



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Tiago Nuno Raposo Pais Gonçalves Loureiro

VALORES ASPETUAIS DO PRETÉRITO PERFEITO E DO PRETÉRITO IMPERFEITO NA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA

Relatório de Estágio do Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda, orientado pela Professora Doutora Maria da Conceição Carapinha e pela Professora Doutora Isabel de Almeida Santos, apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Janeiro de 2021

FACULDADE DE LETRAS

VALORES ASPETUAIS DO PRETÉRITO PERFEITO E DO PRETÉRITO IMPERFEITO NA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	VALORES ASPETUAIS DO PRETÉRITO PERFEITO E DO PRETÉRITO IMPERFEITO NA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA
Autor/a	Tiago Nuno Raposo Pais Gonçalves Loureiro
Orientador/a(s)	Maria da Conceição Carapinha Rodrigues Isabel Maria de Almeida Santos
Júri	Presidente: Doutora Cristina dos Santos Pereira Martins Vogais: 1. Doutora Ana Paula de Oliveira Loureiro 2. Doutora Maria da Conceição Carapinha Rodrigues
Identificação do Curso	2º Ciclo em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda
Área científica	Linguística Aplicada
Data da defesa	15-01-2021
Classificação do Relatório	19 valores
Classificação do Estágio e Relatório	19 valores



AGRADECIMENTOS

O meu primeiro e mais especial agradecimento dirige-se às Doutoradas Maria da Conceição Carapinha e Isabel de Almeida Santos, que me acompanharam de forma inexcedível ao longo de mais de um ano no estágio pedagógico e na elaboração deste relatório. As suas observações foram um contributo indispensável para conferir a este trabalho maior rigor científico e clareza. Além disso, estimularam de maneira decisiva o meu crescimento académico e profissional no domínio da linguística, mas também da didática.

Não posso deixar de expressar a minha gratidão aos meus pais e ao meu irmão pela motivação e entusiasmo que me deram para a conclusão deste mestrado e pela disponibilidade que sempre manifestaram.

Gostaria de dirigir ainda uma palavra de apreço aos meus colegas, o Eduardo e a Lidivine, com quem tive o prazer de partilhar muitas das experiências do estágio pedagógico.

Por último, agradeço à Professora Victoria Goncharenko da escola de português Bairro Alto de São Petersburgo pelos seus proveitosos comentários relativos ao vídeo didático que concebi para os aprendentes de nível B1-B2.

RESUMO

Título: Valores aspetuais do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito na aquisição/aprendizagem do português como língua não materna

O presente relatório de estágio pretende fornecer algumas ferramentas para explorar, do ponto de vista didático, a aquisição/aprendizagem do contraste entre o pretérito perfeito (PP) e o pretérito imperfeito (PI) do indicativo em português europeu (PE) como língua não materna (LNM).

A oposição entre estes dois tempos verbais do passado prende-se com o aspeto, i.e., a estrutura temporal interna de uma situação, para cuja construção concorre uma miríade de fatores. Esta complexidade dificulta a seleção, inclusivamente por parte de utilizadores bastante avançados, dos morfemas flexionais adequados num determinado contexto frásico. Por isso, foram elaboradas até hoje várias hipóteses dentro e fora do quadro do generativismo para explicar o comportamento dos aprendentes de L2 e L3 na assimilação de valores aspetuais. Ainda assim, poucos consensos foram alcançados.

Acresce que os documentos orientadores e alguns materiais instrucionais relevantes para o ensino de PE como LNM carecem de uma explicação efetiva sobre as noções de perfeitividade e imperfeitividade, traços aspetuais veiculados, respetivamente, pelo PP e pelo PI. As propriedades semânticas inerentes às situações (*ligar a luz* [+dinâmico] versus *estar a luz acesa* [-dinâmico], p. ex.), que influem na seleção dos tempos verbais do passado, recebem também pouco ou nenhum destaque.

Assim sendo, os projetos didáticos por nós desenvolvidos procuraram colmatar estas lacunas, estabelecendo, por forma a explicar o conceito de imperfeitividade no passado, alguns paralelos entre o PI e o presente do indicativo, uma vez que ambos os tempos adotam uma perspetiva parcial das situações, por contraste com o PP. Além disso, procedemos a uma distinção sistemática entre situações com propriedades dinâmicas e não dinâmicas, dado que as primeiras se combinam preferencialmente com o PP e as segundas com o PI. Esta diferença foi ilustrada com o auxílio da perífrase *estar a + infinitivo*, compatível apenas com situações com propriedades dinâmicas.

Palavras-chave: linguística aplicada; didática do português; aspeto; pretérito perfeito; pretérito imperfeito.

ABSTRACT

Title: Aspectual values of *pretérito perfeito* and *pretérito imperfeito* in the acquisition/learning of Portuguese as a non-native language

This internship report intends to provide some tools to explore, from a didactic point of view, the acquisition/learning of the differences between the tenses *pretérito perfeito* and *pretérito imperfeito* of the indicative mood in European Portuguese as a non-native language.

The opposition between these two past tenses concerns aspect, i.e., the internal temporal structure of a situation, a structure whose construction is influenced by numerous factors. This complexity makes it hard, even for already advanced users, to choose the inflection morphemes suitable for a given sentence context. Therefore, several hypotheses have been advanced, inside and outside of the generative framework, to explain the behaviour of L2 and L3 learners in assimilating aspectual values. Nonetheless, few points of agreement have been reached.

Furthermore, the guiding documents and some instructional materials relevant to the teaching of European Portuguese as a non-native language do not actually explain the notions of perfectivity and imperfectivity, aspectual features which are conveyed by, respectively, *pretérito perfeito* and *pretérito imperfeito*. The semantic properties inherent to the situations (*turn on the light* [+dynamic] versus *to be on [the light]* [-dynamic], e.g.), which influence past tense selection, are also little (if at all) highlighted.

Therefore, the didactic projects that we developed aim at tackling these shortcomings. To make the concept of imperfectivity in the past more intelligible, we have drawn some parallels between *pretérito imperfeito* and the *present* of the indicative, since both tenses take an incomplete perspective of the situations in contrast with *pretérito perfeito*. Besides, we made a systematic distinction between situations with dynamic properties and non-dynamic properties, as the first ones tend to combine with *pretérito perfeito* and the second ones with *pretérito imperfeito*. This difference was highlighted by means of the periphrasis *estar a + infinitivo*, which is only compatible with situations with dynamic properties.

Keywords: applied linguistics; portuguese didactics; aspect; *pretérito perfeito*; *pretérito imperfeito*.

ÍNDICE

Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E ESTADO DA QUESTÃO	2
A. Descrição do aspeto	3
A.1. Tempo: categorias e valores linguísticos	3
A.2. Aspeto como fator decisivo para a distinção entre o PP e o PI	4
A.3. Taxonomia das diferentes classes aspetuais	5
A.4. Natureza composicional do aspeto	9
A.5. Perfetividade e imperfetividade no sistema verbal	12
A.6. Adjuntos temporais e seu comportamento aspetual	15
A.7. Traços aspetuais em articulação com o tempo verbal e adjunto	19
A.7.1. Dinamicidade e estatividade	19
A.7.2. Duratividade e pontualidade.....	20
A.7.3. Telicidade e atelicidade	21
A.7.4. Habitualidade	22
B. Aquisição/Aprendizagem do aspeto perspetival	23
B.0. Notas preliminares	23
B.1. Aquisição/Aprendizagem do aspeto perspetival em L1	24
B.2. Aquisição/Aprendizagem do aspeto perspetival em L2	25
B.2.0. Considerações gerais	25
B.2.1. Hipóteses não generativas	26
B.2.1.1. Hipótese do aspeto lexical.....	26
B.2.1.2. Hipótese do discurso	28
B.2.1.3. Hipótese do tempo por defeito	29
B.2.1.4. Orientação por adjuntos temporais	30
B.2.2. Hipóteses generativas	32
B.2.2.1. Hipótese dos traços funcionais falhados e hipótese da interpretabilidade	33
B.2.2.2. Hipótese da reconfiguração de traços	34
B.2.2.3. Hipótese da interface	35
B.2.2.4. Hipótese dos sistemas competitivos	36
B.3. Aquisição/Aprendizagem do aspeto perspetival em L3	37
B.4. Aquisição/Aprendizagem do aspeto perspetival em PE como LNM	39

C. Didatização do aspeto perspetival	43
C.1. Nos referenciais QEQR, QUAREPE e Camões PLE	43
C.2. Manuais e gramáticas de língua portuguesa	44
C.3. Gramáticas de outras línguas românicas (o caso do espanhol)	47
C.4. Problemas na instrução formal	49
PARTE II – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	52
D. O ensino dos valores aspetuais do PP e do PI: materiais instrucionais e estratégias pedagógicas	53
D.1. Aula de Língua Portuguesa Erasmus II – LPE II	53
D.1.1. Conteúdos e objetivos	53
D.1.2. Atividades desenvolvidas	54
D.1.2.1. Estímulo inicial	54
D.1.2.2. Formas do PP e do PI (ensino explícito)	55
D.1.2.3. Temporalidade externa e interna do PP e do PI (ensino explícito)	56
D.1.2.4. Parcial <i>versus</i> completo	58
Ensino explícito	58
Exercícios de produção	61
D.1.2.5. Habitual <i>versus</i> episódico	63
Ensino explícito	63
Exercícios de compreensão	65
D.1.2.6. Estados estáticos <i>versus</i> estados dinâmicos (ensino explícito)	65
D.1.2.7. Parar <i>versus</i> avançar (ensino explícito).....	66
D.1.2.8. Atividades pós-aula	67
D.2. Aula de Comunicação Oral e Escrita B2 (CALCPE) – COE B2	68
D.2.1. Conteúdos e objetivos	68
D.2.2. Atividades desenvolvidas	69
D.2.2.1. Estímulo inicial	69
D.2.2.2. Produção e interação orais (jogo – adivinhar acontecimentos/personagens históricas)	69
D.2.2.3. Parar <i>versus</i> avançar (ensino explícito)	70
D.2.2.4. Produção e interação orais (debate)	70
D.2.2.5. Atividades pós-aula	71
D.3. Aula de Estruturas da Língua Portuguesa B1 (CALCPE) – ELP B1	72
D.3.1. Conteúdos e objetivos	72
D.3.2. Atividades desenvolvidas	73
D.3.2.1. Vídeo (tarefas 1 e 2)	73

D.3.2.2. Panfletos	73
Tarefa 1	73
Tarefa 2	74
Tarefa 3	74
D.3.2.3. Lendas	76
<i>Maria Alva</i> (aldeia de Marialva)	76
<i>O cativo de Belmonte</i> (aldeia de Belmonte).....	79
<i>O monstro e o ermitão</i> (aldeia de Castelo Mendo)	81
<i>O beijo eterno</i> (aldeia de Sortelha)	83
<i>O cerco de Monsanto</i> (aldeia de Monsanto)	84
D.3.2.4. Atividades pós-aula	85
D.4. Vídeo didático – VD	86
D.4.1. Conteúdos e objetivos	86
D.4.2. Estrutura	86
D.4.2.1. Introdução	86
D.4.2.2. Formas do PP e do PI	87
D.4.2.3. Completo <i>versus</i> incompleto	88
D.4.2.4. Eventos <i>versus</i> estados	88
D.4.2.5. Estados dinâmicos <i>versus</i> estados estáticos	94
D.4.2.6. Episódico <i>versus</i> habitual	95
D.4.2.7. Fora <i>versus</i> dentro	97
D.4.2.8. Síntese final	98
Conclusão	100
Bibliografia	103
E. Anexos	119
E.1. Aula de Língua Portuguesa Erasmus II – LPE II	120
E.2. Aula de Comunicação Oral e Escrita B2 (CALCPE) – COE B2	126
E.3. Aula de Estruturas da Língua Portuguesa B1 (CALCPE) – ELP B1	127
E.4. Vídeo didático – VD	135

INTRODUÇÃO

A oposição entre o pretérito perfeito (PP) e o pretérito imperfeito (PI) constitui um dos maiores reptos do ensino de português europeu (PE) como língua não materna (LNM), sobretudo quando este se destina a aprendentes de línguas maternas (LM) não românicas. As dificuldades na aquisição/aprendizagem deste contraste manifestam-se logo no final do nível A1, aquando do primeiro contacto com estes tempos verbais do passado, e, não raro, persistem alguns usos não convergentes com a forma alvo em estádios bastantes avançados da interlíngua, inclusivamente no nível C2.

Por conseguinte, este relatório de estágio pretende conceder algumas ferramentas a quem está a dar os primeiros passos na área da didática do português como língua estrangeira (PLE), por forma a encontrar eventuais soluções pedagógicas para o problema mencionado.

O trabalho divide-se em duas grandes partes, sendo que a primeira, intitulada *Enquadramento teórico e estado da questão*, visa fornecer a necessária contextualização para a segunda, que se debruça sobre as *Atividades desenvolvidas* no âmbito do estágio pedagógico relativas à oposição entre o PP e o PI.

A primeira parte compõe-se de três capítulos: o primeiro confere alguns subsídios, do ponto de vista teórico, para uma compreensão holística do aspeto, o fator decisivo no contraste entre os dois tempos verbais do passado; o segundo aflora as principais hipóteses sobre a sua aquisição/aprendizagem, em particular no que respeita aos traços perfeito e imperfeito; o terceiro incide sobre a abordagem destes últimos em documentos orientadores, manuais e gramáticas de cariz didático e na instrução formal.

A segunda parte compõe-se de quatro capítulos, que exploram as estratégias pedagógicas e os materiais instrucionais desenvolvidos para a leção de três aulas e a elaboração de um vídeo didático destinados ao ensino do contraste aspetual entre o PP e o PI.

Por último, na conclusão, apresentam-se algumas observações sobre os contributos deste trabalho face às abordagens pedagógicas atualmente dominantes.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E ESTADO DA QUESTÃO

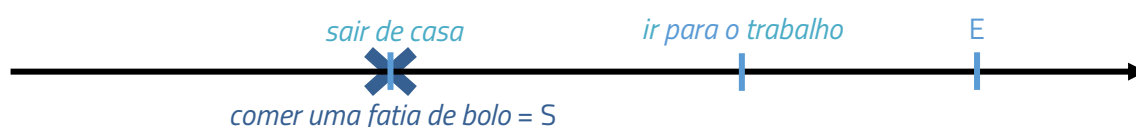
A. DESCRIÇÃO DO ASPETO

A.1. Tempo: categorias e valores linguísticos

Em português, a palavra “tempo” reveste-se de uma singular riqueza polissémica, impondo-se, deste modo, uma clarificação terminológica que permita deslindar os conceitos-chave que serão convocados ao longo de todo o relatório e, em especial, neste primeiro capítulo.

Com efeito, o conceito de “tempo” remete, pelo menos, para três categorias de particular relevância para a linguística: duas de natureza semântica, que poderiam ser designadas também por tempo externo e tempo interno, inspirando-nos em Raposo *et al.* (2013: 505) e Cunha (2013: 585), e uma de natureza morfossintática, o tempo verbal. O **tempo externo** ou apenas **tempo** (Cunha, 2013: 585), posiciona no eixo cronológico uma situação, i.e., “um determinado estado de coisas ou acontecimento do mundo” (Cunha, 2013: 585). O **tempo interno** ou **aspeto** contempla, em contrapartida, a estrutura temporal intrínseca a essa mesma situação (Cunha, 2013: 585), algo que clarificaremos nas próximas secções. O **tempo verbal**, em português, gramaticaliza o tempo externo e, nalguns casos, o aspeto, mediante a flexão em paradigmas¹.

O tempo externo, como o próprio nome indica, localiza uma situação num período anterior, posterior ou simultâneo relativamente a um ponto de referência que lhe é extrínseco (Cunha, 2013: 585). Segundo o modelo proposto por Reichenbach (1947, *apud* Oliveira, 2013: 510 ss.), esse ponto de referência (R) pode coincidir com o momento em que o falante produz uma sequência comunicativa (tempo da enunciação → E) (a), com o momento em que se verifica a circunstância descrita numa determinada frase (tempo da situação → S) (b) ou com nenhum dos dois (c). Vejamos os seguintes exemplos no passado:



(a) *O João comeu uma fatia de bolo.* (R = E)

(b) *O João estava a comer uma fatia de bolo quando saiu de casa.* (R = S)

(c) *O João comeu uma fatia de bolo antes de ir para o trabalho.* (R ≠ S; R ≠ E)

¹ Noutras línguas, a distinção entre estas três noções é bem mais clara, visto que possuem termos específicos. Veja-se, p. ex., o inglês: “time”, “tense” e “aspect” e o alemão: “Zeit”, “Tempus” e “Aspekt”.

Tempos verbais como o pretérito perfeito (PP) e o pretérito imperfeito (PI) inserem, prototipicamente, uma situação num intervalo que antecede o tempo da enunciação, mesmo quando este não é o tempo de referência (*vide* (b) e (c) na página anterior)² (Oliveira, 2013: 517, 519). No entanto, não veiculam exclusivamente um valor temporal. O PI, p. ex., cobre um amplo leque de usos modais e pragmáticos, nomeadamente os de cortesia (*Era um pastel de nata, se faz favor*) e os de sugestão (*Agora comíamos um pastel de nata, não?*), mas também os fabulativos (*Era uma vez e Sonhei que um elefante me ensinava a assobiar*) e os lúdicos (*agora eu era o Zorro e tu o Super-Homem*) (Matos, 1996: 461, 462, 467; Oliveira, 2013: 523)³.

Além disso, há ainda um outro valor associado aos tempos verbais em português: o aspeto.

A.2. Aspeto como fator decisivo para a distinção entre o PP e o PI

Na secção anterior, associámos o conceito de “tempo” a três categorias, sendo que uma delas, o tempo verbal, pode exprimir gramaticalmente as outras duas: o tempo e o aspeto. Esta última será a partir de agora objeto da nossa atenção.

Consideremos os seguintes exemplos:

(a) *Pus sal quando as batatas cozeram.*

(b) *Pus sal quando as batatas coziam.*

Constatamos imediatamente que a presença do PP ou do PI na oração subordinada adverbial temporal produz uma substancial alteração do significado. Enquanto na frase (b) o enunciador mostra o processo de cozedura no seu decurso, na frase (a), mostra o processo de cozedura como concluído.

Este contraste não se deve propriamente a uma diferença ao nível do tempo externo, embora, neste contexto em particular, haja repercussões na disposição dos eventos no eixo cronológico (Swart, 2012: 753), como explicaremos em seguida. Trata-se antes de uma mudança de perspetiva no que toca à constituição interna da situação. O PP permite-nos

² Contudo, é igualmente possível que o tempo de referência remeta para um momento posterior ao da enunciação: “daqui a três semanas, já a Maria escreveu (PP) o artigo” (Oliveira, 2013: 517) e “Se eu estivesse livre, ia (PI) passar o fim-de-semana a casa” (Matos, 1996: 463).

³ Nalguns destes contextos, o PI concorre, por vezes, com o condicional (Matos, 1996: 467).

visualizar a mesma por fora, abarcando todas as partes que a compõem como um conjunto completo. O PI, ao invés, “observa-a” por dentro, focando a sua porção medial, em detrimento da inicial e da final (Comrie, 1976: 4, 18; Cunha, 2013: 617).

Assim sendo, a oração principal de (b), *pus sal*, encaixa-se temporalmente no intervalo de ocorrência da situação descrita na subordinada, uma vez que esta é encarada como parcial (Cunha, 2013: 617) ou aberta (“*opened up*” [Comrie, 1976: 4]). Em contrapartida, em (a), verifica-se uma leitura de sequencialidade, dada a percepção de totalidade (Cunha, 2013: 617) ou fechamento. Por isso, o tempo interno, ainda que não localize uma situação no eixo cronológico, intersesta-se, por vezes, com o tempo externo na construção da estrutura temporal de um enunciado (Swart, 2012: 753).

Com os dois casos, (a) e (b), aqui apresentados, pretendemos demonstrar como a oposição entre o PP e o PI é essencialmente aspetual (Oliveira, 2013: 514). Convém frisar, todavia, que o aspeto não é determinado unicamente pelos tempos verbais. O próprio verbo, enquanto entidade lexical, contém traços semânticos relevantes que configuram a temporalidade interna de uma situação.

A.3. Taxonomia das diferentes classes aspetuais

Como pudemos antever no final da secção A.2., cada verbo, independentemente das marcas flexionais que exhibe num determinado contexto frásico (o morfema tempo-modo-aspeto [TMA] *-va*, que sinaliza o PI, p. ex.), possui propriedades aspetuais intrínsecas que contribuem para definir aquilo a que chamamos de classe aspetual de uma situação (Filip, 2012: 726). Desse conjunto de propriedades, potencialmente universais (cf. Filip, 2012: 726), destacaremos a **dinamicidade**, a **duratividade** e a **telicidade**, tomando como principal referencial em termos terminológicos o capítulo de Luís Cunha na *Gramática do Português* (2013: 585-619)⁴.

⁴ Não abordaremos aqui o traço da homogeneidade, que implica que o que é verdadeiro para uma situação em geral é verdadeiro para cada uma das porções que a constituem (Cunha, 2013: 590-591). Isto significa que, p. ex., se *O João nadou durante uma hora*, nadou em cada minuto dessa hora, mas, se *O João nadou durante uma hora até ao paredão*, não chegou ao paredão em cada minuto dessa hora. Como veremos, a homogeneidade ou heterogeneidade de uma situação encontram-se intrinsecamente relacionadas com a noção de atelicidade e telicidade (cf. Deo, 2012: 162), conceitos que serão explanados na presente secção (A.3.).

Começemos pela primeira propriedade aspetual. Uma situação pode ser dinâmica se implicar uma mudança do estado de coisas, que, por forma a ser aferida, requer necessariamente dois momentos distintos (Filip, 2012: 726; Dowty, 1979: 168). Dowty (1979: 168) fornece uma imagem bastante elucidativa: uma bola a deslizar sobre um plano inclinado. Para comprovarmos o seu movimento precisamos, como num filme, de dois *frames* em que o objeto apareça em localizações diferentes. Por outro lado, as situações não dinâmicas não comportam nenhuma modificação. Atentemos no exemplo *A Ana usa óculos*. Neste caso, não se gera nenhuma alteração do estado de coisas sobre o qual a proposição incide, pelo que a situação *usar óculos* revela uma natureza uniforme ao longo do seu decurso, sendo suficiente um único *frame* para constatar a sua veracidade. Às situações dinâmicas chamamos **eventos** e às situações não dinâmicas **estados**.

