazidos

em (6a) e (7a) a noção de *hot news* fica restrita, considerando que os eventos descritos se localizam num tempo histórico muito distante do MF. Ao utilizar-se o PPT nesses dois casos, poderia-se entender que a Polônia ainda permanece invadida pela Rússia e que Krakatoa continua “explodindo/ em erupção”. Outro exemplo a ser analisado é dado por Palmer (1987), em que o evento finalizado há pouco tempo elucida uma intenção implícita presente na informação veiculada.

(10a) I've finished my homework.

(10b) *Eu tenho terminado meu dever de casa.

(10c) Eu terminei meu tema de casa.

Através do evento descrito, entende-se, por exemplo, que um menino, após ter finalizado os seus deveres escolares, expressa um desejo ao conversar com a mãe em que presumimos ser um pedido de autorização para fazer algo, como, por exemplo, sair para brincar.

Na leitura do PPT resultativo é que não é propriamente o evento, o qual iniciou-se em um dado momento passado, que se estende até o momento de fala, mas sim o efeito que esse carrega até o MF. Também cabe ressaltar mais uma vez que são exatamente esses traços de relevância atual que melhor indicam uma distinção para os casos em que tanto o PPT quanto o PS parecem ser igualmente utilizados. Trataremos dessas distinções na seção 4.5 deste capítulo.

4.2.3 O PPT como passado recente

Uma das grandes questões referentes a possíveis leituras atreladas ao PPT está na noção de eventos finalizados. Neste caso em específico, uma mesma leitura seria proporcionada pela utilização do *Past Simple* do inglês; ou seja, tanto o PPT quanto o PS parecem compartilhar de uma mesma semântica nesse aspecto. Nesse quesito, e de acordo com Reichenbach (1947), o tempo perfeito do inglês compartilha da mesma leitura que o *Past Simple* em relação a eventos perfectivos. O PPT pode referir-se a eventos finalizados num passado recente, muito próximo ao MF. Essa se

trata da única leitura do PPT com viés perfectivo, e onde pode-se vincular a inclusão de advérbios como *just* e *recently*. Por outro lado, os eventos em que o PPT é veiculado para esse fim pode, em distinção à semântica do *Past Simple*, não veicular nenhum tipo de marcador de tempo que explicita o tempo exato em que o evento ocorreu, ou seja, o PPT é indefinido no tempo. Para exemplificarmos essa caracterização, iremos utilizar alguns exemplos utilizados por Palmer (1987) e Oliveira (2003, 2005 e 2015).

(11a) I have just seen a movie.

(11b) *Eu tenho apenas visto um filme.

(11c) Eu acabei de ver um filme.

(11d) I have recently seen a movie.

(11e) Eu tenho visto recentemente um filme.

(11f) Eu vi um filme recentemente.

Conforme averiguamos nas sentenças em (11a) e (11d), os eventos descritos se apresentam muito próximos ao MF; no caso de exemplos similares no português, essas interpretações podem ser veiculadas através da perífrase aspectual *acabar de* no pretérito perfeito, seguida por uma ação télica ou pontual no infinitivo, como em *Eu acabei de chegar*²¹. Isso quer dizer que no português essas perífrases podem ser atreladas, ao menos, a uma das propriedades semânticas do PPT, que é a de eventos recentemente finalizados. Analisemos o exemplo em (12a) utilizado por Oliveira (2003, 2005, 2015):

(12a) We've just spent our month vacation in Hawaii (...)"

(12b) Acabamos de passar um mês de férias no Havaí (...)

(13a) Flight number 203 has just arrived.

²¹ Vale lembrar que a perífrase verbal pode ser seguida de um verbo **télico**, como no exemplo dado em *Acabei de chegar*, bem como por um verbo **atélico** como em *Acabei de nadar*.

(13b) O voo número 203 acabou de chegar.

No exemplo em (12a) podem-se perceber duas possíveis interpretações, as quais dependem da (não) inserção do advérbio *just*. Inicialmente, com a inserção do advérbio *just*, entende-se um evento que foi finalizado em momento anterior ao presente. Caso o advérbio *just* fosse desvinculado da sentença, como em *We've spent our month vacation in Hawaii*, a interpretação seria vinculada ao PPT de experiência. Para Comrie (1976, p.55 e 60), eventos em que haja certa proximidade com o presente podem ser considerados de relevância no presente. Já no exemplo em (13a), destaca-se um evento finalizado em momento próximo ao MF; aqui também percebemos certa relevância atual, pois, ao ser anunciada a chegada do avião na plataforma, os passageiros daquele voo começam a se direcionar até o portão de embarque. Ainda sobre o advérbio *just*, Palmer (1987) ressalta que o advérbio de presente indica que o evento ocorreu recentemente e que o mesmo se trata de um adverbial de presente. Vejamos mais exemplos:

(14a) I've just seen him.

(14b) Acabei de vê-lo.

(15a) He's just gone.

(15b) Ele acabou de ir.

(16a) I've just been waving goodbye to him.

(16b) Eu acabei de dar tchau para ele.

Assim, conforme os exemplos em (14a), (15a) e (16a) é o adverbial *just* que potencializa a ideia de o evento ter sido finalizado num período anterior e muito próximo ao MF. Mais uma vez, as perífrases do português podem ser utilizadas para mapear propriedades semânticas inerentes às leituras de PPT para um passado recente.

Nos estudos referentes às caracterizações a respeito do PPT, uma das grandes controvérsias está no fato do PPT não licenciar a veiculação de adverbiais de passado, como *yesterday*, *last night*, *an hour ago*, etc, o que pode comprometer uma leitura do PPT para eventos encerrados. Assim como ilustra Finger *et al.* (2008), em

sentenças em que o PPT é utilizado para tratar de eventos de um passado indefinido no tempo (o que é empregado, no caso do *Past Simple* com advérbios, como *yesterday*, *last night*, entre outros), o evento descrito por si só é considerado mais relevante que o momento em que ele ocorreu.

4.2.4 O PPT como situação que persiste ou continuativo (*extended now*)

Outra leitura atribuída ao PPT refere-se a eventos que se iniciaram em um dado momento do passado, e que alcançam o MF, atribuindo algum tipo de resultado para o momento presente. Para Klein (1992), essa leitura vinculada ao PPT diz respeito a um presente estendido (*extended now*), o qual nomeamos para este trabalho de PPT situação que persiste ou continuativo. Portner (2003, p. 481) destaca que a noção de continuativo vinculado ao PPT indica que o momento do evento precede ou se sobrepõe ao MF.

Essa leitura do PPT parece ser, ao nosso ver, aquela em que os aprendizes brasileiros mais se alicerçam ao atribuir uma semântica para o PPT; ou seja, ao conceber critérios para a compreensão do PPT esses aprendizes parecem elaborar uma ideia de continuação, o que pode ocorrer devido a uma possível ancoragem vinculada à estrutura morfossintática que compõe a perífrase verbal do PPC do português. Essa leitura de caráter superficial, já que parece visualizar apenas a semântica do tempo verbal, foi a conclusão apresentada por Oliveira (2003, 2005, 2015), ao analisar por meio de três tarefas experimentais (*role-plays*, entrevistas e redações) um grupo de aprendizes brasileiros de inglês, conforme apresentamos na seção 4.4 deste capítulo. Para a autora, faz-se importante enfatizar que não é um evento que continua, mas sim “a moldura do tempo em que ela está inserida”, ou seja, o tempo em que se conta o início do evento até que esse alcance o MF. Dessa forma poderia atrelar-se um sentido de relevância atual às diversas modalidades em que o PPT ajuda a elaborar em construções perfectivas. Analisemos alguns exemplos:

(17a) John has started a diet.

(17b) *John tem começado uma dieta.

Na sentença em (17a) podemos entender que John iniciou uma dieta alimentar e que o evento se estende numa linha do tempo até alcançar o MF. Outra possibilidade configura uma das principais características de possíveis leituras atribuídas ao PPT, a qual parece influenciar, de certo modo, todas as interpretações apresentadas, que é a relevância atual, conforme trouxemos nesta subseção. Nesse caso, um evento iniciado num passado indefinido acarreta um resultado no presente. Possíveis resultados seriam John estar mais saudável ou estar mais magro. Nos exemplos dados em (18a) e (18b), vejamos o efeito do evento descrito, com e sem a presença de adverbial, comumente vinculado à estrutura do PPT:

(18a) Mary has written her new book.

(18b) Mary tem escrito seu livro novo.

(18c) Mary escreveu seu livro novo.

(18d) Mary has written her new book since January.

(18e) Mary tem escrito seu livro novo desde janeiro.

(18f) *Mary escreve seu livro novo desde janeiro.

(18g) *Mary escreveu seu livro novo desde janeiro.

Na sentença em (18a) podemos entender que Mary vem escrevendo um livro e isso tem um efeito de continuação. Já com a inclusão do adverbial *since*, a noção de um evento continuativo fica melhor evidenciada, visto que o adverbial restringe o tempo em que o evento acontece, o que parece perdurar até o MF. Kearns (2011, p. 184) relata que a presença de um adverbial para esses casos é o fator que reforça a leitura de continuativo. Caso não haja a veiculação de adverbiais nesses casos, há uma tendência em relacionar os eventos à noção de situações finalizadas, ou seja, vinculados ao PPT que expresse passado recente.

Já nos exemplos apresentados por Oliveira (2003, 2005, 2015), os quais são transcritos a seguir, entende-se que os contextos descrevem eventos que persistem até o momento da elocução. Nessa questão, retomamos o que é sugerido por Molsing (2010) e Portner (2003) ao alegarem que é através dos contextos específicos da veiculação do PPT (restrições de ordem pragmática) que se podem compreender interpretações distintas.

(19a) “(...) who are responsible for what’s gone on in Afghanistan.”

(19b) (...) o qual é responsável pelo que tem acontecido no Afeganistão.

(20a) “The use of proxies has had clear advantages.”

(20b) O uso de procurações tem tido/ teve vantagens claras.

De acordo com os excertos apresentados por Oliveira, podemos inferir as seguintes interpretações: Na sentença (19a) supomos que uma organização afegã tem sido responsável por acontecimentos no país; esses eventos teriam iniciado em um dado momento passado e persistido até o MF. Já no exemplo em (20a) entendemos que a utilização de um certo tipo de documento tem trazido vantagens, e da mesma forma que em (19a), trata de um momento do passado que se estende até o MF. Kearns (2011) apresenta dois exemplos em inglês que explicitam o papel dos adverbiais para potencializar o efeito de continuação do evento delimitando na linha temporal o período de ocorrência do evento descrito até o MF.

(21a) Sheila has worked in the library since December.

(21b) Sheila trabalha na biblioteca desde dezembro.

(21c) *Sheila tem trabalhado na biblioteca desde dezembro.

(21d) Sheila vem trabalhando na biblioteca desde dezembro.

(22a) The door has been open for ten minutes. (The door is still open.)

(22b) A porta está aberta há dez minutos.

(22c) *A porta tem estado aberta há dez minutos.

No exemplo (21a) entende-se que Sheila iniciou o seu trabalho em uma biblioteca em certo ponto definido no passado, ou seja, no mês de dezembro, o qual possui continuidade até o momento presente. Também é compreendido que Sheila ainda trabalha naquele local. Sob o viés temporal, poderíamos dizer que a atividade de trabalho interage diretamente entre o passado e o presente. De forma bastante semelhante, o exemplo em (22a) também possui um adverbial que sugere a noção de que, em algum momento veiculado no passado e que é delimitado pela expressão adverbial de tempo *for ten minutes*, a porta está aberta e assim permanece até o MF. Ao veicular uma sentença no português de forma semelhante ao contexto veiculado no inglês, teríamos algo como “Faz dez minutos que a porta está aberta”.

Retomando o pressuposto de que certos adverbiais de tempo parecem vincular-se diretamente à interpretação de PPT continuativo, vejamos em (23a) e (23d), enunciados com e sem a vinculação adverbial, bem como quando essas leituras são canceladas por conta do contexto em que elas se inserem, conforme evidenciado no exemplo (23g):

(23a) They have lived here.

(23b) Eles têm vivido aqui.

(23c) Eles vivem aqui.

(23d) They have lived here since 1985.

(23e) *Eles têm vivido aqui desde 1985.

(23f) Eles vivem aqui desde 1985.

(23g) They have lived here since 1985, but not recently.

(23h) *Eles têm vivido aqui, mas não recentemente.

(23i) *Eles vivem aqui, mas não recentemente.

No quadro 2 a seguir apresentamos, resumidamente, as 4 leituras atribuídas ao PPT do inglês. Ademais, apresentamos um exemplo em que cada uma dessas é comumente veiculada na L2, bem como a nomenclatura atribuída a essas leituras nesta tese. Finalmente, apresentamos possíveis correspondências estruturais do português vinculadas às quatro leituras do PPT.

QUADRO 2: LEITURAS DO PPT E SUAS CORRELAÇÕES COM ESTRUTURAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.

USOS DO PPT	SENTENÇA NO PPT	NOMENCLATURA UTILIZADA PARA ESTA TESE	GERALMENTE EXPRESSO NO PORTUGUÊS COM...
Evento finalizado num passado indefinido	<i>He has just arrived.</i>	PPT passado recente	Pretérito Perfeito
Evento iniciado no passado que continua no presente	<i>I have lived here since 1990.</i>	PPT situação que persiste ou continuativo	Presente Perfeito

Evento iniciado num dado momento antes da elocução e com relevância no presente	<i>She has eaten junk food.</i>	PPT resultativo ou relevância atual	Pretérito Perfeito/ Pretérito Perfeito Composto
Evento ocorrido uma ou mais vezes antes da elocução e que pode se repetir	<i>Carol has been to Paris.</i>	PPT base empírica ou de experiência	Pretérito Perfeito do Indicativo

FONTE: A AUTORA (2021)

4.3 O PAST SIMPLE (PS) VS. PRESENT PERFECT TENSE (PPT)

De acordo com Molsing (2010, p. 7), o PPT e o PS são considerados pares mínimos²², uma vez que ambos podem ser figurados para expressar eventos findados antes do MF. Vale frisar que esse mesmo traço não ocorre no português, considerando o PPC e o Pretérito Perfeito do Indicativo. Kearns (2011, p. 188), ao mencionar a respeito dos eventos em que o *Past Simple* é veiculado, diz que os mesmos “referem-se a tempos particulares ou definidos que devem ser identificáveis a partir do contexto”. Conforme discorrem Finger *et al.* (2008), o *Past Simple* é caracterizado pela captação do evento como um todo, expressando a sua finitude; em contrapartida, o PPT é usado para atrelar o evento descrito a um momento passado até atingir, de alguma forma, o presente, ou seja, o MF, onde atribui algum tipo de causa, consequência ou resultado; assim, entende-se que o PPT parece estar vinculado ao resultado de um presente e, em contraparte, o PS não estabelece qualquer ligação com esse presente.

Tomemos como base um exemplo proposto pelas autoras como em *Mary has travelled in Central America a lot*, em que podemos aferir as seguintes leituras: A princípio, o evento descrito fala de uma viagem que ocorreu num tempo passado. Levando em conta a estrutura PPT mais o adverbial *a lot* podemos inferir que a viagem

²² A ideia de par mínimo diz respeito ao uso de um único som ou segmento de som para diferenciar certos pares ou conjuntos de dados, como em gato-cato, mato-bato e lata-pata.

tenha se repetido determinadas vezes, considerando um ponto na linha temporal em que esse evento ocorre antes do MF marcado pela indefinição; entendemos por indefinição o evento que ocorreu muitas vezes e que não se consegue, a priori, detectar quais foram, por exemplo, os anos, meses ou dias em que a viagem ocorreu. Ou seja, conforme as autoras relatam, não há uma marcação de tempo explícita no evento descrito. Assim, entende-se que o evento vem de um passado em que se repete muitas vezes, e que pode alcançar o MF a ponto de transcender essa baliza temporal.

Uma importante distinção entre PPT e PS para os estudiosos da área, os quais referenciamos ao longo deste capítulo, é que o PPT acarreta algum efeito, resultado ou consequência para o momento presente. No entanto, assim como relata Portner (2003), inferências de ordem pragmática tendem a sinalizar, de melhor forma, uma delimitação de ordem semântica em contextos em que esses eventos são utilizados. Há contextos em que tanto o PPT quanto o PS podem ser utilizados para expressar eventos já encerrados. Até então o que mencionamos a respeito dessas escolhas para eventos findados diz respeito a uma possível influência do evento descrito pelo PPT para o MF. Além desse quesito, destaca-se a definição da ocorrência do evento a partir da veiculação de adverbiais, como acontece com o *Past Simple*, o qual parece potencializar o seu efeito de evento findado por meio de expressões linguísticas como *yesterday*, *an hour ago*, entre outras, os quais apontam para um intervalo de tempo “detectável”, ou seja, é possível averiguar quando o evento ocorreu. Já adverbiais vinculados ao PPT parecem auxiliar, por exemplo, quando a perífrase diz respeito a um evento definido e, nesses casos, o adverbial veiculado tende a restringir o intervalo de tempo em que o evento ocorre. Um exemplo pode ser dado em “*since last Monday*” e “*for 3 years*”. Em respeito à inclusão desses adverbiais, entende-se que um dado evento iniciado em tempo passado alcança um período de tempo que se limita a um certo período descrito pelo adverbial.

Os estudos sobre a semântica do PPT e PS buscam tratar de uma unificação teórica ou, ao menos, pontos semelhantes que justifiquem certos aspectos, como o motivo pelo qual os adverbiais de passado não podem ser vinculados ao PPT, mesmo que haja uma leitura sobre eventos findados nessa perífrase; bem como a questão da relevância atual ser apropriadamente elaborada em diferentes leituras do PPT. Também indaga-se sobre a questão de que o PS, mesmo tratando de algo definido

no passado, poderia atribuir algum tipo de relevância para o momento da elocução, algo que pudesse ser fomentado pelos contextos em que esse se insere.

4.4 ESTUDOS SOBRE O PPT EM CONTEXTO BRASILEIRO

Entre os estudos que versam sobre a utilização e compreensão do *Present Perfect Tense* entre os aprendizes brasileiros de inglês, destacamos aqueles conduzidos por Oliveira (2003, 2005, 2015). Nesses trabalhos dedicados à perífrase verbal em menção, Oliveira reporta acerca das dificuldades que os aprendizes brasileiros enfrentam nas aulas de língua inglesa para compreender e utilizar o PPT; para a autora, trata-se de um modo de expressão particularmente difícil para esses aprendizes, já que seu estudo pouco baseia-se em seu caráter aspectual, propiciando a sua interpretação principalmente sob o viés imperfectivo.

Ao estabelecer diferenças importantes do PPT com outras expressões temporais, Oliveira menciona que certas interpretações da perífrase verbal não derivam exclusivamente do perfeito, e exemplifica através dos seguintes pontos algumas de suas caracterizações: o resultativo ou relevância atual; o continuativo, o de experiência, o de passado recente e a possibilidade de o evento ainda vir a acontecer. Sobre o resultativo ou relevância atual, trata-se de eventos passados com resultado no presente; o continuativo refere-se a eventos iniciados no passado e que persistem de algum modo no presente; o de experiência refere-se a eventos que ocorreram uma ou mais vezes antes do presente momento e que ainda podem transcorrer; e o de passado recente trata de eventos ocorridos num passado próximo. Ao estabelecer possíveis equiparações entre o PPT e o PPC, Oliveira destaca que, apesar de possuírem morfologias semelhantes, as duas formas verbais do inglês e português não possuem leituras equivalentes. A autora assinala que, no caso do PPC, os eventos possuem predicação imperfectiva persistindo até o MF, seja por força da natureza objetiva do verbo, do argumento, pela habitualidade ou pela iteração. No entanto o PPC não habilita uma interpretação em que há um resultado atual proveniente de um evento encerrado, como ocorre no PPT. Para esses casos, a utilização do pretérito perfeito seria o mais adequado. Ao realizar seus estudos sobre o PPT com 18 aprendizes brasileiros de inglês por meio de entrevistas, atividades de *roleplay* e redações na L2 com temas atuais à época, a autora delineou um panorama

sobre a utilização e interpretação do PPT no contexto investigado, tendo como interesse principal entender a compreensão da perífrase verbal na interlíngua do aprendiz (tratamos sobre a interlíngua no capítulo 2, seção 2.3) quando comparado aos demais tempos verbais na L2. Foram analisadas um total de 18 entrevistas individuais, 45 *roleplays* e 17 redações. As entrevistas e *roleplays* foram gravadas e transcritas pela pesquisadora após a coleta desses dados. Chegou-se à conclusão de que os aprendizes atribuem apenas o significado de duração (aspecto imperfectivo) à perífrase verbal inglesa. Esse conceito, de acordo com a autora, foi o mais encontrado entre os participantes de seus estudos, ou seja, a ideia de continuação presente nessa interpretação. Sobre isso, Oliveira destaca que, inerente ao aspecto de continuação atribuída ao PPT, faz-se importante destacar que não é necessariamente a situação que tem continuidade, mas sim o intervalo de tempo em que ela ocorre, sobrepondo-se até o momento de fala, e é por intermédio disso que se pode atribuir o sentido de relevância atual às construções perfectivas. Outra questão levantada pela autora refere-se à necessidade de incluir a categoria aspectual vinculada ao PPT, considerando que os aprendizes tendem a conceituá-lo apenas pela perspectiva do tempo atual, o que justificaria uma das razões pelas quais se empregam amplamente estruturas como o *Present Simple* do inglês junto a adverbiais como *since*, *for* e *until* em contextos em que o PPT deveria ser veiculado.

Um outro ponto em destaque é o fato dos aprendizes não realizarem associações com a sua interpretação de perfectividade por meio de eventos já concluídos. Ademais, averiguou-se que os aprendizes brasileiros de inglês utilizam o recurso de marcadores lexicais como *ever*, *before* e *since* em expressões verbais como o *Past Simple* e *Present Simple*. Sobre os contextos propostos em que se esperava a utilização do PPT, os aprendizes brasileiros preferiram o uso do *Past Simple* do inglês. A autora também observou certa interferência da L1 dos aprendizes na elaboração de esquemas linguísticos na L2, com a presença de amostras de sua interlíngua. Uma das expressões mais utilizadas por seus participantes foi referente aos contextos imperfectivos de continuação, o qual corresponde à utilização do PPC do português.

A base para a análise dos dados obtidos com os 18 participantes em fase adulta (sendo 5 desses do nível intermediário, 7 do nível pré- avançado e 6 do nível avançado) partiu de 2 pontos de análise: o primeiro referiu-se à utilização da forma-função do PPT com base em questões de adequação, que foram divididas da seguinte

forma e com as seguintes características observadas nos resultados obtidos: (a): 0% de adequação: nesta caracterização foram considerados 2 participantes que, após serem expostos à instrução explícita do PPT ainda não fazem a utilização dessa estrutura e que também demonstraram dificuldades com a forma verbal do *Past Simple*; (b): 1 a 20% de adequação: nessa categoria foram incluídos 6 participantes que utilizaram o PPT em uma ou duas ocorrências; a pesquisadora percebeu que cerca de metade desse número de participantes ainda não domina a morfologia do passado: nesses casos, os participantes utilizaram a forma base dos verbos e, em outros momentos, ao tentar fazer a utilização do PPT, realizaram formas mal-elaboradas, como em *I don't have meet anybody with I could talk in English*; (c) 21 a 40% de adequação: nessa categoria foram incluídos dois participantes, os quais sugere-se possuírem uma produção média mais baixa na língua inglesa, quando comparados aos outros participantes. Para um dos participantes observou-se que, após ter consolidado seu entendimento sobre o *Past Simple*, já apresenta um PPT em desenvolvimento, embora com certos problemas formais, ao passo que o outro participante que, apesar de não ter ainda consolidado o *Past Simple*, já faz uso do PPT; esse participante também apresentou equívocos de ordem interpretativa ao fazer uso de contexto encerrado com contextos em andamento; (d) 41 a 60% de adequação: nessa categoria a pesquisadora destacou 3 participantes que, de forma geral, apresentaram níveis mais elevados e homogêneos com relação ao uso do *Past Simple*; e (e) 61 a 80% de adequação: nessa categoria foram incluídos 5 participantes que apresentaram um índice maior com relação ao uso apropriado das formas verbais e com a porcentagem de 84% de adequação na estrutura-alvo. Foi também nesse grupo que se averiguou a única instância de uso adequado do PPT em contexto de experiência imperfectiva. A seguir, apresentamos de forma breve algumas das leituras referentes ao PPT realizadas pelos participantes do estudo:

Experiências perfectivas: esta foi a segunda interpretação com maior percentual de sucesso entre os participantes no que se refere a contextos perfectivos. Para isso os participantes utilizaram, na maioria dos casos, o *Past Simple* e também incluíram, nesses casos, a utilização de advérbios como *yet*, *once* e *ever*, que parecem funcionar como facilitadores na aquisição de L2 em fase inicial. Em faixas de maior adequação, a utilização do PPT para experiências perfectivas emergiu, principalmente, desvinculada da utilização de adverbiais.

Resultado atual: neste contexto teve-se o menor índice de uso da forma PPT (25%) no que se refere a eventos que iniciaram num momento passado e que produzem algum resultado atual; para esta possível leitura do PPT averiguou-se o uso majoritário do *Past Simple*. Essa possível interpretação de PPT em contextos perfectivos também não se mostrou favorável para a veiculação de adverbiais. O baixo uso de advérbios também parece ter colaborado para a dificuldade em atrelar essa leitura a uma relação intrínseca com o momento presente, característica dessa estrutura.

Evento recente: conforme destacado pela autora, é o único caso em que um evento ocorrido no passado (nesse caso um passado próximo do MF) pode ser veiculado não apenas por meio do *Past Simple* do inglês, mas também através do PPT. Nesse caso também é comum acrescentar advérbios como *just* e *already*. Nessa leitura de PPT foi percebido que apenas os participantes em níveis mais elevados de proficiência em L2 elaboraram contextos em que se fez uso do PPT. Lembra-se que, no português brasileiro, tal expressão é enunciada por meio da forma perifrástica *Acabei de/acabo de* acrescida de um verbo no infinitivo.

Continuação: para a interpretação de PPT vinculada à noção de continuação, podemos usar um dos exemplos trazidos pela autora em *I don't have a computer until it*. O que se percebeu em parte do grupo de participantes foi que o significado de continuação foi expresso, principalmente, por meio de expressões do *Present Simple* e *Present Continuous* acrescidas de adverbiais e em alguns poucos casos, sem a vinculação de adverbiais.

Experiências imperfectivas: nesta categoria percebeu-se a utilização de expressões de passado e de presente para veicular eventos que iniciaram em um dado momento no passado e que alcançam o MF. A ideia de continuação pareceu ser amplamente veiculada com o uso de adverbiais, o que demonstrou que na interlíngua do aprendiz esse fenômeno é formulado de maneira distinta. Também averiguou-se que eventos de experiência são considerados na L1 do aprendiz como eventos passados, assim como ocorre com os eventos perfectivos.

Overuse: referiu-se à utilização do tempo verbal em contextos não permitidos, como por exemplo em eventos já encerrados e sem ligação com o momento presente, nos quais faz-se comumente o uso do *Past Simple*; também houve casos em que a complexidade conceitual, a qual é normalmente instruída pós-aquisição do *Present Perfect Tense* foi evidenciada. Dentro dessa complexidade podemos citar o exemplo

It was a [...] the last time that it's happen, comumente utilizado em eventos que não tendem a se repetir, mas que foram utilizados por alguns participantes do estudo sobre o PPT. O PPT também foi veiculado em eventos em que se utiliza o *Past Perfect Tense*.

Erros formais: este aspecto tratou da ocorrência de erros formais, o qual sugere que o problema não se refere à aquisição da morfologia da estrutura-alvo, mas sim da interpretação da perífrase verbal. Sobre os erros mais comuns a respeito da morfologia do PPT averiguou-se que a má formação do particípio deu-se por conta das dificuldades inerentes à aquisição da fonologia do *Past Simple*. Isso quer dizer que os aprendizes não tinham consolidado plenamente a pronúncia de verbos no passado, principalmente os irregulares, o que evidencia a dificuldade de produzir oralmente verbos finalizados com consoantes mudas finais. Assim a fonologia não realizada pareceu influenciar nessa dificuldade, que acabou estendendo-se também para os verbos no particípio passado. Outros erros de ordem formal ocorreram por conta da transferência da L1 através da tradução literal. Ao longo deste trabalho iremos retomar exemplos utilizados por Oliveira, bem como de outros autores que se debruçaram a compreender o processo de aquisição do PPT no intuito de ilustrar diversos contextos em que a perífrase verbal do inglês é empregada, bem como em algumas teorizações a respeito da estrutura-alvo, que são compartilhadas pelos estudos de Oliveira e da proponente desta pesquisa.

Outro estudo experimental sobre a semântica do *Present Perfect Tense* foi conduzido por Finger *et al.* (2008), para compreender diversos níveis de dificuldades atribuídos a essa perífrase verbal por falantes nativos do português brasileiro. As pesquisadoras ressaltam que o PPT pode ser entendido através do mapeamento de 3 estruturas distintas do português brasileiro: Presente Perfeito, Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Perfeito Composto. O estudo teve como objetivo averiguar uma possível interferência de traços aspectuais do português na aprendizagem do PPT, possíveis distinções dos níveis de dificuldades atribuídos à perífrase verbal do inglês, bem como a existência de algum nível de facilidade no emprego de verbos de estados, processo culminado (*accomplishments*) e verbos de culminações (*achievements*) nesses contextos.

Entre as hipóteses levantadas no estudo, esperava-se que os aprendizes elaborassem um conceito do *Present Perfect Tense* através da correspondência semântica vinculada ao Pretérito Perfeito Composto, o que poderia ser entendido

como uma interferência da L1 na aprendizagem da L2. Participaram do estudo aprendizes de inglês de um curso livre, bem como alunos de um curso de graduação em Letras, compondo um total de 71 participantes. Um teste de proficiência (*Test of English for International Communication - TOEIC*) foi aplicado para categorizar os aprendizes em diferentes níveis de fluência na L2. Para isso, aprendizes de inglês de diversos níveis de proficiência foram convidados a realizar um teste de tradução para o inglês a partir de sentenças elaboradas em português com diversos tipos de verbos (verbos de estado, *accomplishments* ou verbos de processo culminado e *achievements* ou verbos de culminação). Os resultados obtidos por Finger *et al.* podem ser divididos, considerando cada um dos três grupos de participantes da pesquisa. Os grupos 2 e 3 apresentaram maior dificuldade referente à semântica do PPT na atribuição de sentenças veiculadas com Pretérito Perfeito Simples. Já o grupo 1, o qual era formado por participantes em níveis iniciais de proficiência, a maior dificuldade foi encontrada em contextos desenvolvidos pelo Presente Perfeito do português. Nesses contextos não foi evidenciado nenhum acerto.

De acordo com os dados obtidos, sugere-se que a dificuldade referente às leituras atribuídas ao PPT são resultado de especificidades inerentes ao grau de instrução de cada grupo de participantes e, no caso do grupo formado por aprendizes em níveis iniciais, a leitura para eventos que expressam continuidade até o momento presente pode ser resultado da não exposição à estrutura-alvo. Já nos outros grupos, a dificuldade parece ter sido resultante da associação direta com o *Past Simple* para contextos de eventos acabados, o que demonstra a não relação das distinções entre essa estrutura e o PPT, considerando que ambas podem ser veiculadas para essa leitura. Já no contexto 5 em que o PPT poderia ser compreendido pela tradução literal no português, houve o maior nível de facilidade nas relações entre os enunciados entre português e inglês, o que pode ser fruto de traduções comumente realizadas em sala de aula. O nível de facilidade também pode ser concluído pelos enunciados em que a tradução literal do PPT teve sua contraparte no Pretérito Perfeito Composto, o que, em nível superficial, assemelha-se com a morfologia entre as línguas envolvidas. O tipo verbal utilizado nas sentenças também pode levar a um maior ou menor nível de dificuldade nessas relações.

4.5 DIVERGÊNCIAS E SIMILARIDADES ENTRE O PPT DO INGLÊS E O PPC DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Nesta seção, apresentamos por meio de exemplos sentenças em que se veiculam a perífrase verbal PPT e PPC, respectivamente. Essas relações foram antecipadas ao longo deste capítulo, contudo iremos apresentá-las de forma mais detalhada nesta seção. Nossa intenção é descrever brevemente aspectos divergentes e de similaridades atrelados às possíveis leituras dessas estruturas, considerando que muitos são os casos em que o aprendiz de inglês falante do português brasileiro transpõe a gramática de sua L1 para compreender e utilizar a perífrase verbal do inglês. Presumimos, também, que o aprendiz faça um uso reduzido do PPT do inglês, justamente por não compreender todas as suas propriedades semânticas.

Conforme Finger *et al.* (2008), ao entrar em contato com a estrutura do PPT do inglês o aprendiz brasileiro tende a recuperar três estruturas temporais de sua L1, que são o pretérito perfeito do indicativo, o Presente Perfeito do Indicativo e o Pretérito Perfeito Composto. Para este trabalho, essa última expressão de tempo é a que mais mencionamos analisar, pois acreditamos que o aprendiz confronte de imediato a estrutura do PPT com alguma estrutura morfossintática semelhante em sua L1, que é o caso do Pretérito Perfeito Composto, o qual nomeamos ao longo desta tese como PPC.

Para explicar sobre as divergências e similaridades envolvidas nas leituras das estruturas do inglês e português, consideraremos as 4 leituras atribuídas ao PPT, que são: o PPT de base empírica ou de experiência; o PPT resultativo ou de relevância atual; o PPT passado recente; e o PPT situação que persiste ou continuativo, conforme mencionamos no início deste capítulo.

4.5.1 O aspecto continuativo/iterativo e o uso de adverbiais para o PPT e PPC

Conforme mencionamos previamente, a leitura referente ao PPT continuativo parece ser, ao nosso ver, aquela em que os aprendizes brasileiros mais se alicerçam ao buscar uma compreensão semântica do PPT; ou seja, esses aprendizes elaboram uma ideia de continuação, em que um evento inicia em dado momento no passado e alcança o MF, o que pode acontecer devido a esses aprendizes se alicerçarem na estrutura que compõe a perífrase verbal do português, o PPC. Essa leitura atribuída

ao PPT pode ser vinculada à noção de iteratividade da estrutura do PPC, mas que não possui a mesma interpretação; no português a iteratividade é marcada por frequência vaga, o que Molsing chama de *frequency puzzle*, já que a estrutura não licencia a veiculação de modificações cardinais que restrinjam o número de vezes exato em que o evento possa ter ocorrido, o que caracteriza eventos de ordem imperfectiva, enquanto que no inglês o continuativo que, de alguma forma expressa a repetição de eventos, é comumente marcado por adverbiais que enfatizam tal regularidade, como é o caso de expressões como *since 1990*, *for 10 years*, entre outras. No caso da perífrase do inglês, há a delimitação do intervalo de tempo em que o evento possa ter ocorrido, o qual tem início em dado momento do passado até chegar ao MF. Sobre o uso de estruturas verbais do inglês para expressar situações que persistem e que são conhecidas como continuativo, Oliveira (2003, 2005, 2015) averiguou, em alguns participantes de seu estudo, que esses elaboraram enunciados veiculando o *Present Simple* da L2 acrescidos de recursos lexicais comuns ao PPT. Isso demonstraria certa dependência a um léxico inerente à estrutura do Perfeito do inglês. A autora reitera que esses recursos lexicais, muitas vezes, apenas adicionam ênfase ao que a morfologia verbal já estabeleceu. Consideremos os exemplos a seguir para analisarmos possíveis relações entre o PPT e o PPC, com menção a uma leitura de continuativo/ iterativo:

(25a) I have eaten fruits.

(25b) Eu tenho comido frutas.

Em inglês, a sentença pode apresentar mais de uma leitura: a primeira refere-se ao evento de comer frutas, o qual pode estender-se até o momento da elocução, caracterizando o PPT continuativo; nesses casos, conforme já mencionado, expressões adverbiais tendem a potencializar a leitura de um evento que persiste até o MF. De outra forma, a mesma sentença também pode descrever um evento já finalizado, possibilitando a interpretação de um evento perfectivo, o que chamamos de PPT que expressa um passado recente. Pode ainda descrever uma situação de experiência a qual possivelmente pode transcender ao momento da elocução, característica do PPT de base empírica ou de experiência. Esse é um caso em que o uso do PPT do inglês pode dar origem a ambiguidades semânticas. Levando em conta a sentença no PPC em (25b), parece haver apenas uma única leitura: o evento de

comer frutas descreve o fato de que houve vários episódios do evento “comer frutas”. Esses eventos apresentam-se de forma iterativa e neles não podem ser inseridos adverbiais que delimitem o número de vezes em que o evento ocorreu, considerando que a estrutura do português apenas permite a inserção de adverbiais que caracterizem vaga frequência. De forma bastante equivalente, as sentenças em (26a) e (26b) podem apresentar leituras semelhantes às aquelas feitas acima:

(26a) *She has seen Ghost at Netflix.*

(26b) Ela tem visto *Ghost* na Netflix.

Podemos aferir a ideia de que assistir *Ghost* na Netflix possa ter ocorrido apenas uma vez, o que é característico do PPT de base empírica ou de experiência, bem como a noção de ter ocorrido mais de uma vez, semântica atribuída ao PPT continuativo ou PPT resultativo ou de relevância atual, o que pode divergir de acordo com a condição contextual em que esse se insere. De maneira complementar a essas interpretações está o fato de que os eventos (caso tenham ocorridos apenas uma vez) mostrem-se finalizados, característica do PPT passado recente. Outras leituras também poderiam ser atribuídas ao exemplo: uma pessoa pode ter assistido ao filme e isso pode repetir-se futuramente, extrapolando o momento da elocução. Já o PPC leva-nos a uma única interpretação: sem descrever o número de vezes em que o evento aconteceu, uma pessoa assistiu ao filme repetidas vezes. Supostamente, o evento descrito no PPT licenciaria a presença de adverbiais para potencializar a ideia de PPT continuativo, como em *She has seen Ghost at Netflix 3 times*, porém algo similar no PPC seria considerado agramatical como em **Ela tem visto Ghost na Netflix 3 vezes*, considerando que essa estrutura não habilita a inserção de adverbiais em que se quantifica o número de vezes em que o evento possa ter ocorrido.

Sobre a questão da iteratividade do PPC, retomamos dois exemplos trazidos por Ilari (2020), em que a veiculação de um advérbio que estabelece uma frequência indeterminada pode ser veiculada no português, conforme ocorre em (27a). Já em (27b), o fato dele ter visitado alguém parece remeter à ideia de que o evento ocorreu mais de uma vez, porém sem um número definido de vezes em que possa ter ocorrido.

(27a) Ele tem-nos visitado várias vezes.

(27b) Ele nos tem visitado (mais de uma vez).

Conforme exemplos dados por Molsing (2010), outra nuance sobre a continuidade pode ser avaliada em exemplos como (28a) e (28b), em que o predicado estativo apresenta duração, o que permite uma sentença tanto no PPC quanto no PPT com o valor de evento que se estende até o MF. Esse é um caso em que as estruturas de ambas as línguas expressam similaridade morfossintática e de contexto.

(28a) João tem estado doente desde fevereiro.

(28b) John has been sick.

Há casos em que outras estruturas do inglês sejam recuperadas por aprendizes de inglês para eventos em que o PPT deveria ser utilizado (Finger *et al.*, 2008). Casos como na frase *I have lived here since 1984* são notoriamente veiculados por meio de estruturas do *Present Simple* e/ou *Past Simple*. A presença de adverbiais também sugere a dificuldade que aprendizes brasileiros possuem na veiculação do PPT, uma vez que aplicam o significado desses em tempos diversos para dar conta da semântica que intentam veicular. Exemplo disso está em frases como *I live here since always* e *I visited São Paulo many times*, em que as propriedades semânticas dos advérbios *since always* e *many times* supostamente designariam leituras atribuídas às propriedades aspectuais do PPT. Vale frisar que, ainda em menção aos adverbiais que se veiculam ao PPT e PPC, ambos são consensuais na incompatibilidade com advérbios de passado, o que é conhecido na literatura como *present perfect puzzle* (Klein, 1992, 1994).

Nos exemplos (29a), (30a), (30b), (30c), (30d) e (31a), vemos que o PPC não é compatível com adjuntos que respondem a questões como “*quando*”, “*quantas vezes*” ou “*com que frequência os eventos acontecem*”, visto que tornam os dados agramaticais, uma vez que a estrutura pode ser veiculada somente com repetições não contáveis (*non-countable repetition*). Já nos exemplos dados por Ilari em (31b) e (31c), vemos que, para estes casos, é possível incluir adverbiais que tratam de eventos marcados pela pluralização quanto ao número de vezes em que ocorrem.

(29a) *Eu tenho visto os noticiários 5 vezes.

(30a) *Maria tem usado a máscara três vezes.

mas

(30b) Maria tem usado a máscara ultimamente.

(30c) *Maria tem usado a máscara cinco vezes.

(30d) *Maria tem usado a máscara uma vez.

(31a) *Eles têm vindo três vezes. (Ilari, 2020)

todavia

(30e) Maria tem usado a máscara muitas vezes.

(31b) Eles têm vindo milhares de vezes. (Ilari, 2020)

(31c) Eles têm vindo muitas vezes. (Ilari, 2020)

Conforme os exemplos apresentados em (29a), (30a), (30c), (30d) e (31a), a elaboração de sentenças em que se veiculam adverbiais não é possível para o PPC. Já ao elaborar sentenças que expressam vaga frequência, como nos exemplos (30b), (30e), (31b) e (31c), as sentenças são consideradas gramaticais. Contudo, sentenças com as mesmas elaborações no PPT habilitam a veiculação de adverbiais, conforme vemos a seguir nos exemplos (30h), (30i) e (31e):

(30f) * Maria tem usado a máscara 5 vezes

(30g) *Maria tem usado a máscara uma vez.

(31d) Eles têm vindo aqui muitas vezes.

(30h) Mary has worn the mask 5 times.

(30i) Mary has worn the mask once.

(31e) They've been here many times.

Conforme sugerido por Amaral e Howe (2005), o PPC do português pode veicular expressões em que eventos necessariamente precisam de uma frequência “pelo menos duas vezes ou mais”. Com relação a isso, Molsing (2010) o chama de *frequency puzzle*, vista a impossibilidade de inserção de números definidos, o que caracteriza a estrutura do PPC com eventos de frequência indefinidas.

4.6 EVENTO FINALIZADO E EVENTO ÚNICO

A literatura referente às possíveis interferências das estruturas verbais existentes no português brasileiro para a compreensão das possíveis leituras inerentes ao PPT no que concerne à sua expressão de um passado recente não se atrelam às leituras disponibilizadas pelo PPC; nesses casos, há uma tendência da recuperação semântica disponibilizada pelo *Past Simple*, já que esse pode expressar eventos já finalizados.

Em relação à leitura de um PPT referente a eventos que reportam a ocorrência de um único evento, como em *He has eaten his lunch today*, caracterizando um PPT de base empírica ou experiência, casos semelhantes no português não recuperam propriedades linguísticas referentes ao PPC; nesses casos a tendência é a utilização do pretérito perfeito do indicativo, como no exemplo *Eu visitei a Disney uma vez*.

O quadro 3 a seguir objetiva retomar as possíveis leituras associadas ao PPT do inglês consideradas neste trabalho, realizando uma estreita relação com estruturas existentes no português brasileiro; o objetivo é demonstrar que não há uma única correspondência da L2 para a L1 nessas interpretações.

De acordo com as sentenças apresentadas no quadro 3 e conforme os exemplos por nós elaborados, a única leitura em que o PPT e o PPC poderiam atribuir uma leitura semelhantes é com relação a um PPT que expressa resultativo ou relevância atual. Nas demais associações entre as perífrases do português e do inglês não há correspondências de ordem semântica.

QUADRO 3: RELAÇÕES SEMÂNTICAS ENTRE O PPT E O PPC.

	PPT	PPC
Base empírica ou de experiência	<i>I have seen Ghost at Netflix.</i>	*Eu tenho visto <i>Ghost</i> na Netflix.
Continuativo/ <i>extended now</i>	<i>She has lived here since 1984.</i>	*Ela tem vivido aqui desde 1984.
Resultativo ou de relevância atual	<i>She has eaten a lot of vegetables recently.</i>	Ela tem comido muitas verduras recentemente.
Passado recente e indefinido	<i>Mary has watched a Broadway show.</i>	*Mary tem assistido a um show da Broadway.

Com a presença de advérbios de tempo	<i>James has visited England 4 times.</i> <i>I have seen a magic show once.</i>	*James tem visitado a Inglaterra 4 vezes. *Eu tenho visto a um show de mágica uma vez.
--------------------------------------	--	---

FONTE: A AUTORA (2021)

Ou seja, ao ancorar-se na leitura disponível através da morfologia semelhante entre as duas línguas, o aprendiz de inglês poderia acionar a noção de eventos repetitivos, o qual nomeamos como PPT continuativo ou que persiste até o momento da elocução.

A seguir, no quadro 4, apresentamos novamente todas as leituras designadas à perífrase verbal PPT bem como as estruturas existentes no português brasileiro, as quais normalmente são utilizadas para tratar dessas leituras na L2. Nosso objetivo é demonstrar de maneira dinâmica a questão do PPT do inglês conseguir dar conta de diferentes leituras semânticas.

QUADRO 4: MAPEAMENTO ENTRE FORMA E INTERPRETAÇÃO DO PPT EM INGLÊS E ESTRUTURAS DO PORTUGUÊS.

	PPT passado recente	Evento de base empírica ou de experiência.	Evento resultativo ou de relevância atual	Evento continuativo (PPT situação que persiste ou continuativo)
Inglês	PRESENT PERFECT TENSE			
Português	Pretérito Perfeito do Indicativo	Pretérito Perfeito do Indicativo.	Pretérito Perfeito Composto	Pretérito Perfeito Composto (PPC) ou Presente do Indicativo

FONTE: A AUTORA (2019)

Nessa possível leitura do PPT, a qual, previamente, parece atribuir leituras similares entre o PPT e o PPC no viés de eventos repetitivos, não se considera, por exemplo, que enquanto no primeiro possa haver a existência de advérbios como *3 times*, *once*, *since this morning*, no PPC não é possível veicular advérbios que restrinjam o número de vezes em que o evento ocorreu ou ocorre até o momento da elocução.

De acordo com o quadro 4 apresentado acima, a primeira leitura atribuída ao PPT refere-se a um evento finalizado, cujo resultado se estende até o momento de fala, o qual chamamos nesta tese de PPT passado recente. A estrutura do português, a qual trata de eventos finalizados, tende a ser relacionada com o Pretérito Perfeito do Indicativo. Este parece ser o caso averiguado no comportamento de aprendizes de inglês no contexto brasileiro, quando esses, ao expressarem eventos finalizados no inglês, recuperam o tempo verbal *Past Simple* para dar tal nuance.

Com relação à segunda leitura para o PPT, trata-se de eventos de base empírica ou de experiência como na sentença *I've seen this film*. No português usa-se, geralmente, o Pretérito Perfeito do Indicativo para expressar essa leitura. A terceira leitura refere-se a um PPT resultativo ou de relevância atual, que trata de eventos ocorridos antes do momento de fala, os quais acarretam algum tipo de resultado para o presente; com referência a esse possível contexto, as estruturas PPC e Pretérito Perfeito do Indicativo parecem, de certa forma, ser vinculadas à leitura do PPT nesse quesito. Por fim, a quarta possível leitura para o PPT em inglês refere-se a eventos de PPT continuativo, ou que persistem até o momento presente, os quais se deslocam de um momento passado e alcançam o momento presente. Para esses casos no português brasileiro, usa-se comumente o Pretérito Perfeito Composto (PPC) ou Presente do Indicativo em sentenças como *Eu moro em Curitiba há dois anos*, ou *Tenho morado em Curitiba há muitos anos*. Trata-se de um caso de transferência de propriedades semânticas através de uma estrutura existente no português brasileiro para expressar eventos já findados no inglês. Ou seja, na aparência as estruturas são iguais, então o aprendiz se apoia nessa semelhança superficial, tentando transferir as propriedades semânticas.

Conforme Molsing ressalta (2010, p. 181), o Presente do Indicativo do português parece conter alguma propriedade semântica que licencie seu uso em contextos em que se trata de eventos que tiveram início num dado momento passado e que alcançam o presente como em sentenças em *Eu moro em Nova Iorque faz 4 anos* e *Eu dirijo este táxi há 50 anos*, as quais não se fazem possíveis com o uso do *Present Simple* do inglês. São os advérbios veiculados junto a esses contextos que parecem referenciar, por exemplo, nas sentenças acima, que o evento tem seu início em dado momento antes da elocução. Nesses casos, o Presente do Indicativo pode tratar de eventos do passado com caráter imperfectivo. Vale frisar que o *Present Simple* do inglês não figura esse tipo de dinâmica temporal.

Neste capítulo, tratamos sobre as principais discussões teóricas relacionadas aos tempos perfeitos, considerando, majoritariamente o PPT do inglês. Falamos sobre a distinção entre as categorias temporais e aspectuais e, considerando o aspecto lexical ou *Aktionsart*, destacamos a categorização estabelecida por Vendler (1967). Na sequência discutiremos sobre os 3 marcos temporais de Reichenbach e, posteriormente, delimitamos 4 possíveis leituras atreladas à perífrase verbal do inglês, que são o PPT base empírica ou de experiência, PPT resultativo ou de relevância atual, PPT passado recente e PPT continuativo ou que persiste até o momento. Em seguida distinguimos, através de alguns aspectos, diferenças entre o PPT e o PS.