Avançemos para a segunda propriedade aspetual: a duratividade. Os eventos, ao modificarem o estado de coisas, permitem a sua evolução, ao passo que os estados apenas permitem a sua descrição. Consequentemente, os primeiros pressupõem inerentemente um intervalo de ocorrência (Dowty, 1979: 168), que pode ser mais ou menos longo, ao contrário dos segundos⁵. Deste modo, os eventos podem ser **durativos**, se a sua dinâmica interna envolver "*some temporal extent*", ou **pontuais**, se se circunscreverem a um período instantâneo (Filip, 2012: 727; Cunha, 2013: 589).

Terminemos com a terceira propriedade aspetual: a telicidade. As situações que partilham este traço visam a prossecução de um fim específico – "*τέλος*" (*télos*). Os estados, dada a ausência de dinamicidade, são inevitavelmente atélicos (Filip, 2012: 726). Já os eventos, embora lhes esteja subjacente uma ideia de mudança, não são forçosamente atélicos. Para isso, devem estar associados a um **estado consequente** (Cunha, 2013: 589). Se alguém bater à porta, podemos inferir que houve uma emissão sonora produzida pelo embate de uma mão humana numa superfície, sem daí extrair quaisquer consequências (a porta não ficou danificada, nem se abriu) (atelicidade). Todavia, se alguém estiver na parte de dentro e decidir abrir a porta, podemos depreender não só que houve uma deslocação da

⁵ "*Of course, states can also start, and cease.*" (Comrie, 1976: 50), mas, conforme explicitado anteriormente, o seu conteúdo é válido mesmo sem uma progressão temporal.

porta através do rodar da maçaneta ou de outro mecanismo, mas também um estado consequente: a porta que antes estava fechada, está agora aberta (telicidade).

Se intersetarmos estas três características aspetuais, dinamicidade, duratividade e telicidade, obtemos diferentes tipos de situações: classes aspetuais. Apresentaremos na tabela em baixo a taxonomia de Moens, adotada por Cunha na *Gramática do Português*, e acrescentaremos entre parêntesis curvos os equivalentes na tipologia de Vendler, o primeiro de todos os modelos, para o qual os trabalhos sobre o aspeto remetem em abundância (Moens, 1987: 55, 57)⁶:

	[+dinâmico]		[-dinâmico]
	eventos		estados (<i>states</i>) <i>ex.: amar</i>
	[-durativo]	[+durativo]	
[+têlico]	culminações (<i>achievements</i>) <i>ex.: descobrir</i>	processos culminados (<i>accomplishments</i>) <i>ex.: afundar</i>	
[-têlico]	pontos (-) ⁷ <i>ex.: tossir</i>	processos (<i>activities</i>) <i>ex.: correr</i>	

Analisemos agora cada um dos exemplos apresentados na tabela⁸ para as diversas classes aspetuais:

- *descobrir* corresponde a uma **culminação**, que compreende uma alteração do estado de coisas [+dinâmico], não se prolonga no tempo [-durativo] e se traduz num estado consequente: *está descoberto* [+têlico];

- *tossir* corresponde a um **ponto**, que compreende uma alteração do estado de coisas [+dinâmico], não se prolonga no tempo [-durativo] e não se traduz num estado consequente: **está tossido* [-têlico];

⁶ "Para o português, tem sido considerada relevante a tipologia quadripartida de Vendler (1967), ou a quinqupartida de Moens (1987), estabelecidas para o inglês." (Móia, 2016: 318).

⁷ Esta classe aspetual não consta no modelo de Vendler.

⁸ Alguns destes exemplos encontram-se no capítulo de Luís Cunha na *Gramática do Português* (2013: 585-619).

- *afundar* corresponde a um **processo culminado**, que compreende uma alteração do estado de coisas [+dinâmico], se prolonga no tempo [+durativo] e se traduz num estado consequente: *está afundado* [+télico];

- *correr* corresponde a um **processo**, que compreende uma alteração do estado de coisas [+dinâmico], se prolonga no tempo [+durativo] e não se traduz num estado consequente: **está corrido* [-télico];

- *amar* corresponde a um **estado** e, por isso, não compreende uma alteração do estado de coisas [-dinâmico].

Há que ressaltar, no entanto, que esta última classe, os estados, não constitui uma categoria homogênea, apresentando várias ramificações segundo a sua estabilidade ou faseabilidade. O primeiro critério é “eminente temporal” (Cunha, 2013: 596) e prende-se com a extensão de uma situação não dinâmica no tempo: *estar cansado* é, deste modo, um **estado episódico** e *saber inglês* um **estado estável**. O segundo critério é de cariz aspetual e concerne às “marcas de dinamicidade” (Cunha, 2013: 596, 598), o que aparenta contradizer a própria noção de estado e um dos testes linguísticos mais usuais para o discriminar dos eventos, a saber: a sua incompatibilidade com estruturas progressivas (Vendler, 1957: 144), que em português assumem frequentemente a forma *estar a + infinitivo*. Na realidade, proliferam no nosso dia a dia exemplos no sentido inverso, i.e., estados que, sob determinadas circunstâncias, revelam características dinâmicas e compatíveis com estruturas progressivas, como o do mítico *slogan* de uma cadeia de restaurantes: “*I’m lovin’it!*” (“Estou a adorar!”) (Swart, 2012: 754). Segundo Cunha (2004: 86), os **estados não faseáveis** são aqueles que, em caso algum, denotam marcas de dinamicidade e os **faseáveis** aqueles que, em certos contextos, são permeáveis às mesmas. O traço [+faseável] traduz-se, segundo o mesmo autor, na “disponibilidade de um predicado estativo para adquirir propriedades de evento” (Cunha, 2013: 598).

(a) *A Teresa é alta*. (estado não faseável de natureza estável)

(b) *A Teresa é simpática*. (estado faseável de natureza episódica)

(c) *A Teresa está a ser simpática*. (estado faseável de natureza episódica)

Enquanto o estado *ser alta* remete para uma situação não segmentável, o estado *ser simpática* remete para uma situação segmentável, que, nalguns casos, como em (b),

evidencia um comportamento não dinâmico e, noutros, como em (c), um comportamento dinâmico (estar a sorrir, dispor-se a ajudar, etc.). Ainda assim, não seria pertinente fundir os estados faseáveis com os eventos, na medida em que estes comungam de algumas propriedades dos estados, entre elas, admitirem “a ocorrência do verbo de operação aspetual *passar (a)*” (vide (d)) e corresponderem, “nas orações subordinadas temporais iniciadas por *quando*, (...) a um intervalo temporal dentro do qual se incluem os eventos representados na oração principal” (vide (e)) (Cunha, 2013: 597).

(d) *A Teresa passou a ser simpática.*

(e) *Quando a Teresa foi simpática, todos lhe responderam com bons modos.*

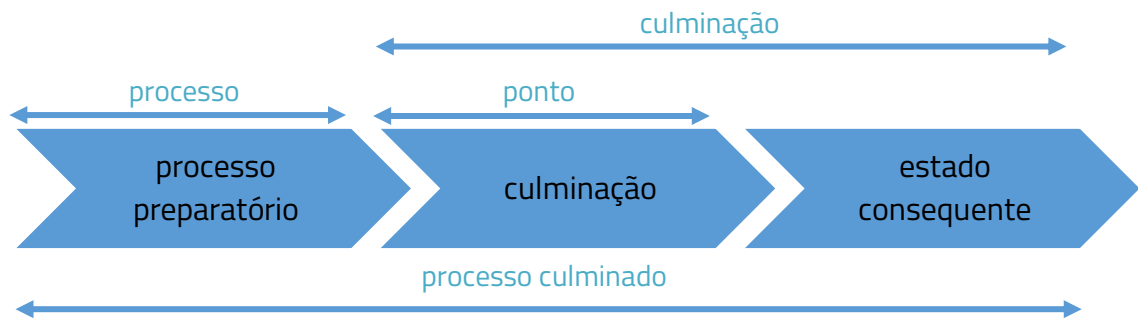
Não obstante, de modo a facilitar a classificação dos estados que constam nos materiais didáticos elaborados no âmbito do estágio pedagógico (vide capítulo D), julgámos conveniente compartimentá-los de maneira diferente. Com efeito, a nossa prioridade era identificar se, numa sequência textual concreta, um estado se revestia ou não de marcas de dinamicidade, independentemente de o poder fazer noutros contextos. Assim sendo, para efeitos meramente didáticos, procedemos a uma distinção entre aquilo a que designámos de “**estados dinâmicos**”, i.e., os estados faseáveis que, numa determinada circunstância, adotam um comportamento semelhante, de certa forma, ao dos eventos, e “**estados estáticos**”, i.e., os estados não faseáveis, mas também os faseáveis que, num dado enunciado, não ativam quaisquer propriedades dinâmicas.

A.4. Natureza composicional do aspeto

A atribuição de uma classe aspetual a uma dada situação não resulta apenas do verbo, mas de outros constituintes presentes no enunciado (Moens, 1987: 59), com os quais o mesmo interage semanticamente. Na verdade, o aspeto, como realça Verkuyl (1972, *apud* Moens: 145), manifesta uma natureza composicional. Por conseguinte, o mesmo verbo pode integrar, segundo o contexto, situações de diferentes classes aspetuais.

Como forma de enquadrar teoricamente esta versatilidade, Moens defendeu que a todas as situações dinâmicas, i.e., a todos os eventos, subjaz o mesmo **núcleo aspetual**, que integra três fases distintas: **processo preparatório**, **culminação** (não confundir com o evento do mesmo nome) e **estado consequente** (Moens, 1987: 65; Cunha, 2013: 607). Os processos

focam apenas o primeiro elemento; os pontos apenas o segundo; as culminações os dois últimos e os processos culminados os três (Moens, 1987: 65):



Dada a existência de um tronco comum a todos os eventos, é possível, por exigências do contexto, considerar outra(s) fase(s). Deste modo, se acrescentarmos ao processo *nadar* o sintagma preposicional *até ao paredão*, este adquire o traço [+télico], transformando-se, assim, num processo culminado. Com efeito, os **sintagmas preposicionais**, em particular os que indicam direção, conferem marcas de telicidade a uma situação, uma vez que apontam para uma fronteira terminal e um estado consequente (Cunha, 2013: 605).

Da mesma forma, a presença de um **complemento direto** contendo ou não uma quantificação (Moens, 1987: 153) determina a telicidade (a) ou atelicidade (b) de uma situação, na medida em que se pressupõe ou não um conjunto finito e, portanto, delimitável.

- (a) *O João bebe {as/estas/todas as/poucas/duas} cervejas* (processo culminado) [+télico]
 (b) *O João bebe {∅/pouca} cerveja(s)*. (processo) [-télico]

O **sujeito**, nalgumas circunstâncias, pode desempenhar também um papel na construção do tempo interno. Veja-se o contraste entre o sujeito singular de (c) e o sujeito plural de (d), alvo de uma leitura distributiva (i.e., os concorrentes não concluem a corrida ao mesmo tempo), que impede a definição de uma fronteira terminal, visto que a corrida se pode estender indefinidamente (cf. Cunha, 2013: 605; Cunha, 2004: 48):

- (c) *A Isabel cortou a meta.* (culminação) [-durativo] [+télico]
 (d) *Os concorrentes cortaram a meta.* (processo) [+durativo] [-télico]

Certas **perífrases verbais** dão relevo a diferentes aspetos da constituição interna de uma situação. A estrutura *acabar de + infinitivo*, p. ex., confere uma leitura terminativa, focando a parte final de uma situação (Cunha, 2013: 586). Assim sendo, esta perífrase em

articulação com o processo *correr* [+durativo] [-téllico], p. ex., *retira-lhe o processo preparatório e perspetiva-o como um ponto* [-durativo] [-téllico] (Cunha, 2013: 607): *Acabei agora mesmo de correr.*

Os **adjuntos temporais** são “sintagmas não obrigatórios de diferentes classes” sintáticas (sintagmas adverbiais [“recentemente”], preposicionais [“desde junho de 1998”], nominais [“todos os anos”] e oracionais [“quando o comboio passou”], p. ex.) (Móia & Alves, 2013: 557-559) que influenciam frequentemente a leitura aspetual de determinadas situações. Atente-se nos exemplos (e) e (f), decalcados de Cunha (2004: 50), e repare-se como, no primeiro enunciado, a situação *regar o jardim* pode encarar-se como um processo [-téllico] e, no segundo, como um processo culminado [+téllico]:

(e) *O Miguel regou o jardim durante meia hora.*

(f) *O Miguel regou o jardim em meia hora.*

Os **tempos verbais**, como já referimos na secção A.2., podem constituir um fator decisivo na construção do aspeto. Observe-se o exemplo (g), em que o PI não contempla a culminação e o estado consequente do processo culminado *escrever uma carta*.

(g) *Às 14h00, a Beatriz escrevia uma carta. (Às 14h00, a carta ainda não estava escrita.)*

No entanto, não é consensual na comunidade científica que cada um dos elementos linguísticos que aqui apresentámos com exemplos adaptados ao português contribua para a definição da classe aspetual de uma situação ou que atue, pelo menos, ao mesmo nível (Cunha, 2004: 55). Alguns autores, como Smith (1991: 91), propõem, conseqüentemente, a bifurcação do aspeto em “**aspeto situacional**” (“*situation aspect*”) e “**aspeto perspetival**” (“*viewpoint aspect*”) [traduções nossas].

Para dilucidar estes dois conceitos, a linguista americana estabelece uma analogia com a técnica fotográfica. O aspeto situacional seria o objeto e o aspeto perspetival as lentes da câmara com que o mesmo seria focado. Conseqüentemente, o primeiro estaria relacionado com a classe aspetual de uma situação (Cunha, 2004: 16) e os traços que a definem, nomeadamente [+/-dinâmico], [+/-téllico], [+/-durativo] e [+/-faseável]. O segundo, por sua vez, diria respeito a traços como a imperfetividade e a perfetividade, que incidiriam sobre a situação e, sem obliterar as suas propriedades, revelariam,

respetivamente, uma parte ou a totalidade do seu esquema temporal (Smith, 1991: 92; Cunha, 2004: 16-17).

Na literatura coexistem outras segmentações alternativas, com especial destaque para a distinção entre “aspeto lexical” (“*lexical aspect*”) e “aspeto gramatical” (“*grammatical aspect*”), conceitos usados frequentemente como sinónimos de aspeto situacional e aspeto perspetival (Swart, 2012: 753; McManus, 2011: 12, 15). Contudo, a distinção entre gramática e léxico nem sempre é inequívoca e traços aspetuais que, p. ex., se associam tipicamente ao aspeto gramatical podem ser expressos também por via lexical (Moens, 1987: 53). Veja-se em português o caso da leitura habitual, que pode ser denotada por tempos verbais como o PI, mas também pelo verbo *costumar* e por advérbios como *frequentemente* (Cunha, 2004: 213).

Deste modo, cremos que as designações “aspeto situacional” e “aspeto perspetival” se afiguram como sendo as mais adequadas e, por isso, empregá-las-emos ao longo do presente relatório. Embora não esteja isenta de críticas, algumas delas tecidas por Cunha, apologista de uma visão mais unificada do aspeto (2004: 54 e ss.), a bipartição proposta por Smith permite um fácil confronto com os estudos sobre a descrição e a aquisição do aspeto, que advogam geralmente uma divisão semelhante.

Entre os elementos linguísticos mencionados nesta secção, centrar-nos-emos, em seguida, nos tempos verbais, com especial incidência no PP e no PI, e nos adjuntos temporais. Por último, analisaremos a forma como ambos se articulam na composição do aspeto, algo indispensável para compreender algumas das estratégias didáticas adotadas durante o estágio pedagógico e sobre as quais nos debruçaremos na parte II deste trabalho.

A.5. Perfetividade e imperfetividade no sistema verbal

Em português, nos paradigmas de flexão verbal, sobressaem dois valores aspetuais: a perfetividade e a imperfetividade, que não se devem, de modo algum, confundir com os conceitos de perfeito e imperfeito, que remetem, como sabemos, para os dois tempos verbais do passado sob análise neste relatório.

A **perfetividade** é um traço aspetual que permite a perspetivação de uma situação na íntegra, contrariamente à **imperfetividade**, que a representa no seu decurso (Cunha, 2013: 617; Gvozdanović, 2012: 781). Por conseguinte, não surpreende que o presente do indicativo, quando sobrepõe temporalmente os estados e os eventos ao momento da enunciação, revele um carácter imperfetivo, uma vez que impede a visualização das suas porções inicial e final. O PI, embora insira as situações num momento anterior ao da enunciação, também não contempla essas porções, como se pode reparar confrontando (a) e (b) por contraste com (c). Com efeito, "*In traditional Indo-European linguistics, the Imperfect is often characterised as the 'Present in the Past'*" (Comrie, 1976: 72):

(a) (tempo da enunciação: dia 25 de março às 13:00) *A Rita está com fome.*

(b) (tempo da enunciação: dia 26 de março) *A Rita estava com fome.*

(c) (tempo da enunciação: dia 26 de março) *A Rita esteve com fome.*

Na frase (b), produzida no dia 26 de março, somos "transportados" para o dia 25 de março, às 13:00, e descrevemos o estado de coisas a partir dessa referência. Nesse preciso instante do dia 25, a Rita ainda estava com vontade de comer, pelo que não visualizamos o término da situação. Na frase (c), o PP enquadra a situação entre dois marcos temporais (inicial e final), encarando-a como tendo finalizado.

Convém ressaltar que a perfetividade em português, ao invés de outras línguas, apenas atribui uma baliza terminal às situações, que, no caso dos eventos télicos (culminações e processos culminados), já se encontra na sua própria constituição interna (Cunha, 2013: 617). O estado consequente destes últimos pode, no entanto, não ser contemplado. Com efeito, a proposição *O João pintou a sala durante duas horas* não implica que a sala esteja pintada. O PP aponta, neste caso, para uma situação que cessou e não para uma que tenha ficado concluída (Cunha, 2013: 618).

O PI, por sua vez, perspetiva as situações télicas sem a sua fronteira terminal e encara as situações atélicas na sua abertura. Por isso, guarda outro tipo de afinidades com o presente, entre elas, a leitura **habitual** (Oliveira, 2013: 521), que indica uma rotina e que contrasta com a leitura **episódica** (Móia, 2003: 107). A leitura habitual é obtida com eventos em contextos neutros (Cunha, 2013: 616), como nas frases: *O André fuma* e *O André fumava*. Os estados episódicos (não confundir esta subclasse aspetual com o carácter episódico das

situações) também são passíveis de uma interpretação habitual desde que surjam com uma expressão de periodicidade (Oliveira, 2013: 515, 522): *O André está sempre doente* e *O André estava sempre doente*.

Não por acaso, existe uma forte correlação entre a habitualidade e a imperfetividade, posto que, quando falamos de rotinas com o presente ou com o PI, não julgamos relevante o seu começo e admitimos o seu seguimento. Mesmo em *O André fumava*, seria possível pressupor que o *André ainda fuma* (cf. Cunha, 2013: 617).

Importa não confundir habitualidade com **iteratividade** (Bertinetto & Lenci, 2012: 852), uma leitura possível, em certas circunstâncias, com a classe aspetual dos pontos (eventos atéllicos não durativos como *tossir*) (Cunha, 2013: 603). Tanto uma como outra apontam para situações repetidas, se bem que, no caso da habitualidade, estas se reportem a diferentes ocasiões que constituem uma rotina (d) e, no caso da iteratividade, digam respeito a uma única ocasião (e):

(d) *Antes, o André fumava sempre com um cachimbo.* (processo)

(e) *Enquanto estávamos a ver o filme, o André soluçava.* (ponto)

A **genericidade**, que concerne às verdades atemporais, é outro aspeto atribuído ao presente e ao PI (Oliveira, 2013: 516, 522). *O homem é um animal omnívoro* e *Os diplodocos eram dinossauros herbívoros* designam propriedades imutáveis que acompanham toda a existência destes seres, perpetuando a sua validade inclusivamente após a sua extinção (Correia, 2012: 255). O PP, em contrapartida, restringe a verdade da proposição a um determinado intervalo temporal. Deste modo, da afirmação *Os diplodocos foram dinossauros herbívoros* poderia deduzir-se que teriam mudado de espécie ou de preferências alimentares antes de terem desaparecido da superfície terrestre.

Importa referir que, por motivos de simplificação didática, não destrinchámos os valores iterativo e genérico nos materiais instrucionais, tendo integrado o primeiro na noção de episodicidade e o segundo na de habitualidade. Na verdade, o valor episódico “pode ser encarado como um valor neutro”, na medida em que é compatível “quer com situações

iteráveis (...) quer não iteráveis”⁹, distinguindo-se, porém, “de valores como habitual e genérico por não corresponder propriamente a padrões de repetição, no sentido usual do termo, antes envolvendo apenas a asserção da repetição ou não de uma dada situação” (Móia, 2003: 107).

Além dos valores já mencionados, o PI exprime, por vezes, à semelhança do presente, um aspeto **progressivo**, reforçado tipicamente pela perífrase *estar a + infinitivo*. No entanto, mesmo sem esta estrutura, i.e., na sua forma simples, o PI admite uma leitura progressiva com eventos, sobretudo na presença de um adjunto temporal (Cunha, 2013: 616; Oliveira, 2013: 522): *Quando o Ricardo chegou, a Beatriz ouvia (estava a ouvir) música*.

Em certos contextos, o presente e o PI, tradicionalmente associados a sequências descritivas, desempenham um **papel narrativo**, ocupando um espaço típico do PP. Consideremos o caso do presente histórico: *Em 1498, Vasco da Gama chega à Índia*, substituível frequentemente pelo PI: *Em 1498, Vasco da Gama chegava à Índia*. Quer num exemplo quer noutra é indubitável que o evento *chegar à Índia* se encontra concluído nos limites do intervalo temporal especificado na frase (*em 1498*). Ainda assim, transparece o perfil imperfetivo que caracteriza tipicamente o presente e o PI, fazendo com que, sem qualquer prejuízo para o avanço da ação, percecionemos o evento *chegar à Índia* no seu desenrolar.

Nalguns atos de fala diretivos, nomeadamente os pedidos com marcas de cortesia, também se vislumbra uma natureza imperfetiva. Na verdade, no enunciado *era um pastel de nata, se faz favor*, o PI “relega”, de certa forma, a situação descrita “*into the past, thus leaving it open for the addressee to decide whether it overlaps or not with the speech time interval*” (Caudal, 2012: 275).