Apresentamos dois estudos experimentais sobre o PPT por falantes nativos do português brasileiro (OLIVEIRA, 2003, 2005, 2015; FINGER *et al.*, 2008). Posteriormente, tratamos das divergências e similaridades entre o PPC do português brasileiro e o PPT do inglês, o aspecto continuativo/ iterativo e o uso de advérbios para ambas as estruturas, bem como a noção de evento finalizado e evento único. Finalmente, apresentamos um resumo no quadro 4 em que retomamos as leituras de PPT discutidas nesta tese, bem como as suas possíveis correspondências semânticas no português brasileiro.

5 METODOLOGIA EXPERIMENTAL

Este capítulo tem como objetivo tratar a respeito da metodologia experimental utilizada para a coleta e análise dos dados obtidos, bem como o desenho dos experimentos, procedimentos para a coleta de dados e sujeitos da pesquisa. Toda a etapa que diz respeito à metodologia experimental recebeu aval positivo do Comitê de Ética, por meio de nosso projeto de pesquisa, o qual foi aprovado através do CAAE número 47694121.3.0000.0102. Abrimos o capítulo com a seção 5.1, em que discorremos sobre os participantes da pesquisa, que são aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, bem como as hipóteses considerando as tarefas experimentais no *momento 1*. Na seção 5.2 apresentamos um teste de nivelamento elaborado pela pesquisadora, o qual foi aplicado a todos os participantes da pesquisa antes das tarefas experimentais e aulas sobre o PPT, com o intuito de averiguar minimamente o conhecimento linguístico de língua inglesa desses participantes. Na seção 5.3 discorremos sobre as duas tarefas experimentais que compõem este trabalho no *momento 1*, que são a *tarefa de aceitabilidade* e a *tarefa de interpretação*. Finalmente, apresentamos na seção 5.4 os procedimentos de análise e os resultados das tarefas experimentais no *momento 1*.

5.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

5.1.1 Os aprendizes de inglês falantes de português brasileiro

Para o *momento 1* do experimento (pré-instrução) foram convidados participantes, os quais chamamos de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, para responderem às duas tarefas, as quais nominamos de *tarefa de aceitabilidade* e *tarefa de interpretação*. Um total de 30 aprendizes de inglês falantes do português brasileiro responderam às tarefas. A captação desses participantes deu-se após breve conversa com os mesmos e pela experiência que tivemos em algum momento de ensino em língua inglesa, já que todos foram alunos de língua inglesa da pesquisadora em alguma instituição de ensino, seja em curso livre de inglês, escola regular de ensino médio ou em aulas no curso de licenciatura em Letras- Português e Inglês. Houve casos em que um mesmo participante havia frequentado dois

ambientes de ensino-aprendizagem junto à pesquisadora, como ocorreu com um participante que frequentou aulas num curso livre de inglês e, posteriormente, teve aulas com a mesma professora no ensino médio; outro participante teve aulas com a pesquisadora em curso livre de inglês e, posteriormente, no curso de Letras em ambiente universitário²³. Na captação desses participantes, já estávamos controlando o fator idade, pois os mesmos deveriam ter acima de 18 anos e, ao serem indagados sobre seu nível de conhecimento de língua inglesa, declararem estar entre os níveis pré-intermediário e intermediário. Partimos do pressuposto de que esses participantes em potencial encontravam-se nesses níveis de proficiência, levando em conta, também, as informações que nos foram fornecidas via perfil do participante (apêndice 7), bem como através dos resultados obtidos através do teste de nivelamento; trataremos sobre as caracterizações do teste na seção 5.2 deste capítulo. Não detalharemos maiores informações sobre esses participantes por entender que essas fogem do escopo de nosso trabalho.

5.1.2 Hipóteses considerando as tarefas experimentais no *Momento 1* (pré-instrução)

Conforme mencionado em nosso capítulo introdutório, o objetivo central da pesquisa foi averiguar se a exposição à instrução explícita referente à perífrase verbal do PPT para um grupo de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro dos níveis pré-intermediário a intermediário resultaria num efeito benéfico no processo de ensino-aprendizagem da estrutura PPT do inglês no *momento 2* (pós-instrução) do experimento, e após a exposição desse grupo em um total de oito aulas sobre o assunto. Isso será tratado no capítulo 6 desta tese. Vale lembrar que no *momento 2* do experimento os participantes, os quais denominamos de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, foram divididos em dois grupos: *grupo com instrução* e *grupo sem instrução*.

Para o *momento 1* do experimento, do qual tratamos neste capítulo, e considerando o nível de aceitabilidade de sentenças em que o PPT fosse utilizado (tarefa de aceitabilidade), bem como o número de escolhas por contextos em que a perífrase do inglês fosse veiculada (tarefa de interpretação) em contraponto à

²³ Cabe destacar que os participantes dessa pesquisa já foram meus alunos. Alguns em cursos livres de inglês, ensino médio em escola regular e/ou na graduação em Letras.

estrutura do *Past Simple*, vale retomar um dos nossos objetivos específicos que cabem para este capítulo: averiguar se a estrutura PPT é um gargalo na aprendizagem e posterior aquisição para os aprendizes supramencionados. Este objetivo foi delineado através de nossa hipótese para o *momento 1*, que se baliza em nossa experiência como professora e aprendiz de inglês em diferentes cenários de ensino-aprendizagem, uma vez que não há correspondências semânticas da perífrase do inglês com a estrutura morfológicamente semelhante no português brasileiro, o PPC. No *momento 1* do experimento, quanto à aplicação das *tarefas de aceitabilidade* e *tarefa de interpretação* (as quais serão descritas na seção 5.3 deste capítulo e que se encontram nos apêndices 2, 3, 5 e 6), foram considerados 30 participantes aprendizes de inglês falantes do português brasileiro. Nossa hipótese era de que os aprendizes de inglês apresentariam comportamento distinto em relação ao uso da perífrase verbal PPT, uma vez que seria justamente a exposição à estrutura de forma posterior que tenderia a aproximar dos níveis de compreensão da perífrase do inglês, quando comparados à gramaticalidade referente ao PPT, a qual foi validada por um grupo de falantes nativos de inglês. Dessa forma, presumimos que os aprendizes de inglês falantes do português brasileiro revelariam um mesmo comportamento com relação à gramaticalidade e à interpretação do PPT, o qual se distinguiria do que foi validado no teste de gramaticalidade/naturalidade. Ainda em referência ao grupo de aprendizes de inglês e partindo da hipótese que esses participantes tivessem um mesmo comportamento, seria possível dizer que se trataria de um grupo caracterizado por certa homogeneidade quanto às escolhas por sentenças e desfechos em que o PPT fosse veiculado.

Na primeira fase do experimento para a tarefa de aceitabilidade, a qual foi desenvolvida utilizando a escala *Likert* de 1 a 7, a predição era de que o grupo de aprendizes de inglês optaria por uma escala de aceitabilidade mais alta para as sentenças que veiculavam a estrutura *Past Simple* (PS). Da mesma forma, na tarefa de interpretação, em que o participante era exposto a mini-histórias em que se fazia necessário optar por um desfecho para cada uma dessas e que as opções eram um desfecho elaborado com a estrutura PPT e outro com a estrutura PS, presumimos que o participante, mais uma vez, optaria preferencialmente por aqueles veiculados com o PS.

5.2 O TESTE DE NIVELAMENTO

A aplicação de um teste de nivelamento para os participantes aprendizes de inglês falantes do português brasileiro teve como intuito principal a verificação do nível de proficiência por esses relatado, o que nos asseguraria de melhor forma o alcance de nossos objetivos de pesquisa. A pesquisadora desenvolveu seu próprio teste de nivelamento em inglês (Apêndice 9) através de uma plataforma chamada *Socrative*, uma plataforma de fácil acesso que permite, através de resultados baseados em porcentagem, apresentar o desempenho dos participantes em questões gerais de língua inglesa. No cenário em que nossa pesquisa se desenvolveu, cenário de pandemia e isolamento social, esse aplicativo tem sido utilizado por alguns professores, justamente pela praticidade na formulação de atividades e testes de forma *online*. Dessa forma, os participantes poderiam acessar o teste diretamente de seus computadores ou *notebooks*, entrando no site da plataforma *Socrative* através do endereço <https://b.socrative.com/login/student/>, inserindo seu nome e digitando um código fornecido pela pesquisadora para acessar o teste.

O teste de nivelamento contou com um total de 40 questões de múltipla escolha; o mesmo era composto de questões com 4 ou 5 alternativas de escolha, em que apenas uma poderia ser escolhida como correta. O nível de dificuldade das questões foi distribuído aleatoriamente ao longo do teste, já que algumas questões descreviam contextos e pontos gramaticais mais simplificados e característicos de níveis básico a elementar, enquanto outras questões possuíam maiores níveis de complexidade, sendo comuns em níveis entre o intermediário e pré-avançado. Para o desenvolvimento do teste de nivelamento, a pesquisadora levou em consideração conteúdos de língua inglesa que geralmente são veiculados em diferentes materiais didáticos, livros e aulas on-line de língua inglesa. Sua experiência em sala de aula com a disciplina de língua inglesa em escolas regulares, cursos livres de inglês e em universidade também auxiliou na seleção desses conteúdos. De forma geral, as questões que compuseram o teste de nivelamento poderiam ser enquadradas, ao nosso ver, em níveis pré-intermediário a intermediário. Com relação ao *design* das 40 questões, podemos dividi-las da seguinte maneira: (a) perguntas em inglês com uma única resposta correta; (b) sentenças com lacunas que deveriam ser preenchidas por uma palavra correta (vocabulário do inglês, verbos, preposições, pronomes,

advérbios, entre outros); (c) minidiálogos ou contextos a serem preenchidos pela opção correta; e (d) escolha da pergunta correta que se enquadrasse a uma dada resposta.

QUADRO 5 :EXCERTO DO TESTE DE NIVELAMENTO APLICADO A TODOS OS PARTICIPANTES APRENDIZES DE INGLÊS

The screenshot shows a web browser window with the URL `d.socrative.com/teacher/#edit-quiz/31120400`. The interface displays two quiz questions:

13. What is your mother like?

- ☒ A She is very nice and calm.
- ☐ B She is tall and has blue eyes.
- ☐ C She likes riding a bike.
- ☐ D She doesn't like sports.

14. Would you like a piece of cake?

- ☐ A No, I would.
- ☐ B Yes, I do.
- ☒ C No, thanks. I'm full.
- ☐ D Yes, thanks. I'm full.

On the right side of each question, there are icons for editing (pencil), deleting (trash), moving up (up arrow), moving down (down arrow), and a share icon.

FONTE: A AUTORA (2020)

Após a finalização do teste de nivelamento, a plataforma gerava um progresso final para cada participante no formato de porcentagem de acerto. Essa informação era de posse apenas da pesquisadora que, imediatamente à finalização de cada teste, disponibilizava o resultado para esses participantes. Quanto aos critérios para validar a participação dos voluntários no grupo de falantes do português brasileiro e aprendizes de inglês, nas etapas seguintes (tarefa de aceitabilidade e tarefa de interpretação), e de acordo com os resultados apresentados pelos aprendizes de inglês que realizaram o teste, percebemos que, de modo geral, todos conseguiram obter um resultado que, minimamente, já os enquadraria no nível pré-intermediário do inglês. Para isso consideramos a quantidade de acertos no teste, os quais foram iguais ou superiores a 50% de um número total de 40 questões. Vale lembrar que alguns desses participantes atingiram níveis mais altos de proficiência, os quais poderiam ser enquadrados em nível intermediário. Não controlamos essas distinções de nivelamento, pois consideramos que o teste desenvolvido poderia se enquadrar, no máximo, em nível intermediário, o que nos bastaria para as etapas de nossas tarefas experimentais.

5.3 AS TAREFAS EXPERIMENTAIS NESTE ESTUDO

Conforme mencionamos anteriormente neste capítulo, este trabalho foi composto por duas tarefas experimentais, que foram uma *tarefa de aceitabilidade* e uma *tarefa de interpretação*. Antes da aplicação das duas tarefas para o grupo de participantes no *momento 1* (pré-instrução), vimos a necessidade de averiguar a gramaticalidade referente a essas tarefas na língua inglesa. Vale lembrar que as tarefas experimentais deste estudo foram elaboradas pela proponente da pesquisa. Sendo assim, as tarefas foram inicialmente validadas por um total de 05 falantes nativos de inglês, com o intuito de assegurar nossas previsões com relação à naturalidade/gramaticalidade das sentenças, mini-histórias e contextos veiculados em ambas as tarefas. Não descreveremos os resultados fornecidos pelos participantes falantes nativos de inglês, pois isso foge ao escopo de nossa pesquisa. Esse tipo de aferição é chamada de teste de naturalidade e se aplica quando estamos pesquisando uma língua que não é a nossa língua materna.

5.3.1 Tarefa de aceitabilidade

A tarefa de aceitabilidade foi composta por sentenças no inglês em que as estruturas *Present Perfect Tense* e *Past Simple* foram veiculadas, respectivamente. Adverbiais como *3 times* e *4 times* foram incluídos em algumas dessas sentenças com o intuito de inferir diferentes leituras para ambas as estruturas. Conforme mencionamos anteriormente, a tarefa foi aplicada para um total de 30 aprendizes de inglês falantes nativos do português brasileiro. A tarefa foi composta por um total de 48 sentenças, sendo 16 sentenças-alvo e 32 sentenças distratoras (Apêndice 2 e 3).

Os participantes deveriam escolher através da escala *Likert* (de 1 a 7), o nível de aceitabilidade de cada uma das sentenças, em que 1 é o menos aceito e 7 o mais aceito. Foram inseridos junto às escalas de aceitabilidade dois emojis, *frowny face* e *happy face* ou *smiling face*; esses apareciam ao lado dos números 1 e 7 da escala *Likert*. O objetivo foi deixar a visualização das escalas um pouco mais compreensível e dinâmica. A seguir, na figura 4 apresentamos uma das telas visualizadas pelos participantes quanto à tarefa de aceitabilidade.

FIGURA 5: EXEMPLO DE SENTENÇA VISUALIZADA NA TAREFA DE ACEITABILIDADE

Seção 13 de 53

Seção sem título

Descrição (opcional)

9. Tom has written his thesis 3 times. *

	1	2	3	4	5	6	7
	☹️	○	○	○	○	○	○

☺️

FONTE: A AUTORA (2021)

Antes da resolução da tarefa, os participantes realizaram uma espécie de treinamento com o intuito de verificar o entendimento sobre como deveriam proceder ao longo da atividade proposta. Vale frisar que as instruções referentes ao treinamento, bem como das tarefas para os aprendizes brasileiros de inglês foram redigidas em português.

A tarefa de aceitabilidade foi elaborada através de um design 2 x 2 com uma distribuição sistemática em formato de quadrado latino, conforme apresentamos a seguir:

58a. *John has lost his keys.*

58b. *John lost his keys 3 times.*

58c. *John lost his keys.*

58d. *John has lost his keys 3 times.*

5.3.2 Tarefa de interpretação

Na tarefa de interpretação os participantes, aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, deveriam, por intermédio de um link gerado e enviado via e-mail ou *Whatsapp*, acessar a tarefa que foi elaborada através do *Google* formulários, realizar a leitura das instruções iniciais, além de reler mais uma vez o termo de

consentimento livre e esclarecido para que tomassem conhecimento do delineamento e demandas da pesquisa. Antes do início da tarefa, cada participante precisava responder novamente as questões pessoais, da mesma forma que fizeram na tarefa de aceitabilidade. Também foi proposto um treinamento para explicar como os participantes deveriam realizar a tarefa, com o intuito de certificarmos que esses realmente compreenderam a proposta. As instruções da tarefa de interpretação para os falantes de português brasileiro foram realizadas em português (conforme apêndices 5 e 6).

Para a tarefa de interpretação foram elaboradas um total de 43 mini-histórias, sendo 24 com estruturas-alvo e 19 distratoras. As 24 mini-histórias com estrutura-alvo foram elaboradas com 3 mini-histórias para 8 contextos centrais. Duas listas foram criadas para as tarefas de interpretação, cada lista formada por 16 mini-histórias; 8 dessas mini-histórias eram comuns aos 2 grupos enquanto 8 eram únicas para cada um dos grupos, totalizando 35 mini-histórias em cada uma das listas.

Cada um desses 8 contextos apresentava 3 mini-histórias veiculando o PPT; para cada uma, 3 possíveis interpretações do PPT eram utilizadas, sendo elas: (a) *contexto resultativo*, (b) *contexto inacabado* e (c) *contexto acabado*. Para cada uma das mini-histórias, os participantes deveriam optar por um entre dois desfechos, sendo um com a inserção da perífrase verbal PPT e o outro com o uso do *Past Simple Tense*.

Apresentamos, no quadro 5, alguns exemplos das mini-histórias contemplando o PPT:

QUADRO 6 – EXEMPLOS DAS MINI-HISTÓRIAS E DESFECHOS DA TAREFA DE INTERPRETAÇÃO

<i>Tom is very happy because now he is a PhD in Linguistics. His journey in the university will be always in his mind. (PPT acabado)</i>	Desfecho a. <i>Tom wrote his thesis.</i>
	Desfecho b. <i>Tom has written his thesis.</i>
<i>Tom asked his supervisor the final remarks on his dissertation. He is home waiting for her last recommendations to wrap it up. (PPT resultativo)</i>	Desfecho a. <i>Tom wrote his thesis.</i>

	Desfecho b. <i>Tom has written his thesis.</i>
<i>Tom is going to give him a new chance. In order to write academic texts he has lots of difficulties. His first writings didn't reach his personal academic goals.</i> (PPT inacabado)	Desfecho a. <i>Tom wrote his thesis.</i>
	Desfecho b. <i>Tom has written his thesis.</i>

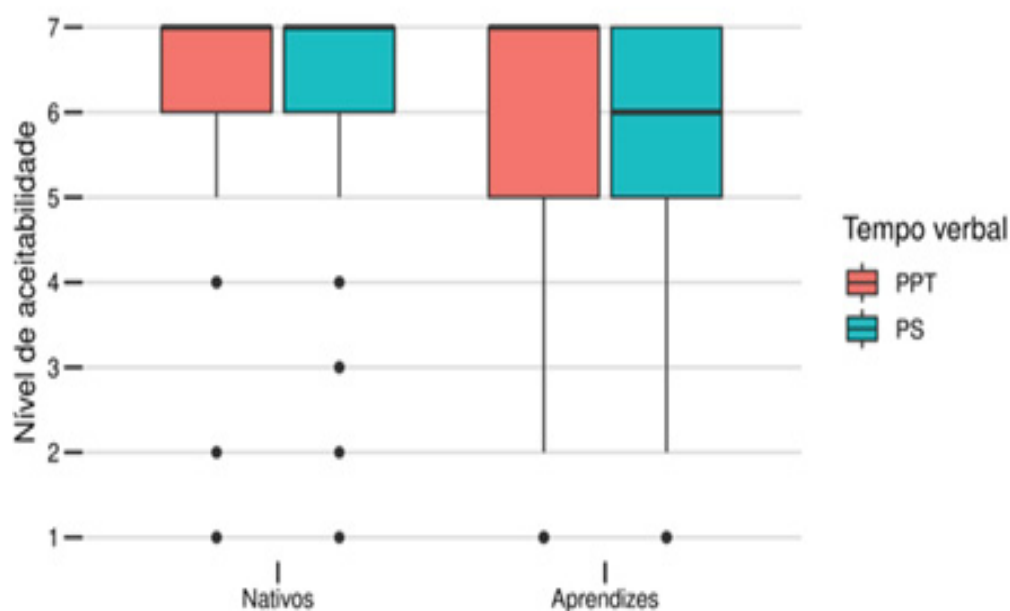
FONTE: A AUTORA (2021)

5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E RESULTADOS DAS TAREFAS DE ACEITABILIDADE E DE INTERPRETAÇÃO NO MOMENTO 1 (PRÉ-INSTRUÇÃO)

Na análise dos resultados obtidos através dos formulários das *tarefas de aceitabilidade e tarefas de interpretação* considerando os 30 participantes aprendizes de inglês falantes do português brasileiro no *momento 1* (pré-instrução) realizamos uma análise de viés quantitativo.

O gráfico 1 a seguir reporta o nível de aceitabilidade para os aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, quanto ao uso do PPT e PS na *tarefa de aceitabilidade* no *momento 1*. Para isso, retomamos a teste de gramaticalidade/naturalidade validado anteriormente quanto ao uso e compreensão do PPT e PS. Vale lembrar que o objetivo não é comparar quantitativamente os dados obtidos na validação das tarefas com relação aos dados fornecidos pelos aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, mas sim evidenciar uma diferença entre os comportamentos desses com relação à validação realizada previamente quanto à escolha por sentences com PPT em contraparte ao PS.

GRÁFICO 1: NÍVEL DE ACEITABILIDADE DOS TEMPOS VERBAIS PPT E PS PELO GRUPO DE FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.

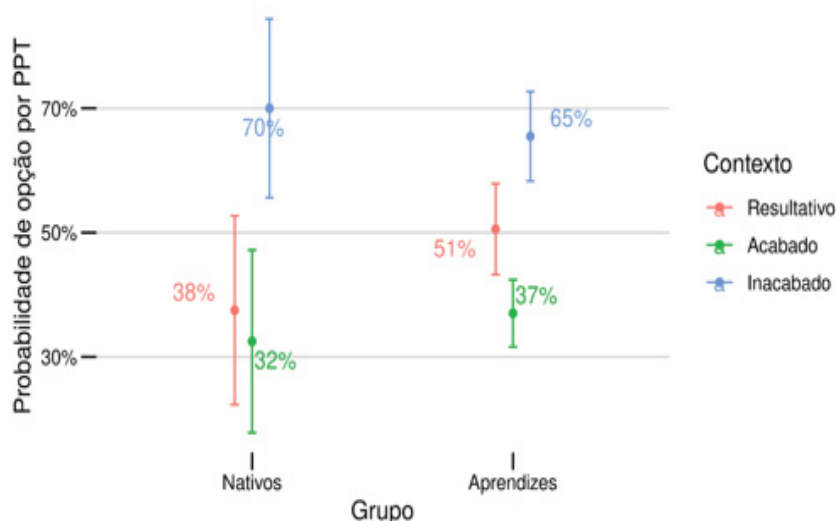


FONTE: A AUTORA (2022)

Conforme evidenciamos no gráfico 1, não existe diferença quanto ao nível de aceitabilidade mediano entre os dados validados no teste de gramaticalidade/naturalidade e os aprendizes de inglês em relação à escolha por PPT e PS, considerando que a mediana no teste de gramaticalidade/naturalidade está em 7 quanto à aceitabilidade de sentenças com PPT e PS, respectivamente e, para os aprendizes de inglês, está em 7 e 6, ou seja, a opção por PPT está em 7 e a opção por PS está em 6, mas a mediana está muito próxima da amplitude interquartil. Contudo, é possível verificar a existência de uma maior heterogeneidade entre os aprendizes de inglês com relação à validação das sentenças com PPT e PS.

Na sequência, no gráfico 2, apresentamos a probabilidade de opção por PPT na *tarefa de interpretação*, considerando os dados validados no teste de gramaticalidade/naturalidade e os aprendizes de inglês falantes do português brasileiro.

GRÁFICO 2: PROBABILIDADE E OPÇÃO POR PPT CONSIDERANDO O GRUPO DE FALANTES NATIVOS E O GRUPO DE FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.



FONTE: A AUTORA (2022)

Conforme evidenciamos no gráfico 2, podemos visualizar a probabilidade de escolhas do PPT (em contraponto ao PS) através dos 3 contextos previstos para a perífrase verbal do inglês, que são o (a) resultativo, (b) acabado e (c) inacabado. Quanto ao PPT utilizado para contextos acabados, na validação realizada via teste de gramaticalidade/ naturalidade obteve-se 32% de escolha, ao passo que os aprendizes de inglês obtiveram 37%. Para os contextos de PPT resultativo, obteve-se 38% na validação e os aprendizes de inglês obtiveram 51%. Finalmente, para os contextos de PPT inacabado, obteve-se 70% na validação via teste de gramaticalidade/ naturalidade, ao passo que os aprendizes de inglês obtiveram 65%. Como percebemos, a diferença entre a escolha para contextos de PPT acabado é baixa (32% e 37%). Isso parece sugerir que, em contextos de eventos finalizados, tanto na validação realizada para a tarefa de interpretação, quanto nos resultados verificados através dos aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, houve a preferência pelo uso do *Past Simple*; já para contextos de resultativo, as escolhas para o PPT distanciaram-se um pouco mais, ou seja de 38% na validação dos dados e 51 % para o grupo de aprendizes de inglês. Mais uma vez consideramos que as escolhas realizadas na validação da tarefa de interpretação quanto à escolha por desfecho veiculando o PPT foi mais baixa que o previsto em nossas hipóteses. Finalmente, para

as escolhas vinculadas ao PPT inacabado, a porcentagem considerada na validação da tarefa de interpretação quanto ao uso de PPT foi de 70%, o índice mais alto entre esses contextos, e 65% para o grupo de aprendizes de inglês, também o maior índice de escolhas para a perífrase verbal do inglês.

O que podemos concluir é que não há diferença entre as probabilidades de escolhas por desfechos em que o PPT foi veiculado, considerando os dados referentes à validação da tarefa de interpretação, comparados com os resultados evidenciados no grupo de aprendizes de inglês; mas ao observarmos separadamente os dados verificados na tarefa de interpretação e o grupo de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, as respostas em relação aos *contextos resultativo* e *acabado* são diferentes, o que poderia ser entendido como comportamentos distintos. Dessa maneira, não obtivemos evidências fortes para sustentar nossa hipótese inicial para o *momento 1*, referente a uma diferença entre os comportamento dos aprendizes na escolha por sentenças e desfechos em que o PPT fosse utilizado.

Neste capítulo tratamos, na seção 5.1, a respeito dos participantes da pesquisa denominados como aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, bem como das hipóteses para as tarefas experimentais no *momento 1* deste estudo. Na seção 5.2, apresentamos um teste de nivelamento elaborado pela pesquisadora, o qual foi aplicado a todos os participantes da pesquisa antes das tarefas experimentais e aulas sobre o PPT, com o intuito de averiguar minimamente o conhecimento linguístico de inglês desses participantes. Na seção 5.3 discorremos sobre as tarefas experimentais, que são a *tarefa de aceitabilidade* e a *tarefa de interpretação*. Na seção 5.4 discorremos sobre o teste de nivelamento, o qual foi elaborado e aplicado para delimitar os participantes que poderiam fazer parte deste estudo experimental. Fechamos o capítulo com a seção 5.4, a qual trata dos procedimentos de análise e resultados das tarefas no *momento 1*.

6 O PPT: INSTRUÇÃO EXPLÍCITA

Neste capítulo discorreremos sobre a instrução explícita referente ao PPT, a qual compôs uma das etapas de nosso experimento. Nesta etapa, parte dos participantes do grupo formado por aprendizes de inglês falantes do português brasileiro foram expostos à instrução explícita da perífrase verbal PPT para que, após um período de duas semanas, as tarefas de aceitabilidade e de interpretação fossem novamente realizadas, a fim de averiguarmos um possível efeito dessa instrução. Abrimos este capítulo com a seção 6.1, resgatando algumas das teorizações referentes ao papel da instrução explícita em L2 para aprendizes de inglês em fase adulta. A seção 6.2 trata dos objetivos da etapa da instrução explícita sobre o PPT. Na seção 6.3 explanamos sobre os grupos de participantes da pesquisa no *momento pós-instrução*. A seção 6.4 discorre sobre os procedimentos da instrução explícita do PPT, em que detalhamos a maneira como as aulas sobre o PPT foram conduzidas, e para isso é explanado sobre o conteúdo ministrado em cada uma de um total de 08 aulas, as quais ocorreram no formato *online*. A seção 6.5 retoma as hipóteses delimitadas para os dois grupos de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro no *momento pós-instrução*, considerando a replicação das duas tarefas experimentais. Na seção 6.6, tratamos sobre a tarefa de aceitabilidade, os procedimentos de análise, bem como os resultados e discussões do experimento no *momento 2* (pós-instrução). Na seção 6.7 discorreremos sobre a tarefa de interpretação, procedimentos de análise, bem como os resultados e discussões do experimento no *momento 2*. Finalmente, apresentamos nossos comentários gerais referentes aos dados obtidos no *momento 1* (pré-instrução) e *momento 2* (pós-instrução).

6.1 INSTRUÇÃO EXPLÍCITA EM L2 PARA APRENDIZES ADULTOS

Conforme mencionamos ao longo desta tese e considerando as teorizações presentes em Slabakova (2016), as quais norteiam significativamente este estudo de base empírica quanto ao papel da instrução explícita para aprendizes em fases tardias, as estratégias didáticas mediadas pela instrução explícita em sala de aula parecem balizar a aprendizagem de estruturas linguísticas da L2, principalmente

quando essas não recuperam correlatos na L1 do aprendiz. Isso quer dizer que o foco atencional dedicado a essas estruturas pode ser um primeiro estágio para a compreensão e produção em L2, principalmente ao considerar estruturas complexas como o PPT, para a qual não se encontram correlatos diretos com estruturas existentes na L1, ao considerarmos o aprendiz de inglês falante do português brasileiro.

Tais estruturas de maior grau de complexidade são justamente as áreas que demandam mais tempo e esforço por parte do aprendiz; nesse quesito, compreendemos que o que a autora ressalta para um caso de investigação como o nosso é o ensino-aprendizagem dessas questões consideradas mais complexas por meio de uma consciência gramatical proveniente da instrução sobre como a mesma é elaborada e construída na L2. Diferentemente do falante nativo, que adquire a gramática da sua língua de forma inconsciente e com processamento e produção em alta velocidade, o falante não nativo parece requerer um tempo maior de processamento de uma dada estrutura, considerando que, a priori, precisa consolidar o conhecimento da estrutura até, eventualmente, alcançar um nível de automatismo ao recuperá-la. Dessa forma e conforme Bergsleithner, Weissheimer e Mota (2011, p. 10), a formulação de um enunciado para o aprendiz de uma L2 “é mais lento, mais fragmentado e mais propenso a desvios lexicogramaticais”. E nesse processo o recurso de foco atencional tem um papel relevante na compreensão e produção linguística. Ou seja, uma vez que a estrutura é consolidada em sua gramática interna de L2, o que parece acontecer em níveis mais altos de proficiência, a utilização daquela estrutura acontece de forma semelhante à de um nativo. Dessa forma, entendemos haver processos de ensino da estrutura complexa da L2, o qual, para o falante adulto não nativo, pode iniciar-se através dos processos instrucionais depreendidos em sala de aula com foco atencional; a partir disso, e dependendo da exposição do falante, de forma complementar, em contextos em que a estrutura se faça presente, é possível chegar-se a níveis mais altos de proficiência em L2, o que sugere que a estrutura consolidou-se na mente do aprendiz. Bergsleithner *et al.* (2011, p. 24), ao resgatar os pressupostos de Schmidt (1990, 1993), ressaltam que os aprendizes de L2 necessitam organizar de forma consciente aspectos formais da língua em níveis gramaticais, fonológicos, lexicais, semânticos, pragmáticos, entre outros para que, posteriormente, esses conhecimentos sejam “registrados

cognitivamente em nível consciente durante o *input* e processados e internalizados durante o *intake*".

Conforme discorreremos no capítulo 3, na seção 3.8, o papel da instrução explícita é relevante no processo de ensino de línguas e diz respeito ao uso estratégico de métodos, metodologias e/ou abordagens, os quais são balizados pelo conhecimento procedural, considerando que o aprendiz assimila questões diversas relacionadas à L2 de forma consciente. De forma gradual, os conhecimentos adquiridos dessa maneira podem ser consolidados e internalizados na mente do aprendiz, o que poderíamos entender como aquisição linguística na L2. Assim como Slabakova (2016) afirma, o aprendiz adulto pode chegar muito próximo de ou realmente adquirir a gramática de uma L2.

Para o caso do PPT da língua inglesa são as propriedades aspectuais que propiciam a leitura das diferentes propriedades semânticas atribuídas à perífrase, logo o processamento isolado apenas balizado pela terminologia gramatical que compõe a perífrase não consegue expressar totalmente suas especificidades semânticas. Nesse quesito, a chamada de atenção vinculada à instrução explícita faz-se necessária para evidenciar os contextos em que se utiliza a estrutura, bem como as propriedades semânticas que elas realizam.

Com o intuito de tratarmos sobre uma expressão linguística na L2 como o PPT, presumimos a necessidade e contribuição de chamarmos a atenção explicitamente do aprendiz, já que as propriedades linguísticas da L1, a qual assumimos serem resgatadas pelo aprendiz ao menos até certo estágio da aprendizagem, não darão conta de explicar as questões de sua forma e uso. Dessa maneira, ensinar o PPT para o aprendiz de inglês requer que, muitas vezes, a estrutura seja contrastada com os aspectos estruturais existentes na L1 do aprendiz, já que não há correspondências sintático-semânticas entre elas. De forma complementar, a terminologia gramatical do PPT pouco ajuda na construção semântica no inglês, já que sua estrutura morfológica apresenta informações tanto do tempo presente quanto do passado.

6.2 INSTRUÇÃO EXPLÍCITA SOBRE O PPT: OBJETIVOS

Assim como discorreremos em nosso capítulo introdutório e considerando uma das etapas de nosso método experimental, que consistiu na instrução explícita da

estrutura PPT, um dos objetivos de nosso estudo foi identificar um possível efeito dessa instrução para um grupo de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, partindo da predição de que a perífrase verbal PPT é um lugar de dificuldade, uma vez que, considerando uma interferência direta da gramática da L1 do aprendiz na aprendizagem da estrutura do inglês, a qual defendemos nesta tese, os aprendizes não teriam nenhum tipo de recuperação estrutural e semântica do português equivalente à do inglês para mapear as propriedades linguísticas da L2; ou seja, não há transposição de uma ou mais estruturas na L1 que mapeie os traços semânticos da estrutura da L2.

6.3 OS GRUPOS DE PARTICIPANTES NO MOMENTO 2 (PÓS-INSTRUÇÃO)

Conforme discorreremos no capítulo 5, a primeira etapa do experimento contou com um grupo de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro. Nesta etapa, o grupo foi dividido em dois, cada um deles com um total de 15 participantes. Um desses grupos foi exposto à instrução explícita abordando a estrutura PPT. A partir disso, esses dois grupos começaram a ser nomeados como (a): *grupo sem instrução* e (b): *grupo com instrução*.

6.4 PROCEDIMENTOS DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA DO PPT

Conforme mencionado no início deste capítulo, nessa etapa do nosso experimento, parte do grupo de aprendizes de inglês foi convidada a participar de um total de 08 aulas sobre o PPT; nessa etapa obtivemos um total de 15 participantes. As aulas ocorreram nos dias 13/01, 18/01 (duas aulas), 20/01, 25/01, 27/01, 28/01 e 31/01. As aulas tiveram duração média de 45 a 60 minutos cada uma, sendo que algumas dessas foram desenvolvidas no formato de aulas conjugadas; nesse caso, a duração das aulas foi em média de 01 hora e 30 minutos. As aulas ocorreram por meio de ambiente virtual, no formato *online*, visto o cenário pandêmico vivenciado mundialmente; dessa forma, a saúde e bem-estar de todos os envolvidos nesta pesquisa foram assegurados. As aulas foram realizadas através do *Google Meet* e, previamente a cada aula, gerávamos um link e enviávamos para os participantes; para viabilizar essa questão criamos um grupo no *Whatsapp* para veicular esses links, bem

como para trazer informações importantes das aulas, sanando possíveis dúvidas desses participantes.

As aulas não foram gravadas para acesso posterior desses participantes, pois a intenção era que todos eles se fizessem presentes nas aulas síncronas, participando ativamente delas. As aulas foram conduzidas e organizadas por meio de slides via *Powerpoint*, o que nos garantiu certa segurança organizacional para a condução do conteúdo. Também tivemos o máximo de cuidado para não extrapolar o tempo previsto para as aulas. Variados itens contemplando a estrutura PPT foram abordados ao longo dos slides, os quais detalharemos a seguir. Também apresentamos nos apêndices (vide apêndice 11) um *handout* que apresentou o resumo do que abordamos nas aulas de PPT. A seguir apresentamos um resumo dos principais assuntos e temáticas abordados ao longo das 8 aulas sobre o PPT.

QUADRO 7: RESUMO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS NAS AULAS SOBRE O PPT.

CLASS 1	<i>Some important differences (Have you ever...?, Have you seen..., Did you see....?)</i>
CLASSES 2 and 3	The use of <i>Have you ever...?</i>
CLASS 4	<i>Present Perfect Tense and Past Simple: what is the difference, by the way?</i>
CLASSES 5 and 6	Adverbials
CLASS 7	Activity PPT (TV shows)
CLASS 8	Activity: U2 song using the PPT

FONTE: A AUTORA (2022)

A seguir faremos uma breve explanação que objetiva explicar como ocorreram as aulas sobre os conteúdos referentes ao PPT:

A aula 1 sobre o PPT, nomeada *Some important differences (Have you ever...?, Have you seen...?, Did you see...?)* iniciou com uma breve apresentação de cada um dos participantes das aulas. Esses foram encorajados a realizar essa apresentação

inicial em língua inglesa; após, a pesquisadora falou rapidamente sobre si e destacou algumas coisas importantes sobre o andamento das aulas, como horários e a importância de todos se fazerem presentes nos encontros. Na sequência, fizemos a apresentação, por meio de *Powerpoint*, de uma imagem de um sanduíche prensado, muito comum em território brasileiro, para fazer uma relação com a perífrase verbal estudada. Extraímos essa ideia de um vídeo no *Youtube* do professor de língua inglesa Mairo Vergara, o qual ensina língua inglesa no formato online. A ideia ajusta-se ao fato de o PPT ser entendido pelo professor como uma estrutura em que diferentes tempos verbais são misturados e os quais podem ser utilizados para diferentes interpretações semânticas.

FIGURA 6: ILUSTRAÇÃO PARA A EXPLANAÇÃO DO CONCEITO DE PPT

It's a "prensado" (Mairo Vergara)



- *It's not Past...*
- *It's not Present..*
- *It's not Future...*

FONTE: A AUTORA (2021)

Na sequência, apresentamos algumas sentenças interrogativas com o uso de *Have you seen...?* *Did you see...?* e *Have you ever seen...?* para dar ênfase na interpretação distinta de cada uma dessas. Para isso, apresentamos por meio de slides a diferença em nível semântico de cada uma delas e utilizamos alguns outros exemplos similares. Após essas exemplificações orais, principalmente no que tange ao uso do *Past Simple* e de questões veiculadas por *Have you ever...?*, o slide seguinte contemplou o uso do *Have you seen...?*, estrutura essa que, ao nosso ver, gera algumas dificuldades de ordem interpretativa, considerando os aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, já que parece haver uma tendência desses realizarem uma tradução literal para o português.

Nas aulas seguintes (*classes 2 and 3*), em que as aulas foram conjugadas, retomamos e dedicamos um tempo maior para trazer exemplos em que contextos com questões utilizando *Have you ever...?* são comumente veiculados; para isso, apresentamos alguns exemplos dessas questões e pedimos para que os participantes interagissem respondendo oralmente a algumas das perguntas. Para isso, eles foram convidados a abrir seus microfones e/ou escrever no chat da plataforma suas respostas pessoais para aquelas questões que falavam das experiências vivenciais desses participantes. Houve também a revisão/explanação sobre os verbos no passado, tanto os regulares quanto os irregulares, bem como dos verbos no particípio passado.

Na sequência, apresentamos algumas questões que soam esquisitas ao serem veiculadas com a construção *Have you ever....?*. As próximas sentenças interrogativas sobre esse mesmo aspecto intentaram lembrar aos participantes a maneira como as respostas a essas questões geralmente ocorrem, e para isso, falamos um pouco de respostas curtas e longas (*short and long answers*); enquanto as respostas curtas apenas destacam uma confirmação através do sim ou uma negação através do não, as respostas longas, além de trazerem mais informações às perguntas, possibilitam uma maior interação comunicativa, podendo enfatizar diferentes estruturas linguísticas. Ressaltamos que nas respostas mais longas, ou em frases que sejam complementares às respostas curtas, a tendência é utilizar-se de outras estruturas que não somente o PPT. Entre elas, ressaltamos a utilização de estruturas do *Simple Past Tense*. A partir disso, começamos a atrelar possíveis associações que se realizam entre PPT e *Simple Past Tense*, conforme percebemos no exemplo a seguir, o qual foi utilizado nessa aula.

50. *Have you ever traveled to Paraguay?*

Yes, I have. I went to Paraguay with my family last year to buy electronics.

Para finalizar essas aulas foi proposta uma atividade para os participantes: os mesmos deveriam elaborar algumas perguntas utilizando *Have you ever...?* a partir da proposição de alguns verbos em inglês. Os verbos apresentados foram *eat, play, travel, see, visit, paint, wear, read, text* e *be*. Na aula 4 (*class 4*), intitulada *Present Perfect Tense x Past Simple: what's the difference, by the way?*, o foco de análise

foram as diferenciações semânticas no que se refere ao PPT e PS, tanto em sua forma, quanto função. Para isso, iniciamos a explanação através do uso de uma linha temporal (*timeline*) para mostrar através de recurso imagético como essas duas formas podem ser localizadas; a apresentação realizada por intermédio de uma linha do tempo buscou reforçar a ideia de desenvolvimento de atividades que se iniciam no passado, com continuidade ou resultados no presente, caracterizando seu aspecto de indefinição quanto ao evento descrito. Em seguida, apresentamos dois exemplos similares entre si, um com a veiculação do PPT e o outro com o PS, para buscar uma compreensão coletiva e apontar suas diferenciações. Para isso utilizamos exemplos que veicularam os mesmo verbos, mas com as distintas expressões PPT e PS. Após isso, outra imagem destacou de forma explícita uma construção de ordem sintática em que se utilizam todos os elementos linguísticos essenciais em uma sentença de PPT formada por *subject, auxiliary and main verb*. Posteriormente, realizamos uma análise coletiva de exemplos de sentenças diversas veiculando o PPT e, em alguns casos, com inserção de adverbiais como *3 times, lately, recently* e *yet*.

Apresentamos, como forma complementar e de revisão, uma pequena listagem contemplando alguns verbos irregulares, em que se visualizam suas formas no infinitivo, passado simples, bem como sua forma participial, esta utilizada nas estruturas do *PPT*. De forma bastante resumida, duas colunas apresentaram algumas das distinções de ordem contextual acerca do *PPT* e *Simple Past Tense*, uma vez que tais diferenciações tendem a auxiliar na compreensão e uso de ambos os casos. A comparação apresentou o seguinte esquema, conforme o quadro 8:

QUADRO 8: DIFERENÇAS EM NÍVEL DE ESTRUTURA E CONTEÚDOS ENTRE O PPT E O PS

Estrutura PPT	Estrutura <i>Past Simple</i>
<i>Subject + have/has + verb-ed</i>	<i>Subject + verb-ed</i>
Período não finalizado	Período finalizado
Uso de tempo indeterminado	Uso de tempo determinado
Sequência de experiências e resultados	Sequência de ações já finalizadas

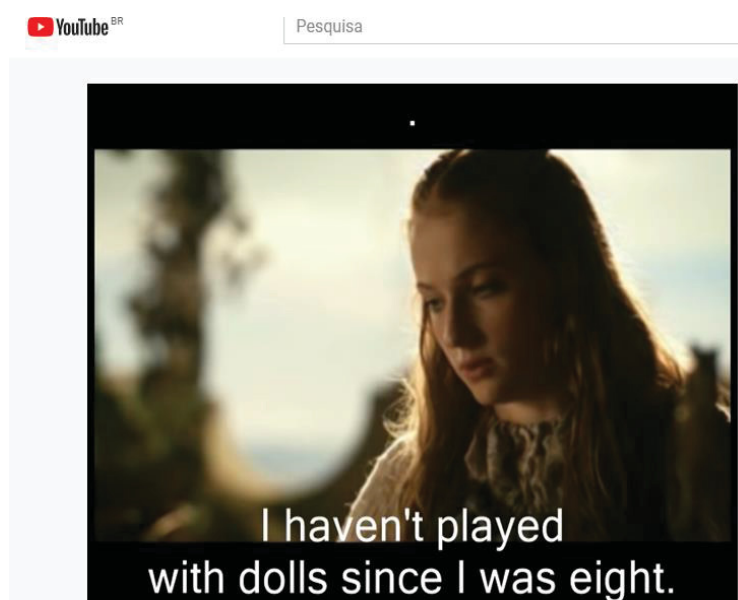
FONTE: A AUTORA (2021)

Nas aulas 5 e 6 objetivamos apresentar a utilização de adverbiais que são comuns com o PPT e aqueles que são frequentes na utilização do *Past Simple*. De forma ilustrativa mostramos alguns exemplos, com o intuito de analisar algumas possibilidades nessa questão; nosso intuito foi a delimitação das principais diferenças entre PPT e PS. Outro adverbial contemplado foi o *this morning*, uma vez que pode aferir a uma dupla interpretação, sendo uma de um evento que se sobrepõe ao momento da elocução e outro que equivale a um momento anterior ao momento da elocução, expressando um evento já finalizado. Sendo assim, tal expressão poderia ser veiculada com PPT tanto quanto com o PS; para isso realizamos uma demonstração contextual através de duas imagens com a temática *wash the car*, em que ambos os casos podem ser utilizados. Posteriormente, trouxemos alguns exemplos de sentenças com o PPT e adverbiais comumente vinculados a essa estrutura, como *just, already and yet* em exemplos como *Giselle has just explained the English topic, she hasn't eaten the pizza yet* e *they've already visited the Colosseum*.

Por meio de uma imagem que mostrava a criação de uma conta de e-mail, apresentamos um exemplo de utilização de PPT para a leitura em que ele expressa um evento acabado. Assim, no cadastro de um e-mail a mensagem que aparecia para o usuário no final do processo era *"You have created your account using Google"*. Aproveitamos essa situação de uso tão comum no universo *online* para trazer a reflexão dessa interpretação do PPT. Na sequência, apresentamos uma imagem veiculada em uma conta de *Instagram* de uma banda musical norueguesa em que o tema era a inserção de mais um show no tour de primavera da banda; nesse caso a utilização do adverbial *just* dá a ideia de que o evento de adicionar mais um show ao tour acabou de acontecer. Projetamos, então, uma notícia retirada do site de informações *The New York Times*, em que intentamos destacar a utilização do PPT em uma notícia envolvendo o momento atual, que trata da criação de uma pílula anti-Covid19 através da empresa Pfizer. Demos como título para a notícia o nome *The Latest News* para chamar a atenção dos participantes, justamente por ser assunto atual em todos os meios. Destacamos a presença de 3 momentos em que o PPT foi utilizado. Na sequência, veiculamos um vídeo do *Youtube* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=9nTknmhWuWg> para mostrar alguns trechos de músicas com a presença do PPT; as músicas foram as seguintes: *One and only* (Adele), *Counting Stars* (Imagine Dragons), *See you again* (Wiz Khalifa, feat. Charlie

Puth), *Drag me down* (One Direction) e *Where have you been* (Rihanna). Em seguida, a sétima aula (*class 7*) teve como temática um vídeo do *Youtube* intitulado *Practice the PPT with scenes from tv shows*, em que cenas diversas foram retiradas de séries e através de legenda em língua inglesa mostraram diversos contextos em que o PPT foi veiculado. Um total de 13 cenas foram apresentadas e, após rodarmos o vídeo, apresentamos nos *slides* sentenças em que o PPT foi utilizado para uma análise geral de possíveis leituras atreladas à perífrase verbal do inglês. A figura 7 mostra uma das cenas assistidas pelos participantes.

FIGURA 7: TRECHO DO VÍDEO SOBRE CONTEXTOS COM O PPT EM USO



FONTE: YOUTUBE (2021)

Finalmente, realizamos um exercício com o intuito de praticar a estrutura estudada. O exercício era composto de um total de 17 questões de múltipla escolha referentes a todos os pontos trabalhados nas aulas explanatórias com referência à estrutura do PPT. Na oitava aula (*class 8*) trouxemos uma canção da banda irlandesa U2 em que o PPT foi destacado em diversas sentenças que compõem a letra musical em variados momentos.

6.5 HIPÓTESES CONSIDERANDO AS TAREFAS EXPERIMENTAIS NO MOMENTO 2

Antes de apresentarmos a hipótese para o *momento 2* (pós-instrução), explanaremos sobre a formação dos grupos de participantes nesta etapa experimental. Os aprendizes de inglês falantes do português brasileiro seriam divididos em dois grupos, nos quais um seria exposto à instrução explícita sobre a estrutura PPT e o outro não teria a mesma instrução. Para nosso trabalho e nesta etapa em específico nominamos os dois grupos como (a) *grupo com instrução* e (b) *grupo sem instrução*. A hipótese era de que um efeito da instrução explícita seria averiguado para o grupo com instrução após esse grupo responder às tarefas no *momento 2*. Assim, o *grupo com instrução* apresentaria resultados com um número maior de escolhas por sentenças e contextos em que o PPT fosse veiculado. Sob o viés quantitativo, nossa intenção foi averiguar por meio de uso de testes estatísticos se haveria, de fato, um efeito significativo quanto à instrução explícita no *momento pós-instrução*.

6.6 TAREFA DE ACEITABILIDADE: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E RESULTADOS E DISCUSSÕES DO EXPERIMENTO NO MOMENTO 2 (PÓS-INSTRUÇÃO)

Após as 8 aulas referentes ao PPT, as quais chamamos de instrução explícita, as tarefas de aceitabilidade e de interpretação foram novamente aplicadas aos 30 participantes aprendizes de inglês falantes do português brasileiro. Com base na lista de sentenças que compuseram a tarefa de aceitabilidade (ou teste de naturalidade), tarefa essa que serviu para a realização do julgamento de gramaticalidade por parte dos falantes nativos de inglês, foi elaborada a tarefa de aceitabilidade para o grupo de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro. As 32 sentenças-alvo foram distribuídas em duas listas semialeatorizadas (as quais se encontram nos apêndices 2 e 3). Assim, 15 participantes do grupo receberam a tarefa de aceitabilidade que foi elaborada a partir da lista 1 e os outros 15 participantes receberam a tarefa desenvolvida através da lista 2.