A.6. Adjuntos temporais e seu comportamento aspetual

O tempo adjunto, “expresso através de sintagmas não obrigatórios de diferentes classes” sintáticas (“recentemente”, “desde junho de 1998”, “todos os anos”, “quando o comboio passou”, p. ex.) (Móia & Alves, 2013: 557), constitui, a par do tempo verbal e de

⁹ Vejam-se os exemplos de Móia, 2003: 107: “O Paulo casou em 1980” (“situação iterável”) versus “O Paulo nasceu em 1980” (“situação não iterável”).

outras formas de veiculação do tempo externo, um elemento imprescindível para o posicionamento de uma situação no eixo cronológico, interagindo simultaneamente com a sua classe aspetual (Cunha, 2013: 614). Naturalmente, não existem relações absolutamente biunívocas entre as propriedades semânticas de um adjunto temporal e as de uma dada classe aspetual. Ainda assim, cremos oportuno estabelecer algumas associações entre as mesmas.

Para este efeito, impõe-se a criação de uma taxonomia subsidiária à análise aspetual. Adotaremos, por conseguinte, a distinção entre os seguintes grupos: **adjuntos de localização**, **adjuntos de quantificação** e **adjuntos de duração**, semelhante, em traços gerais, à de um abundante número de autores (entre eles, Swart, 1991 [cf. Rathert, 2012: 237-238]).

A fim de elucidar as ligações semânticas entre o tempo adjunto e a classe aspetual de uma situação, propomos ainda uma subdivisão no âmbito dos adjuntos de localização, que utilizaremos ao longo do presente trabalho: localização temporal pontual, localização temporal fechada e localização temporal aberta.

A **localização temporal pontual**, como o próprio nome revela, corresponde a um momento atómico no eixo cronológico, que surge sob o formato *à(s) x hora(s)* ou sob uma expressão nele traduzível (*quando o sol nasceu → às 6 horas da manhã*). Dado o carácter instantâneo deste tipo de adjuntos temporais, a sua presença impede forçosamente uma interpretação que contemple a extensão total dos eventos durativos (processos e processos culminados) (a) ou de estados que se prolonguem no tempo, contrariamente ao que sucede com os pontos e as culminações (b):

(a) *A Leonor comeu uma sandes às 5 horas da tarde.* (processo culminado)

(b) *A Leonor ligou o aquecimento às 5 horas da tarde.* (culminação)

À **localização temporal fechada** subjaz sempre um intervalo delimitado, mais breve ou mais longo (*nos primeiros 5 minutos do jogo, na década passada, etc.*), o que implica uma leitura inclusiva dos eventos não durativos, que se situam invariavelmente entre as suas balizas temporais (c). O mesmo pode suceder com as restantes situações (processos, processos culminados e estados), que permitem o preenchimento parcial, mas também total

do intervalo indicado pelo adjunto (d), chegando, por vezes, a ultrapassar as suas fronteiras (e) (cf. os exemplos de Mória, 2018: 330-331 com adjuntos temporais introduzidos pela preposição *entre*). Nestes casos, (d) e (e), o tempo verbal pode oferecer um contributo na seleção das diferentes interpretações:

(c) *Em 2015 encontraram ruínas romanas nas escavações do metro.* (culminação) [-durativo] (Encontraram ruínas romanas num dado momento do ano 2015.)

(d) *Em 2015 construíram (PP) a nova linha do metro.* (processo culminado) [+durativo] (Construíram a nova linha do metro durante parte do ano ou durante todo o ano.)

(e) *Em 2015 estavam a construir (PI perifrástico) a nova linha do metro.* (processo culminado) [+durativo] (O evento *construir a nova linha do metro* excede temporalmente o ano 2015.)

Com o termo "**localização temporal aberta**" pretendo abarcar expressões como *outrora*, *dantes* ou *antigamente*, que exprimem intervalos cuja ausência de limites definidos implica uma interpretação habitual:

(f) *Antigamente o Rui usava barba.*

O conjunto de expressões associadas à **quantificação lato sensu**, i.e., que denotam, de alguma maneira, a frequência de uma determinada situação (*normalmente*, p. ex.) ou o número de vezes em que a mesma se verifica (*cinco vezes*, p. ex.), combina-se com todas as classes aspetuais. Importa ressaltar, todavia, que a mera presença de um adjunto de quantificação não redundará numa leitura habitual. O traço da habitualidade, embora nem sempre óbvio, aparenta estar dependente da noção de frequência (g) e não do número total (mais ou menos aproximado) de ocorrências de uma mesma situação num dado intervalo temporal (h) (cf. Bertinetto & Lenci, 2012: 855-856). Repare-se como o PP e o PI estabelecem a diferença:

(g) *No ano passado ia (PI) a Lisboa poucas vezes.* (por semana)

(h) *No ano passado fui (PP) a Lisboa poucas vezes.* (nos 365 dias do ano)

Os adjuntos de **duração** (*durante dois anos*, p. ex.) emergem sobretudo em articulação com processos, processos culminados e estados, já que os eventos pontuais (culminações e pontos) não se prolongam no tempo. Alguns adjuntos de duração, conhecidos na literatura anglo-saxónica como "**for-adverbials**", combinam-se preferencialmente com situações

atélicas; outros, "*in-adverbials*", combinam-se preferencialmente com situações télicas (Vendler, 1957: 145; Gvozdanović, 2012: 782). Em português, os equivalentes mais relevantes seriam, respetivamente, os sintagmas com a preposição *durante* ("eventualmente elidida") e os sintagmas com a preposição *em* (cf. Mória, 2009: 252).

Cabe assinalar que a compartimentação dos adjuntos temporais aqui apresentada é metodologicamente útil, padecendo, porém, de algumas sobreposições. Na realidade, adjuntos com o mesmo conector¹⁰ podem ser indexados a diferentes subcategorias, conforme a sua função (cf. Mória, 2009: 252-253). Assim, os sintagmas introduzidos por *em* veiculam nalguns enunciados uma localização: *A primavera começa em março*; noutros, uma quantificação: *A paz constrói-se em cada dia*; e, noutros, uma duração: *Os trabalhos de requalificação estarão concluídos em 3 meses*. Acresce que, em certas circunstâncias, o mesmo conector agrega na mesma frase dois valores em simultâneo. É o caso de *há/havia*, que, em virtude da sua "dependência dêitica" ou "anafórica", obriga à localização de uma situação em termos axiais, viabilizando igualmente uma leitura durativa, desde que em articulação com processos e estados (Mória & Alves, 2013: 576-577). Confrontem-se agora os seguintes exemplos:

- (i) *Estive em Roma* (estado) ... / *Dei aulas de português* (processo) ... / *Escrevi a tese de doutoramento* (processo culminado) ... *há 4 anos*. (PP)
- (j) *Estava em Roma* (estado) ... / *Dava aulas de português* (processo) ... / *Escrevia a tese de doutoramento* (processo culminado) ... *há 4 anos*. (PI)

Como expusemos anteriormente, os processos culminados não possibilitam uma leitura durativa com o conector *há/havia*, sendo que o PP ou o PI apenas dão ênfase a diferentes fases dessa situação (na oração (i), a fase final e, na oração (j), a intermédia). Em contrapartida, nos estados e processos, a perfeitividade e a imperfeitividade plasmam não só uma mudança de ângulo no que toca à visualização da constituição interna da situação, como alteram as funções do tempo adjunto: *Dei aulas de português há 4 anos* (localização) versus *Dava aulas de português há 4 anos* (localização + duração) (cf. Mória, 2009: 253-254). Daqui

¹⁰ No presente relatório empregaremos o termo conector na aceção de Mória, 2010: 623, i.e., como "forma relativamente vaga para cobrir expressões temporais de diferentes classes, nomeadamente: preposições (e locuções prepositivas), conjunções (e locuções conjuncionais) e formas morfológicas do verbo haver (em particular *há* e *havia*)" que introduzem adjuntos temporais.

resulta a necessidade de uma abordagem holística do aspeto que tenha em conta a interdependência entre vários constituintes, com particular incidência sobre a classe aspetual das situações, o tempo verbal e os adjuntos.

A.7. Traços aspetuais em articulação com o tempo verbal e adjunto

A.7.1. Dinamicidade e estatividade

Quando discorremos sobre eventos e estados, ressalta a afinidade natural dos primeiros com a perfeitividade e dos segundos com a imperfeitividade (Gvozdanović, 2012: 789), um padrão corroborado pela análise de dados em línguas românicas (Swart, 2012: 769). Efetivamente, os eventos, porque alteram a realidade, assumem uma dimensão narrativa, não sendo de estranhar em português a sua preferência pelo PP, que proporciona o avanço da ação ao encarar uma situação como terminada. Os estados, apesar de dilatáveis no tempo, não implicam na sua inerência, à semelhança do PI, um início e um fim, ocorrendo tipicamente em sequências textuais de caráter descritivo.

Assim se explica que os eventos de caráter episódico, i.e., que não representam uma situação habitual, e que se situam dentro das fronteiras temporais estabelecidas por um adjunto de localização temporal fechada (*ontem*, p. ex.) dificilmente se compatibilizem com o PI. Veja-se a estranheza de (a) em comparação com (b):

(a) ?*Ontem almoçava/estava a almoçar* (PI) muito depressa. (evento)

(b) *Ontem almocei* (PP) muito depressa. (evento)

Não obstante a possibilidade de, no enunciado (a), visualizar a fase medial do processo *almoçar muito depressa* no seu decurso, esta não pode ocorrer isoladamente no interior do espaço temporal *ontem*, uma vez que as situações dinâmicas pressupõem, na sua própria estrutura, um começo e uma conclusão.

(c) *Ontem estava* (PI) muito calor. (estado)

(d) *Ontem estive* (PP) muito calor. (estado)

Os estados, como os exemplificados nas frases (c) e (d), assumem uma complexão uniforme. Consequentemente, o contraste entre o PP e o PI não se prende tanto com o destaque de uma porção em desfavor de outras, mas com a perspetiva interna ou externa

com que se encara a mesma situação, ou seja, com o facto de tomarmos como ponto de referência o tempo da situação (PI) ou o tempo da enunciação (PP).

Contudo, como sabemos, alguns estados possuem o traço [+faseável] (cf. A.3.), manifestando, nalguns contextos, um comportamento algo semelhante ao dos eventos. Vejamos o exemplo do estado faseável *ser violento*:

(e) *Ele é violento.* (presente)

(f) *Ele está a ser violento.* (presente perifrástico)

(g) *Ele era violento.* (PI)

(h) *Ele foi violento.* (PP)/?*Ele esteve a ser violento.* (PP perifrástico)/*Ele estava a ser violento.* (PI perifrástico)

Nestes exemplos, apercebemo-nos de alguns paralelos entre (f) e (h), em que o estado faseável *ser violento* assume marcas de dinamicidade, face a (e) e (g), em que tal não sucede. Nos enunciados com o PI e o presente não perifrásticos, *ser violento* denota uma característica do sujeito, desvinculada de qualquer intervalo de ocorrência concreto. Ainda assim, seria possível empregar o PP sem ativar quaisquer marcas de dinamicidade se a propriedade predicada já não fosse válida, restringindo-a, deste modo, a um determinado período de ocorrência (*Ele foi agressivo durante muitos anos*) (Oliveira, 2015: 15). Por sua vez, nos enunciados com a estrutura *estar a + infinitivo*, foca-se a parte central do estado faseável no seu decurso e, nos enunciados com o PP, integra-se a situação como um todo num período de tempo delimitado, evidenciando-se um comportamento, de certo modo, eventivo.

A.7.2. Duratividade e pontualidade

A duração de uma situação pode compatibilizar-se ou colidir com os valores semânticos expressos por um adjunto temporal, desempenhando a perfeitividade e a imperfeitividade um papel relevante nesta equação.

A localização temporal pontual visa apenas a porção inicial ou final dos processos e processos culminados no PP (a) (Cunha, 2013: 615) e a porção medial no PI (b), dada a impossibilidade de cobrir toda a sua duração, conforme mencionado em A.6. No PI, os pontos adquirem uma interpretação iterativa (c) e as culminações apontam para um processo preparatório (d).

- (a) *O João comeu (PP) às 13 horas.* (processo) (porção inicial)
- (b) *O João comia/estava a comer (PI) às 13 horas.* (processo) (porção medial)
- (c) *Quando eu entrei no quarto, o João tossia/estava a tossir (PI).* (ponto) (leitura iterativa)
- (d) *Quando eu entrei no quarto, o João morria/estava a morrer (PI).* (culminação) (+ processo preparatório)

A localização temporal fechada é conciliável com um evento no PI, sempre que o tempo da situação exceda o intervalo indicado pelo adjunto temporal (e); caso contrário, empregamos o PP (f):

- (e) *Em 2018, o João escrevia/estava a escrever (PI) a tese de doutoramento.*
- (f) *Em 2018, o João escreveu (PP) a tese de doutoramento.* (começou e acabou no mesmo ano)

Os sintagmas introduzidos pelo conector *durante* e outros semelhantes, i.e., os *for-adverbials*, alteram a leitura dos pontos, implicando uma iteração do estado de coisas neles descrito (g), e, nas culminações, indicam a extensão temporal da terceira fase do núcleo aspetual, o estado consequente (h) (Cunha, 2013: 614).

- (g) *O João bateu à porta durante 10 minutos.* (ponto) (leitura iterativa)
- (h) *O João abriu a janela durante uma hora.* (culminação) (duração do estado consequente → a janela esteve aberta durante uma hora)

A.7.3. Telicidade e atelicidade

Os *for-adverbials*, mais associados a situações atélicas (Móia, 2009: 252), condicionam os restantes eventos a perfilharem as mesmas propriedades. Como acabámos de ver, as culminações perdem a segunda fase do seu núcleo aspetual, a culminação, e o mesmo sucede com os processos culminados (a), que, além disso, ficam privados do seu estado consequente (Cunha, 2013: 614):

- (a) *O João leu o jornal durante uma hora.* (processo culminado) (só processo preparatório)

Os *in-adverbials*, i.e., os sintagmas introduzidos pelo conector *em*, atribuem uma culminação aos processos (Cunha, 2013: 614-615), sendo, em princípio, incompatíveis com os pontos.

(b) *O João comeu em cinco minutos.* (processo) (+ culminação)

(c) *?O João espirrou em cinco minutos.* (ponto)

A.7.4 Habitualidade

Até agora temos abordado as interdependências aspetuais, em situações predominantemente episódicas, sendo estas claramente mais restritivas no que respeita à ocorrência com o PI. No quadro da habitualidade no passado, o PI é o tempo verbal de eleição ou mesmo o único admissível quando em articulação com um adjunto de localização temporal aberta (*antigamente*, etc.) ou com advérbios de frequência *stricto sensu* (*frequentemente*, *regularmente*, *habitualmente*, *raramente*, etc.), i.e., que não indicam o número de vezes exato ou aproximado em que uma mesma situação ocorre (cf. Bertinetto & Lenci, 2012: 855):

(a) *Antigamente as pessoas não tinham (PI) (??tiveram [PP]) telefones.*

(b) *As crianças raramente iam (PI) à escola.*

Este último exemplo, porém, viabiliza uma forma perfeitiva se esta for solicitada pelo contexto ou por um sintagma de localização temporal fechada, que se sobrepõe ao conector de quantificação (Bertinetto & Lenci, 2012: 855):

(c) *Durante a Segunda Guerra Mundial, as crianças raramente foram (PP) à escola.*

B. AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO ASPETO PERSPETIVAL

B.0. Notas preliminares

O aspeto, tal como ficou plasmado no capítulo A, contempla uma intrincada teia de relações, sendo por isso prioritário apurar como esta estrutura se desenvolve nos aprendentes, dados os objetivos eminentemente pedagógicos deste relatório.

Se reconhecermos a existência de um período crítico para uma "*automatic acquisition from mere exposure*" ao *input* (Lenneberg, 1967: 176, *apud* Abrahamsson, 2013: 147), as pessoas que aprendem/adquirem uma língua materna (LM) e uma língua não materna (LNM) exibirão um comportamento distinto na sua fase de emergência. No domínio da investigação linguística, estes últimos termos ocorrem a par das designações "L1" e "L2", embora não figurem necessariamente como sinónimos. De facto, a segunda língua, se assimilada antes do período crítico, evidenciará, à partida, características semelhantes às atribuídas à LM. Acresce que, não raras vezes, uma mesma pessoa adquire/aprende vários idiomas ao longo da sua vida, não subsumíveis, considerando a sucessão cronológica dos processos de aquisição/aprendizagem, ao conceito de L2. Por motivos de simplificação e para viabilizar o confronto com a literatura citada, usaremos a sigla "L3" para dar conta das investigações que versam especificamente sobre as particularidades de uma segunda LNM (*vide* B.3.) em contraste com os dois sistemas adquiridos/aprendidos previamente. Nos demais casos, os termos L1 e L2 reportar-se-ão, em sentido amplo, às línguas assimiladas antes ou após o período crítico, respetivamente.

Esta bipartição, L1 *versus* L2, decorre, segundo o modelo avançado por Ullman (2020: 128-161), dos tipos de memória envolvidos na aquisição/aprendizagem. Com efeito, após a infância, o processamento da gramática dependeria, crescentemente, mais da memória declarativa, associada ao conhecimento explícito, do que da memória procedimental, associada ao conhecimento implícito¹¹, o que conduziria a um menor grau de automatização (Ullman, 2020: 131-140). Um contraste semelhante, entre assimilação "consciente" e "inconsciente" de uma língua, encontra-se em Krashen (1981), na teoria apelidada de *Monitor*

¹¹ Na realidade, a correspondência entre tipos de memória e tipos de conhecimento é mais complexa (cf. Ullman, 2020: 153-155).

Model, que assim distingue “aprendizagem” de “aquisição” (*acquisition-learning hypothesis*). Porém, estes dois termos remetem para processos que não se excluem mutuamente, podendo interagir na assimilação de uma determinada estrutura. Por isso, empregaremos, doravante, ambos os conceitos de maneira indiferenciada.

B.1. Aquisição/Aprendizagem do aspeto perspetival em L1

A aquisição do aspeto na infância reveste-se de contornos específicos, uma vez que o domínio progressivo da LM se efetua *pari passu* com o desenvolvimento da própria faculdade da linguagem, coincidindo com uma etapa relativamente incipiente do indivíduo em termos cognitivos (Wagner, 2012: 459). Apesar destes obstáculos, as crianças são capazes, segundo algumas observações longitudinais em falantes de L1 inglesa e espanhola (cf. García del Real *et al.*, 2014: 101), de aplicar os morfemas temporo-aspetuais logo aos 2 anos, se bem que estes correspondam predominantemente a dois protótipos: tético + perfeito + passado (“*Bill made a sandwich*” [processo culminado]) e atético + imperfeito + presente (“*Mary is flying*” [processo]) (Wagner, 2012: 460; Grinstead *et al.*, 2009: 3).

No seu regular desenvolvimento ontogénico, as crianças estão aptas a reconhecer o aspeto situacional através de marcações morfossintáticas (ocorrência de afixos e argumentos, p. ex.) antes dos 3 anos e, a partir dessa idade, distinguem-no do aspeto perspetival¹² (Wagner, 2012: 468-469). As maiores dificuldades para as crianças consistem em divorciar este último do tempo verbal. Aprendentes de espanhol com 5 anos, p. ex., ainda vinculam o PI quer a situações concluídas quer a situações não concluídas no domínio da produção (mas não no da compreensão) (García del Real *et al.*, 2014: 108). Até um determinado estágio etário, as crianças encaram todas as formas de pretérito à luz dos traços [+passado] [+perfeito], sendo necessário preencher a frase com mais informação temporal para colmatar esta lacuna (cf. Wagner, 2012: 471). Na verdade, o par [+passado] [+imperfeito] evidencia uma aquisição mais tardia. Veja-se o caso dos falantes nativos de francês, em que o uso do *imparfait* apenas ganha consistência por volta dos 6 anos (Wagner, 2012: 470).

¹² A celeridade deste processo depende da codificação linguística do aspeto perspetival em cada sistema alvo. Em finlandês, p. ex., esta informação é veiculada pelo sistema de casos (Wagner, 2012: 470).

Sob um prisma discursivo e pragmático, as crianças recorrem desde os 3 anos às formas que veiculam o aspeto imperfetivo para sinalizar a simultaneidade dos eventos e às que veiculam o aspeto perfetivo para sinalizar a sua sequencialidade (Wagner, 2012: 472), o que, a nosso ver, poderá indiciar alguma familiaridade com a dinâmica estabelecida entre sequências textuais descritivas e narrativas.

B.2. Aquisição/Aprendizagem do aspeto perspetival em L2

B.2.0. Considerações gerais

Na presente subsecção realiza-se uma reflexão genérica sobre as problemáticas subjacentes à aprendizagem do aspeto perspetival em falantes não nativos, categoria que, em articulação com o aspeto situacional e o tempo externo, constitui, provavelmente, o tópico mais investigado em aquisição de L2 (Slabakova, 2002: 173). Com efeito, a construção da temporalidade mediante paradigmas flexionais revela-se uma área particularmente relevante para o entendimento da evolução da interlíngua (cf. Selinker, 1972), i.e., do percurso feito pelos aprendentes desde a sua língua de origem até à língua alvo, uma vez que a centralidade do verbo na construção da frase “impede a maioria das estratégias de evitação” (Diaubalick, 2019: 17).

Não obstante a numerosa literatura publicada e a diversidade de abordagens (Diaubalick, 2009: 18), o estudo da aquisição do aspeto perspetival por falantes não nativos continua sem reunir grandes consensos entre os especialistas. Isto deve-se, por um lado, à complexidade intrínseca da própria estrutura, que opera em vários planos (semântico, morfossintático, pragmático); por outro, à multiplicidade de potenciais fatores, enunciados nos próximos parágrafos, que concorrem para determinar a sequência de aprendizagem dos aprendentes.

Cabe averiguar, p. ex., no contacto entre a L1 e a L2, se a primeira desempenha um papel de facilitação ou de perturbação (cf. Bardovi-Harlig & Sprouse, 2017: 1). Se a L1 convergir com a L2, quais os elementos suscetíveis, tipicamente, de uma transferência positiva? Se o contrário se verificar, em que moldes se manifesta a transferência negativa e quais as estratégias adotadas pelo falante não nativo (sobregeneralização, simplificação, etc.) para suprir as suas lacunas?

A língua alvo, por sua vez, pode encerrar alguns rasgos idiossincráticos que a tornam singular no panorama geral da aquisição do aspeto perspectival, impedindo que os investigadores, ao compararem resultados de diversos estudos, estabeleçam paralelos imediatos com sistemas tendencialmente congêneres (línguas da mesma família, p. ex.).

Além disso, a dificuldade demonstrada por parte dos falantes de L2 nesta área traduz-se num estágio final ("*end state*", "*final state*" ou "*ultimate attainment*" [cf. Birdsong, 2004: 85]) que nem sempre iguala a competência dos nativos, sendo frequentes os fenómenos de fossilização (Selinker, 1972: 216). Não por acaso se tem debatido, também neste campo, a existência de múltiplos períodos críticos (Seliger, 1978, *apud* Abrahamsson, 2013: 149), que afetariam, de maneira desigual, os diferentes planos (lexical, semântico, etc.).