A tarefa de aceitabilidade, conforme apresentamos no capítulo 5, sub-seção 5.3.1, contou com um total de 48 sentenças (16 alvo e 32 distratoras). Conforme detalhamos no capítulo sobre o método, a mencionada tarefa teve como objetivo averiguar o nível de aceitação de sentenças que veiculavam a estrutura PPT em contraponto ao PS. As avaliações de aceitabilidade das sentenças em que o PPT e o PS foram apresentados, respectivamente foram mensuradas por meio da escala *Likert*, em que as opções referentes ao nível de aceitabilidade dessas sentenças foram distribuídas por meio de números de 1 a 7, em que 1 é menos aceito e 7 o mais aceito. A Tabela 1 resume os valores da mediana, amplitudes interquartis das respostas na tarefa de aceitabilidade, de acordo com o *tempo verbal*, *momento* da tarefa e *grupo* (com e sem instrução).

TABELA 1: MEDIANA E AMPLITUDE INTERQUARTIL DAS RESPOSTAS AO TESTE DE ACEITABILIDADE POR TEMPO VERBAL, MOMENTO E INSTRUÇÃO

Momento	Grupo	PPT	PS
Pré	Sem instrução	7 (5 - 7)	6 (3.75 - 7)
Pré	Com instrução	7 (5 - 7)	7 (5 - 7)
Pós	Sem instrução	6 (4 - 7)	7 (5 - 7)
Pós	Com instrução	7 (6 - 7)	6 (5 - 7)

FONTE: A AUTORA (2022)

Conforme averiguamos na tabela 1, em *momentos pré-instrução* para o *grupo sem instrução*, a mediana do nível de aceitação de sentenças veiculando o PPT foi 7, com intervalo interquartil de 5 a 7. Já com relação à aceitabilidade de sentenças veiculando o PS a mediana foi de 6, com intervalo interquartil de 3.75 a 7. No *momento pré-instrução* considerando o *grupo com instrução*, a mediana referente ao uso de PPT foi de 7, com intervalo interquartil de 5 a 7; considerando o mesmo grupo, mas agora para as escolhas por enunciados veiculando o PS, a mediana foi de 7 com intervalo interquartil de 5 a 7. Para o *momento pós-instrução*, considerando o grupo que foi exposto à instrução explícita, o nível de aceitabilidade quanto ao PPT obteve a mediana 7 com intervalo interquartil de 6 a 7, e para o uso do PS, mediana 6 com intervalo interquartil de 5 a 7. Já no *momento pós-instrução*, considerando o *grupo sem instrução*, a mediana foi de 6 com intervalo interquartil de 4 a 7 para as escolhas de sentenças veiculando o PPT e, para o PS, mediana 7 com intervalo interquartil de 5 a 7.

Até então, o que podemos observar é que, para o *grupo sem instrução*, o nível de aceitabilidade do uso do PPT caiu de 7 para 6; no primeiro caso o intervalo interquartil foi de 5 a 7 e no segundo, de 4 a 7.

Como podemos observar, o *grupo sem instrução* teve uma diminuição quanto ao nível de aceitabilidade de sentenças com a estrutura PPT, ao compararmos o *momento pré-instrução* e *pós-instrução*. Quanto ao nível de aceitabilidade referente às sentenças com o *Past Simple*, o mesmo grupo apresentou um aumento do nível de aceitabilidade de 6 para 7, assim como do intervalo interquartil. Já o *grupo com instrução* manteve o mesmo nível de aceitabilidade em sentenças com PPT no *momento pré-instrução* e *pós-instrução*; vale observar que o intervalo interquartil no *momento pré-instrução* foi de 5 a 7 e, no *momento pós-instrução*, foi de 6 a 7. Para as sentenças veiculando o *Past Simple* o nível de aceitabilidade diminuiu de 7 para 6 no *momento pós-instrução*.

O segundo modelo, construído a partir da tarefa de aceitabilidade, resultou apenas em uma interação significativa entre *momento* e *grupo*. Ou seja, não foram observados efeitos significativos de *tempo verbal*, *momento* ou *grupo*, isoladamente. A ausência de efeitos significativos de momento indica uma ausência de um possível efeito de retestagem e a ausência de efeito de grupo indica, assim como no primeiro modelo, que o *grupo com instrução* e o *grupo sem instrução* não possuíam diferenças significativas no *momento pré-instrução*. O coeficiente positivo da interação aponta que no pós-teste a presença de instrução aumentou a probabilidade de escolha por valores maiores na escala ($\beta=0.550$), conforme evidenciamos na tabela:

TABELA 2: COEFICIENTES DO MODELO CONSTRUÍDO A PARTIR DOS DADOS DA TAREFA DE ACEITABILIDADE

Coeficientes	β	p	95% CI
Tempo Verbal (PS)	-0.240	0.059	[-0.5, 0.009]
Momento (Pós)	-0.290	0.106	[-0.64, 0.062]
Grupo (Com instrução)	-0.075	0.858	[-0.9, 0.75]
Interação <i>Momento (Pós)</i> e <i>Grupo (Com instrução)</i>	0.550	0.034	[0.04, 1.1]

FONTE: A AUTORA (2022)

De forma a complementar a análise quanto à tarefa de aceitabilidade, cujos resultados são explicitados na tabela 2, o gráfico 3 pontua as diferenças encontradas na tarefa de aceitabilidade por meio da escala *Likert*, que foi distribuída pelos valores na escala com números ordinais de 1 a 7.

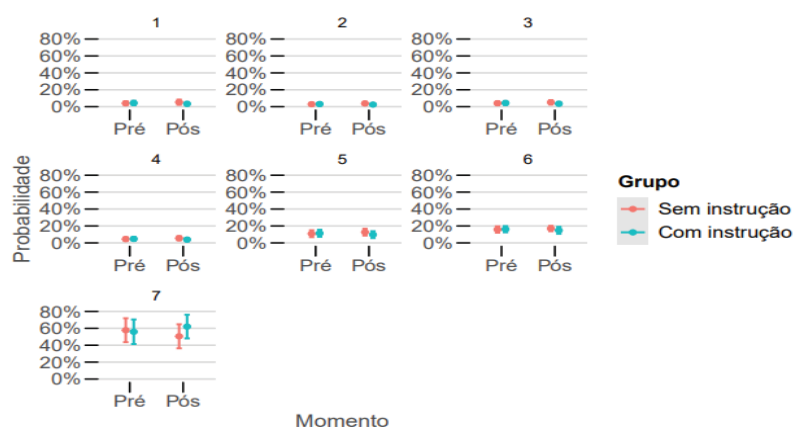
Para valores 1, 2, 3 e 4 da escala poucas evidências são notadas à primeira vista quanto a um possível aumento ou diminuição das escolhas considerando todos os *grupos, momentos e instrução*.

No valor 5 da escala há um nível de aceitabilidade maior para o *grupo sem instrução* no momento pós, no entanto a diferença é muito pequena se comparamos todas as variáveis envolvidas. No valor 6 da escala parece haver um ínfimo aumento para esse nível de aceitabilidade para o PPT referente ao *grupo sem instrução* no *momento pós-instrução*, assim como um aumento pequeno nas escolhas por PPT considerando todos os grupos, momentos e instrução.

Conforme vemos a seguir, e considerando o *momento pré-instrução e pós-instrução*, bem como os *grupos com e sem instrução*, a escala ordinal em 7 é a que mostra de melhor forma uma diferença de escolhas quanto à aceitabilidade de sentenças em que o PPT foi veiculado; enquanto o *grupo sem instrução* teve uma pequena diminuição quanto ao nível de aceitabilidade em sentenças com o PPT ao compararmos os *momentos pré e pós-instrução*, o grupo exposto à instrução teve um aumento sutil nas escolhas de sentenças com o PPT no momento pós.

De forma geral, o nível de aceitabilidade na escala 7, considerando todas as variáveis, são notavelmente maiores que todas as escalas anteriores em que todas alcançam níveis iguais ou maiores que 50 %; vale lembrar que para os outros níveis na escala, a maior porcentagem era vista na escala 6, com porcentagem de no máximo 20%. É possível perceber que as diferenças que citamos quanto à aceitação das sentenças com PPT são bastante sutis ao avaliarmos o gráfico 3, que pontua a probabilidade de escolhas para cada escala ordinal.

GRÁFICO 3: PROBABILIDADES PREVISTAS PELO MODELO COM DADOS DA TAREFA DE ACEITABILIDADE



FONTE: A AUTORA (2022)

De acordo com os dados obtidos por meio da tarefa de aceitabilidade indica-se um aumento de escolhas para as sentenças com o PPT, principalmente considerando o grupo exposto à instrução explícita.

6.7 TAREFA DE INTERPRETAÇÃO: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E RESULTADOS E DISCUSSÕES DO EXPERIMENTO NO *MOMENTO 2* (PÓS-INSTRUÇÃO)

Para a análise dos dados obtidos por meio da tarefa de interpretação, foi construído um modelo linear logístico de efeitos mistos (Christensen, 2019), tendo como variáveis preditoras o *contexto* (resultativo, acabado e inacabado), os *momentos* (pré-instrução e pós-instrução), o *grupo* (com instrução ou sem instrução) e a interação entre as variáveis *momento* e *grupo* e, como variável resposta, a escolha da opção que faz uso do tempo verbal *Present Perfect Tense* (PPT, 1 caso a escolha fizesse o uso do PPT ou 0 caso contrário). Coeficientes lineares aleatórios (*random intercepts*) foram configurados como efeito aleatório para os participantes.

Da mesma forma que a tarefa de aceitabilidade, os grupos de aprendizes de inglês responderiam à tarefa de interpretação por meio de duas listas formadas a partir da tarefa de interpretação realizada pelos falantes nativos, conforme apêndice 4. As duas listas utilizadas para a tarefa de interpretação para os grupos de aprendizes de inglês encontram-se nos apêndices 5 e 6. Em ambas as listas desenvolvidas para a tarefa de interpretação para os aprendizes de inglês foram incluídos os 8 momentos de PPT em contexto acabado. No que se refere aos 4 momentos em que o PPT veiculava o contexto inacabado e os 4 momentos de contexto resultativo, as listas apresentavam situações distintas de uma lista para a outra, ou seja, as situações descritas eram diferentes, porém apresentavam os mesmos contextos. Vale lembrar que os contextos veiculados na tarefa de interpretação seguiam os mesmos contextos apresentados na tarefa de aceitabilidade. Uma diferença importante foi que, diferentemente da tarefa de aceitabilidade, a tarefa de interpretação não apresentou a variável advérbio.

Conforme apresentamos no capítulo 5, subseção 5.3.2, a tarefa de interpretação contou com um total de 35 situações/contextos (16 alvo e 19 distratoras), os quais deveriam ser finalizados com uma sentença-desfecho; em cada uma das situações/contextos, havia uma sentença em que o PPT era veiculado e

outra em que o PS era utilizado. Vale frisar que tanto a tarefa de interpretação quanto a tarefa de aceitabilidade foram replicadas 14 dias após a finalização da etapa de instrução explícita. A Tabela 3 resume a contagem de escolhas pela opção com PPT em cada contexto na tarefa de interpretação nos dois momentos, que são o *momento pré-instrução* e o *momento pós-instrução* e considerando os dois *grupos* (com e sem instrução).

TABELA 3: CONTAGEM DA OPÇÃO POR PPT EM CADA CONTEXTO E EM CADA CONDIÇÃO

Momento	Grupo	Resultativo	Acabado	Inacabado	Total
Pré	Sem instrução	19	49	65	133
Pré	Com instrução	51	40	20	111
Pós	Sem instrução	58	46	24	128
Pós	Com instrução	26	69	77	172

FONTE: A AUTORA (2022)

Para melhor visualização dos dados apresentados acima, mostramos na tabela 4 os mesmo resultados, através de porcentagem referente às opções por PPT em cada contexto e em cada condição.

TABELA 4: PORCENTAGEM DA CONTAGEM DA OPÇÃO POR PPT EM CADA CONTEXTO E EM CADA CONDIÇÃO

Porcentagem da contagem da opção por PPT em cada contexto e em cada condição					
Momento	Grupo	Resultativo	Acabado	Inacabado	Total
Pré	Sem instrução	19 (14,3%)	49 (36,8%)	65 (48,9%)	133 (100%)
Pré	Com instrução	51 (45,9%)	40 (36,0%)	20 (18,0%)	111 (100%)
Pós	Sem instrução	58 (45,3%)	46 (35,9%)	24 (18,8%)	128 (100%)
Pós	Com instrução	26 (15,1%)	69 (40,1%)	77 (44,8%)	127 (100%)

FONTE: A AUTORA (2022)

Conforme podemos analisar, houve um aumento das escolhas de sentenças em que o contexto *resultativo* foi veiculado para o grupo de participantes que não recebeu a instrução, em que no momento pré contabilizou-se um total de 19 e no

momento pós, 58; já para o grupo que recebeu instrução o número de escolhas para o contexto *resultativo* diminuiu, levando em conta o momento pré e pós instrução, ou seja, de 51 ocorrências para 26. Em contextos *acabados*, para o *grupo sem instrução* a escolha diminuiu de 49 ocorrências para 46. A pequena diferença percebida nesses números parece ser resultado do acaso. Já para o *grupo com instrução* a escolha para o mesmo contexto aumentou de 40 para 69. Finalmente, para os contextos *inacabados*, houve uma diminuição do momento *pré-instrução* e *pós-instrução*, de 65 para 24 para o *grupo sem instrução*; já para o *grupo com instrução* o número de ocorrências aumentou significativamente, de 20 para 77 ocorrências. Assim, podemos verificar que o *grupo com instrução* preferiu, no *momento pré-instrução*, opções com o contexto *resultativo* e, no momento pós, o contexto *inacabado*. Já o *grupo sem instrução* optou no *momento pré-instrução* por um contexto *inacabado* e no *momento pós-instrução* pelo contexto *resultativo*.

Conforme evidenciamos na tabela 4, o primeiro modelo, construído a partir dos dados da tarefa de interpretação, resultou em efeitos estatisticamente significativos de *contexto* (em comparação com o contexto *acabado*, o contexto *resultativo* apresenta $\beta = 0,610$, e para o contexto *inacabado* um efeito ainda maior, $\beta = 1.400$) e uma interação estatisticamente significativa entre *momento* e *grupo* ($\beta = 1.000$). Não foi observada diferença estatisticamente significativa entre o contexto *resultativo* e o contexto *inacabado*. Não foram observados efeitos significativos isolados de *momento* nem de *grupo*, o que aponta para: 1) ausência de efeito significativo de retestagem e 2) ausência de diferenças significativas entre os grupos (com instrução e sem instrução) antes da instrução.

A Tabela 5 resume os valores dos coeficientes e seus respectivos intervalos de confiança e valores de significância.

TABELA 5: COEFICIENTES DO MODELO CONSTRUÍDO A PARTIR DOS DADOS DA TAREFA DE INTERPRETAÇÃO

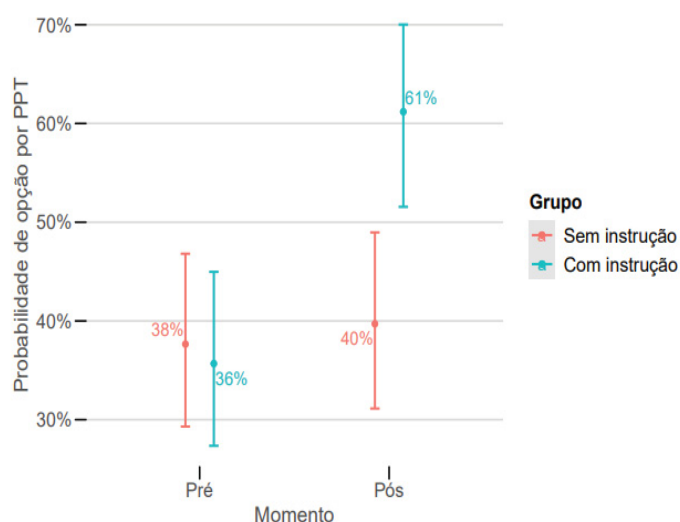
Coeficientes	β	p	95% CI
Coeficiente linear (intercepto)	-0.500	0.008	[-0.88, -0.13]
Contexto Resultativo	0.610	0.000	[0.29, 0.93]
Contexto Inacabado	1.400	0.000	[1, 1.7]
Momento (Pós)	0.086	0.659	[-0.3, 0.47]
Grupo (Com instrução)	-0.085	0.742	[-0.59, 0.42]
Interação <i>Momento</i> (Pós) e <i>Grupo</i> (Com instrução)	0.960	0.001	[0.38, 1.5]

FONTE: A AUTORA (2022)

Conforme vemos, a tabela 5 representa o nível de interação das variáveis presentes no experimento no que tange à tarefa de interpretação. Nela foram consideradas os contextos previstos para o PPT nesta tarefa (contexto acabado, contexto resultativo e contexto inacabado), os momentos pré e pós-instrução, bem como a interação entre todas as variáveis.

O gráfico 4 apresenta as probabilidades de escolhas de desfechos veiculando o *PPT* nas tarefas de interpretação considerando os *momentos pré-instrução e pós-instrução* e o *grupo com instrução e grupo sem instrução*.

GRÁFICO 4: PROBABILIDADES PREVISTAS PELO MODELO COM DADOS DA TAREFA DE INTERPRETAÇÃO



FONTE: A AUTORA (2022)

Conforme vemos no gráfico 4, na probabilidade da escolha por sentenças em que o PPT era a melhor opção teve-se um aumento ao compararmos o *grupo com instrução* e o *grupo sem instrução*; para o *grupo sem instrução*, obteve-se 38% de escolha no momento pré-instrução e 40% no momento pós-instrução. Conforme os números apresentados indicam, não houve aumento relevante do *momento pré-instrução e pós-instrução* para o *grupo sem instrução*, que pode ser considerado baixo. Já considerando o grupo que recebeu a instrução explícita, o aumento para escolhas de sentenças em que o PPT era a *melhor opção* no *momento pós-instrução*

foi significativo. No *momento pré-instrução* a porcentagem de escolha para desfechos com o PPT foi de 36%; já no *momento pós-instrução* houve um aumento significativo para 61%. Um efeito positivo com relação à intervenção explícita sobre a estrutura PPT pode sugerir o aumento de escolhas para o PPT. Ao compararmos o *momento pré-instrução* para o *grupo com instrução* e o *grupo sem instrução* é possível averiguar que a porcentagem de escolha para os desfechos com o PPT atingiu porcentagens semelhantes, o que sugere que os grupos eram homogêneos quanto à intuição de uso da perífrase verbal. Já no *momento pós-instrução*, conforme já mencionamos, um possível efeito da instrução pode ter sido evidenciado para o grupo exposto à instrução explícita.

Conforme verificado nos estudos de Oliveira (2003, 2005 e 2005), bem como os resultados gerados após a análise estatística para este estudo, averiguou-se que, dos 3 contextos veiculados para o PPT, foi o *contexto inacabado* que apresentou um efeito maior quanto às escolhas para essa estrutura do inglês. Vale lembrar que, na elaboração e aplicação da tarefa de interpretação, optamos pelo termo *contexto inacabado* para nos referirmos aos eventos que se sobrepõem até o momento de fala; Oliveira utiliza, para o mesmo contexto o termo *PPT continuativo*. Já para a segunda maior escolha no que se refere aos contextos de PPT, no caso o *PPT resultativo*, o qual trata de eventos que ocorreram num dado momento passado e que expressam algum tipo de efeito acarretado pelo evento, percebemos que a diferença entre o contexto de PPT acabado, que é o intercepto da análise, apresenta uma diferença em nível de escolha relativamente baixa.

Considerando a interação entre as variáveis *contexto*, *momento* e *grupo*, bem como a variação dessas variáveis, foi possível averiguar que houve diferença significativa apenas no *momento pós-instrução*; isso poderia ser averiguado através do gráfico 4, em que podemos verificar diferença significativa, ao compararmos os *momentos pré-instrução* e *pós-instrução*. Conforme vemos, a probabilidade de escolha para os enunciados em que foram veiculados o PPT (nos três contextos delimitados que são: resultativo, inacabado e acabado), a porcentagem de escolha aumentou consideravelmente no *momento pós-instrução*, considerando o grupo que foi exposto à instrução explícita.

6.8 DISCUSSÕES GERAIS DOS RESULTADOS OBTIDOS NO *MOMENTO 1* (PRÉ-INSTRUÇÃO) E *MOMENTO 2* (PÓS-INSTRUÇÃO)

Considerando nossas predições referentes ao comportamento dos aprendizes nas duas tarefas propostas para esta tese (tarefa de aceitabilidade e tarefa de interpretação) em relação ao uso e compreensão da estrutura PPT do inglês, bem como das variáveis envolvidas nas análises de resultados, esperava-se que, entre os grupos participantes do experimento, não fosse evidenciado nenhum tipo de diferença em qualquer um dos momentos referentes às etapas (pré-instrução e pós-instrução), ou seja, esperava-se uma ausência para o efeito de *grupo*; isso parece ser confirmado por meio dos dados apresentados na tabela 4, em que não houve efeito significativo para os grupos.

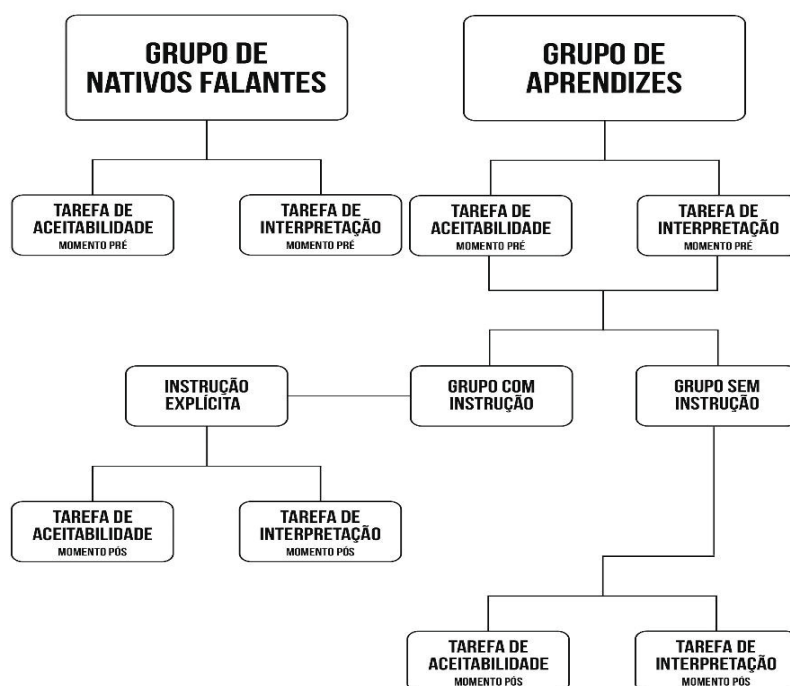
Já com relação à variável *momento*, uma possível diferença nos resultados obtidos poderia ser resultante do efeito de retestagem ou alguma outra variável não prevista. Entre essas imprevisões poderíamos citar algum tipo de instrução com ênfase na estrutura PPT à parte de nossas etapas experimentais, bem como alguma exposição linguística em L2 em que os aprendizes fossem favorecidos quanto ao uso e compreensão da perífrase verbal do inglês. Também é importante mencionar que, apenas pelo teste de nivelamento por nós elaborado e aplicado a todos os participantes do grupo de aprendizes de inglês, não é possível afirmar minuciosamente os conhecimentos desses referentes à língua inglesa. Ou seja, é provável que alguns participantes tivessem níveis de proficiência mais elevados que os outros, o que poderia resultar num conhecimento maior ou menor sobre as estruturas da L2, bem como algum tipo de interferência nos resultados obtidos. Da mesma forma, considerando a variável *instrução*, partíamos da hipótese de que, após a exposição a aulas referentes à estrutura-alvo, a tendência era que houvesse certo aumento no que concerne a escolhas por sentenças e contextos com o uso do PPT; dessa forma a predição era que o número de escolhas em que o PPT fosse utilizado aumentasse, quando comparados os *momentos pré-instrução e pós-instrução*, bem como a análise de escolhas por PPT resultantes das tarefas realizadas pelo *grupo sem instrução*. Caso o grupo sem instrução apresentasse aumento por escolhas pelo PPT, poderíamos presumir que fosse efeito de retestagem ou alguma variável não prevista no escopo da metodologia experimental, conforme mencionamos

anteriormente; já considerando o *grupo com instrução*, o aumento poderia ser atribuído à instrução explícita à qual foram expostos.

De acordo com os dados obtidos e após sua análise averiguamos que os dois grupos se comportaram distintamente, considerando o *momento pós-instrução*; ou seja, para o experimento, o *grupo com instrução* foi o que apresentou o maior número de escolhas quanto à aceitabilidade de sentenças em que o PPT foi utilizado. Esse grupo também foi o que optou por um maior número de desfechos vinculados à estrutura do PPT na tarefa de interpretação.

Ao nosso ver e com base em evidências empíricas, bem como nas teorizações referentes ao papel da instrução explícita, principalmente para propriedades linguísticas mais complexas na L2, o aprendiz pode usufruir de um estado de consciência referente ao uso e compreensão de certas estruturas, proveniente da instrução explícita daquele conteúdo; no entanto, não é possível descartar que o aumento por escolhas e aceitabilidade em que o PPT foi veiculado em ambas as tarefas possa ser efeito salientado por conta de uma memória a curto prazo referente ao conhecimento recém-adquirido. Isso quer dizer que não há evidências suficientes para confirmar que o conhecimento referente às diferentes leituras do PPT, bem como a sua distinção com a estrutura *Past Simple*, tenham sido, de fato, consolidadas na mente do aprendiz após um curto período de tempo pós-instrução. Ou seja, os resultados inerentes ao aumento por escolhas por sentenças e desfechos vinculados ao PPT poderiam ser apenas efeito decorrente do conhecimento recente adquirido. Fechamos este capítulo retomando a figura 1 apresentada no capítulo introdutório deste estudo, a qual apresenta todas as etapas das tarefas experimentais consideradas para este trabalho e as quais foram explanadas nos capítulos 5 e 6 desta tese.

FIGURA 1: ETAPAS DOS EXPERIMENTOS PARA FALANTES NATIVOS E GRUPO DE APRENDIZES DE INGLÊS.



FONTE: A AUTORA (2022)

Neste capítulo discorreremos, na seção 6.1, sobre algumas das teorizações referentes ao papel da instrução explícita em L2 para aprendizes de inglês em fase adulta. Tratamos dos objetivos da etapa da instrução explícita sobre o PPT na seção 6.2 e explanamos sobre os grupos de participantes da pesquisa no *momento pós-instrução* na seção 6.3. A seção 6.4 abordou os procedimentos norteadores da instrução explícita do PPT. Na seção 6.5 retomamos as hipóteses referentes aos resultados dos dois grupos de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro no *momento 2* (pós-instrução), considerando a replicação das duas tarefas experimentais. Na seção 6.6, tratamos sobre a tarefa de aceitabilidade, bem como os procedimentos de análise, resultados e discussões. A seção 6.7 trouxe as informações sobre a tarefa de interpretação, bem como os procedimentos de análise, resultados e discussões. Fechamos o capítulo 6 com discussões gerais dos dados obtidos através das tarefas experimentais nos *momentos 1* e *2* e uma figura que apresenta todas as etapas do experimentos no *momento 1* e *momento 2*.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou averiguar um possível efeito da instrução explícita para um grupo de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro quanto à aceitabilidade de sentenças em que o PPT fosse veiculado, bem como as escolhas dessa perífrase verbal em contextos diversos e em contraponto com outra expressão linguística do inglês, o *Past Simple*.

No *momento 1* dos experimentos, este estudo contou com a validação de sentenças e contextos em que a perífrase verbal PPT foi veiculada. Essa validação ocorreu através da participação de um total de 05 falantes nativos de inglês. Em seguida, 30 participantes aprendizes de inglês em níveis pré-intermediário e intermediário responderam às tarefas de aceitabilidade e de interpretação. A hipótese para esta etapa era de que os aprendizes de inglês iriam comportar-se de maneira distinta em comparação à validação realizada por falantes nativos quanto ao nível de aceitabilidade e interpretação do uso do PPT. Ou seja, enquanto falantes nativos fariam opções por um número maior de sentenças e contextos em que o PPT fosse utilizado, aprendizes de inglês optariam por sentenças e contextos veiculados pelo *Past Simple*. Conforme apresentamos no capítulo 5 desta tese, essa hipótese não encontrou respaldo o suficiente para confirmar nossa predição já que, ao analisar quantitativamente as escolhas feitas pelos falantes nativos e aprendizes de inglês, apesar de haver diferença nos níveis de probabilidade entre os resultados, a diferença foi relativamente baixa. Ademais, o número de participantes falantes nativos de inglês era demasiadamente pequeno para averiguarmos através de testes estatísticos uma possível diferença entre o comportamento dos participantes.

Na segunda etapa dos experimentos, a qual chamamos de *momento 2* (pós-instrução), os participantes aprendizes de inglês foram divididos em dois grupos compostos por 15 integrantes cada, os quais nominamos, a partir de então, de: (a) grupo com instrução e (b) grupo sem instrução. O primeiro grupo foi exposto à instrução explícita num total de oito aulas sobre a perífrase verbal PPT, as quais ocorreram no formato síncrono e *online*. Após um período de duas semanas da finalização das aulas, os dois grupos formados por aprendizes de inglês responderam novamente às duas tarefas (tarefa de aceitabilidade e tarefa de interpretação). Nossa hipótese para o *momento 2* deste estudo era de que o grupo com instrução faria um maior número de escolhas por sentenças e contextos em que o PPT fosse veiculado.

Esta constatação daria respaldo às nossas previsões, considerando que a instrução explícita de certas estruturas complexas da L2 poderia trazer um efeito positivo para aprendizes de inglês em fase adulta.

Levando em conta as teorias sobre as relações interlinguísticas entre a L1 e a L2 do aprendiz, as quais retomamos várias vezes neste trabalho, bem como as intuições desta pesquisadora, as quais receberam um maior amparo científico através dos resultados obtidos por meio de nossos experimentos, percebemos a relevância de entendermos de forma mais minuciosa os processos inerentes às construções elaboradas pelos aprendizes de inglês, as quais são fortemente balizadas pela gramática já consolidada na sua L1, uma vez que essas dinâmicas linguísticas entre L1 e L2 parecem nortear os processos de ensino de L2, essencialmente nos estágios preliminares de aprendizagem até que alcancem certa autonomia linguística em L2 em estágios mais elevados de proficiência.

Ainda sobre as relações entre L1 e L2, principalmente referentes a uma possível ancoragem na estrutura PPC para traçar propriedades semânticas do PPT, percebemos que essa é uma das estratégias discentes mais atenuantes, já que, ao mapear estruturas morfossintaticamente semelhantes, os aprendizes brasileiros transpõem possíveis leituras do PPC para a perífrase do inglês, o que parece, inicialmente, uma estratégia cognitiva menos laboriosa. Conforme evidenciado em nosso percurso teórico sobre o PPT, raros são os casos em que a perífrase verbal do inglês com o PPC do português se equivalem, semanticamente falando.

Os dados estatísticos analisados por meio das tarefas experimentais consideradas para o presente estudo, os estudos balizadores sobre a descrição dessa expressão linguística em L2, bem como as teorizações referentes ao processo de ensino-aprendizagem do PPT, parecem sugerir um favorecimento de processos instrucionais que viabilizem a compreensão e elaboração de enunciados veiculando o PPT, sugerindo que a perífrase verbal do inglês é um gargalo para os aprendizes dessa língua em fase adulta (SLABAKOVA, 2016).

Para a realidade de sala de aula, levando em foco o papel da instrução explícita de estruturas complexas, lidar com o PPT e suas especificidades de tempo e aspecto indicam a necessidade de um trabalho cuidadoso, acurado e criterioso de algumas aulas do cronograma da disciplina de Inglês. De nossa experiência como professora de inglês no tocante a materiais didáticos e manuais de gramática da L2, percebemos que as nuances referentes às propriedades aspectuais do PPT são raramente

explicitadas para/pelo professor e para o aprendiz de inglês. Entre as sugestões referentes ao tratamento da perífrase verbal no contexto verificado neste trabalho científico estariam a formulação e explicações docentes sobre as particularidades aspectuais da estrutura, em que se pudesse refletir sobre como o PPT pode ser utilizado e compreendido nesses contextos. Também seria importante que a estrutura não fosse apenas trabalhada em sala de aula após o conhecimento de expressões temporais como o presente, passado e futuro, mas que se pudesse trazê-la paralelamente às construções dessas outras expressões linguísticas, o que também segmentaria as suas especificidades em várias etapas e estágios. Um exemplo seria quando o professor trabalha o *Past Simple* do inglês. Nessa ocasião, seria proveitoso e menos laborioso apresentar uma das leituras da perífrase verbal, quando essa trata de eventos finalizados, bem como de eventos conhecidos como *hot news*, em que se anuncia algo muito recente e que, geralmente, trata de uma notícia relevante. O mesmo procedimento poderia ser realizado com as demais expressões temporais (presente e futuro).

Não podemos afirmar que os resultados obtidos através dos dados fornecidos pelos participantes integrantes dessa pesquisa, os quais foram expostos à instrução explícita, tenham consolidado em sua interlíngua o conhecimento referente ao PPT. Contudo, com base em nossa percepção como docente de língua inglesa, somado aos estudos retomados nesta tese, bem como aos resultados que se configuraram como significativos em nosso objeto de estudo, eles não permitem refutar a hipótese de que o efeito da instrução pode ser positivo. Assim, reconhecemos que a instrução explícita em sala de aula, em processos de aprendizagem, tende a ser um instrumento balizador das mais diversas estratégias para a construção do conhecimento discente, principalmente para os aprendizes de L2 em fase adulta, os quais parecem beneficiar-se de processos em que se viabiliza uma atenção consciente para as estruturas linguísticas da língua-alvo. Considerando as estratégias propiciadas por meio de instruções formais, podemos destacar duas estratégias didáticas importantes: primeiro, a elaboração e explicação de modelos em que haja a sistematização das propriedades linguísticas da L2, que para o nosso caso em específico, trata de tempo e de aspecto, respectivamente; por outro lado, práticas diversas que aproximem o aprendiz de contextos em que o novo conhecimento em L2 é utilizado.

Nosso trabalho também apresentou algumas limitações. Destacamos a necessidade da captação de um maior número de participantes, a fim de obtermos

uma análise mais apurada dos dados, principalmente referentes ao papel da instrução explícita sobre o PPT. Outra questão foi o número de aulas e encontros propostos para abordar a perífrase verbal do inglês, a qual requer um tempo maior que contemple desde explanações de ordem geral sobre a estrutura, como práticas discentes em diversos contextos de uso do PPT, bem como um número maior de tarefas e metodologias que evidenciem como esses participantes entendem e utilizam a perífrase verbal de forma global. Ao meu ver, é relativamente difícil a captação de participantes que se enquadrem de forma mais homogênea possível quanto a altos níveis de proficiência na L2, visto que, ao considerarmos aprendizes de inglês que estejam em um nível de conhecimento de inglês favorável a uma pesquisa como essa, no caso em específico, níveis entre pré-intermediário a intermediário, implica-se a escolha e realização/elaboração de alguns tipos de testes de proficiência com esses participantes para garantir maior homogeneidade entre os grupos. Ademais, torna-se desafiador manter esses participantes em diferentes etapas de um experimento, principalmente com relação às aulas sobre a perífrase verbal do inglês, as quais, para este estudo, contou com um total de oito aulas no formato síncrono e *online*. Tivemos a sorte e privilégio de contar com participantes/aprendizes comprometidos e que, mesmo com certa introspecção no quesito exposição oral numa L2, principalmente quando foram informados de que o assunto de nosso experimento era uma estrutura complexa em questão de uso e compreensão linguística, superaram timidez, receio e certos bloqueios, concordando em participar das diversas etapas e especificidades desta pesquisa.

Este estudo demonstrou, ao menos para a sua proponente, a importância de chegar-se a uma reflexão mais dedicada sobre a estrutura do inglês nominada PPT que, por diversas vezes nesse texto, dissemos ser complexa. Também foi de nosso interesse propiciar ao docente de língua inglesa, em diferentes estágios de sua atuação em sala de aula, algumas reflexões que possibilitem um melhor estudo e trabalho em relação ao PPT. Finalizo este texto dizendo que o *Present Perfect Tense* é um mal necessário: mal, por implicar no conhecimento minucioso de suas particularidades referentes a noções de tempo e, majoritariamente, de aspecto, considerando particularmente os aprendizes de inglês, os quais, supostamente, já tenham sido expostos a ele, atrelado a outros tempos verbais da L2. Necessário, devido a sua ampla utilização em diversos contextos na língua inglesa, tendo em vista as suas diversas especificidades de usos que, à vista do aprendiz de inglês, parecem

ser elaboradas a partir de outras expressões linguísticas. Futuros trabalhos sobre a perífrase verbal da L2 precisam ser contemplados para que, da mesma forma com que lidamos com outras expressões linguísticas do inglês, o PPT seja visto como algo possível de se adquirir.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- AMARAL, P.; HOWE, C. The semantics of the Portuguese present perfect and the grammaticalization of *ter/haver*. In: **The 8th Annual Ohio State University Symposium on Hispanic and Luso-Brazilian literatures, linguistics and culture**, Ohio, 2005.
- BERGSLEITHNER, J. M. Atenção e memória de trabalho na produção oral em L2. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs.) **Produção oral em LE: múltiplas Perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 21-46.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. Michigan: Pearson Longman, 2007.
- CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- _____. **Aspects of the theory of Syntax**. Cambridge. MA: MIT Press, 1965.
- _____. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Trad. J. A. Meireles; E.P. Raposos. Coimbra: Arménio Amado, 1975.
- COMRIE, B. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- COOK, Vivian. Key issues for SLA research. Disponível em: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/KeyIssues.htm>. Acessado em: 25 out. 2022.
- CORDER, S. P. The significance of learner's errors. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 5, n. 1-4, p. 161-170, 1967.
- CHRISTENSEN, R. H. B. **A Tutorial on fitting Cumulative Link Mixed Models with clmm2 from the ordinal Package**. Analysis, vol. 1, no. 1, 2019, p. 1–18.
- CORRÊA, L.M.S. O desencadeamento (bootstrapping) da sintaxe numa abordagem psicolinguística para a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (Orgs.). **Teorias de aquisição da Linguagem**. Editora UFSC, 2017, p. 145-188.
- DE BOT, K. A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. In: WEI, L. (Ed.) **The bilingualism reader**. New York: Routledge, 2000, p. 420 – 443 (Reimpressão de Applied Linguistics 13, 1992, p. 1 – 24).
- DEITOS, G. L. **Aspectos referentes ao desenvolvimento da oralidade em língua inglesa do professor em formação e em serviço**. 183 f. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. 11. ed. Oxford: Oxford University Press, 1996.

_____. **The study of second language acquisition**. 6. ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

FINGER, I. Processamento de segunda língua. In: MAIA, M. **Psicolinguísticas, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 157-169.

FINGER, I.; MENDONÇA, S.; FEIDEN, J. A aquisição do present perfect por aprendizes brasileiros de inglês: uma análise aspectual, In: COLLISCHON, G. *et al.* (Orgs.). **Anais do VIII Encontro do CELSUL**. Porto Alegre: EDUCAT, 2008.

ILARI, R. A semântica do passado composto em português. **Revista Diadorim**, n. 2, p. 132-142, 2020.

KEARNS, K. **Semantics**. 2. ed. New York: Macmillan, 2011.

KLEIN, W. The present perfect puzzle. **Language**, v. 68, n.3, 1992, p. 525-552.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press Inc., 1982.

KLEIN, W.; Perdue, C. The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). In: **Second Language Research**, 1997, p.301-347.

KUMARADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: from method to post method**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K.; LIMA JR. R. (Orgs.). **Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução**. Campinas, SP: Editora da Abralín, 2021.

LACA, B. Perfect Semantics: How universal are Ibero-American present perfects? In: BORGONOVO, C.; ESPAÑOL-ECHEVARRÍA, M.; PRÉVOST, P. (Orgs.), **Selected proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium**. 1–16. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2010.

LARDIERE, D. Feature assembly in second language acquisition. In: LICERAS, J.; ZOBL, H.; GOOD – LUCK, H. (Orgs.). **The Role of Features in Second Language Acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2008, p.106-140.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988, p. 211-236.

LEVELT, W. J. M. **Speaking**: from intention to articulation. Cambridge, MA: The MIT Press, 1989.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LONG, M. H. Focus on form in Task- Based Language Teaching. In: **Language Policy and Pedagogy**: essays in honor of A. Ronald Walton. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B. V., 2000.

MACKEY, W.F. **Language teaching analysis**. Harlow: Longman, 1965.

MAIA, M. **Psicolinguística, psicolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2015.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. London: Arnold, 2004.

MOLSING, K. V. **The Present Perfect: an exercise in the study of events**. Plurality and aspect. 219 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

MOLSING, K. V.; IBAÑOS, A. M. T. (Eds.). **Time and Tame in Language**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 2013.

NEGRÃO, E. V.; SCHER, A.P.; VIOTTI, E.C. Sintaxe: explorando a estrutura da sentença. In: FIORIN, J. L. **Introdução à Linguística II. Princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, A. A. **A aquisição do Present Perfect em contexto de língua estrangeira**. 119 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

_____. A aquisição do Present Perfect: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v 5, n.2, 2005, p. 43-86.

_____. Distinct grammars and their role in interlanguage development. **Gláuks Online**, v.15, 2015, p. 101-120.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005, p. 127-140.

_____. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PALMER, F. R. **The English verb**. 2. ed. London/New York: Longman Linguistics Library, 1987.

PIRES DE OLIVEIRA, R. **Semântica Formal: uma breve introdução**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

PORTNER, P. The temporal semantics and modal pragmatics of the perfect. In **Linguistics and Philosophy**, v.26, 2003. p 459–510.

Practice the Present perfect with scenes from tv shows. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Nt7O2w1Fpxc>. Acesso em 23 out. 2021.

Present Perfect with songs. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9nTknmhWuWg>. Acesso em 02 nov. 2021.

QUADROS GOMES, A.; SANCHEZ-MENDEZ, L. **Para conhecer: semântica**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RUAS, S. S. A. Princípios e parâmetros e(m) aquisição de segunda língua: os pares “espanhol – português” **Cuadernos de La ALFAL** nº 12 (2), noviembre 2020, p. 298-329.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v.11, p. 129-158, 1990.

_____. Awareness and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 13, p. 206-226, 1993.

_____. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Org.). **Attention and awareness in foreign language learning**. Mânoa: Second language and Curriculum Center, University of Hawaii at Mânoa, 1995, p. 1-63.

_____. Attention. In: ROBINSON, P. (Org.) **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 3-32.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, v.10, n. 3, p. 209-231, 1972.

_____. (1969). On the notion of 'IL competence' in early SLA research: an aid to understanding some baffling current issues. In: BROWN, G. *et al.* (Orgs.). **Performance & Competence in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 92-113.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão crítica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999.

SLABAKOVA, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

SLABAKOVA, R.; MONTRUL L, S. On a viewpoint aspect interpretation and its L2 acquisition: a UG perspective. In: SHIRAI, Y; SALABERRY, R. (Ed.). **The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002, p. 363- 396.

_____. Competence similarities between native and near-native speakers: an investigation of the preterite-imperfect contrast in Spanish. **Studies in Second Language Acquisition**, 25, p. 361-398, 2003. (Published online).

SOUZA, L. M. T. M. Da didática à pedagogia: uma desventura brasileira de proporções pedagógicas. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003, p. 85-106.

SPADA, N. Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: uma entrevista com Nina Spada. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 2, n. 2, 2004. Tradução de Gabriel de Ávila Othero.

WACHOWICZ, T. C.; FOLTRAN; M. J. Sobre a noção de aspecto. **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 48 (2), Campinas, 2006.

WHITE, L. The pro-drop parameter in adult second language acquisition. **Language Learning**, 35, p. 47-62, 1985.

XAVIER, R. P.; BALTHAZAR, L. L. Uma análise do perfil de atividades orais em livros didáticos para iniciantes da LE (italiano). In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs.). **Produção oral em LE: múltiplas perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 207-236.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – LISTA COM AS SENTENÇAS DO TESTE DE NATURALIDADE/GRAMATICALIDADE (TAREFA DE ACEITABILIDADE) PARA FALANTES NATIVOS.

APÊNDICE 2 – LISTA 1 DA TAREFA DE ACEITABILIDADE PARA APRENDIZES DE INGLÊS FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

APÊNDICE 3– LISTA 2 DA TAREFA DE ACEITABILIDADE PARA APRENDIZES DE INGLÊS FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

APÊNDICE 4 – LISTA COM AS SENTENÇAS DO TESTE DE NATURALIDADE/GRAMATICALIDADE (TAREFA DE INTERPRETAÇÃO) PARA FALANTES NATIVOS.

APÊNDICE 5 – TAREFA DE INTERPRETAÇÃO (LISTA 1) – GRUPO DE APRENDIZES DE INGLÊS FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

APÊNDICE 6 - TAREFA DE INTERPRETAÇÃO (LISTA 2) – GRUPO DE APRENDIZES DE INGLÊS FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

APÊNDICE 7 –DADOS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

APÊNDICE 8 – DADOS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM INGLÊS

APÊNDICE 9 - TESTE DE NIVELAMENTO EM INGLÊS PARA O GRUPO DE APRENDIZES DE INGLÊS

APÊNDICE 10 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA FALANTES NATIVOS

APÊNDICE 11 – HANDOUT DAS AULAS SOBRE *PRESENT PERFECT TENSE*.

APÊNDICE 12 - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA APRENDIZES DE INGLÊS 1

APÊNDICE 13 – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA APRENDIZES DE INGLÊS 2

APÊNDICE 14 – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA FALANTES NATIVOS DE INGLÊS

APÊNDICE 15 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**APÊNDICE 1 – LISTA COM AS SENTENÇAS DO TESTE DE
NATURALIDADE/GRAMATICALIDADE (TAREFA DE ACEITABILIDADE) PARA
FALANTES NATIVOS.**

32 sentenças para a teste de naturalidade (falantes nativos)

For each of the following sentences, evaluate wheter the sentence is acceptable in English or not. Do it as fast as you can. Don't think about it. We want your intuition about those sentences. So relax! Choose your first impression. If the sentence sounds fine, choose Good. If it is somewhat weird, choose Bad. Thank you for your help!

1. John lost his keys 3 times.
2. Kate saw this film 4 times.
3. John has lost his keys.
4. Michael has visited Ireland.
5. Peter painted his house 4 times.
6. Peter painted his house.
7. Alex played soccer for his team 3 times.
8. Tom has written his thesis 3 times.
9. John has lost his keys 3 times.
10. Mary worked as a teacher.
11. Tom has written his thesis.
12. Kate saw this film.
13. Amanda ate her lunch.
14. Mary worked as a teacher 4 times.
15. Michael visited Ireland 3 times.
16. Tom wrote his thesis 3 times.
17. John lost his keys 3 times.
18. Amanda ate her lunch 3 times.

19. Peter has painted his house.
20. Kate has seen this film.
21. Amanda has eaten her lunch 3 times.
22. Tom wrote his thesis.
23. Mary has worked as a teacher.
24. Alex has played soccer for his team.
25. Michael visited Ireland.
26. Peter has painted his house 4 times.
27. Kate has seen this film 4 times.
28. Mary has worked as a teacher 4 times.
29. Alex has played soccer for his team 3 times.
30. Michael has visited Ireland 3 times.
31. Amanda has eaten her lunch.
32. Alex played soccer for his team.

APÊNDICE 2 – LISTA 1 DA TAREFA DE ACEITABILIDADE PARA APRENDIZES DE INGLÊS FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Prezado(a) participante.

Leia as sentenças em inglês e, de acordo com suas impressões, avalie se elas são boas, ou seja, você imagina que são aceitáveis no inglês, ou ruins, ao seu ver, parecem estranhas, causando algum tipo de incoerência, o que te faz presumir que estão incorretas nessa língua. Você tem duas opções de escolha em cada uma delas, sendo (A) Good (aceitável em inglês) ou (b) Bad (não aceitável em inglês). Faça a sua escolha em cada uma delas. Essa tarefa é composta de um total de 48 sentenças e levará uma média de 15-20 minutos para ser finalizada. Obrigada pela sua participação!

Lista 1

	Sentença	Número Alvo
1	Julia is doing her homework.	
2	See? I could play the guitar well.	
3	John has lost his keys.	1a
4	I never have lunch at midday.	
5	Kate has seen this film 4 times.	4c
6	I change my car twice during the year.	
7	Judie helps you with your homework.	
8	She practices yoga in the mornings.	

9	Tom wrote his thesis 3 times.	3d
10	David sees his friends every day.	
11	Carol is going to cook every day.	
12	Alex has played soccer for his team.	7a
13	I did the dishes last Tuesday.	
14	She is cooking a big meal tonight.	
15	Claire is making her bed this morning.	
16	Michael visited Ireland.	8b
17	I might go to your party today.	
18	Patrick was cooking a big meal the day before.	
19	John lost his keys 3 times.	1d
20	Freddie is seeing his friends every day.	
21	Jeannie is going to dance tonight.	
22	Amanda ate her lunch.	2b
23	I would like to eat something now.	
24	She can help you with your homework.	
25	See? I play the guitar well.	
26	Claire was making her bed this morning.	