Há que considerar ainda o impacto, benéfico ou eventualmente nocivo, do ambiente instrucional em que se desenvolve a aprendizagem. Embora seja conciliável com um regime de imersão, o ambiente instrucional surge normalmente em contraponto com o contexto naturalista, que dispensa *input* positivo explícito (explicações metalinguísticas, p. ex.)¹³. Em ambos os meios, o nível de proficiência bem como a motivação do aprendente podem ser igualmente decisivos.

Face aos fatores aqui enumerados, afloraremos agora, sem nos comprometermos com um enfoque em particular, várias hipóteses já apresentadas no âmbito dos estudos de aquisição do aspeto perspectival em L2. Concederemos, no entanto, algum destaque às originadas no seio do generativismo (*vide* B.2.2.), dada a projeção atual desta corrente inatista. As demais hipóteses (*vide* B.2.1.) filiam-se noutros enquadramentos teóricos (funcionalismo, cognitivismo, etc.).

B.2.1. Hipóteses não generativas

B.2.1.1. Hipótese do aspeto lexical

Proposta pela primeira vez por Roger Andersen (Salaberry & Ayoun, 2005: 14) em 1986, a hipótese do aspeto lexical (cf. "aspeto lexical" em A.4.) permanece, apesar do

¹³ MARTINS, Cristina (2018). *Apontamentos das aulas de Aquisição e Aprendizagem de L2*.

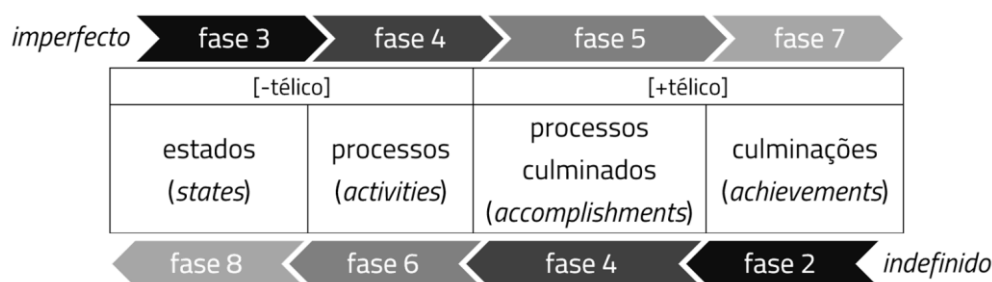
crescente coro de críticas (McManus, 2013: 300), como a mais testada (Bardovi-Harlig, 2012: 481). Esta hipótese assenta em dois princípios basilares: o da relevância, i.e., o princípio de que o aspeto prevalece, no sistema verbal, sobre o tempo externo, e o da congruência, i.e., o princípio da afinidade entre os traços semânticos de uma situação e os do aspeto perspetival a ela associados¹⁴ (Salaberry & Ayoun, 2005: 14; Diaubalick, 2019: 118).

As teorias de aquisição de L1 que postulam uma primazia do aspeto sobre o tempo externo exerceram uma influência significativa em Andersen (Bardovi-Harlig, 2012: 483), que alegava um comportamento semelhante em L2 (Andersen, 1986: 116, *apud* Diaubalick, 2019: 119). Tal como na emergência do seu idioma nativo, os aprendentes tenderiam inicialmente a realçar os traços aspetuais veiculados pelo aspeto situacional. Isto significa que, nas línguas que dispõem de flexão verbal, "*only inherent aspectual distinctions are encoded by verbal morphology, not tense or grammatical aspect*" (Bardovi-Harlig, 2012: 484). Só após uma primeira fase de formação de protótipos, i.e., um alinhamento entre os valores do aspeto situacional e perspetival (situação télica + marcador perfeitivo, p. ex.), se estabeleceriam correspondências assimétricas (situação télica + marcador imperfeitivo, p. ex.) (McManus, 2013: 304-305).

Com base na taxonomia vendleriana (Diaubalick, 2019: 119), Andersen discriminou quatro e, numa etapa posterior, oito passos que caracterizariam a trajetória dos aprendentes na aquisição dos tempos do passado em espanhol. Na fase mais embrionária (fase 1) dominaria o *presente* ou a ausência de flexão (Comajoan, 2005: 33), irrompendo, mais tarde, o *indefinido* (correspondente ao PP português), seguido do *imperfecto*, estendendo-se ambos, paulatinamente, a todas as classes aspetuais: o *indefinido* no sentido [-télico] (fase 2, 4, 6 e 8) e o *imperfecto* no sentido [+télico] (fase 3, 4, 5 e 7) (*vide* diagrama¹⁵ inspirado em Diaubalick, 2019: 119):

¹⁴ Em português, p. ex., o morfema TMA *-va*, denotador de imperfetividade, associar-se-ia preferencialmente a situações atélicas.

¹⁵ As designações portuguesas correspondem à terminologia de Moens e as inglesas à de Vendler.



A principal crítica à hipótese do aspeto lexical prende-se com a sua suposta universalidade, ignorando, portanto, a transferência da L1 (Fuchs & Werner, 2018: 148). Além disso, são escassas as evidências empíricas que Andersen recolheu nos seus trabalhos de observação longitudinal (Salaberry, 2008: 104, *apud* Diaubalick, 2019: 120).

Outras investigações, que pretendiam comprovar o cenário previsto por Andersen, levantaram simultaneamente algumas objeções (Salaberry & Ayoun, 2005: 15) e reconheceram ainda o impacto do ambiente de aprendizagem (Fuchs & Werner, 2018: 149). Por outro lado, de acordo com Salaberry & Ayoun (2005: 15), os resultados das produções escritas são mais favoráveis à hipótese do aspeto lexical que os das orais.

B.2.1.2. Hipótese do discurso

Como, para alguns investigadores, a semântica demonstrou ser insuficiente para uma descrição cabal do fenómeno do aspeto (Hopper, 1982: 16, *apud* Salaberry & Ayoun, 2005: 16), concedeu-se uma maior ênfase aos fatores suprafrásicos (Salaberry & Ayoun, 2005: 16). Entre eles, encontra-se o "*grounding*" (Bardovi-Harlig, 2012: 486), que diz respeito aos planos do enredo: ao "*foreground*" ou "primeiro plano" [tradução nossa], i.e., a cadeia de eventos, e ao "*background*" ou "plano de fundo" [tradução nossa], i.e., o cenário em que eles se inserem (cf. Hopper, 1979: 213). Este contraste discursivo é universal (Hopper, 1979: 213) e cumpre um propósito comunicativo: "*to separate important information from less important information in the linguistic message*" (Slabakova, 2002: 180).

Por conseguinte, o primeiro plano, sequencial, assume um caráter narrativo, ao passo que o plano de fundo, simultâneo, assume um caráter descritivo (cf. Hopper, 1979: 214-215). Não é, pois, de admirar que exista um estreito vínculo entre o *grounding*, i.e., o plano do enredo, e o aspeto situacional e perspetival. Segundo Hopper (1979: 215), no primeiro plano

(*foreground*), predominam os valores pontual e perfeito e, no plano de fundo (*background*), os valores durativo, iterativo e imperfeito.

Para a hipótese do discurso, nas fases iniciais da interlíngua, os aspetos perfeito e imperfeito serviriam para distinguir, respetivamente, o primeiro plano do plano de fundo, verificando-se combinações prototípicas como [+perfeito] + [+tético] + *foreground* (*vide* (b) *infra*) e [+imperfeito] + [+atético] + *background* (*vide* (a)). Com o progresso da aprendizagem, emergiriam combinações não prototípicas, como [+imperfeito] + [+tético] + *background* (*vide* (c)) (cf. Salaberry, 2011: 184):

O Titanic era (a) um navio de grandes dimensões que chocou (b) contra um pedaço de gelo no meio do oceano quando estava quase a chegar (c) a outro continente.

Alguns dados compilados até à data, com origem em amostras transversais (*cross-sectional studies*), permitem-nos afirmar que se intensifica o número de protótipos com o nível de proficiência e que o plano do enredo, i.e., o *grounding*, desempenha um papel relevante na aquisição do aspeto perspetival tanto no ambiente instrucional, como no naturalista (Salaberry & Ayoun, 2005: 17-18; Salaberry, 2011: 196).

B.2.1.3. Hipótese do tempo por defeito

Focando-se nos estádios iniciais de instrução, a hipótese do tempo por defeito prevê um percurso diametralmente oposto ao do previsto no modelo de Andersen: a prioridade dos aprendentes seria a marcação do tempo externo, recorrendo, nas línguas que o permitem, a um único paradigma flexional no passado (PP, p. ex.), que abarcaria inicialmente todos os verbos, independentemente da sua classe aspetual (Bonilla, 2013: 627). Numa fase posterior, a seleção de um marcador perfeito ou imperfeito seria influenciada pelo aspeto situacional e, por fim, pelo plano do enredo (*grounding*) (Bonilla, 2013: 627).

Esta proposta ganhou força com os estudos de Salaberry realizados com alunos anglófonos aprendentes de espanhol (Bonilla, 2013: 626). O linguista de origem uruguaia explicou os resultados obtidos mediante um processo de transferência a partir da L1. Os informantes teriam recorrido ao *indefinido* espanhol (equivalente ao PP em português) como denominador geral do passado por equiparação ao *simple past* inglês, um tempo que, na opinião de Swart, seria aspetualmente neutro (McManus, 2011: 57). O PI, de facto, só

apareceria *a posteriori* e não ocorreria, nas produções, nas primeiras semanas após a sua leção (Salaberry & Ayoun, 2005: 21).

A preferência pelo marcador da perfeição deriva provavelmente da sua saliência, que, no caso do *indefinido* espanhol (e do PP português), se traduz, do ponto de vista fonomorfológico, num maior número de irregularidades e, do ponto de vista discursivo, numa maior proeminência pela sua associação ao *foreground* (primeiro plano) (cf. Salaberry & Ayoun, 2005: 21).

Contrariamente à hipótese do aspeto lexical, a hipótese do tempo por defeito confere um lugar de destaque à L1, pelo que, no intuito de validar as suas premissas, se efetuaram várias investigações com aprendentes de outras línguas alvo que não o espanhol (Bonilla, 2013: 627). A hipótese do tempo por defeito assume que os falantes, no processo de aquisição, procuram semelhanças entre a L1 e a L2 para emparelharem a forma e o significado de maneira idêntica (McManus, 2011: 57-58).

Quanto ao contexto instrucional, a sua influência permanece uma questão em aberto. Apesar de algumas observações longitudinais terem constatado a primazia do tempo sobre o aspeto em ambiente naturalista (Comajoan, 2005: 32), alguns académicos como Shirai não descartam este mesmo cenário no contexto instrucional de adultos (Salaberry & Ayoun, 2005: 22).

B.2.1.4. Orientação por adjuntos temporais

Embora não se tenha concebido propriamente uma hipótese do ponto de vista formal, diversos linguistas debruçaram-se nos últimos anos sobre o papel dos adjuntos temporais na aquisição do aspeto perspectival em L2. Uma parte considerável das investigações realizadas assenta no princípio da preferência lexical de VanPatten (2004: 9, *apud* Baker & Lubbers Quesada, 2011: 3-4), a saber: os aprendentes optam por um "*lexical item*" em detrimento de uma "*grammatical form (...) when both encode the same semantic information*". Isto resulta seguramente da maior saliência, em matéria de informatividade, do primeiro em comparação com o segundo e do maior esforço necessário para assimilar as marcas flexionais. Não é, pois, de admirar que o uso de adjuntos temporais preceda a emergência da

morfologia na expressão do aspeto perspetival em L2 (Baker & Lubbers Quesada, 2011: 3-4; Diaubalick, 2019: 125).

Além disso, vários estudos provam que a presença de adjuntos por concomitância permite aos aprendentes uma compreensão mais rápida e precisa da temporalidade, ajudando-os, a título exclusivo nos níveis iniciais, na seleção do tempo verbal (Baker & Lubbers Quesada, 2011: 3; Lubbers Quesada, 2013: 65). A simbiose que tende a estabelecer-se entre os adjuntos e o aspeto situacional e perspetival na construção da estrutura temporal do enunciado (Diaubalick, 2019: 124-125), à semelhança do que sucede com o plano do enredo (*grounding*), potencia a sua utilização como “gatilhos” (“*triggers*”) nas atividades de produção desenvolvidas em contexto instrucional. Porém, nem sempre se gera uma combinação prototípica, i.e., nem sempre o adjunto se encontra em sintonia com o tempo verbal exigido pelo contexto, funcionando, nesses casos, como um “distrator” e não como um “facilitador” (respetivamente, “*engañoso*” e “*servicial*” na terminologia de Diaubalick, 2019: 124)¹⁶. A influência dos adjuntos na escolha das desinências adequadas depende também das “*propiedades morfosintácticas de la L1*” (Diaubalick, 2019: 126). Os aprendentes germanófonos, p. ex., em cuja língua o léxico prevalece sobre a morfologia, recorrem quase unicamente aos adjuntos temporais na aprendizagem do espanhol, mesmo quando se trata de distratores, para definirem o tempo verbal, ao contrário do que sucede com os aprendentes neerlandófonos e anglófonos (Diaubalick, 2019: 128).

No que tange especificamente ao domínio da produção, as conclusões alcançadas com base nos dados recolhidos nem sempre coincidem. Bardovi-Harlig (1992, *apud* Baker & Lubbers Quesada, 2011: 4-5), p. ex., considera que os adjuntos assumem uma maior preponderância no princípio da aprendizagem, perdendo posteriormente a sua relevância na veiculação de valores temporo-aspetuais. Para Lubbers Quesada (2006, *apud* Diaubalick, 2019: 125), em contrapartida, a presença de adjuntos temporais em conjugação com situações no passado aumenta, a par da morfologia flexional, com o nível de proficiência, se

¹⁶ Veja-se o caso do advérbio *siempre* em espanhol, apresentado frequentemente como um gatilho do *imperfecto* em contexto instrucional. No entanto, são vários os contextos que admitem o *indefinido*: “*Siempre supe que él era un sinvergüenza*” (cf. Diaubalick, 2019: 127).

bem que esta autora considere que o registo oral é mais propenso a redundâncias semânticas do que o registo escrito.

B.2.2. Hipóteses generativas

Estas abordagens inserem-se na corrente racionalista iniciada por Chomsky, que encara a linguagem como uma faculdade, inata, condicionada por uma “gramática universal” (GU). A concetualização teórica deste sistema linguístico abstrato (“*abstract linguistic system*”) surge como resposta ao problema da pobreza de estímulo (“*poverty of stimulus*”), permitindo explicar a disparidade entre as competências linguísticas que as crianças exibem no estágio final (“*ultimate attainment*”) da aquisição da L1 e as limitações do *input* a que foram expostas (White, 2020: 19).

De acordo com as teorias generativas mais recentes, a variação linguística encontra-se limitada por princípios e parâmetros da GU (White, 2020: 23). Os princípios consistem em propriedades abstratas que regem todas as línguas, ao passo que os parâmetros se referem às variáveis possíveis em cada sistema concreto (propriedades deixadas em aberto pela GU). Veja-se, como exemplo dos primeiros, o princípio da dependência estrutural, i.e., a nível universal, os constituintes de uma oração estabelecem relações segundo um critério hierárquico e não pela sucessão em que aparecem, e, como exemplo dos segundos, o parâmetro *pro-drop*, que pode ser diversamente fixado, permitindo algumas línguas, ao contrário de outras, a ausência de um sujeito expresso nos enunciados (cf. Raposo, 1992: 54-56, 475 ss.).

Segundo o Programa Minimalista, a última versão do generativismo, as diferenças paramétricas operam ao nível das categorias funcionais (Rizzi & Cinque, 2016: 141; Lopes, 2007: 77). Estas (complementador, acordo, tempo, aspeto, etc.) transmitem apenas informação gramatical, ao invés das categorias lexicais (verbo, nome, adjetivo), que possuem um significado inerente. As categoriais funcionais traduzem-se num conjunto de traços semânticos (finitude, número, género, caso) e de “roupagens” morfofonológicas (-*va-*, -*s*, -*a*) (Montrul, 2004: 7-8). Assim sendo, a categoria funcional aspeto, “Asp”, poderá compreender a oposição [+/-perfetivo] sob diversas formas (Salaberry & Ayoun, 2005: 23), para além da flexional, como sucede em português.

No período de aquisição da L1, o contacto com o *input* permite a fixação dos parâmetros exigidos pelo sistema alvo (White, 2000: 24). Relativamente à aquisição de L2, persistem algumas dúvidas quanto à acessibilidade da GU (total ou parcial) e de como esta se processa (direta ou indiretamente [neste último caso, através da L1]).

B.2.2.1. Hipótese dos traços funcionais falhados e hipótese da interpretabilidade

Estas duas hipóteses defendem que apenas uma parte da GU permanece disponível à aprendizagem da L2 uma vez transposto o período crítico, mitigando, assim, a hipótese, anteriormente formulada, da representação deficiente, que advogava uma obstrução completa ao conhecimento linguístico universal (Santoró, 2010: 95). Assim sendo, a hipótese dos traços funcionais falhados postula que os princípios da GU continuam acessíveis, contrariamente às opções paramétricas associadas às categorias funcionais (Hawkins & Chan, 1997: 188-189). Por isso, o aspeto, enquanto categoria parametrizável, não poderia ser assimilado se incluísse traços não especificados na língua de origem do aprendente (Montrul, 2004: 156), que se veria forçado a recorrer a mecanismos compensatórios regidos pela GU. Em caso de valores simétricos, ou seja, de uma idêntica fixação de parâmetros na língua de origem e na língua alvo, verificar-se-ia uma mera reconfiguração do material morfofonológico, operação que não seria afetada pelo período crítico (Hawkins & Chan, 1997: 189).

Mais tarde, concebeu-se a hipótese da interpretabilidade, que distingue os traços funcionais que contribuem para o significado daqueles que se cingem ao plano morfossintático (Leal Méndez & Slabakova, 2014: 538; Ayoun, 2013: 68). Segundo este modelo, apenas os últimos ficariam sujeitos a um período crítico na aquisição de L2, quiçá em virtude de uma certa necessidade de eficiência em matéria cognitiva (Ayoun, 2013: 68; Hawkins & Hattori, 2006: 272). De facto, o cérebro precisa de conservar, ao longo da vida, a capacidade de assimilar entidades portadoras de sentido "*for constructing new open class lexical items*", mas pode dispensar, após um certo intervalo temporal, as entidades morfossintáticas não selecionadas pela L1 (Hawkins & Hattori, 2006: 271-272). Deste modo, o aspeto, ao invés, p. ex., do caso, seria um traço interpretável graças ao seu teor semântico

e, por conseguinte, adquirível pelo aprendente, mesmo não sendo fixado de forma idêntica pela sua L1 (Tsimpli & Papadopoulou, 2009: 188; Leal Méndez & Slabakova, 2014: 538).

Os dados obtidos por Tsimpli e Papadopoulou (2009: 207, 220, 223) parecem validar esta tese, uma vez que os 10 informantes de proficiência intermédia selecionados no seu estudo (5 eslavófonos, 3 germanófonos e 2 anglófonos) mostraram dominar as distinções aspetuais do grego moderno, se bem que as reforçassem mediante informação lexical. Contudo, a possibilidade de adquirir o aspeto por conter traços interpretáveis ignora as dificuldades que os falantes não nativos enfrentam quando a sua língua de origem não o marca da mesma maneira (Diaubalick *et al.*, 2016: 1; Diaubalick, 2019: 141).

B.2.2.2. Hipótese da reconfiguração de traços

Esta hipótese, em contraste com as apresentadas na secção anterior, prevê uma acessibilidade total à GU, pelo que os problemas de consolidação de uma estrutura não recairiam sobre um défice do sistema computacional¹⁷, que impediria a seleção de traços excluídos pelo período crítico, mas sobre um défice no reajustamento paramétrico a novas estruturas morfológicas (Domínguez *et al.*, 2011: 2). Este reajustamento é, no entanto, um processo paulatino, que não passa por correspondências unívocas ("*one-to-one mapping*"), mas multívocas ("*many-to-many mapping*") e que se reveste de uma maior dificuldade quando envolve outra(s) categoria(s) lexical(is) diferente(s) da(s) da L1 (Slabakova, 2016: 198-199).

Com efeito, a hipótese da reconfiguração de traços, proposta por Donna Lardiere, centra-se, sobretudo, em pares de línguas com parâmetros iguais, mas organizados diferentemente (White, 2009: 345), e compreende três etapas:

- (i) os aprendentes reproduzem totalmente na L2 o esquema presente na sua L1, plasmando valores do seu idioma materno em unidades morfofonológicas do sistema não nativo que, erroneamente, supõem ser equivalentes (Hwang & Lardiere, 2013: 58), daí decorrendo fenómenos de subespecificação e sobregeneralização;
- (ii) através da exposição a evidências linguísticas, procede-se a uma reconfiguração, i.e., a uma correção gradual das correspondências inicialmente estabelecidas;

¹⁷ O generativismo encara a componente sintática como um sistema computacional que produz representações hierárquicas que relacionam forma e significado, viabilizando a linguagem (Tsimpli, 2013: 425).

(iii) alcança-se, por fim, a forma alvo (Diaubalick, 2019: 37).

As poucas investigações que se debruçaram sobre as premissas desta hipótese concluíram, de facto, que o aspeto não está sujeito a um período crítico e que o inventário de traços continua disponível para a L2 (Montrul & Slabakova, 2003: 388). Domínguez *et al.* (2011: 12) mostraram também que a existência do mesmo traço num determinado par de línguas (L1 e L2) não implica uma ausência de complicações aquando da sua assimilação na língua alvo, se a sua configuração morfológica for divergente. De facto, por influência de diversos fatores, as estruturas, apesar de adquiríveis, não redundam necessariamente em estruturas adquiridas, mesmo quando a L1 partilha os mesmos traços (Diaubalick, 2019: 35). Não surpreende, pois, que os estudos de Domínguez *et al.* (2011) e Slabakova & Montrul (2003, *apud* Diaubalick, 2019: 135) difiram quanto ao reconhecimento da capacidade, por parte do aprendente, de atingir um estágio final equivalente ao de um nativo, embora este seja, precisamente, o cenário previsto na hipótese da reconfiguração de traços. Montrul & Slabakova (2003: 388), p. ex., defendem esta possibilidade inclusivamente em contextos não imersivos, embora admitam a necessidade de alterar a metodologia do estudo para averiguar a presença, noutros ambientes de aprendizagem, de eventuais mecanismos compensatórios.