27	Mary has worked as a teacher.	5a
28	Julia is taking a bath now.	
29	Tom has written his thesis.	3a
30	Judie cleans her brother's bedroom.	
31	I am never having lunch at midday.	
32	Kate saw this film.	4b
33	Jeannie dances tonight.	
34	Patrick is doing the dishes from time to time.	
35	Amanda has eaten her lunch 3 times.	2c
36	I am going to change my car.	
37	She is going to practice yoga in the mornings.	
38	Alex played soccer for his team 3 times.	7d
39	I like to eat something now.	
40	Carols cooks her dinner every day.	
41	Peter has painted his house 4 times.	6c
42	I can go to your party tomorrow.	
43	Mary worked as a teacher 3 times.	5d
44	Julia was taking a bath a few minutes ago.	
45	Peter painted his house.	6b

46	Patrick should do his homework in advance.	
47	Michael has visited Ireland 3 times.	8c
48	Freddie is going to clean tonight.	

APÊNDICE 3– LISTA 2 DA TAREFA DE ACEITABILIDADE PARA APRENDIZES DE INGLÊS FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Prezado(a) participante.

Leia as sentenças em inglês e, de acordo com suas impressões, avalie se elas são boas, ou seja, você imagina que são aceitáveis no inglês, ou ruins, ao seu ver, parecem estranhas, causando algum tipo de incoerência, o que te faz presumir que estão incorretas nessa língua. Você tem duas opções de escolha em cada uma delas, sendo (A) Good (aceitável em inglês) ou (b) Bad (não aceitável em inglês). Faça a sua escolha em cada uma delas. Essa tarefa é composta de um total de 48 sentenças e levará uma média de 15-20 minutos para ser finalizada. Obrigada pela sua participação!

Lista 2

	Sentença	Número Alvo
1	Julia is doing her homework.	
2	See? I could play the guitar well	
3	John lost his keys.	1b
4	I never have lunch at midday.	
5	Kate has seen this film.	4a
6	I change my car twice during the year.	
7	Judie helps you with your homework.	
8	She practices yoga in the mornings	

9	Tom has written his thesis 3 times.	3c
10	David sees his friends every day.	
11	Carol is going to cook every day.	
12	Alex played soccer for his team.	7b
13	I did the dishes last Tuesday	
14	She is cooking a big meal tonight.	
15	Claire is making her bed this morning.	
16	Michael has visited Ireland.	8a
17	I might go to your party today.	
18	Patrick was cooking a big meal the day before.	
19	John has lost his keys 3 times.	1c
20	Freddie is seeing his friends every day.	
21	Jeannie is going to dance tonight	
22	Amanda has eaten her lunch.	2a
23	I would like to eat something now.	
24	She can help you with your homework.	
25	See? I play the guitar well.	

26	Claire was making her bed this morning.	
27	Mary worked as a teacher.	5b
28	Julia is taking a bath now.	
29	Tom wrote his thesis.	3b
30	Judie cleans her brother's bedroom.	
31	I am never having lunch at midday.	
32	Kate saw this film 4 times.	4d
33	Jeannie dances tonight.	
34	Patrick is doing the dishes from time to time.	
35	Amanda ate her lunch 4 times.	2d
36	I am going to change my car.	
37	She is going to practice yoga in the mornings.	
38	Alex has played soccer for his team 3 times.	7c
39	I like to eat something now.	
40	Carols cooks her dinner every day.	
41	Peter painted his house 4 times.	6d
42	I can go to your party tomorrow.	
43	Mary has worked as a teacher 3 times.	5c
44	Julia was taking a bath a few minutes before.	

45	Peter has painted his house.	6a
46	Patrick should do his homework in advance.	
47	Michael visited Ireland 3 times.	8d
48	Freddie is going to clean tonight.	

**APÊNDICE 4 – LISTA COM AS SENTENÇAS DO TESTE DE
NATURALIDADE/GRAMATICALIDADE (TAREFA DE INTERPRETAÇÃO) PARA
FALANTES NATIVOS.**

LET'S PRACTICE!

You will read 24 situations/contexts in English. After reading each one, you have to choose between 2 alternatives, which is the best. Remember that this task is not a knowledge test. We just want to better understand how the use of language works in communicative situations.

Try to read each context and then choose an alternative for each of the situations/contexts without thinking too much!

Example 1: Angelina has two dogs. She traveled to Spain and asked her neighbor to feed her dogs.

- a. Angelina's neighbor is going to feed her dogs.
- b. Angelina's neighbor feeds her dogs.

Example 2: Anderson is a singer. He sings in a karaoke bar on Friday nights. Today is Friday and he is very sick.

- a. Anderson won't sing tonight.
- b. Anderson might not sing tonight.

LET'S START!

1. Mary is retired. Now her hobby is to grow flowers in her small balcony. Today she is tired.

- a. Mary has worked hard in her garden today.
- b. Mary worked hard in her garden today.

2. John is trying to remember the last time he saw his car keys. He is very angry with himself because this is not the first time that he loses his keys.

- a. John lost his keys.
- b. John has lost his keys.

3. Kate loves drama films. Her favorite film is Titanic. Whenever she watches it, she cries. Now, she is crying in front of the tv.

- a. Kate saw this film.
- b. Kate has seen this film.

4. Mary is on holiday. This is the first time she is not coming back to school after her wonderful Summer holidays because she is retired now.

- a. Mary has worked as a teacher.
- b. Mary worked as a teacher.

5. Tom asked his supervisor the final remarks on his dissertation. He is home waiting for her last recommendations to wrap it up.

- a. Tom finished his thesis.
- b. Tom has finished his thesis.

6. Alex won the World Cup for his country many times. Now, he is home and just watches the games on his home television.

- a. Alex played soccer for his country.
- b. Alex has played soccer for his country.

7. Amanda's mother is worried because her daughter is on a severe diet. Today Amanda's lunch plate was empty with some crumbs of bread.

- a. Amanda has eaten lunch.
- b. Amanda ate lunch.

8. In 1997 Kate was 12 years old, the same date of the launch of her favorite film of all times. It was the only time she watched it.

- a. Kate saw this film.
- b. Kate has seen this film.

9. Amanda sometimes forgets basic things. When the subject is food it is even worse. Today she had 3 different meals.

- a. Amanda has eaten her lunch.
- b. Amanda ate her lunch.

10. John is very disorganized. Yesterday he went to his office but could not come in. He went back home for his key but hasn't found it yet.

- a. John lost his keys at home.
- b. John has lost his keys at home.

11. Peter loves painting his house. Now that he is repainting his house white he can even see the other colors used before.

- a. He painted his house.
- b. He has painted his house.

12. Amanda went to a restaurant and the foods there were her favorite ones. Her mother offered her some snacks a few minutes ago but she refused them.

- a. Amanda has eaten her lunch.
- b. Amanda ate her lunch.

13. Michael has his passport full of stamps because he never stops travelling. Last year he went to Dublin where he wanted to visit the same places he saw before.

- a. Michael visited Ireland.

b. Michael has visited Ireland.

14. Alex is one of the best soccer players in his team. He trained during the morning and was in most of the games.

a. Alex has played soccer for his team.

b. Alex played soccer for his team.

15. Tom is very happy because now he is a PhD in Linguistics. His journey in the university will be always in his mind.

a. Tom wrote his thesis.

b. Tom has written his thesis.

16. Alex was in the last World Cups in his country's soccer team. He was called to represent his country again.

a. Alex has played soccer for his team.

b. Alex played soccer for his team.

17. One month ago, Peter bought a new house but it wasn't painted. It was hard work for him to do the painting.

a. He painted his house.

b. He has painted his house.

18. I saw Michael's photo album and realized he visited many places before he died. The best place for him was Dublin!

a. Michael has visited Ireland.

b. Michael visited Ireland.

19. Peter moved to a new house. His house is painting the inside of the house, and worked the whole day.

a. He has painted his house the whole afternoon.

b. He painted his house the whole afternoon.

20. Tom is going to give him a new chance. In order to write academic texts he has lots of difficulties. His first writings didn't reach his personal academic goals.

a. Tom wrote his thesis.

b. Tom has written his thesis.

21. Michael is very interested in technology. He started a computer course in London, but went to Dublin during the weekend.

a. Michael visited Ireland.

b. Michael has visited Ireland.

22. John is very disorganized. Last year he went to his farm by car and when he was coming back home, he had to call a taxi. Now, his keys are always in his pants pocket.

a. John has lost his keys last year.

b. John lost his keys last year.

23. In between different jobs, being a teacher is, without a doubt, Mary's preference. Now, she is coming back to the same school she started her professional career.

a. Mary worked there.

b. Mary has worked there.

24. When someone asks Kate for a film recommendation, she always says the same. I really don't know how she can see the same film a million times!

a. Kate saw this film.

b. Kate has seen this film.

APÊNDICE 5 – TAREFA DE INTERPRETAÇÃO (LISTA 1) – GRUPO DE APRENDIZES DE INGLÊS FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

VAMOS PRATICAR!

Você realizará a leitura de 35 situações/contextos em língua inglesa. Após ler cada uma delas, terá a opção de escolher entre 2 desfechos, qual é o melhor. Lembramos que esta tarefa não é um teste de conhecimento, apenas queremos entender melhor como funciona a utilização da língua em situações comunicativas.

Procure ler cada contexto e na sequência escolher um desfecho para cada uma das situações/contextos sem pensar muito!

Exemplo 1: Angelina has two dogs. She traveled to Spain and asked her neighbor to feed her dogs.

- a. Angelina's neighbor is going to feed her dogs.
- b. Angelina's neighbor feeds her dogs.

Exemplo 2: Anderson is a singer. He sings in a karaoke bar on Friday nights. Today is Friday and he is very sick.

- a. Anderson won't sing tonight.
- b. Anderson might not sing tonight.

VAMOS COMEÇAR!

1. Patrick never keeps his room organized. Although his mother tries to help him on it, he prefers to do the things on his own.

- a. Patrick is going to clean his room on Wednesdays.
- b. Patrick cleans his room on Wednesdays.

2. Miguel is one of the best students in the classroom. The classes are going to start in one hour and right now...

- a. He is erasing the blackboard.
- b. He was erasing the blackboard.

3. John is very disorganized. Yesterday he went to his office but could not come in. He went back home for his key but hasn't found it yet.

- a. John lost his keys at home.
- b. John has lost his keys at home.

4. Carlos has a busy life. In his schedule he has everything planned in advance but he can never follow his plans, especially about meals.

- a. He never has lunch at midday.
- b. He is never having lunch at midday.

5. Nobody believes me when I say I play a musical instrument. I started playing some musical instrument when I was 6 years old. See?

- a. I can play the guitar well.
- b. I could play the guitar well.

6. Mary is on holiday. This is the first time she is not coming back to school after her wonderful summer holidays because she is retired now.

- a. Mary has worked as a teacher.
- b. Mary worked as a teacher.

7. It's so hard to live in a house that is also a working office. It is always busy. For instance...

- a. The phone rings now.
- b. The phone is ringing now.

8. Alex won the World Cup for his country many times. Now, he is home and just watches the games on his home television.

- a. Alex played soccer for his team.
- b. Alex has played soccer for his team.

9. Jeannie is rehearsing for tonight's presentation. She is very anxious about it. It is the most important competition of the year!

- a. Jeannie is going to dance tonight.
- b. Jeannie dances tonight.

10. Amanda's mother is worried because her daughter is on a severe diet. Today Amanda's lunch plate was empty with some crumbs of bread.

- a. Amanda has eaten lunch.
- b. Amanda ate lunch.

11. When Claire got into the bathroom she was shocked with the mess. The towel was wet on the floor.

- a. Claire's daughter was taking a bath one hour ago.
- b. Claire's daughter is taking a bath one hour ago.

12. In 1997 Kate was 12 years old, the same date of the launch of her favorite film of all times. It was the only time she watched it.

- a. Kate saw this film.
- b. Kate has seen this film.

13. There was a big dinner at mom's yesterday and it was my duty to help her with the cleaning. The worst room to clean is the kitchen!

- a. I am doing the dishes on Tuesday.
- b. I did the dishes on Tuesday.

14. Amanda went to a restaurant and the foods there were her favorite ones. Her mother offered her some snacks a few minutes ago but she refused them.

- a. Amanda has eaten her lunch.
- b. Amanda ate her lunch.

15. It's the third time I need to call a taxi to go to work this week. I have to take a decision quickly about my old car.

- a. I change my car.
- b. I am going to change my car.

16. Peter moved to a new house. His work is painting the inside of the house and today he worked the whole day.

- a. He has painted his house.
- b. He painted his house.

17. Jessica never misses Summer parties. At the moment she is sick but I believe she will find a way to be there.

- a. Jessica goes to your party tomorrow.
- b. Jessica might go to your party tomorrow.

18. Michael is very interested in technology. He started a computer course in London, but went to Dublin during the weekend.

- a. Michael visited Ireland.
- b. Michael has visited Ireland.

19. Brad is resting now because he worked hard this morning with hard stuff. I can see his t-shirt is stained.

- a. Brad was painting his house this morning.
- b. Brad is painting his house this morning.

20. Tom is very happy because now he is a PhD in Linguistics. His journey in the university will be always in his mind.

- a. Tom wrote his thesis.
- b. Tom has written his thesis.

21. Julia usually eats her lunch at her mother's house because her work used to be near her mom's. Now she was fired and she wants to do things at home. So...

- a. She is going to cook every day.

b. She cooked every day.

22. Alex is one of the best soccer players in his team. He trained during the morning and was in most of the games.

a. Alex has played soccer for his team.

b. Alex played soccer for his team.

23. There will be a great family reunion today. In ten minutes the guests are about to come. This family lunch will be great!

a. I am cooking a big meal now.

b. I was cooking a big meal now.

24. One month ago, Peter bought a new house but it wasn't painted. It was hard work for him to do the painting.

a. He painted his house.

b. He has painted his house.

25. Jeannie lives alone, although she considers herself an extrovert and friendly person. Most of her free time he likes to be around people.

a. Jeannie is seeing her friends every day.

b. Jeannie sees her friends every day.

26. I saw Michael's photo album and realized he visited many places before he died. The best place for him was Dublin!

a. Michael has visited Ireland.

b. Michael visited Ireland.

27. Vanessa is very concerned about her health and well-being, so she follows a daily routine. She starts the day relaxing.

a. She is going to practice ioga in the mornings.

b. She practices ioga in the mornings.

28. Tom asked his supervisor the final remarks on his dissertation. He is home waiting for her last recommendations to wrap it up.

- a. Tom wrote his thesis.
- b. Tom has written his thesis.

29. Jennifer loves summertime. When she's on school vacation she likes to see the shiny sun. Now, she is in the sand.

- a. She is staring at the sun at the moment.
- b. She stares at the sun at the moment.

30. Tina is the best Portuguese student but in Maths she has lots of difficulties. I'm good with numbers, so...

- a. I can help her with her homework.
- b. I help her with her homework.

31. John is very disorganized. Last year he went to his farm by car and when he was coming back home, he had to call a taxi. Now, his keys are always in his pants pocket.

- a. John has lost his keys last year.
- b. John lost his keys last year.

32. Grace looked tired at the meeting. Maybe it is because she worked a lot during the weekend. She just moved to a new place.

- a. Grace is cleaning the house.
- b. Grace was cleaning the house.

33. Mary is retired. Now her hobby is to grow flowers in her small balcony. Today she is tired.

- a. Mary has worked hard in her garden today.
- b. Mary worked hard in her garden today.

34. When I phoned Tracy she didn't answer the phone immediately. She took a time because she heard the phone from the bathroom.

- a. Tracy was taking a bath.
- b. Tracy is taking a bath.

35. Kate loves drama films. Her favorite film is Titanic and when she watches it she cries. Now, she is crying in front of the TV.

- a. Kate saw this film.
- b. Kate has seen this film.

APÊNDICE 6 – TAREFA DE INTERPRETAÇÃO (LISTA 2) – GRUPO DE APRENDIZES DE INGLÊS FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

VAMOS PRATICAR!

Você realizará a leitura de 35 situações/contextos em língua inglesa. Após ler cada uma delas, terá a opção de escolher entre 2 desfechos, qual é o melhor. Lembramos que esta tarefa não é um teste de conhecimento, apenas queremos entender melhor como funciona a utilização da língua em situações comunicativas.

Procure ler cada contexto e na sequência escolher um desfecho para cada uma das situações/contextos sem pensar muito!

Exemplo 1: Angelina has two dogs. She traveled to Spain and asked her neighbor to feed her dogs.

- a. Angelina's neighbor is going to feed her dogs.
- b. Angelina's neighbor feeds her dogs.

Exemplo 2: Anderson is a singer. He sings in a karaoke bar on Friday nights. Today is Friday and he is very sick.

- a. Anderson won't sing tonight.
- b. Anderson might not sing tonight.

VAMOS COMEÇAR!

1. Patrick never keeps his room organized. Although his mother tries to help him on it, he prefers to do the things on his own.

- a. Patrick is going to clean his room on Wednesdays.
- b. Patrick cleans his room on Wednesdays.

2. Miguel is one of the best students in the classroom. The classes are going to start in one hour and right now...

- a. He is erasing the blackboard.
- b. He was erasing the blackboard.

3. John is trying to remember the last time he saw his car keys. He is very angry with himself because this is not the first time that he loses his keys.

- a. John lost his keys at home.
- b. John has lost his keys at home.

4. Carlos has a busy life. In his schedule he has everything planned in advance but he can never follow his plans, especially about meals.

- a. He never has lunch at midday.
- b. He is never having lunch at midday.

5. Nobody believes me when I say I play a musical instrument. I started playing some musical instrument when I was 6 years old. See?

- a. I can play the guitar well.
- b. I could play the guitar well.

6. Mary is on holiday. This is the first time she is not coming back to school after her wonderful summer holidays because she is retired now.

- a. Mary has worked as a teacher.
- b. Mary worked as a teacher.

7. It's so hard to live in a house that is also a working office. It is always busy. For instance...

- a. The phone rings now.
- b. The phone is ringing now.

8. Alex won the World Cup for his country many times. Now, he is home and just watches the games on his home television.

- a. Alex played soccer for his team.
- b. Alex has played soccer for his team.

9. Jeannie is rehearsing for tonight's presentation. She is very anxious about it. It is the most important competition of the year!

- a. Jeannie is going to dance tonight.
- b. Jeannie dances tonight.

10. Amanda's mother is worried because her daughter is on a severe diet. Today Amanda's lunch plate was empty with some crumbs of bread.

- a. Amanda has eaten lunch.
- b. Amanda ate lunch.

11. When Claire got into the bathroom she was shocked with the mess. The towel was wet on the floor.

- a. Claire's daughter was taking a bath one hour ago.
- b. Claire's daughter is taking a bath one hour ago.

12. In 1997 Kate was 12 years old, the same date of the launch of her favorite film of all times. It was the only time she watched it.

- a. Kate saw this film.
- b. Kate has seen this film.

13. There was a big dinner at mom's yesterday and it was my duty to help her with the cleaning. The worst room to clean is the kitchen!

- a. I am doing the dishes on Tuesday.
- b. I did the dishes on Tuesday.

14. Amanda sometimes forgets basic things. When the subject is food it is even worse. Today she had 3 different meals.

- a. Amanda has eaten her lunch.
- b. Amanda ate her lunch.

15. It's the third time I need to call a taxi to go to work this week. I have to take a decision quickly about my old car.

- a. I change my car.
- b. I am going to change my car.

16. Peter loves painting his house. Now that he is repainting his house white he can even see the other colors used before.

- a. He painted his house.
- b. He has painted his house.

17. Jessica never misses Summer parties. At the moment she is sick but I believe she will find a way to be there.

- a. Jessica goes to your party tomorrow.
- b. Jessica might go to your party tomorrow.

18. Michael has his passport full of stamps because he never stops travelling. Last year he went to Dublin where he wanted to visit the same places he saw before.

- a. Michael visited Ireland.
- b. Michael has visited Ireland.

19. Brad is resting now because he worked hard this morning with hard stuff. I can see his t-shirt is stained.

- a. Brad was painting his house this morning.
- b. Brad is painting his house this morning.

20. Tom is very happy because now he is a PhD in Linguistics. His journey in the university will be always in his mind.

- a. Tom wrote his thesis.

b. Tom has written his thesis.

21. Julia usually eats her lunch at her mother's house because her work used to be near her mom's. Now she was fired and she wants to do things at home. So...

a. She is going to cook every day.

b. She cooked every day.

22. Alex was in the last World Cups in his country's soccer team. He was called to represent his country again.

a. Alex has played soccer for his team.

b. Alex played soccer for his team.

23. There will be a great family reunion today. In ten minutes the guests are about to come. This family lunch will be great!

a. I am cooking a big meal now.

b. I was cooking a big meal now.

24. One month ago, Peter bought a new house but it wasn't painted. It was hard work for him to do the painting.

a. He painted his house.

b. He has painted his house.

25. Jeannie lives alone, although she considers herself an extrovert and friendly person. Most of her free time he likes to be around people.

a. Jeannie is seeing her friends every day.

b. Jeannie sees her friends every day.

26. I saw Michael's photo album and realized he visited many places before he died. The best place for him was Dublin!

a. Michael has visited Ireland.

b. Michael visited Ireland.

27. Vanessa is very concerned about her health and well-being, so she follows a daily routine. She starts the day relaxing.

- a. She is going to practice ioga in the mornings.
- b. She practices ioga in the mornings.

28. Tom is going to give him a new chance. In order to write academic texts he has lots of difficulties. His first writings didn't reach his personal academic goals.

- a. Tom wrote his thesis.
- b. Tom has written his thesis.

29. Jennifer loves Summertime. When she's on school vacation she likes to see the shiny sun. Now, she is in the sand.

- a. She is staring at the sun at the moment.
- b. She stares at the sun at the moment.

30. Tina is the best Portuguese student but in Maths she has lots of difficulties. I'm good with numbers, so...

- a. I can help her with her homework.
- b. I help her with her homework.

31. John is very disorganized. Last year he went to his farm by car and when he was coming back home, he had to call a taxi. Now, his keys are always in his pants pocket.

- a. John has lost his keys last year.
- b. John lost his keys last year.

32. Grace looked tired at the meeting. Maybe it is because she worked a lot during the weekend. She just moved to a new place.

- a. Grace is cleaning the house.
- b. Grace was cleaning the house.

33. In between different jobs, being a teacher is, without a doubt, Mary's preference. Now, she is coming back to the same school she started her professional career.

- a. Mary worked hard in her garden today.
- b. Mary has worked hard in her garden today.

34. When I phoned Tracy she didn't answer the phone immediately. She took a time because she heard the phone from the bathroom.

- a. Tracy was taking a bath.
- b. Tracy is taking a bath.

35. When someone asks Kate for a film recommendation, she always says the same. I really don't know how she can see the same film a million times!

- a. Kate saw this film.
- b. Kate has seen this film.

APÊNDICE 7 – DADOS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Letras.

Doutoranda: Giselle Ludka.

Orientadora: PhD Roberta Pires de Oliveira.

DADOS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Qual é sua idade?	
Qual é sua ocupação/ trabalho?	
Quantas línguas você fala?	
Qual é sua língua nativa?	
Qual é sua cidade/ país de origem?	
Na sua opinião, qual é seu nível aproximado de inglês? (elementar/ pré-intermediário, intermediário, avançado...)	

APÊNDICE 8 – DADOS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM INGLÊS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Letras.

Doutoranda: Giselle Ludka.

Orientadora: PhD Roberta Pires de Oliveira.

PERSONAL PARTICIPANTS' DATA.

How old are you?	
What's your job/ occupation?	
How many languages do you speak?	
What's your mother language?	
Where are you from (city/ state/ country)?	

**APÊNDICE 9 – TESTE DE NIVELAMENTO EM INGLÊS PARA O GRUPO DE
APRENDIZES DE INGLÊS**

English proficiency test

(designed by Giselle Ludka)

Choose the best alternative for each number.

1. Her name is Cristine.

- a. What is your name?
- b. What is my name?
- c. What is her name?
- d. What is name?

2. “I’m 30 years old”.

- a. What is the age of me?
- b. What is the age?
- c. How old are you?
- d. What age are you?

3. What do you do?

- a. I do a job.
- b. I’m a dentist.
- c. I have a friend.
- d. I do like it.

4. How often does she study?

- a. She likes to read books.
- b. She studies.
- c. She never studies.
- d. She read books.

5. Complete the following sentence:

She is swimming in the sea...

- a. Yesterday.
- b. Often.
- c. At the moment.
- d. Frequently.

6. I like coffee _____ I don't like tea.

- a. And
- b. But
- c. Also
- d. Although

7. _____ she studied a lot for the test, she didn't pass.

- a. Unfortunately
- b. Although.
- c. Firstly
- d. Because.

8. When I was a kid I _____ in the streets with my friends.

- a. Playing
- b. Used to play

- c. Played
- d. Play

9. Somebody has _____ the window.

- a. Break
- b. Broke
- c. Breaking
- d. Broken.

10. Dialogue:

Pharmacist; What is the matter?

Customer: I _____ a headache.