B.2.2.3. Hipótese da interface

Como o próprio nome indica, as interfaces ocupam neste modelo um lugar cimeiro, podendo ser internas, pela interseção entre vários domínios da língua (sintaxe, semântica, fonologia), ou externas, pela interseção entre sistemas linguísticos e cognitivos (interface sintático-pragmática, p. ex.) (Sorace, 2011: 6-7; Gómez Soler, 2014: 2). De acordo com as últimas formulações, prevê-se uma aquisição mais onerosa das estruturas da L2 que convoquem as interfaces externas, dada a dependência de elementos contextuais e a necessidade de processamento adicional (Ayoun & Rothman, 2013: 145; Diaubalick, 2019: 34). Se bem que, até ao momento, praticamente não existam estudos com este enfoque que incidam de forma exclusiva sobre o aspeto, a interface sintático-pragmática parece ser o principal escolho para a aprendizagem das suas propriedades, juntamente com as do tempo e do modo, em oposição à menor complexidade das interfaces internas, entre elas, a sintático-semântica (Ayoun & Rothman, 2013: 145).

Na hipótese da interface, que explicará comportamentos dos níveis mais avançados de proficiência (Sorace, 2011: 1), não se assume um posicionamento quanto à acessibilidade da GU (Sorace, 2011: 25), não se descartando, porém, a possibilidade de o aprendiz alcançar um estágio final semelhante ao de um nativo (Diaubalick, 2019: 34). Uma investigação de Iverson & Rothman (2008: 78), que analisa nuances interpretativas ao nível da perfeição/imperfeição com aprendentes anglófonos de português do Brasil, defende que é claramente possível a convergência com a forma alvo na interface sintático-semântica. Por outro lado, Slabakova & Montrul (2008, *apud* Diaubalick, 2019: 138), embora centrando-se na hipótese da reconfiguração de traços, assinalam que a intervenção de fatores sintático-pragmáticos constitui uma área instável. Ainda assim, revela-se necessário um maior aprofundamento da questão, a fim de perceber o que torna certas propriedades mais facilmente adquiríveis do que outras nas interfaces externas (Slabakova *et al.*, 2011: 14).

B.2.2.4. Hipótese dos sistemas competitivos

A hipótese dos sistemas competitivos versa sobre o contexto de aprendizagem e pretende justificar as diferenças de desempenho observadas entre a aquisição do aspeto perspetival dentro e fora da sala de aula em níveis elevados de proficiência. Eventuais disparidades no domínio da produção (mas não no da compreensão) por parte dos aprendentes em ambiente instrucional decorreriam da concorrência entre duas gramáticas: uma baseada no acesso total à GU e outra baseada em conhecimentos metalinguísticos transmitidos pelos professores. Os aprendentes em contexto naturalista, em contrapartida, disporiam de um único sistema e não seriam influenciados por regras gramaticais excessivamente simplistas formuladas com propósitos pedagógicos e por tentativas de equivalência com a sua língua de origem (Long & Rothman, 2012: 67; Rothman, 2008: 76, 85-86).

Segundo os dados recolhidos por Rothman (2008: 98), tendo o espanhol como língua alvo, as maiores divergências entre os dois tipos de aprendentes no domínio da aquisição dos traços perfeito e imperfeito no passado verificam-se em verbos estativos de uso frequente (*ser, haber*), em verbos cujo contraste ao nível do aspeto perspetival costuma ser

ilustrado com recurso à tradução ("*saber*": "*sabía*" [*imperfecto*] → "*I knew*"; "*supe*" [*indefinido*] → "*I find out*" [Rothman, 2008: 83-84]) e depois de adjuntos temporais apresentados como gatilhos do *indefinido* (equivalente ao PP em português) ou do *imperfecto* (*siempre* e *cuando*). Os aprendentes em contexto naturalista, ao invés dos seus pares, convergiram com o grupo de controlo composto por nativos. Rothman conclui que a instrução explícita deve ser adequada e que a intuição linguística "*solamente puede desarrollarse a través de evidencia positiva natural*" (Diaubalick, 2019: 147).

B.3. Aquisição/Aprendizagem do aspeto perspetival em L3

Nas duas últimas décadas, os estudos em aquisição de L3 têm-se afirmado como um nicho de investigação promissor, uma vez que a assimilação de várias línguas após o período crítico não se subsume a uma mera repetição sucessiva de processos de aprendizagem análogos ao da L2 (Cabrelli Amaro & Iverson, 2018: 2; Cabrelli Amaro *et al.*, 2012: 2). Na realidade, na aquisição de L3 coexistem "*three linguistic systems at various levels of representation*" (Cabrelli Amaro *et al.*, 2012: 5), cuja interação está longe de ser compreendida. Consequentemente, colocam-se várias hipóteses:

- (i) o estágio inicial da gramática de L3 resultaria de uma transferência da L1 (Cabrelli Amaro & Iverson, 2018: 4);
- (ii) o estágio inicial da gramática de L3 resultaria de uma transferência da L2, devido ao desejo do aprendente de suprimir a influência do seu idioma nativo (Williams & Hammarberg, 1998: 323, *apud* De Angelis & Selinker, 2001: 56);
- (iii) o estágio inicial da gramática de L3 resultaria da transferência de propriedades da L1 e da L2 (Cabrelli Amaro & Iverson: 5 ss.).

Flynn, Foley & Vinnitskaya (2004, *apud* Cabrelli Amaro *et al.*, 2012: 2) defendem que a aprendizagem não consiste num processo redundante, pelo que o aprendente, face à existência de traços iguais, recorrerá à representação mental já presente noutro sistema. Neste contexto, poderia ser decisiva, independentemente da ordem de aquisição (Foote, 2009: 89), a semelhança real entre as estruturas da L3 e as de outra língua ("*typological closeness*") ou a semelhança percebida, decorrente da saliência de certos constituintes no escasso *input* disponível ("*psychotypology*") (Eibensteiner, 2019: 68; Cabrelli Amaro & Iverson, 2018: 6).

No que concerne especificamente ao aspeto perspectival, realizaram-se até à data vários estudos com enfoque específico na L3. Por motivos de concisão, selecionámos três que julgámos particularmente pertinentes, considerando os nossos interesses.

O estudo mais antigo, de Salaberry (2005: 194, 195), debruçou-se sobre fenómenos de transferência entre a L2, espanhol, e a L3, português, em falantes de L1 inglesa que aprenderam a variedade brasileira em contexto instrucional. Nos níveis de proficiência mais avançados, registaram-se transferências positivas a partir do espanhol, que sobressaem quando comparadas com dados de estudos anteriores relativos a falantes anglófonos aprendentes de uma única L2 românica. Apesar do domínio alcançado ao nível da oposição perfeito/imperfeito em situações téticas, constatou-se alguma hesitação na marcação aspetual dos estados, uma dificuldade já demonstrada na L2, pelo que, segundo a opinião do autor, a representação da gramática da L3 continuaria “parasitária” do sistema da L1 (Salaberry, 2005: 204-209).

O estudo de Rebecca Foote (2009) compara o desempenho de quatro grupos no que toca ao contraste perfeito/imperfeito em espanhol, francês e italiano: um grupo trilingue de L1 inglesa, L2 e L3 românicas; um grupo trilingue de L1 românica, L2 inglesa e L3 românica; um grupo bilingue de L1 inglesa e L2 românica e um grupo de controlo com L1 românica. Segundo os resultados, os dois grupos trilingues superaram o grupo bilingue, comprovando-se ainda a existência de fenómenos de transferência tanto da L1 como da L2 (Foote, 2009: 95, 96, 110).

O estudo mais recente, de Eibensteiner (2019), procura apurar um potencial efeito facilitador do inglês como L2 na aprendizagem do aspeto imperfeito em espanhol como L3 por falantes germanófonos. Visto que o alemão carece de uma gramaticalização do aspeto perspectival, os aprendentes poderiam socorrer-se de alguns traços do inglês na construção da forma alvo. De acordo com a amostra apresentada, os alunos demonstram propensão a correspondências unívocas (*one-to-one mapping*), sendo incapazes de inferir que o traço de progressividade do *past continuous* se encontra presente, ainda que em concomitância com outros valores, no *imperfecto* e não apenas na perífrase *estar + gerundio*. Assim sendo, apenas houve um impacto positivo quando as estruturas eram idênticas, tendo sido estabelecida

pelos aprendentes uma equiparação entre o *simple past* e o *indefinido* espanhol, que ocorreu em combinações prototípicas e não prototípicas com as diferentes classes aspetuais (processos, culminações, etc.) (Eibensteiner, 2019: 77-79).

B.4. Aquisição/Aprendizagem do aspeto perspétual em PE como LNM

Isabel Leiria (1991) assume um papel pioneiro neste ramo de investigação, tendo examinado, com base nas produções de 166 aprendentes de português de 16 LM diferentes e de diversos níveis de proficiência em contexto de imersão, a influência de três variáveis: a classe aspetual do predicador, a L1 dos aprendentes e as idiosincrasias da língua alvo. No que tange ao primeiro critério, concluiu-se que os informantes não procederam a uma “codificação consistente entre ações télicas e atélicas”, tendo dado primazia à distinção entre situações dinâmicas e estáticas (Leiria, 1991: 169). Quanto ao segundo, a disparidade entre os resultados dos alunos anglófonos e os dos falantes de línguas românicas foi manifesta. Os primeiros assinalaram 73% das formas verbais no PP e 27% no PI, enquanto os alunos de línguas românicas apresentaram uma discrepância de apenas 3% face às formas pretendidas (57% no PP e 43% no PI) (Leiria, 1991: 163-164). Nos estudantes chineses observou-se uma tendência para a marcação do aspeto externa ao verbo, dada a multiplicidade de partículas que exprimem este valor na sua LM. O facto de a perfeitividade em português não implicar um estado consequente (*vide* A.5.) permite dilucidar alguns dos desvios dos falantes de russo que conotam o PP não apenas com uma fronteira terminal, mas com um estado consequente (Leiria, 1991: 164, 165, 169).

Em 2008, Maria Fradique, no âmbito da sua dissertação de mestrado, recolheu dados de um conjunto de informantes relativamente heterogéneo e com idades compreendidas entre os 13 e os 26 anos (Fradique, 2008: 76). Embora não tenha formulado claramente uma pergunta orientadora, deu um especial relevo ao aspeto situacional, recorrendo à taxonomia de Smith (1991) para classificar as predicções em que ocorreram o PP e o PI. Na maioria das tarefas solicitadas, o PI registou nitidamente um menor número de acertos e o PP articulou-se, em grande parte das formas produzidas, com processos, uma classe aspetual atélica (Fradique, 2008: 90).

Catarina Silva apresentou em 2009 uma análise de *corpus* que recolheu junto de 54 falantes eslavófonos com o intuito de averiguar a relevância do contexto de aprendizagem do português para a aquisição de valores aspetuais (Silva, 2009: 76). Dos resultados apurados depreende-se que da instrução formal não decorre um maior sucesso na aprendizagem. Além disso, a leitura dos valores de perfeitividade/imperfeitividade aparenta depender mais de adjuntos temporais do que da morfologia verbal (Silva, 2009: 92).

O trabalho de Ana Fonseca, de 2010, incide sobre 22 falantes nativos de crioulo de Cabo Verde residentes em Portugal, divididos em dois grupos consoante o seu nível de português (inicial ou avançado) (Fonseca, 2010: 45). Partindo de uma perspetiva generativa e assumindo o acesso pleno à GU após o período crítico (Fonseca, 2010: resumo), a autora coloca três hipóteses, relacionadas com: (i) o impacto da classe aspetual das situações na formação de categorias prototípicas; (ii) o impacto da L1; (iii) o impacto do nível de proficiência (Fonseca, 2010: 44). Ao comparar o desempenho da amostra recolhida com os dados obtidos junto de um grupo de controlo, pôde constatar-se que a aquisição dos valores aspetuais do PP e do PI exhibe uma melhoria com o progresso da aprendizagem, uma vez que os alunos de nível avançado se aproximaram dos seus pares nativos (Fonseca, 2010: 55). Mais uma vez, o PI registou o maior número de desvios e os estudantes associaram-no mais facilmente e com maior taxa de sucesso aos estados, que, por sua vez, foram a classe aspetual mais problemática nos casos em que se exigia o PP. A autora sugere no final que se realizem outros estudos com informantes de outras LM por forma a comprovar eventuais efeitos de transferência da L1.

Custódio Martins, professor na Universidade de São José em Macau, tem dedicado parte da sua investigação à aquisição das noções de tempo e de aspeto por parte de estudantes chineses. Destacaremos aqui dois artigos seus, um de 2011, que testa a hipótese do discurso, e outro de 2020, redigido em colaboração com Mário Pinharanda-Nunes e que testa a hipótese do aspeto lexical. Ambos intersetam diversas variáveis e recorrem a um

corpus compilado com base num estímulo visual: uma cena do filme *Tempos Modernos* (1936) de Charlie Chaplin¹⁸.

O estudo de 2011 revela um incremento do PP no *foreground* com a evolução da interlíngua. Na verdade, os eventos marcados com este tempo no primeiro plano passam de um peso relativo de 0,49 para 0,70, se compararmos, respetivamente, informantes com 5 ou menos anos de aprendizagem e informantes com 10 ou mais anos. Além disso, o tipo de tarefa (narrativa escrita, narrativa oral, *cloze*) também condiciona o uso do PP no *foreground* (Martins, 2011: 122-126). Contrariamente ao que prevê a hipótese do discurso, não se verifica um predomínio do PI no *background*, independentemente do nível de proficiência, embora esta combinação seja mais frequente na narrativa escrita. Com efeito, os eventos assinalados com o PI no *background* assumem, em geral, um peso relativo de 0,42 (Martins, 2011: 126-128).

Já o estudo de 2020, apesar de considerar a relevância do aspeto situacional na seleção do tempo verbal, não valida, em grande medida, a hipótese do aspeto lexical. Nos processos, p. ex., os estudantes, ao invés do que seria expectável, mostram uma ligeira preferência pelo PP (peso relativo de 0,56); nos estados, por sua vez, evitam-no em qualquer estágio da aprendizagem (peso relativo médio de 0,23). No que respeita aos traços veiculados pelo PI, a habitualidade parece ser o de assimilação mais árdua e tardia. Nas primeiras fases da aquisição, malgrado o cenário previsto pela hipótese do aspeto lexical, o PI assinalou tendencialmente predicados tólicos (Martins & Pinharanda-Nunes, 2020: 129-143).

Também em 2019, Fátima Oliveira e Fátima Silva procuraram identificar quais as principais áreas problemáticas na aquisição dos valores aspetuais do PP e do PI por parte de macaenses com L1 cantonesa no nível A2. Os resultados desta investigação entram em rota de colisão com os protótipos aspetuais já aqui apresentados e inclusive com alguns constrangimentos da língua de origem dos aprendentes (Oliveira & Silva, 2019: 447, 457, 460). Com efeito, nos textos escritos submetidos pelos alunos ocorrem mais formas de PI

¹⁸ Se bem que tenha sido amplamente usado noutras investigações com outras línguas alvo (Bardovi-Harlig & Bergström [1996], Salaberry [1999], Labeau [2005] e Comajoan [2006]), este método não se encontra isento de críticas (*apud* McManus, 2013: 305-320).

que de PP, sendo que o primeiro se combina sobretudo com eventos e o segundo com estados, revelando o uso deste último tempo verbal um maior número de desvios.

C. DIDATIZAÇÃO DO ASPETO PERSPETIVAL

A natureza complexa do aspeto perspetival e a multiplicidade de hipóteses sobre a sua aquisição colocam sérios desafios do ponto de vista pedagógico. Assim sendo, torna-se imperativo conhecer como esta estrutura é abordada atualmente no ensino de língua não materna (LNM), com especial relevo para o português europeu (PE).

C.1. Referenciais QEQR, QuaREPE e Camões PLE

Na presente secção, debruçar-nos-emos sobre três documentos orientadores relevantes para o estabelecimento de metas de aprendizagem e para a elaboração de materiais didáticos e instrumentos de avaliação no âmbito do português como LNM: o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação* (QEQR), o *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE) e o *Referencial Camões PLE-Português Língua Estrangeira*.

Destes três, apenas o primeiro remete de forma explícita para o conceito de aspeto. No capítulo 5 (QEQR, 2001: 162), que versa sobre as “competências do utilizador/aprendente”, destaca-se a competência gramatical e enumeram-se alguns termos metalinguísticos comumente utilizados. O aspeto surge classificado como uma “categoria” a par de outras, “número, caso, género, (...) voz, (...) tempo”, p. ex., e acompanhado das especificações “(im)perfeito/progressivo”.

Nas restantes páginas do QEQR e nos outros dois documentos, só ocorrem referências relativamente esporádicas a outras formas de expressão da temporalidade além do aspeto: localização de uma situação através de unidades como “milénio, século, década” (QuaREPE, 2011: 12) e adjuntos temporais como “na próxima semana, na passada sexta-feira, em novembro, às 3 horas” (QEQR, 2001: 121). Na caracterização dos níveis de proficiência, menciona-se também, embora sem particularizar, a (in)capacidade para usar corretamente os tempos verbais (QEQR, 2001: 101; Referencial Camões PLE, 2017: 32).

O Referencial Camões PLE organiza ainda os conteúdos correspondentes a cada um dos estádios da interlíngua (A1-C2) em vários inventários. Consideraremos aqui a versão eletrónica dos mesmos, uma vez que o formato impresso não disponibiliza todos os

conteúdos. Sob o título *Gramática*, embora sem uma alusão explícita à noção de aspeto, referem-se algumas questões com ele relacionadas. Salientamos, em seguida, as mais pertinentes para o escopo do nosso trabalho.

No nível A1, no domínio dos “usos/valores” do presente do indicativo, confronta-se o “presente habitual” com o “presente momentâneo”, que pode assumir uma forma perifrástica (“Não como carne” *versus* “(Agora) está sol!” e “Eles estão a estudar na biblioteca”). No nível A2, introduzem-se o PP e o PI, associando-se ao primeiro uma “ação passada, completamente concluída” (“No ano passado, visitei os Açores”) e ao segundo a “descrição do que, no passado, era presente” (“Ontem, a sala de cinema estava vazia”), juntamente com “ações habituais” e “ações simultâneas” (“ações que estavam a decorrer quando outras aconteceram”: “Ele gritava e todos acordaram assustados”) no passado. O inventário relativo aos conteúdos previstos para este grau de proficiência compara ainda o uso da perífrase *estar a + infinitivo* no PP e no PI: uma “ação contínua num momento delimitado do passado” *versus* uma “ação em progresso num momento preciso do passado, simultânea ou não de outra ação”. Entre os níveis B1 e C1, discriminam-se outras perífrases e usos do presente do indicativo (presente histórico, p. ex.) de menor relevância para o presente relatório. Para o nível C2 não se apresenta qualquer informação significativa em termos do aspeto perspetival.

C.2. Manuais e gramáticas de língua portuguesa

Veremos agora como é que os traços aspetuais do PP e do PI têm sido didatizados, sobretudo no que toca às explicações de natureza metalinguística, em manuais e gramáticas de PE como LNM da última década. Sempre que possível, seleccionámos duas obras de editoras diferentes para o mesmo nível de proficiência.

O manual *Aprender português 1: curso inicial de língua portuguesa para estrangeiros (A1/A2)* começa por introduzir o PP, relacionando-o com “ações pontuais no passado” e com adjuntos temporais típicos como “ontem, anteontem, na semana passada, (...), há dois anos” (Oliveira *et al.*, 2012: 108-112). O PI é apresentado mais tarde no contexto da expressão da cortesia e, por último, no contexto das estruturas relativas à indicação de idade e horas e às

ações habituais no passado. Os exercícios geralmente não exigem qualquer contraste aspetual, pedindo-se ao aluno que selecione exclusivamente o PP ou o PI.

No manual *Português em foco 1 (A1/A2)*, o PP é igualmente o primeiro tempo verbal a ser ensinado, de maneira idêntica à da monografia anteriormente apresentada, acrescentando-se unicamente que este relata uma “ação que começa e acaba no passado” (Coelho *et al.*, 2015: 129). O PI é abordado, pela primeira vez, na unidade 13 (num total de 20 unidades) e numa dimensão mais pragmática como a expressão de desejos, preferências, pedidos e sugestões. Mais adiante, na unidade 19, surge um texto que serve de estímulo para destringir os valores aspetuais, sendo que as formas do PI ocorrem emparelhadas, de modo prototípico, com certos adjuntos temporais (*dantes* + PI, p. ex.). Posteriormente, mostra-se uma síntese gramatical com diversas alíneas referentes aos usos do PI no passado: nas construções relativas à indicação de idade e horas, em “ações habituais” (“Costumávamos passar o Natal em casa dos avós”), “ações durativas” (“A casa tinha um grande jardim”), “ações frequentativas” (“Andávamos sempre de bicicleta”) e na localização de “acontecimentos no início de uma narração” (“A porta estava aberta. Entrei cautelosamente e acendi a luz.”) (Coelho *et al.*, 2015: 214). Imediatamente após esta enumeração, refere-se que os advérbios *dantes* e *antigamente* se empregam, regra geral, com o PI. Várias das atividades sugeridas aos alunos preveem nas instruções o uso de um só tempo verbal, cuja seleção é motivada por um adjunto temporal. Nos dois únicos exercícios que visam explicitamente o contraste entre o PP e o PI, apenas uma alínea carece de adjuntos temporais facilitadores, i.e., que indiciam a seleção de um determinado tempo verbal (cf. B.2.1.4.).

O manual *Português em Foco 2 (B1)* (Coelho *et al.*, 2017) contém, logo no capítulo de revisão, tarefas sobre a morfologia flexional no PP e no PI e os valores, sobretudo aspetuais, a ela subjacentes. Este último tempo verbal emerge no contexto de ações habituais no passado, em contraponto ao presente, e no âmbito de sequências descritivas. Na unidade 1, aprofundam-se alguns usos do PI e do PP, nomeadamente quando uma situação ocorre dentro dos limites temporais de outra (“Estava a chover quando saí de casa”). A primeira situação, *estar a chover*, é descrita como sendo uma “ação prolongada no passado” e a segunda, *sair de casa*, como uma “ação pontual no passado”. O livro sublinha igualmente que

o conector *quando* “marca a entrada da pontualidade” (Coelho *et al.*, 2017: 26), ignorando os casos em que este introduz uma “ação prolongada”. A dicotomia entre “ações durativas”, veiculadas pelo PI, e “ações pontuais”, veiculadas pelo PP, surge também fora do âmbito das orações subordinadas adverbiais temporais. Na unidade 2, explora-se a afinidade entre o PI e o texto descritivo, ao passo que, nos capítulos posteriores, o PP e o PI figuram unicamente na transformação do discurso direto em discurso indireto (“O que é que ele disse? → Ele disse que se sentia doente” [Coelho *et al.*, 2017: 93]). Nesta obra, o PI ocorre regularmente na sua forma perifrástica (*estar a + infinitivo*) e os exercícios relativos aos dois tempos verbais incluem menos adjuntos temporais do que no nível A1/A2.

Os manuais *Cidades do Mar – Nível B1* (Sena-Lino & Boléo, 2018), *Cidades do Mar – Nível B2* (Sena-Lino & Boléo, 2016), *Português em Foco B2* (Coelho *et al.*, 2018) e *Português em Foco C1/C2* (Coelho *et al.*, 2019) não convocam explicitamente a oposição entre o PP e o PI ao nível do aspeto perspetival, emergindo ambos os tempos na passagem do discurso direto para o indireto (“Quero um queijo da Serra! → Ele disse que queria um queijo da Serra” [Sena-Lino & Boléo, 2018: 48]) e, numa perspetiva meramente sintática, em orações subordinantes de que dependem orações subordinadas adverbiais de diferente tipo (condicionais, temporais, causais, concessivas).

No que concerne às gramáticas consultadas, somente a *Gramática aplicada: português língua estrangeira: níveis inicial e elementar A1, A2 e B1* (Oliveira *et al.*, 2016) refere a questão do antagonismo aspetual entre o PP e o PI. O primeiro tempo enquadra-se no relato de “factos concluídos no passado” e concatena-se com diversos adjuntos temporais como “já”, “ainda não”, “ontem”, “anteontem”, “na semana passada”, “há quinze dias”, entre outros (Oliveira *et al.*, 2016: 20). O segundo é usado para indicar a idade e as horas, estando igualmente associado a um “passado durativo” (“Antigamente eles eram pessoas ricas e agora são pobres”), a um “passado com frequência habitual” (“No ano passado ia todas as semanas ao cinema”) e aos adjuntos temporais “antigamente, dantes, antes, noutros tempos” e “sempre, nunca, todos os dias, todas as semanas, frequentemente” (Oliveira *et al.*, 2016: 28). Realça-se, além disso, a interpretação habitual veiculada pelo PI, corroborada, ocasionalmente, pelo verbo *costumar*, e a propensão deste tempo para o texto descritivo (“Ontem havia muito trânsito no centro da cidade”). Por último, apresenta-se o uso do PP e

do PI, do ponto de vista aspetual, em frases com orações subordinadas adverbiais temporais encabeçadas pelas conjunções *quando* ou *enquanto*. Nos exercícios correspondentes encontram-se bastantes facilitadores, que, como já vimos, são adjuntos temporais que acompanham geralmente um determinado tempo verbal.

A *Gramática aplicada: português língua estrangeira: níveis intermédio e avançado B2 e C1* (2009) não tece qualquer comentário sobre a questão do aspeto e a *Gramática de Português: Língua Não Materna* limita-se a compilar uma lista dos tempos verbais existentes em português.

C.3. Gramáticas de outras línguas românicas (o caso do espanhol)

Julgamos pertinente estabelecer uma comparação com materiais instrucionais de outras L2 românicas, que exibem o mesmo contraste entre a perfeitividade e a imperfeitividade no passado com recurso à morfologia flexional, a fim de apurar semelhanças e diferenças no tratamento desta questão. Optámos por uma gramática por esta ser, por excelência, um veículo de transmissão de conhecimento metalinguístico e elegemos o espanhol, dada a sua maior difusão e importância a nível global. A obra de Alonso Raya *et al.* (2012), *Gramática básica del estudiante de español* (doravante GBE), que seleccionámos, é uma ferramenta de estudo para alunos de nível elementar e intermédio (A1-B1) com renome no ensino de espanhol como língua estrangeira.

Há que ressaltar que o idioma de Cervantes dispõe de um tempo verbal, o *pretérito perfecto*, que, apesar da sua designação, nem sempre corresponde ao PP português, salientando, sobretudo na variante do espanhol europeu, a relação de um acontecimento passado com o momento presente (cf. Gómez Torrego, 2011: 150-151). Com efeito, nalguns casos pode mesmo veicular imperfeitividade. Atentemos no seguinte exemplo da *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE) (2010: 440):

(a) "*Así ha sido hasta ahora.*"

Neste enunciado são possíveis duas interpretações: a situação pode, eventualmente, prolongar-se para além do momento da enunciação (pretérito perfeito composto em português: *Assim tem sido até agora*), assumindo um carácter imperfeito, ou pode considerar-

-se como concluída (PP em português: *Assim foi até agora*), assumindo um caráter perfeitivo (cf. NGLÉ, 2010: 440).

Por conseguinte, a dicotomia PP/PI encontra no par *pretérito indefinido/pretérito imperfecto* o seu melhor equivalente. Segundo a NGLÉ (2010: 430), o *indefinido* é um tempo perfeitivo e o *imperfecto* um tempo imperfeitivo:

(a) *Ayer me estaba leyendo (imperfecto) un poema de Lorca cuando entraste (indefinido) en la habitación.* [exemplo nosso]

A GBE expõe, em primeiro lugar, o *indefinido* isoladamente, tal como as gramáticas e os manuais portugueses, vinculando-o a situações completas e terminadas num momento passado sem relação com o momento atual. Esta última parte, "sem relação com o momento atual", serve simplesmente para distinguir o *indefinido* do *perfecto*, oposição relevante no espanhol, mas que não pertence ao escopo do presente relatório.

O *imperfecto* aparece *a posteriori* e num paralelismo sistemático com o presente, uma abordagem quase inexistente nas obras portuguesas analisadas. Com efeito, a GBE garante que "*los usos del Imperfecto son los mismos que los usos del Presente, pero trasladados a un momento pasado*" e assim como o *presente* relata "*hechos no terminados en el momento actual*", o *imperfecto* relata "*hechos no terminados en un momento del pasado*" (Alonso Raya et al., 2012: 135, 133). Entre os valores identificados simultaneamente com o *presente* e com o *imperfecto* destaca-se o seu uso na descrição de qualidades de pessoas e coisas, situações habituais e situações momentâneas.

No capítulo seguinte, a GBE confronta os valores do *perfecto*, do *indefinido* e do *imperfecto*, centrando-se, em particular, nas diferenças de perspetiva entre estes dois últimos. Enquanto "*Con el Imperfecto nos situamos 'DENTRO' de un hecho pasado y describimos un proceso no terminado 'ALLÍ'*", "*Con el Indefinido nos situamos 'DESPUÉS' de un hecho pasado y contamos un acto o un proceso terminado 'ALLÍ'*" (Alonso Raya et al., 2012: 138). Assim, contrariamente aos materiais pedagógicos portugueses, afluídos no ponto C.2., que confrontam um "passado durativo", sinalizado pelo PI, com um "passado pontual", sinalizado pelo PP, a GBE assevera que a duração dos acontecimentos não é um critério relevante ("*la duración no importa*" [Alonso Raya et al., 2012: 139]), priorizando a noção de completude.

Após uma primeira parte dedicada à oposição entre situações completas e incompletas, a gramática espanhola avança para a descrição de características estáticas e dinâmicas, relacionando-as com perspectivas aspetuais distintas. No primeiro caso, o das características estáticas, "*recuperamos del pasado una imagen y describimos cómo era ese objeto*"; no segundo caso, o das características dinâmicas, "*recuperamos del pasado una secuencia de imágenes de principio a fin y contamos cómo fue ese proceso*". Com as primeiras emprega-se o *imperfecto* (a não ser, segundo a GBE, que se queira evidenciar a duração total da característica) e com as segundas o *indefinido*. Atente-se no contraste entre "*La chica que conocí ayer era preciosa*" e "*La fiesta del sábado fue preciosa*" (Alonso Raya *et al.*, 2012: 140-141).

A GBE sublinha ainda a noção de "*regularidad*" veiculada pelo *imperfecto*, bem como a capacidade deste tempo verbal para, no relato de uma história, "*detener el tiempo*", em contraponto ao *indefinido*, que permite "*avanzar el tiempo*" (Alonso Raya *et al.*, 2012: 142). No fundo, o *imperfecto* é encarado como mais proclive à descrição e o *indefinido* à narração.

C.4. Problemas na instrução formal

Sem querer obliterar o debate sobre a eficácia da aprendizagem da gramática em ambiente institucional, abordado no capítulo B., a principal questão desta secção em particular e deste relatório em geral "*is not whether grammar should be taught, but how it should be taught*" (Blyth, 1997: 53).

A realidade empírica demonstra que do ensino de uma estrutura gramatical em sala de aula não se pode depreender automaticamente a sua assimilação por parte dos alunos (Cadierno, 2000: 54). Isto é ainda mais patente no caso da aquisição dos valores aspetuais plasmados pelo PP e pelo PI, um problema que se coloca "quase diariamente a qualquer professor de Português língua não-materna" (Leiria, 1991: 6).

Curiosamente, como vimos na secção C.1., a expressão do tempo interno recebe pouco ou nenhum relevo nos referenciais (com exceção do mais recente, o Camões PLE) que enformam os programas de aprendizagem de PLE. De facto, também os manuais que analisámos, bem como outros destinados aos alunos de francês e espanhol facultam, por

norma, um conjunto de regras "*without explaining the systematic concept of verbal aspect*." (Williams *et al.*, 2013: 363).

Não devemos ignorar a influência que os livros didáticos podem exercer quer sobre os discentes quer sobre os docentes, especialmente quando estes últimos estão a dar os primeiros passos na profissão e carecem de segurança em relação aos seus próprios conhecimentos metalinguísticos (Blyth, 1997: 53-54). Bielak & Pawlak (2011: 366) acreditam que as apresentações explícitas dos professores em ambiente instrucional provêm, na sua grande maioria, de manuais que se baseiam em gramáticas pedagógicas, que, por sua vez, foram elaboradas a partir de gramáticas descritivas ou de referência, cujas explicações podem não ser as mais adequadas para o contexto de sala de aula. Por vezes, a forma como os materiais instrucionais expõem um determinado conteúdo pode ser imprecisa, precipitando conclusões erradas (Blyth, 1997: 54), contribuindo, na questão do aspeto, para uma grande confusão junto dos alunos (Dansereau, 1987: 35, *apud* Blyth, 1997: 54).

A associação da pontualidade à perfeitividade e da duração à imperfetividade, como verificámos no ponto C.2., constitui um bom exemplo de uma explicação que induz os alunos em erro, uma vez que o aspeto perfeitivo sinaliza o momento inicial e final de uma situação, permitindo medir a sua duração (Toledo Vega & Toledo Azócar, 2006: 153). Dansereau (1987, *apud* Blyth, 1997: 54) mostra como, na frase "*Le roi a régné pendant soixante ans*", um aprendente não nativo de francês se poderia questionar sobre o motivo pelo qual um evento que se prolonga durante tanto tempo não se encontra assinalado pelo *imparfait*.

Outro problema frequente prende-se com a confusão entre a iteratividade e a habitualidade, ficando os estudantes convictos de que, se uma situação se repetir um certo número de vezes, deve ser codificada invariavelmente com o aspeto imperfeitivo (cf. Llopís-García *et al.*, 2012: 159, *apud* Diaubalick, 2019: 131).

Se a via da simplificação é prejudicial, o mesmo se pode dizer da excessiva complexificação, quer através da compilação de inúmeras regras que procuram, em vão, cobrir todas as exceções, quer através da elaboração de listas extensas de adjuntos

temporais, que, como já constatado, não correspondem univocamente a um só aspeto (Diaubalick, 2019: 132).

Consequentemente, é fundamental que os aprendentes entendam, através do cruzamento de várias abordagens (semântica, pragmática, etc.), os valores dos tempos verbais (Llopís-García *et al.*, 2012; Toledo Vega & Toledo Azócar, 2006, *apud* Diaubalick, 2019: 132) e que o que está em jogo na seleção de um ou de outro é fundamentalmente a perspetiva com que determinada situação é encarada (cf. Williams *et al.*, 2013: 368). Para isso, é imprescindível uma adequação dos materiais instrucionais, a fim de promover uma nova forma de ensinar a gramática (Blyth, 1997: 63) e, deste modo, facilitar o processo de aprendizagem.

PARTE II

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

D. O ENSINO DOS VALORES ASPETUAIS DO PP E DO PI: MATERIAIS INSTRUCIONAIS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

No presente capítulo apresentam-se e fundamentam-se quatro projetos didáticos concebidos para desenvolver nos aprendentes os valores aspetuais do PP e do PI. As aulas ministradas e os materiais instrucionais criados inserem-se no âmbito de diferentes unidades curriculares, tendo sido igualmente obtidos alguns dados de produção por parte dos aprendentes, cuja análise não será destacada neste relatório.

Importa clarificar que o ensino de português como LNM na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) apresenta duas modalidades. Por um lado, as unidades curriculares de Língua Portuguesa Erasmus, de 4 horas semanais e de diferentes níveis (A1-B2), destinadas aos estudantes de programas de mobilidade. Por outro, o Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros (CALCPE), frequentado igualmente por alunos de diversas nacionalidades e línguas maternas e com um plano de estudos próprio, adaptado à proficiência do utilizador (A1-C1+). Este curso contempla diversas disciplinas que visam o desenvolvimento de competências específicas (comunicação oral, comunicação escrita, pronúncia, etc.).

Foi junto de alunos destes dois grupos que se desenvolveu a prática pedagógica traduzida na lecionação de aulas de Língua Portuguesa Erasmus II (cf. D.1.), de Comunicação Oral e Escrita B2 (cf. D.2.) e de Estruturas da Língua Portuguesa B1 (cf. D.3.) e na elaboração de um vídeo didático para utilizadores de nível B1-B2 (cf. D.4.).

D.1. Aula de Língua Portuguesa Erasmus II – LPE II

D.1.1. Conteúdos e objetivos

De forma sucinta, definimos como objetivos centrais da aula a ministrar três oposições ao nível do aspeto perspetival entre o PP e o PI, sob os seguintes títulos: *parcial versus completo*, *habitual versus episódico* e *descrição versus narração*. Porque oportuno, quisemos introduzir ainda as conjunções *quando* e *enquanto*, aproveitando para fazer descortinar a sua articulação com os dois tempos verbais do passado em destaque. Como pano de fundo das explicações e das atividades propostas para sistematizar os conteúdos

gramaticais, seleccionámos um domínio lexical relacionado com férias, com um enfoque particular no ambiente de praia.

No próximo ponto, aprofundaremos, por ordem cronológica, os momentos da aula na sua relação com o tema central deste relatório: a aquisição/aprendizagem dos valores aspetuais do PP e do PI.

D.1.2. Atividades desenvolvidas

D.1.2.1. Estímulo inicial

Dada a centralidade das estruturas gramaticais nesta aula, considerámos conveniente que a sua secção de abertura desencadeasse, por parte dos aprendentes, o uso do PP e do PI. Por conseguinte, escolhemos um conjunto de seis imagens com atividades típicas das férias (ir à piscina, ir a concertos, fazer praia, fazer esqui, fazer um cruzeiro e visitar uma cidade) (cf. anexo E.1. diapositivo 1 [LPE II]). Procurámos que os alunos descrevessem cada imagem e, uma vez obtida a descrição correta, a utilizassem para responder a algumas perguntas que formulámos.

As duas primeiras questões colocadas, *Onde é que estiveram nas vossas últimas férias?* e *Fizeram alguma das atividades que veem nas imagens?*, motivavam o emprego do PP para o relato de situações episódicas. Posteriormente, os estudantes foram novamente interpelados: *Quando eram crianças, o que faziam durante as férias?*, a fim de reconhecerem e aplicarem o PI na sua leitura habitual. Repare-se que as perguntas foram concebidas propositadamente com os tempos verbais que deveriam constar nas respostas, de modo a condicionar a produção dos alunos e levá-los a escolherem o tempo verbal adequado ao contexto discursivo.

Depois deste pequeno momento de produção oral, destacámos o facto de termos (eu e os estudantes) recorrido a duas formas diferentes para falar do passado, que uma das alunas prontamente identificou como sendo o PP e o PI. Este nosso último comentário serviu de transição entre o estímulo inicial e a exposição das formas dos dois tempos verbais.

D.1.2.2. Formas do PP e do PI (ensino explícito)

O uso do PP e do PI pressupõe o conhecimento (progressivamente automatizado) das suas formas (cf. E.1. diapositivos 4-11 [LPE II]). Os aprendentes foram, assim, confrontados com a apresentação da flexão verbal, primeiro, no PP e, em seguida, no PI. Em ambos os casos, procedemos a uma divisão triádica: verbos regulares, verbos irregulares e questões ortográficas (adaptações relacionadas com o paradigma flexional).

Conscientes da dimensão morfofonológica da questão, sublinhámos que a vogal tónica se encontra, no PP, sempre na terminação, termo que, por motivos de simplificação pedagógica, utilizámos para designar a sequência composta pela vogal temática, pelo morfema TMA (tempo-modo-aspeto) e pelo morfema pessoa-número. No caso dos verbos de tema em *-a-*, realçámos o contraste fonológico que, nalgumas variedades do português, existe entre a 1.^a pessoa do plural do presente do indicativo e a 1.^a pessoa do plural do PP (*amamos* versus *amámos/amamos* → [ɐ] ≠ [a]).

Relativamente aos verbos irregulares, experimentámos uma abordagem diferente da da generalidade dos manuais e gramáticas de português como LNM que os agrupam, indistintamente, num único conjunto, conferindo a impressão de que não existem quaisquer padrões comuns entre eles. Tentámos subdividir os verbos irregulares de modo a ressaltar os seus pontos de convergência para facilitar e sistematizar a aprendizagem¹⁹.

No grupo A, inserimos todos os verbos que sofrem uma alteração do radical no PP, constituinte ao qual se associam as sequências *-e*, *-este*, *-e*, *-emos*, *-eram*, e cuja vogal tónica se encontra no radical na 1.^a e 3.^a pessoas do singular, nomeadamente *cabem*, *dizer*, *haver*, *saber* e *trazer*. Dentro deste conjunto, integrámos também os verbos *poder*, *ter* e *estar*, que exibem alternância vocálica na 3.^a pessoa do singular (*pod-*, mas *pôd-*, p. ex.).

No grupo B, introduzimos os verbos *querer*, *fazer* e *pôr*, que sofrem uma alteração do radical, mas que veem associado a esse constituinte morfológico as sequências *-Ø*, *-este*, *-Ø*, *-emos*, *-eram*. Ressalvámos, porém, que os verbos *fazer* e *pôr* registam uma alternância vocálica na 3.^a pessoa do singular (*fiz-*, mas *fez-*, p. ex.).

¹⁹ Para uma análise morfofonológica dos verbos irregulares em português, que considerámos didaticamente menos adequada, cf. Mateus *et al.*, 1990: 394-395.

No grupo C incorporámos todos os verbos não regulares que não seguem nenhum dos esquemas anteriores, a saber: *dar, ir, ser, ver* e *vir*.

No fundo, o nosso propósito consistiu em reduzir ao máximo o número de verbos cuja conjugação os alunos têm forçosamente de memorizar na íntegra. Note-se que, nos grupos A e B, o aprendente deve apenas fixar-se nos novos radicais, visto que as terminações são partilhadas por todos os elementos desses conjuntos.

Por último, debruçámo-nos sobre questões ortográficas, que, na sua grande maioria, se devem a alterações na grafia das unidades consonânticas na 1.^a pessoa do singular: *ficar* → *fiquei* (<c> → <qu>); *chegar* → *cheguei* (<g> → <gu>) e *começar* → *comecei* (<ç> → <c>). As restantes mudanças prendem-se com algumas particularidades do uso do acento gráfico, que, em verbos da 3.^a conjugação como *cair, concluir, construir, sair*, etc., sinaliza a presença de um hiato.

No PI, mostrámos, em primeiro lugar, a conjugação regular, realçando uma vez mais que a vogal tónica se encontra na terminação. Posteriormente, apresentámos os quatro verbos irregulares (*pôr, ter, vir* e *ser*) e, finalmente, as particularidades que alguns verbos da 3.^a conjugação manifestam ao nível da acentuação gráfica: *cair* → *caía, caías, caía*, etc.

D.1.2.3. Temporalidade externa e interna do PP e do PI (ensino explícito)

Numa nova secção do PowerPoint, introduzimos, ainda que de forma incipiente, a questão dos usos do PP e do PI. No diapositivo 13 (LPE II), projetámos uma linha temporal mostrando como ambos os tempos verbais se podem referir ao mesmo acontecimento do passado. Deste modo, procurámos esclarecer, embora com uma metalinguagem mais adequada ao contexto didático, que a oposição entre o PP e o PI não ocorre no plano do tempo externo, mas do tempo interno.



Diapositivo 13 (LPE II)

Para explicar a natureza aspetual dos tempos verbais em questão, socorremo-nos de um paralelo com o presente, à semelhança da *Gramática básica del estudiante de español* (GBE), que mencionámos no ponto C.3. Na nossa opinião, o principal desafio em termos pedagógicos consiste em explicar o aparente paradoxo do PI, que pode remeter para uma situação concluída, porque localizada no passado, perspetivando-a, porém, como não concluída. Assim sendo, estabelecer uma analogia entre o presente, aspetualmente imperfetivo, e o PI poderá ajudar os estudantes a conceptualizar este último tempo verbal na sua interlíngua.

A fim de prosseguir este objetivo, ilustrámos a mesma situação, *comer uma sandes*, atribuída à entidade "João", usando o tempo presente, o PP e o PI. Esclarecemos, mediante um esquema, que esta situação é composta por três porções: inicial (o João dá a primeira trinca na sandes), intermédia (o João está a mastigar a sandes) e final (o João engole o último pedaço). Frisámos igualmente que o PP (*vide* diapositivo 15 [LPE II]) é o único tempo que contempla esta situação na íntegra, ao passo que o PI (*vide* diapositivo 16 [LPE II]) e o presente focam apenas a parte central.

USOS mudança de perspetiva

pretérito perfeito

O pretérito perfeito mostra uma **ação completa**.

O João comeu uma sandes.

① início ② meio ③ fim

↓

Vemos o fim, porque a ação aconteceu no passado.

USOS mudança de perspetiva

pretérito imperfeito

O pretérito imperfeito não mostra uma ação completa, mas apenas a **parte do meio**.

O João comia uma sandes.

① início ② meio ③ fim

↓

A ação aconteceu no passado, mas não vemos o fim.

Diapositivos 15 e 16 (LPE II)

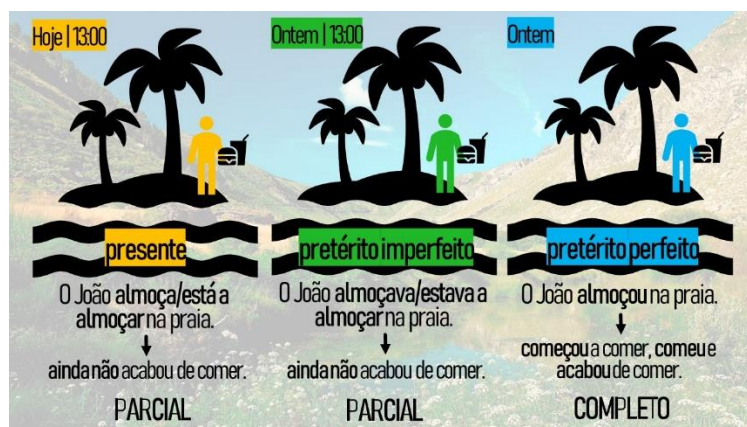
A escolha do processo culminado *comer uma sandes* ([+dinâmico] [+durativo] [+têlico]) não foi, de todo, casual. Para o primeiro contacto dos alunos com a noção do aspeto, seleccionámos propositadamente um evento, dada a sua natureza dinâmica, acompanhado do traço da duratividade, por forma a tornar mais saliente a diferença entre as suas várias porções constitutivas (quase indistinguíveis em situações pontuais como *ligar a luz*). A preferência por um evento tético, associado naturalmente a um estado consequente, também não foi acidental. De facto, dos enunciados *come uma sandes* e *comia uma sandes*, no presente e no PI, respetivamente, não se depreende que *a sandes (já) está comida*, ao contrário do que sucede no PP. Reforça-se assim a noção de parcialidade veiculada pelo presente e pelo PI e a de completude veiculada pelo PP.

D.1.2.4. Parcial *versus* completo

Ensino explícito

No seguimento do que foi apresentado anteriormente, relacionámos o PP com uma perspetiva completa de uma situação e o presente e o PI com uma perspetiva parcial. Para isso, socorremo-nos de três imagens idênticas com um homem a almoçar na praia, embora

com coordenadas temporais diferentes (*vide* diapositivo 18 [LPE II]). “Hoje, 13:00” pretendia sugerir, a título ilustrativo, que a situação estava a decorrer no momento atual; “Ontem, 13:00” que a situação estava a decorrer num dado momento do passado; e “Ontem” que a situação decorreu no passado dentro de um intervalo temporal delimitado.



Diapositivo 18 (LPE II)

Na primeira ilustração, indicava-se que “O João almoça/está a almoçar na praia”; na segunda ilustração, que “O João almoçava/estava a almoçar na praia”; e, na terceira ilustração, que “O João almoçou na praia”. As imagens foram identificadas, respetivamente, com o presente, o PI e o PP. Mais uma vez, procurámos sensibilizar os aprendentes para as convergências do presente e do PI, quer em termos aspetuais, posto que, em ambos os casos, a situação *almoçar na praia* não alcança o seu término, quer do ponto de vista da forma, uma vez que seria possível, quando não recomendável, a presença da perífrase *estar a + infinitivo*. O PP, ao invés, mostra as três fases da situação: “começou a comer, comeu e acabou de comer”.



Diapositivo 19 (LPE II)

O diapositivo seguinte (*vide supra*) explicava numa tabela a interseção dos eventos com adjuntos temporais e o aspeto perspetival veiculado pelos tempos verbais do passado. Os eventos foram separados em dois grandes conjuntos: eventos pontuais e durativos, utilizando-se como critério para esta divisão a impossibilidade de os primeiros acrescentarem a sequência “durante alguns minutos” sem alterarem a sua leitura pontual (Se o evento pontual *ligar a luz* coocorrer com o adjunto *durante alguns minutos*, p. ex., deixamos de nos referir ao tempo, quase atómico, que demoramos a ligar a luz e expressamos a duração do estado consequente, i.e., do tempo em que a luz permaneceu acesa [cf. A.7.2.]). Os adjuntos temporais seleccionados foram classificados em três grupos (cf. A.6.): localização temporal pontual (“à 1 hora”), localização temporal fechada (“de tarde”) e duração (“num instante”). Segundo a tabela que apresentámos, o PI só seria possível em conjugação com eventos durativos e um adjunto de localização temporal pontual (“O João almoçava/estava a almoçar na praia à 1 hora”, p. ex.).

Com efeito, todas as demais combinações com o PI desencadeariam a adição ou supressão de uma das fases (processo preparatório, culminação ou estado consequente) do núcleo aspetual dos eventos (*vide (a)*) (cf. A.4.) ou imprimir-lhes-iam uma leitura habitual (*vide (b)*). Vejamos os seguintes exemplos:

(a) O João *estava a pôr/punha* o boné quando o telemóvel tocou.

(b) O João *corria* durante uma hora.

No enunciado (a), a culminação *pôr o boné*, em conjugação com um adjunto de localização temporal pontual, ganha um processo preparatório em virtude do aspeto imperfetivo veiculado pelo tempo verbal. No enunciado (b), a articulação do processo *correr* com o adjunto de duração *durante uma hora* e o PI implica claramente uma rotina.

Uma vez que esta aula se destinava a alunos do nível de proficiência A2, considerámos que seria mais relevante, num contexto episódico, cingir-nos às combinações que não alterassem a configuração fásica dos eventos (como sucede em (a)). A interpretação habitual, que é convocada em (b), seria abordada posteriormente (*vide D.1.2.5.*).

Quanto ao PP, decidimos antecipar a possibilidade de os aprendentes intersetarem um evento durativo (processo ou processo culminado) e um adjunto de localização temporal

pontual com o PP: “O João almoçou na praia à 1 hora” (cf. E.1. diapositivo 20 [LPE II]). Nesta frase, o PP não cobre a situação *almoçar na praia* na íntegra, mas apenas a sua porção inicial (cf. A.7.2.).

Naturalmente, o nosso objetivo não era fazer uma análise exaustiva e, por isso, tal como sucedeu com o PI, não tecemos considerações sobre os casos em que o PP pode focar outra fase do núcleo aspetual de um evento ou, p. ex., sobre a incompatibilidade dos pontos com os *in-adverbials*, i.e., os adjuntos temporais de duração introduzidos pela preposição *em* (cf. A.7.3.).

Exercícios de produção

Para exercitar o uso do PP e do PI com diversos tipos de eventos e de adjuntos temporais, fizemos um jogo com base nas explicações metalinguísticas fornecidas previamente aos alunos.



Diapositivo 21 (LPE II)

Num tabuleiro virtual (*vide* diapositivo 21 [LPE II]) constavam 24 casas com 24 eventos diferentes:

- (i) 4 pontos (“espirrar por causa da alergia”, p. ex.);
- (ii) 4 culminações (“abrir o chapéu de sol”, p. ex.);
- (iii) 8 processos (“dançar na discoteca”, p. ex.);
- (iv) 8 processos culminados (“construir um castelo de areia”, p. ex.).

Cada uma das 24 casas estava assinalada com uma cor específica, que indicava o tipo de adjunto temporal com que cada evento se deveria emparelhar:

- (i) amarelo → localização temporal pontual;

- (ii) azul → localização temporal fechada;
- (iii) verde → duração.

Cada uma destas cores correspondia a um baralho de 8 cartas com adjuntos temporais do mesmo tipo. As turmas foram divididas em várias equipas, que, em cada jogada, deveriam formular uma frase que envolvesse o evento e o adjunto temporal selecionados.

Na conceção desta atividade lúdica estipulámos um menor número de ocorrências com eventos pontuais (pontos e culminações). Considerando os fatores aleatórios presentes no jogo, resultaria estranha a conjugação de pontos e culminações com a maioria dos adjuntos temporais de duração presentes no baralho verde (*?O João estendeu a toalha durante meia hora, p. ex.*), mais adequados aos processos e processos culminados.

A desvantagem principal do modo como procedemos à repartição dos adjuntos temporais pelas classes aspetuais consistiu na baixa frequência do número de respostas corretas com o PI previstas pelo exercício: apenas quatro, no total. Com efeito, como já referido, este só seria permitido quando os processos e os processos culminados estivessem em articulação com adjuntos de localização temporal pontual.

Apesar da repetida ocorrência do PP, os aprendentes demonstraram bastante interesse no jogo e nunca formularam nenhuma frase sem discutirem previamente a seleção do tempo verbal com os colegas.

Na turma A, houve apenas 2 desvios num total de 24 enunciados produzidos: o processo *jogar cartas* foi assinalado com um PI perifrástico (i.e., com *estar a + infinitivo*) na presença de um adjunto de localização temporal fechada (*ontem, p. ex.*) e a culminação *calçar as havaianas* foi marcada da mesma forma em conjugação com um adjunto de localização temporal pontual (*quando a Maria chegou, p. ex.*).

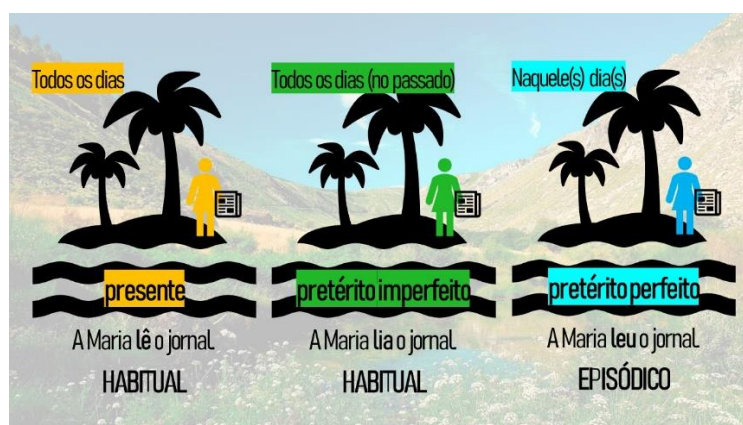
Na turma B, houve apenas 1 desvio num total de 15 enunciados: o processo *beber muita água* foi sinalizado com o PI, sem a perífrase *estar a + infinitivo*, em articulação com um adjunto de localização temporal fechada, produzindo-se uma frase deste tipo: **No fim de semana passado bebia muita água.*

Curiosamente, no que diz respeito aos acertos, registaram-se, na turma A, 3 formas perifrásticas no PI (e 1 no PP) e 1 na turma B, também no mesmo tempo verbal, sempre em combinação com eventos durativos.

D.1.2.5. Habitual *versus* episódico

Ensino explícito






No contraste entre eventos episódicos e habituais, recorremos a uma estrutura algo semelhante à apresentada para a oposição *parcial versus completo*, como se pode ver no diapositivo 23 (LPE II): três imagens idênticas com uma mulher a ler um jornal, embora com descrições diferentes. Na primeira ilustração, encimada pela sequência “Todos os dias”, apresentava-se uma frase no presente: “A Maria lê o jornal”. Na segunda ilustração, encimada pela sequência “Todos os dias (no passado)”, apresentava-se uma frase no PI: “A Maria lia o jornal”. Na terceira ilustração, encimada pela sequência “Naquele(s) dia(s)”, apresentava-se uma frase no PP: “A Maria leu o jornal”. As duas primeiras situações foram marcadas como sendo habituais e a última como sendo episódica.



Diapositivo 23 (LPE II)

Numa tabela de outro diapositivo (*vide* diapositivo 24 [LPE II]) estabelecemos o cruzamento entre a leitura habitual do PI e a leitura episódica do PP e diversas categorias de adjuntos temporais, a saber: localização temporal pontual, localização temporal aberta, localização temporal fechada, quantificação e frequência (cf. A.6.). A distinção entre estas duas últimas baseou-se, respetivamente, na indicação ou não do número de vezes (mais ou menos aproximado) em que uma mesma situação ocorre num determinado intervalo temporal (cf. A.6. e A.7.4.): *ler o jornal muitas vezes* (quantificação) versus *ler o jornal*

normalmente (frequência). Na tabela admitiam-se todas as possibilidades combinatórias, menos a conjugação do PP com adjuntos de localização temporal aberta (**Antigamente a Maria leu o jornal*) e de frequência e a conjugação do PI com adjuntos de localização temporal fechada.

HABITUAL	EPISÓDICO	
pretérito imperfeito	pretérito perfeito	
A Maria <i>lia</i> o jornal	A Maria <i>leu</i> o jornal 	...à meia-noite. L t. pont.
a Maria <i>lia</i> o jornal		Antes... L temp. aberta
	A Maria <i>leu</i> o jornal	...ontem. L temp. fechada
A Maria <i>lia</i> o jornal	A Maria <i>leu</i> o jornal	...durante 1 hora. duração
A Maria <i>lia</i> o jornal	A Maria <i>leu</i> o jornal	... muitas x. quantificação
A Maria <i>lia</i> o jornal		... normalmente. frequên.
Ler o jornal NÃO faz parte da rotina da Maria.		

Diapositivo 24 (LPE II)

Tanto na parte expositiva associada às ilustrações como na da tabela, sublinhámos que a mera repetição de um evento não o transforma em algo habitual. Na verdade, a indicação do plural entre parêntesis nas coordenadas temporais da terceira ilustração do diapositivo 23 (LPE II), “Naquele(s) dia(s)”, assim como a presença de adjuntos temporais de quantificação (“muitas vezes”) com o PP no diapositivo 24 (LPE II) não foram, de modo algum, fortuitas, mas pretendiam demonstrar que a reiteração de acontecimentos não corresponde necessariamente a uma rotina.

A interdição do PI habitual com adjuntos de localização temporal fechada poderá ser algo constritora. Se, de facto, a leitura habitual não é possível com adjuntos de localização temporal fechada como *ontem*, o exemplo fornecido no diapositivo, outros que denotam um intervalo temporal mais extenso como *naquele ano* permitem situar uma rotina dentro das suas balizas: *Naquele ano, a Maria lia muito*.

Da mesma forma e como já abordado em A.7.4., advérbios de frequência *stricto sensu*, como *frequentemente*, *regularmente*, *habitualmente* e *raramente*, são compatíveis com o PP, quando acompanhados por um adjunto de localização temporal fechada: *Naquele ano, a Maria leu frequentemente*. Não obstante, isto implicaria a coocorrência de mais do que um adjunto

temporal, um grau de complexidade que não seria pedagogicamente adequado para o nível de proficiência A2.

Exercícios de compreensão

No intuito de consolidar o conhecimento da oposição entre a leitura habitual do PI e a leitura episódica do PP, solicitámos aos aprendentes a realização de um exercício de compreensão oral com base num texto por nós redigido e gravado (cf. E.1.). Ao ouvirem um diálogo sobre as férias (com cerca de 200 palavras) entre dois amigos, os aprendentes deveriam classificar, numa ficha distribuída previamente, oito situações mencionadas no texto quanto ao seu carácter episódico ou habitual. No total, havia 4 situações episódicas e 4 habituais.

Pretendia-se, no fundo, que os estudantes identificassem a natureza episódica/habitual das situações através do valor aspetual das formas verbais e da articulação deste com outros elementos textuais. Veja-se, como exemplo deste último caso, a sequência “lembras-te daquele dia”, que sugeria uma situação episódica.

Observando as 27 fichas que recolhemos nas duas turmas, registam-se apenas 11 desvios, num total de 108 respostas relativas às situações de carácter habitual, e 9 desvios, num total de 108 respostas relativas às situações de carácter episódico. Por conseguinte, podemos afirmar que os alunos foram bem-sucedidos no reconhecimento desta oposição aspetual.

D.1.2.6. Estados estáticos *versus* estados dinâmicos (ensino explícito)

Ao contrário dos momentos da aula até agora descritos, focados exclusivamente nos eventos, procurámos aflorar nesta parte a questão dos estados, estabelecendo, na prática, uma distinção entre estados estáticos e estados dinâmicos, i.e., estados que, num enunciado específico, não manifestam quaisquer marcas de dinamicidade e estados que, num enunciado específico, manifestam marcas de dinamicidade (cf. A.3.).

Explicámos aos alunos que os estados estáticos seriam marcados tipicamente com o PI e os estados dinâmicos com o PP (cf. E.1. diapositivos 27-28 [LPE II]). Veja-se a título de exemplo: “O João tinha bigode” (estado estático) e “A aula de vela foi horrível” (estado

dinâmico). Referimos ainda que os estados estáticos, quando se conjugam com adjuntos de duração, requerem o emprego do PP (“O João teve bigode durante três anos”). Quanto aos estados dinâmicos, ilustrámos algumas possibilidades combinatórias (com adjuntos de localização temporal fechada, “na quarta-feira”, e de duração, “até ao último momento”) sem explicitar quaisquer (eventuais) incompatibilidades com outros adjuntos (de localização temporal aberta, p. ex. → **Antigamente a aula de vela foi horrível*). Ressalvâmos, porém, que a marcação dos estados dinâmicos com o PI desencadearia uma leitura habitual: “A aula de vela era horrível”, p. ex. Não obstante, neste último caso, o que sucede realmente é que o estado *ser horrível* perde os seus traços dinâmicos e se converte num estado estático, descrevendo uma característica não segmentável da entidade predicada.

D.1.2.7. Parar *versus* avançar (ensino explícito)

Esta parte da aula tinha como objetivo sensibilizar os alunos para o funcionamento do contraste entre o PP e o PI no relato de histórias. A explicação sobre os diferentes planos do enredo, *foreground* e *background*, foi desenvolvida com base na analogia entre o botão *play* e o botão *pause* dos equipamentos eletrónicos (cf. E.1. diapositivo 30 [LPE II]). Frisou-se que o PI possibilita uma pausa na narração para indicar as circunstâncias/cenário em que ocorre um determinado acontecimento assinalado pelo PP. Este contraste foi reforçado com recurso a imagens e frases como “O mar tinha muitos peixes... e nós pescámos alguns”, tendo-se associado, neste caso, a primeira oração, com o verbo no PI, a um momento descritivo e a segunda oração, com o verbo no PP, a um momento narrativo, que permite a progressão da história.

Em seguida, expuseram-se alguns usos obrigatórios do PI como na expressão “era uma vez” e na indicação da idade e das horas no passado, úteis para a composição de contos e de outro tipo de relatos (cf. E.1. diapositivo 32 [LPE II]).

Para concluir, apresentámos o uso das conjunções *quando* e *enquanto*, sendo a primeira ideal para ilustrar a dinâmica *foreground/background* com o PP e o PI (cf. E.1. diapositivo 33 [LPE II]). Efetivamente, se o verbo da oração subordinante e o verbo da oração subordinada temporal introduzida por *quando* divergirem em termos aspetuais, a situação sinalizada pelo PP insere-se temporalmente nos limites da situação marcada pelo PI. Ao

invés, a conjunção *enquanto* indica uma extensão similar de ambas as situações, quer a da oração subordinante quer a da oração subordinada. O contraste entre inclusão e simultaneidade foi plasmado por meio de quatro frases exemplo (entre elas, “Vi o barco, quando estava a fazer surf” e “Enquanto [nós] viajávamos, eles trabalhavam”) e dois diagramas com uma barra cronológica que mostravam a duração das situações presentes nos enunciados.

D.1.2.8. Atividades pós-aula

O trabalho pós-aula sugerido aos aprendentes visava o uso dos tempos verbais que tinham sido objeto de ensino explícito em aula na produção escrita de uma história, cujo título deveria ser escolhido entre quatro possíveis, a saber: *O pirata que deu à costa*, *Uma garrafa na areia com mensagens misteriosas*, *Um búzio que dava para ouvir rádio* e *Um caranguejo que andava para a frente*. Além disso, foram impostos alguns condicionamentos, não só ao nível da extensão do texto (mínimo de 100 palavras), mas também do tipo de estruturas a utilizar: uma oração subordinada temporal introduzida por *quando*, uma oração subordinada temporal introduzida por *enquanto*, três formas verbais no PP e três formas verbais no PI. A impossibilidade de controlar a resposta dos alunos a este estímulo explica o número residual de textos escritos obtidos, pelo que não se comentam os resultados.

D.2. Aula de Comunicação Oral e Escrita B2 (CALCPE) – COE B2

D.2.1. Conteúdos e objetivos

No âmbito desta unidade curricular optámos por explorar, em termos temáticos, momentos marcantes da História Universal, centrando-nos fundamentalmente na polémica em torno das diversas visões atualmente existentes na sociedade portuguesa sobre o período da expansão ultramarina. A esta escolha presidiram os seguintes critérios: a facilidade em criar espaços de comunicação que motivassem os alunos a interagirem uns com os outros, sobretudo no domínio da oralidade, e a possibilidade de elaborar tarefas que condicionassem os aprendentes a estabelecerem uma variação aspetual com recurso ao PP e ao PI. O cumprimento destes dois propósitos seria possível graças à natureza histórica e controversa do acontecimento em questão e à existência, nas turmas, de alunos de países colonizadores e de alunos de países colonizados, com diferentes perspetivas sobre o mesmo passado.

Assim sendo, ao nível dos conteúdos gramaticais, aproveitámos para rever os usos do PP e do PI relacionados, respetivamente, com a dimensão narrativa (*foreground*) e descritiva (*background*) do relato histórico. Tratando-se de um nível intermédio avançado, decidimos introduzir igualmente a leitura narrativa do PI em situações tipicamente perfeitivas, nomeadamente em contextos biográficos: *Em 1999 morria Amália Rodrigues*, p. ex.

Considerando a necessidade de esgrimir argumentos durante a aula, facultámos aos alunos algumas expressões comuns para manifestar opinião, acordo ou desacordo, bem como variadas estruturas de causalidade para justificarem as suas posições. Naturalmente, não descurámos a necessidade de fomentar nos aprendentes o uso de itens lexicais mais específicos relacionados com eventos históricos (*declarar guerra a alguém, subir ao trono*, etc.).

No próximo ponto, apresentaremos, uma vez mais, por ordem cronológica, os momentos de reflexão metalinguística e de prática/produção que tiveram lugar nesta aula.

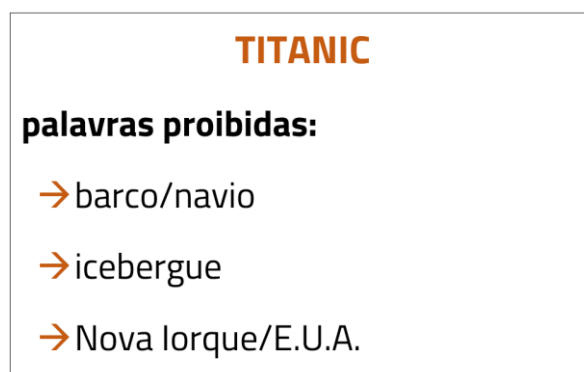
D.2.2. Atividades desenvolvidas

D.2.2.1. Estímulo inicial

À semelhança da aula de Língua Portuguesa Erasmus II, escolhemos seis imagens que permitissem introduzir o tema da aula, *Olhares sobre a História*, e que motivassem a diferenciação aspetual no passado (cf. E.2. diapositivo 1 [COE B2]). As ilustrações projetadas em PowerPoint sem quaisquer legendas remetiam para diversos acontecimentos históricos relevantes, de diferentes épocas e lugares, como a construção da Grande Muralha da China e das pirâmides do Egito, a explosão da bomba atómica de Hiroxima, a invenção da imprensa, as Cruzadas e a Revolução Francesa. O desafio era identificar os acontecimentos e nomeá-los corretamente em português. Em seguida, centrámo-nos em apenas duas ou três imagens e procurámos que os alunos fornecessem para cada momento histórico uma descrição sucinta do contexto e do que ocorreu, opondo *background* e *foreground* com recurso ao PI e ao PP, respetivamente: *Em 1945, os Estados Unidos estavam em guerra com o Japão [background] e para terminarem o conflito lançaram uma bomba atómica [foreground]*, p. ex.

D.2.2.2. Produção e interação orais (jogo – adivinhar acontecimentos/personagens históricas)

Uma vez revelado o tema da aula, avançámos para uma atividade em grupos com a qual pretendíamos estimular a capacidade de paráfrase, sendo exigidas formas verbais no PP e no PI. O estímulo foi fornecido através de cartões relativos a uma personagem histórica ou a um acontecimento de impacto mundial no século XX que deveriam ser explicados aos restantes colegas sem recorrer a um conjunto de palavras mais previsíveis (*vide* cartão Titanic).



Cartão Titanic

Pretendia-se assim testar a competência gramatical no domínio da categoria aspeto por parte dos aprendentes, em particular no contraste entre o texto narrativo (*foreground*) e o texto descritivo (*background*) no passado, esperando-se produções como esta, relativa ao Titanic:

- (a) *Era* um transporte marítimo [*background*] que *chocou* contra um pedaço de gelo no meio do oceano [*foreground*] quando *estava* quase *a chegar* a outro continente [*background*].

D.2.2.3. Parar *versus* avançar (ensino explícito)

Após dois momentos de produção e interação orais (o estímulo inicial e o jogo) em que os aprendentes tiveram de aplicar o contraste aspetual entre o PP e o PI para distinguir entre *background* e *foreground*, decidimos submeter os aprendentes a um momento de reflexão metalinguística, de forma semelhante à descrita no ponto D.1.2.7. (cf. E.2. diapositivos 6-7 [COE B2]). Não obstante, seleccionámos exemplos diferentes, adequados ao tópico da aula de modo a ilustrar o uso do PI para deter a narração (*pause*): “O rei D. Carlos passeava no Terreiro do Paço...” e o uso do PP para avançar a narração (*play*): “... quando lhe deram um tiro.”

Aproveitando esta explicação, introduzimos o valor narrativo do PI, que ocorre, por vezes, no relato histórico ou biográfico: “Há precisamente 97 anos descobriu-se/descobria-se o túmulo do faraó Tutancamon”. Sublinhámos que o PI, que na sua leitura episódica encara, por norma, uma situação como não terminada num certo momento do passado, se aplica, neste caso, à semelhança do PP, a uma situação já concluída num ponto cronológico anterior ao tempo da enunciação. Caso contrário, o PI não desempenharia um papel narrativo, dada a impossibilidade de avanço do enredo. A diferença entre as duas formas verbais do enunciado anterior reside no facto de o PI, por não contemplar aspetualmente a porção final da situação, catapultar o interlocutor para o interior da mesma, perspetivando-a no seu desenrolar.

D.2.2.4. Produção e interação orais (debate)

Posteriormente, teve lugar uma discussão sobre a proposta de construção de um espaço museológico dedicado aos descobrimentos portugueses apresentada pelo autarca de

Lisboa. O exercício foi pensado para condicionar os alunos a produzirem formas no PP e no PI, uma vez que os processos de descoberta, conquista e colonização tiveram lugar no passado. Os estudantes de ambas as turmas trocaram com entusiasmo os seus pontos de vista e manifestaram um grande interesse na atividade, que, infelizmente, por deficiências na gravação, não pudemos registar com a qualidade desejável.

D.2.2.5. Atividades pós-aula

O exercício de produção enviado para casa tinha por objetivo consolidar o domínio dos aprendentes, no registo escrito, do contraste aspetual entre os planos narrativos. Pediu-se aos estudantes que redigissem uma pequena composição (80 palavras no máximo²⁰) sobre o melhor ou o pior acontecimento da história do seu país, atendendo a duas questões principais: a situação do país na época e as mudanças provocadas pelo episódio escolhido. A expectativa era a de que, no primeiro caso, dominassem as técnicas da descrição e o uso do PI e, no relato do acontecimento em si, as técnicas da narração e o uso do PP.

Nos 27 textos produzidos, e embora não se tenha procedido a uma análise detalhada dos dados, verificou-se, de um modo geral, uma clara predominância do uso das formas verbais com o aspeto perfeitivo: 136 verbos foram usados no PP (67,33%) e 66 no PI (32,67%) (202 no total), o que significa uma média de 5,04 formas no PP e de 2,44 no PI por aluno. No que aos desvios diz respeito, registaram-se apenas 10 ocorrências, embora a sua identificação nem sempre fosse inequívoca, visto que, não raro, ambos os valores aspetuais (perfeitivo e imperfeitivo) são possíveis no mesmo contexto. Se bem que estes 10 erros se devessem a causas e fatores muito diversos, não havendo propriamente um padrão comum, 6 deles surgiram na marcação de estados.

²⁰ Esta extensão reduzida para o nível de proficiência em questão (B2) resultou da planificação original da aula, que previa a realização desta atividade de produção escrita *in loco*. Não obstante, devido a algumas constrições temporais que se verificaram, optámos por dar primazia a outras tarefas que só poderiam ser efetuadas presencialmente.

D.3. Aula de Estruturas da Língua Portuguesa B1 (CALCPE) – ELP B1

D.3.1. Conteúdos e objetivos

O objetivo fundamental desta aula, que não chegou a ser lecionada devido à suspensão das atividades letivas presenciais, era a sistematização dos usos do PI em contraste com o PP e, para o seu desenvolvimento, elegeu-se como tema viagens em Portugal²¹.

A fim de articular estas duas dimensões, pensámos em explorar o roteiro das 12 aldeias históricas de Portugal, localizadas na região centro, o que nos permitiria simultaneamente dar a conhecer destinos turísticos e património nacional menos conhecidos e situar-nos facilmente no passado, dada a antiguidade das povoações em causa (cf. E.3. diapositivo 3 [ELP B1]).

A aula foi estruturada em torno de várias tarefas relacionadas com três recursos diferentes e que aqui apresentaremos por ordem cronológica: um vídeo publicitário, que seria utilizado como estímulo inicial e para aprofundamento lexical; panfletos turísticos; e textos de lendas relacionadas com 5 das 12 aldeias. Estas histórias serviriam de base para a apresentação do contraste aspetual entre os dois tempos do passado, considerando as seguintes dicotomias:

- 0. completo *versus* incompleto;
- 1. eventos *versus* estados;
- 2. estados dinâmicos *versus* estados estáticos;
- 3. episódico *versus* habitual;
- 4. parar *versus* avançar;
- 5. fora *versus* dentro.

²¹ Além da sistematização dos usos do PP e do PI, outros objetivos desta aula consistiam em familiarizar os alunos com diversos recursos linguísticos mobilizados pelos textos publicitários de cariz turístico, fomentar a capacidade de extrair informações dos mesmos e relacioná-las com outros dados, explorar combinações lexicais típicas entre verbos e substantivos (*viver uma aventura, viver o momento*, etc.) e identificar alguns valores semânticos associados aos morfemas *-eiro(a), -nça, -(i)ano(a), -ão(-ã/-oa)*.

D.3.2. Atividades desenvolvidas



D.3.2.1. Vídeo (tarefas 1 e 2)

A partir do vídeo exibido como motivo de abertura da aula, incidiríamos nalgumas questões lexicais, sobre as quais não nos debruçaremos, uma vez que se desviam da questão fundamental do presente relatório. Importa referir, no entanto, que tanto a tarefa 1 como a tarefa 2, que visavam o preenchimento de espaços com combinações lexicais típicas entre verbos e substantivos (*viver uma aventura, viver o momento, etc.*), serviriam simultaneamente como uma espécie de prelúdio dos conteúdos gramaticais a abordar em aula. Com efeito, na primeira introduzimos 10 formas já conjugadas no PP e 10 no PI e na segunda 9 no PP e 9 no PI.

D.3.2.2 Panfletos

Tarefa 1

Em seguida, desenvolver-se-ia uma atividade de interação oral sobre viagens imaginárias às aldeias históricas. A turma seria dividida em grupos e cada grupo receberia um panfleto sobre a sua aldeia. Cada aluno assumiria uma personagem fictícia e disporia de uma ficha (*vide* fichas da aldeia de Belmonte *infra*) com informações sobre uma viagem que teria realizado a essa mesma aldeia no fim de semana anterior. O objetivo era instar os aprendentes de cada grupo a elaborarem perguntas uns aos outros de modo a descobrirem o trajeto das personagens adversárias.

<p>BELMONTE (A)  ALDEIAS HISTÓRICAS DO PORTUGAL</p> <p>Nome: Carlos</p> <p>O que fazer?</p> <ul style="list-style-type: none"> → conhecer a sinagoga Bet Eliahu → ir à Villa Romana → comprar azeite no Museu do Azeite <p>O que comer?</p> <ul style="list-style-type: none"> → almoçar na Casa do Castelo <p>Onde dormir?</p> <ul style="list-style-type: none"> → passar a noite na Casa do Comendador 	<p>BELMONTE (B)  ALDEIAS HISTÓRICAS DO PORTUGAL</p> <p>Nome: Beatriz</p> <p>O que fazer?</p> <ul style="list-style-type: none"> → visitar a Igreja de S. Tiago → descobrir o Museu dos Descobrimentos → ver o Museu Judaico <p>O que comer?</p> <ul style="list-style-type: none"> → petiscar n' O Fio de Azeite <p>Onde dormir?</p> <ul style="list-style-type: none"> → ficar alojada no Belmonte Sinai Hotel
--	--

Fichas da aldeia de Belmonte


Os itens presentes nas fichas foram todos apresentados no infinitivo: “conhecer a sinagoga Bet Eliahu”, “almoçar na Casa do Castelo”, “passar a noite na Casa do Comendador”, etc., de modo a que os aprendentes recorressem, embora tal não estivesse

especificado nas instruções, ao PP, como no seguinte exemplo: *O João passeou nas muralhas do castelo de Linhares da Beira, certo? Não, o João visitou a igreja românica.*

Tarefa 2

Nesta atividade, pretendia-se que os alunos de cada grupo abandonassem as personagens que lhes tivessem sido atribuídas na tarefa 1 e que imaginassem uma viagem comum à mesma aldeia no passado. No final, deveriam apresentar essa viagem à turma.

As fichas que elaborámos (*vide* ficha da aldeia de Marialva) para auxiliar a tarefa continham formas no PP que condicionavam, mais explicitamente, a seleção do tempo verbal das respostas, p. ex.: “O que comeram no sábado passado? Porquê?”. Contudo, nesta tarefa, tal como na tarefa 1, não pretendíamos testar o contraste aspetual com o PI, a abordar posteriormente, mas a capacidade dos aprendentes para aplicarem o PP em situações comunicativas concretas e com a forma flexionada correta.

MARIALVA		
O que fizeram no sábado passado?		Porquê?
→ _____	→ _____	
→ _____	→ _____	
→ _____	→ _____	
O que comeram no sábado passado?		Porquê?
→ _____	→ _____	
Onde dormiram no sábado passado?		Porquê?
→ _____	→ _____	

Ficha da aldeia de Marialva

Tarefa 3

Nesta parte da aula, os alunos de cada grupo deveriam descobrir no panfleto da sua aldeia e indicar à turma algo que aí existisse no passado, mas que agora fosse diferente. Para isso, deveriam recorrer a alguns adjuntos temporais que seriam por nós sugeridos (*antes, antigamente, hoje em dia, agora*, p. ex.) no intuito de produzir enunciados como: *Antes havia uma torre em Sortelha, mas agora só há ruínas* (cf. E.3. diapositivo 10 [ELP B1]).

Além de exercitar os aprendentes na prática da compreensão do escrito, uma das finalidades da tarefa consistia em comparar estados atuais e antigos por meio da oposição presente/PI, reforçada por adjuntos temporais tipicamente associados a um destes dois tempos verbais. Na verdade, nesta atividade, dois fatores concorreriam para a seleção do PI

no passado, em detrimento do PP: por um lado, a classe aspetual das predicções, i.e., estados, e, por outro, o carácter não delimitado do intervalo temporal expresso pelos adjuntos (cf. A.6.). Importa ressaltar, porém, que o PI apareceria igualmente nas instruções da tarefa: “Nos panfletos da vossa aldeia fala-se de uma coisa que existia antes e que agora é diferente”, o que serviria como um indício para os alunos. A apresentação do PI em paralelo com o presente evidenciaria o modo como o primeiro transfere a perspetiva do segundo para o passado.

Aproveitando a ocorrência do PI, seguir-se-ia um momento de reforço, consistindo na apresentação explícita da morfologia dessa forma verbal, num esquema semelhante ao utilizado na aula de Língua Portuguesa Erasmus II (cf. D.1.2.2. e E.3. diapositivo 14 [ELP B1]). Apresentaríamos, igualmente, o contraste aspetual completo *versus* incompleto de modo semelhante ao descrito no ponto D.1.2.3., embora sem um paralelo com o presente (*vide* diapositivo 16 [ELP B1]). Mais uma vez, optámos por um processo culminado, *visitar o castelo*, para exemplificar a perspetivação das fases das situações pelos dois tempos do passado. Além disso, e ao contrário do que sucedera na aula com os estudantes de A2, detalhámos a composição de cada uma das três porções (inicial, medial e final) da situação. No PP: “1. início → O João entrou no castelo”, “2. meio → O João viu o interior do castelo”, “3. fim → O João saiu do castelo” → “A ação aconteceu no passado e vemos o fim”. No PI, seleccionámos apenas a porção central: “2. meio → O João via o interior do castelo” → “A ação aconteceu no passado, mas não vemos o fim”.

-> USOS <- O COMPLETO *VERSUS* INCOMPLETO

-> PRETÉRITO PERFEITO <-

1 início 2 meio 3 fim

entrou, no castelo viu o interior do castelo saiu do castelo

O JOÃO VISITOU O CASTELO.

A ação aconteceu no passado e vemos o fim.

-> PRETÉRITO IMPERFEITO <-

1 início 2 meio 3 fim

via o interior do castelo

O JOÃO VISITAVA O CASTELO.

A ação aconteceu no passado, mas não vemos o fim.

Diapositivo 16 (ELP B1)

D.3.2.3. Lendas

Inspirando-nos no tema da aula, retextualizámos, com uma linguagem adequada ao nível de proficiência dos aprendentes, 5 lendas, de origem provavelmente medieval, relativas às 5 aldeias históricas previamente atribuídas aos diferentes grupos. Dividimos as lendas adaptadas em vários excertos, que desordenámos, e substituímos quase todas as formas verbais no PP e no PI pelo infinitivo. Para cada passagem do texto criámos uma imagem. O objetivo era associar a cada excerto a imagem correta, ordenar o texto e conjugar as frases no tempo adequado para, no final, cada grupo apresentar a lenda à turma.

Em seguida, analisaremos o modo como a história de cada aldeia teria servido para tratar os conteúdos gramaticais definidos nos objetivos da aula. Para esse efeito, explicitaremos as classes aspetuais das predicções presentes nos textos e a sua interseção com o aspeto perspetival, destacando, primordialmente, os casos em que se produzem combinações menos prototípicas (estados + PP e eventos + PI).

Maria Alva (aldeia de Marialva)

A lenda de *Maria Alva* (cf. E.3.), já retextualizada (cerca de 180 palavras), continha 6 estados estáticos (2 de natureza episódica e 4 de natureza estável), i.e., sem marcas de dinamicidade nos enunciados que integravam [cf. A.3.], e 19 eventos (7 processos culminados, 2 processos, 9 culminações e 1 evento aspetualmente ambíguo, que poderia ser interpretado como um processo ou como um ponto). Segundo a nossa proposta de resolução, num total de 25 verbos haveria 16/17 formas de PP e apenas 8/9 de PI, uma disparidade resultante da escassez de momentos descritivos no texto. Esperava-se que todos os estados fossem associados ao aspeto imperfetivo e todos os eventos, exceto 2 processos interpretados como habituais, ao aspeto perfetivo. O evento aspetualmente ambíguo poderia ser marcado com o PP ou com o PI.

Após a apresentação da lenda de Maria Alva pelo grupo respetivo, um dos seus excertos “Os pretendentes correram até aos melhores sapateiros, mas não souberam/sabiam o tamanho” funcionava como transição para a explicação gramatical do tópico 1. *eventos versus estados* (cf. E.3. diapositivo 37 [ELP B1]). Assim, esclareceu-se que o verbo *saber* pode remeter para um evento, se interpretado como “receber uma informação”

("Eu soube que houve um acidente na autoestrada n.º 1"), ou para um estado, como no excerto que destacámos, se interpretado como "ter uma informação" ("Ele sabia quais eram as capitais de todos os países do mundo") (cf. E.3. diapositivo 38 [ELP B1]). Posteriormente, distinguimos eventos de estados com base nos traços [+dinâmico] e [-dinâmico] e associámos este último aos estados e o anterior aos eventos (cf. E.3. diapositivo 39 [ELP B1]). A título de exemplo, apresentaram-se quatro eventos: "construir um castelo" (processo culminado), "correr nas muralhas" (processo), "descobrir um tesouro" (culminação), "bater à porta do museu" (ponto) e quatro estados: "haver um castelo" (estado estático de natureza estável), "ter uma loja de artesanato" (estado estático de natureza estável), "estar calor" (estado estático de natureza episódica) e "estar vestido à verão" (estado estático de natureza episódica). Todas estas situações, como se pode constatar, enquadravam-se no tópico lexical da aula e a sua diversidade facultaria ao aprendente uma melhor percepção da abrangência dos conceitos "evento" e "estado".

Se, na explicação gramatical introdutória *O. completo versus incompleto*, o nosso intuito era fornecer aos alunos uma primeira distinção entre o PP e o PI assente na diferença de perspectiva em relação à constituição interna das situações, agora, no tópico *1. eventos versus estados*, centrar-nos-íamos na interação destes dois tempos com a classe aspetual das predicções. A divisão entre eventos e estados pareceu-nos ser a mais decisiva (repare-se como estes já tinham sido tratados de forma separada na aula de Língua Portuguesa Erasmus II) devido à afinidade natural dos primeiros com a perfeitividade e à dos segundos com a imperfetividade (cf. A.8.1.).

Num outro momento (*vide* diapositivo 40 [ELP B1]), formulámos uma regra segundo a qual os eventos se combinariam, em princípio, com o PP, a não ser na coocorrência de um adjunto de localização temporal pontual como *quando o sol se pôs*. Indicámos igualmente que, nesse caso, a forma simples do PI poderia ser substituída pela forma perifrástica com *estar a + infinitivo*: *O João ainda ~~trabalhou~~ trabalhava/estava a trabalhar quando o sol se pôs*, p. ex. Quanto aos estados, referimos que seriam marcados pelo PI, salvo na presença de um adjunto temporal de duração: *O João ~~tinha~~ teve um restaurante durante muitos anos*.

-> USOS <-

1 EVENTOS *versus* ESTADOS

-> EVENTOS <-

 CONSTRUIR O CASTELO	PRETÉRITO PERFEITO + restantes casos no século passado durante quatro anos duas vezes
 BATER À PORTA DO MUSEU	PRETÉRITO IMPERFEITO + loc. temp. pontual quando o sol se pôs MELHOR + estar + a + inf.

-> ESTADOS <-

REGRA...

 Haver um castelo	PRETÉRITO PERFEITO + duração durante muitos anos
 ESTAR CALOR	PRETÉRITO IMPERFEITO + restantes casos antigamente... havia um castelo no século XIII... havia um castelo às duas da tarde... estava calor ontem... estava calor

Diapositivo 40 (ELP B1)

À apresentação das regularidades, seguiu-se o comentário de outros usos (cf. E.3. diapositivo 41 [ELP B1]). Ressalvou-se a compatibilidade do PP com situações pontuais (pontos ou culminações) em articulação com um adjunto de localização temporal pontual: “Bateram à porta do museu às duas da tarde” e a possibilidade de o PI assinalar situações durativas (processos ou processos culminados) em combinação com um adjunto de localização temporal fechada, sempre que a duração das situações excedesse os limites temporais por ele definidos: “Em 1245 estavam a construir um castelo” (A construção do castelo continuou depois de 1245.). No que toca aos estados, sublinhou-se que o PP poderia ocorrer, a par do PI, na presença de um adjunto de localização temporal fechada (“Ontem estive/estava calor”), sendo que a diferença entre ambas as formas seria explicada no tópico *5. fora versus dentro*.

Ainda assim, os casos acima referidos não contemplam todas as exceções que se verificam ao intersestar o aspeto perspetival e o aspeto situacional com o tempo adjunto. Veja-se, a título de exemplo, a já abordada em D.1.2.4., a saber: a sinalização de eventos durativos com o PP na presença de um adjunto de localização temporal pontual (“O João almoçou na praia à 1 hora”). Todavia, seria contraproducente, do ponto de vista pedagógico, cobrir todas as mudanças aspetuais que envolvam o PP e o PI, uma vez que a sua enumeração exaustiva dificultaria a aprendizagem dos valores da perfeitividade e da imperfeitividade no passado por parte dos aprendentes.

O cativo de Belmonte (aldeia de Belmonte)

Esta lenda (cf. E.3.), ainda que de menor extensão (cerca de 130 palavras), constituía uma dificuldade acrescida no que toca ao exercício de seleção do PP/PI. Em termos de tipologia aspetual, encontravam-se as seguintes situações: 7 estados (6 estáticos de natureza estável e 1 dinâmico de natureza episódica) e 15 eventos (6 processos culminados, 4 processos e 5 culminações). Dos 22 verbos existentes, 12 a 15 seriam marcados com o PP e 7 a 10 com o PI.

Segundo a nossa proposta de resolução, o PP seria compatível com 4 dos 7 estados. Dois estados estáticos de natureza estável admitiriam a sua seleção, a par do PI, resultando esta alternância de uma mera mudança de perspetiva, na medida em que o falante poderia encarar a situação a partir do momento da enunciação ou da situação (fora *versus* dentro), sem produzir qualquer alteração substancial do significado. Veja-se, como exemplo, a segunda predicação do seguinte enunciado: “Aí ficou muitos anos como escravo e o trabalho era/foi muito