- a. Got
- b. Have
- c. Am
- d. Had

11. Have you ever seen a lion?

- a. Yes, I do.
- b. Yes, I haven't.
- c. No, I haven't.
- d. Yes, I have seen.

12. You must _____ careful with this knife.

- a. Being.
- b. To be.
- c. Be

d. Was

13. What is your mother like?

- a. She is very nice and calm.
- b. She is tall and has blue eyes.
- c. She likes riding a bike.
- d. She doesn't like sports.

14. Would you like a piece of cake?

- a. No, I would.
- b. Yes, I do.
- c. No, thanks. I'm full.
- d. Yes, thanks. I'm full.

15. If I were you...

- a. I would go to Rome.
- b. I will go to Rome.
- c. I have gone to Rome.
- d. I would went to Rome.

16. Paris is _____ city in the world.

- a. the most romantic
- b. the more romantic
- c. the romantic more

d. romantic

17. "I looked _____ in the mirror and found a wonderful person."

- a. Mine
- b. Me
- c. Myself
- d. my

18. Choose the correct alternative about word order:

- a. This is a first world country.
- b. This is a country first world.
- c. This is a first a country world.
- d. This is a world is country first.

19. Choose the right alternative to complete the following sentences:

They have been eating junk food _____ last Sunday.

I'm going to be back _____ 2 hours.

She has lived here _____ five years.

Daisy is travelling _____ South Africa tomorrow.

People spend all their life working _____ money.

The concert will start _____ eight or nine p.m.

- a. Since, for, for, in, by, at

- b. Since, in, for, to, for, around
- c. At, for, in, for, at
- d. In, for, in, to, by, at

20. Do you like pizza?

- a. Yes, I like.
- b. Yes, I do.
- c. Yes, I have.
- d. Yes, like pizza.

21. What do you think of Reggae music?

- a. I like her.
- b. I like it.
- c. I like them.
- d. I like music.

22. Lady Gaga is a _____ singer. She has won it many times.

- a. Part-time.
- b. Hard-working
- c. Grammy-winning
- d. Well-being

23. Have you started the exercise ____?

- a. Already.
- b. Now.
- c. Yet
- d. Ever

24. I haven't seen Susan _____ ages!

- a. In
- b. For
- c. Since
- d. Last

25. I'm not fluent in English. I wish I _____ fluent in English.

- a. Am
- b. Wasn't
- c. Were

d. Had been

26. I am not hung y. I have already _____.

- a. Ate
- b. Eat
- c. Eaten
- d. Eating

27. My house is new. _____ windows are red.

- a. My
- b. Her
- c. Its
- d. Their

28. Was _____ pair of shoes expensive?

- a. Your
- b. Yours
- c. You
- d. Your's

29. Society has _____ troubles and we have to face _____

- a. it - her
- b. its- him
- c. its- them
- d. it- they

30. "Today" can be substituted by all the alte natives EXCEPT:

- a. Currently
- b. Nowadays
- c. These days
- d. Actually

31. If he _____ qualifications, he would have a better job.

- a. Have
- b. Would have
- c. Had
- d. Has
- e. Has got

32. If John _____ so much, the accident wouldn't have happened.

- a. Hasn't drunk
- b. Drank
- c. Hadn't drunk
- d. Drunk
- e. Would drink

33. What is the best translation in Portuguese for : "I've already been to New York twice." ?

- a. Eu estive em Nova York duas vezes.
- b. Eu fui para Nova York duas vezes.
- c. Eu já estive em Nova York duas vezes.
- d. Eu já visitei Nova York duas vezes.

34. Carl and Tony _____ prepared the dinner.

- a. Them
- b. Themselves
- c. Ourselves
- d. Itself
- e. Himself

35. My children usually _____ milk for breakfast in the morning.

- a. Is drinking.
- b. Is drink
- c. Drinks
- d. Drank
- e. Drink

36. " My teacher _____ allow us to play soccer if we are not wearing soccer gear."

- a. Doesn't
- b. Don't

- c. Isn't
- d. Didn't

37. The negative form of the sentence: " He sold his car last week "is:

- a. He didn't sell his car last week.
- b. He doesn't sell his car last week.
- c. He didn't sells his car last week.
- d. He doesn't sold his car last week.
- e. He didn't sold his car last week.

38. What did you do yesterday?

- a. I met my friends.
- b. I eat a lot.
- c. They went to school.
- d. I study a lot.
- e. We watch TV.

39. The telephone is ringing. Answer _____ for _____, please. I am busy now!

- a. It – I.
- b. He – me.
- c. It – she.
- d. They – she
- e. It – me.

40. Choose the correct word to complete the sentence: "She _____ to be a doctor."

- a. Intends.
- b. Pretends.
- c. Assists
- d. arrests

APÊNDICE 10 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA FALANTES NATIVOS.

Dear participant

I am Giselle Ludka, an English professor at Universidade Estadual do Paraná- União da Vitória/PR and a PhD student at Universidade Federal do Paraná- Curitiba/PR, in Brazil. For my thesis I am developing a research about the use of some grammatical features in English considered to be difficult for Brazilian Portuguese learners. As part of my research a small group of people who speaks English as their mother language need to read some sentences in English and evaluate whether those are Good (acceptable) or Bad (not acceptable) according to his or her own use of English. In the second task, participants are asked to read some situations/contexts and choose the most appropriate response. There is no right or wrong in the answers. We want to see whether a pattern of responses will emerge. The tasks will be sent by e-mail. No personal data of participants will be used. The research is absolutely anonymous.

This research is under analysis (receipt number 1508581) by the Ethical Committee from my university. Please feel free to check the information. Find below the links to my curriculum, as well as, my Supervisor-professor PhD. Roberta Pires de Oliveira.

If you have any doubts, don't hesitate to send me a message.

Giselle Ludka .

E-mail: gisaludka@yahoo.com.br

Phone number (+55 47) 9 9988-3205

<http://lattes.cnpq.br/8729058835556425>

Roberta Pires de Oliveira.

Email: ropiolive@gmail.com

Phone number: (+55 48) 9 9822- 7688

<http://lattes.cnpq.br/4760934203514343>

APÊNDICE 11 – HANDOUT DAS AULAS DE *PRESENT PERFECT TENSE*

Teacher: Giselle Ludka

English Class

Time: 2 classes (1 hour and 30 minutes)

THE PRESENT PERFECT TENSE

Have you ever eaten frog legs?

Have you ever taken Japanese lessons?

Have you ever worn socks of different colors?

*Have you ever had a serious disease/ (influenza, coronavirus,
etc...)*

*We use questions with **Have you ever...** to talk about different
experiences in life.*

Never ask common things with the Present Perfect!!!

Example:

Have you ever eaten beans?

Have you ever been at school?

Have you ever eaten Japanese food?

Yes, I have.

or

No, I haven't. But I would like to.

Have your ever traveled to Paraguay?

Yes, I have. I went to Paraguay with my family last year to buy electronics.

POSITIVE ANSWERS (+)

When we answer in a positive way like "*Yes, I have*", we can add something in our answer; in cases like these, we use *Simple Past*.

Have your ever traveled to Paraguay?

Yes, I have. I went to Paraguay with my family last year to buy electronics.

Other question examples...

Have you seen my keys?

Have you watched this movie?

(the time where things happened are not relevant!)

Compare!!

<i>Have you seen my keys?</i>	<i>Did you see my keys yesterday?</i>
<i>Have you seen this movie?</i>	<i>Did you see this movie at the cinema last week?</i>
<i>Ayrton senna died in 1994.</i>	<i>Ayrton Senna has died.</i>

Present Perfect Structure (more examples)

Giselle has worked as a teacher.

I have traveled to Italy recently.

She has studied for the maths test.

*I haven't eaten healthy food lately.
She hasn't finished her homework yet.*

They have seen that movie three times.

I've been told that Tony is going to get married.

Past Simple x Present Perfect Tense

Be careful with past adverbials!!

A specific case!

This morning	I have washed the car this morning.
This morning	I washed the car this morning.

Some special cases (just, already, yet)

I have just finished the cake.

She has just left the cinema.

Giselle has just explained the English topic.

She hasn't eaten the pizza yet.

Neymar hasn't made a gol in the World Cup yet.

Has Maria finished her school homework yet?

Have you done any kind of exercise yet?

Some special cases (just, already, yet)

I've already played that game.
She has already seen that boring movie.
They've already visited the Colosseum.

What is the *Present Perfect Tense*?
It's a "prensado" (Mairo Vergara) because...



It's not Past... It's not Present.. It's not Future...

What is the *Present Perfect Tense*?

It's a mix of Past and Present...

LOOK!!!!



Watch on youtube:

Practice the PPT with scenes from tv shows

<https://www.youtube.com/watch?v=Nt7O2w1Fpxc&t=146s>



The *Present Perfect Tense* has Always a kind of connection with the present!!!!

Thank you for your participation!!!

APÊNDICE 12 – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA APRENDIZES DE INGLÊS 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Teresa Cristina Wachowicz (pesquisadora responsável e professora do Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos), Roberta Pires de Oliveira (professora do mesmo programa) e Giselle Ludka Deitos (aluna da Pós-Graduação -Doutorado) – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, aprendiz de língua inglesa, falante do português brasileiro a participar de um estudo intitulado **“Aquisição do inglês por falantes nativos do português brasileiro em situação de sala de aula: experimentos psicolinguísticos”**. A pesquisa tem como intuito apresentar uma discussão teórica sobre o processo de aquisição do inglês por aprendizes dessa língua que são falantes do português brasileiro, no que condiz a estruturas verbais específicas da língua inglesa. Também intende realizar tarefas para analisar a eficácia de uma intervenção didática na aquisição de estruturas da língua inglesa.

a) O objetivo desta pesquisa é averiguar se a utilização de uma intervenção didática sobre estruturas verbais do inglês auxilia os participantes na resolução de duas tarefas nessa língua; queremos averiguar como é o comportamento de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro na utilização das estruturas de língua inglesa.

b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário que realize duas tarefas: a primeira tarefa consiste na leitura de 48 sentenças em inglês e responder, o mais rápido possível, se ela é boa (aceitável no uso de inglês) ou ruim (não aceitável no uso do inglês). Na segunda tarefa de interpretação você lerá 25 situações/contextos e, a partir delas, deverá escolher, o mais rápido possível, qual é a melhor alternativa para finalizar cada um dos contextos.

c) Para tanto, você receberá as atividades em seu e-mail e realizará as tarefas através de ambiente virtual através do Google Formulários e, assim que finalizá-las as mesmas serão redirecionadas para o endereço de e-mail da pesquisadora. As atividades descritas acima levarão aproximadamente um total de 45 minutos para serem realizadas.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à leitura em monitor de computador e ao tempo que levará para a resolução das questões. Talvez você considere a tarefa um pouco cansativa.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser a ausência dos participantes nas tarefas propostas, bem como a falta de interesse em realizar as atividades, caso os participantes a julguem monótona e sintam-se fadigados na execução das mesmas. Por se tratar de um ambiente virtual certos imprevistos de ordem tecnológica podem ocorrer, como a instabilidade e qualidade da conexão de internet utilizada pelo participante. O compartilhamento da mesma conexão de internet pode gerar uma conexão lenta para o participante realizar as tarefas propostas.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são a contribuição no que tange os estudos sobre aquisição do inglês por parte dos falantes do português brasileiro de forma geral. Vale à pena destacar a contribuição desse estudo tanto para professores, quanto para alunos de língua inglesa no estudo de estruturas verbais do inglês para falantes do português brasileiro.

Participante	da	Pesquisa	e/ou	Responsável	Legal:
--------------	----	----------	------	-------------	--------

g) As pesquisadoras Teresa Cristina Wachowicz, Roberta Pires de Oliveira e Giselle Ludka Deitos responsáveis por este estudo poderão ser localizadas através dos endereços de e-mail tecacw@gmail.com, ropiolive@gmail.com e/ou gisaludka@yahoo.com.br, através dos telefones (41) 9 9953-2900, (48) 9 9822-7688 e/ou (47) 9 9988-3205, bem como pelo telefone (41) 3360-5102, Universidade Federal do Paraná, Rua General Carneiro, 460 10º andar para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, que são, exclusivamente, as pesquisadoras deste trabalho cujos nomes

já foram supramencionados neste termo. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que **a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido será utilizado para nossa tese de doutoramento sendo componente de nossa metodologia e análise de dados, mantendo o sigilo da identidade de nossos participantes.

k) Não haverá despesas na realização da pesquisa, e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Participante	da	Pesquisa	e/ou	Responsável	Legal:

Pesquisador	Responsável	ou	quem	aplicou	TCLE:

Curitiba/PR, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Giselle Ludka Deitos - Pesquisadora Colaboradora e Aplicadora do TCLE

APÊNDICE 13 – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA APRENDIZES DE INGLÊS 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Teresa Cristina Wachowicz (pesquisadora responsável e professora do Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos), Roberta Pires de Oliveira (professora do mesmo programa) e Giselle Ludka Deitos (aluna da Pós-Graduação -Doutorado) – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, aprendiz de língua inglesa, falante do português brasileiro a participar de um estudo intitulado **“Aquisição do inglês por falantes nativos do português brasileiro em situação de sala de aula: experimentos psicolinguísticos”**. A pesquisa tem como intuito apresentar uma discussão teórica sobre o processo de aquisição do inglês por aprendizes dessa língua que são falantes do português brasileiro, no que condiz a estruturas verbais específicas da língua inglesa. Também intende realizar tarefas para analisar a eficácia de uma intervenção didática na aquisição de estruturas da língua inglesa.

a) O objetivo desta pesquisa é averiguar se a utilização de uma intervenção didática sobre estruturas verbais do inglês auxilia os participantes na resolução de duas tarefas nessa língua; queremos averiguar como é o comportamento de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro na utilização das estruturas de língua inglesa

b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário que realize duas tarefas: a primeira tarefa consiste na leitura de 48 sentenças referentes ao uso de diferentes estruturas gramaticais do inglês e responder, o mais rápido possível, se ela é boa (aceitável no uso de inglês) ou ruim (não aceitável no uso do inglês). Na segunda tarefa de interpretação você lerá 25 situações/contextos que abordam situações cotidianas em que a língua inglesa é utilizada e que contemplam diferentes estruturas temporais nessa língua e, a partir delas, deverá escolher, o mais rápido possível, qual é a melhor alternativa para finalizar cada um dos contextos. Após um período, você será convidado a fazer parte de um grupo de pessoas, também aprendizes de língua inglesa, para assistir a um total de 2 horas/aula com duração de

50 minutos cada sobre gramática da língua inglesa. Após um período aproximado de duas semanas você irá realizar as duas tarefas anteriores novamente.

c) Para tanto, você receberá as atividades em seu e-mail e realizará as tarefas através de ambiente virtual através do Google Formulários e, assim que finalizá-las as mesmas serão redirecionadas para o endereço de e-mail da pesquisadora. As atividades descritas acima levarão aproximadamente 45 minutos para serem realizadas. Sequencialmente, você irá participar de uma aula de gramática da língua inglesa com a duração de 2 horas; após um período de aproximadamente 15 dias, você realizará novamente as duas tarefas anteriores. O tempo médio total na realização das primeiras tarefas, mais a sua retomada após a aula de gramática totalizará 1 hora e trinta minutos, aproximadamente.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à leitura em monitor de computador e ao tempo que levará para a resolução das

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal:

Pesquisador Responsável ou quem aplicou TCLE:

na, embora não deixem a de confidencialidade, desconforto ou constrangimento para os participantes. Ademais, por tratar-se de um ambiente virtual certos imprevistos de ordem tecnológica podem ocorrer, como a instabilidade e qualidade da conexão de internet utilizada pelo participante. Nesse sentido, e para a minimização desses riscos, desenvolvemos tarefas que não demandem muito tempo do participante para a sua realização, lembrando que as mesmas não referem-se a nenhuma espécie de questão pessoal desses participantes. Quanto a confidencialidade e para minimizar a ausência e/ou desistência dos participantes na realização das tarefas propostas, asseguramos a preservação da integridade desses participantes, por meio do aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) presente nas tarefas propostas.

f) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são compreender quais são os aspectos gramaticais mais complexos na aquisição do inglês para esses aprendizes de inglês falantes nativos do português brasileiro e as possíveis práticas docentes que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem desses aspectos de forma mais

assertiva. Os benefícios indiretos podem ser a contribuição desse estudo no que se refere a aquisição de inglês por falantes do português brasileiro, fomentando as discussões sobre o ensino-aprendizagem de estruturas gramaticais complexas do inglês.

g) As pesquisadoras Teresa Cristina Wachowicz, Roberta Pires de Oliveira e Giselle Ludka Deitos responsáveis por este estudo poderão ser localizadas através dos endereços de e-mail tecacw@gmail.com, ropiolive@gmail.com e/ou gisaludka@yahoo.com.br, através dos telefones (41) 9 9953-2900, (48) 9 9822-7688 e/ou (47) 9 9988-3205, bem como pelo telefone (41) 3360-5102, Universidade Federal do Paraná, Rua General Carneiro, 460 10º andar para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, que são, exclusivamente, as pesquisadoras deste trabalho cujos nomes já foram supramencionados neste termo. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que **a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido – tarefas de aceitação, tarefas de interpretação, assim como toda a documentação exigida para o desenvolvimento das tarefas junto aos participantes da pesquisa - será utilizado unicamente para nossa tese de doutoramento sendo componente de nossa metodologia e análise de dados, mantendo o sigilo da

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal:	será destruído e ado) ao término do

Pesquisador Responsável ou quem aplicou TCLE:	

k) Não haverá despesas na realização da pesquisa, e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba/PR, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

Giselle Ludka Deitos - Pesquisadora Colaboradora e Aplicadora do TCLE

APÊNDICE 14 – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA FALANTES NATIVOS DE INGLÊS

FREE AND CLARIFIED CONSENT FORM

Teresa Cristina Wachowicz (responsible researcher and professor of the Post-Graduate Program in Letters / Linguistic Studies), Roberta Pires de Oliveira (professor of the same program) and Giselle Ludka Deitos (student of the Post-Graduation Program) - from the Federal University of Paraná, are inviting you, native English speaker to participate in a study entitled “Acquisition of English by native speakers of Brazilian English in the classroom: psycholinguistic experiments”. The research aims to present a theoretical discussion on the process of English acquisition by learners of that language who are speakers of Brazilian Portuguese, in relation to specific verbal structures of the English language. It also intends to perform tasks to analyze the effectiveness of a didactic intervention in the acquisition of English language structures.

- a) The aim of this research is to find out if the use of a didactic intervention on verbal structures of English helps the participants to solve two tasks in that language; we intend to find out how is the behaviour of English learners and Brazilian Portuguese speakers in the use of English language structures.
- b) If you agree to participate in the survey, you will need to complete two tasks: the first task is to read 32 sentences in English and answer, as quick as possible, whether it is good (acceptable in English) or bad (not acceptable) in that language. The second task named Interpretation task is formed by 8 situations/contexts. You will read them and choose, as quick as you can, which one is the best option to end each context.
- c) For this purpose, you will receive the activities in your e-mail and perform the tasks through a virtual environment via Google Forms and, once you have completed them, they will be redirected to the researcher's e-mail address. The activities described above will take approximately 45 minutes to complete.
- d) It is possible that you experience some discomfort, mainly related to reading on a computer monitor and the time it will take to resolve the issues. You may find the task a little tiring.

e) Some risks related to the study may be the absence of participants in the proposed tasks, as well as the lack of interest in carrying out the activities, if the participants find it monotonous and feel fatigued in carrying them out. As it is a virtual environment, certain unforeseen technological issues may occur, such as the internet connection instability and quality used by the participant. Sharing the same internet connection may generate a slow connection for the participant to perform the proposed tasks.

f) The participants will be contributing to the studies on the acquisition of English by Brazilian Portuguese speakers in general. It is worth highlighting the contribution of

Research participant and/or	Legal Responsible:	language in the study of English
Responsible Researcher or	FCCF applicator:	res de Oliveira and Giselle

Ludka Deitos responsible for this study can be reached through the e-mail addresses tecacw@gmail.com, ropiolive@gmail.com and / or gisaludka@yahoo.com.br, through the phones (55-41) 9 9953 -2900, (55-41) 9 9822- 7688 and / or (55-47) 9 9988-3205, as well as by phone (55-41) 3360-5102, Federal University of Paraná, Rua General Carneiro, 460 10th floor to clarify any doubts you may have and provide you with the information you want, before, during or after the study ends.

h) Your participation in this study is voluntary and if you no longer wish to be part of the research you can withdraw at any time.

i) The information related to the study may be known by authorized people, who are exclusively the researchers of this work whose names have already been mentioned in this term. However, if any information is disclosed in a report or publication, this will be done in encrypted form, so that your identity is preserved and your confidentiality is maintained.

j) The material obtained will be used for our doctoral thesis as part of our methodology and data analysis, maintaining the confidentiality of the identity of our participants.

k) There will be no expenses and you will not receive any cash value for your participation.

l) When the results are published, your name will not appear, but a code.

m) If you have questions about your rights as a research participant, you can also contact the Human Research Ethics Committee (CEP / SD) of the Health Sciences Sector of the Federal University of Paraná, by calling 3360-7259. The Research Ethics Committee is a multi and transdisciplinary, independent collegiate body that exists in institutions that conduct research involving human beings in Brazil and was created

with the aim of protecting research participants, in their integrity and dignity, and ensuring that the research be carried out within ethical standards (Resolution nº 466/12 National Health Council).

I, _____ read this Consent Form and understood the nature and purpose of the study in which I agreed to participate. The explanation I

Research participant and/or Legal Responsible::	am free to interrupt my
_____	thout prejudice to me. I
Responsible Researcher or FCCF applicator:	
Curitiba/PR, _____ 2021.	

Research participant signature or legal responsible

Giselle Ludka Deitos– Collaborating Researcher and FCCF applicator

APÊNDICE 15 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Aquisição do inglês por falantes nativos do português brasileiro em situação de sala de aula: experimentos psicolinguísticos.

Pesquisador:

TERESA CRISTINA WACHOWICZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47694121.3.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório
Parcial

Detalhe:

Justificativa: Envio meu projeto parcial de pesquisa, o qual está em processo de análise e possui

Data do Envio: 29/03/2022

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.359.152

Apresentação da Notificação:

Trata-se de relatório parcial de pesquisa intitulada: Aquisição do inglês por falantes nativos do português brasileiro em situação de sala de aula: experimentos psicolinguísticos. A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná sob a orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Wachowicz, colaboração de Roberta Pires de Oliveira e Giselle Ludka Deitos. A pesquisa está sendo realizada por meio de ambiente virtual (e-mail e aplicativo Google Formulários e Google Meet).

Objetivo da Notificação:

O objetivo dessa notificação foi apresentar o relatório parcial de pesquisa cujo objetivo é identificar se, após a participação em uma intervenção didática que contemple a explanação da estrutura bem como a apresentação de contextos em que se veiculem a utilização da perífrase verbal Present Perfect Tense, um grupo de aprendizes de inglês falantes nativos do português brasileiro (nosso grupo experimental) do nível pré-intermediário, apresentam melhores resultados no que se diz respeito a aquisição dessa perífrase verbal, se comparados com outro grupo (o grupo controle).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:No presente relatório não foram apresentados riscos e benefícios da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:De acordo com relato do pesquisador as aulas ocorreram através do aplicativo Google Meet e o link das reuniões foram enviados aos participantes minutos antes às aulas. A pesquisadora utilizou slides em powerpoint para nortear as aulas sobre PPT. Sendo assim, tanto o recrutamento dos participantes quanto a aplicação das tarefas e intervenção didática no formato de duas aulas sobre o Present Perfect Tense ocorreram através do uso de e-mail, aplicativo Google Formulários e Google Meet (aplicativo de software para videoconferência).No total foram ministradas 08 aulas referentes ao uso do PPT em diversos contextos, em que houve a participação de um total de 15 participantes pertencentes ao grupo de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro. As aulas não foram gravadas para motivar a participação dos envolvidos nas aulas ao vivo.Após a intervenção didática a qual houve a participação de 15 participantes, as tarefas de aceitabilidade e de interpretação foram novamente aplicadas; nessa fase todos os participantes (os que receberam instrução explícita e o grupo sem instrução) tiveram que fazer as tarefas novamente, agora respondendo as tarefas referentes às listas opostas, ou seja, quem respondeu a lista 1 das tarefas respondia as tarefas desenvolvidas na lista 2 e vice-versa.Os pesquisadores demonstraram nos resultados parciais, informações em tabelas com análise estatística de forma clara e completa.De acordo com os pesquisadores e pelo fato da pesquisa ainda estar ocorrendo os resultados aqui trazidos são preliminares porém de extrema relevância. A previsão de conclusão é de 31 de agosto de 2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Adequado

Recomendações:Nenhuma recomendação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP: Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais (a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo. Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Parcial	resultado_parcial_projeto_de_pesquisa.docx	29/03/2022 09:31:38	GISELLE LUDKA DEITOS	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 20 de Abril de 2022

Assinado por:

IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenadora)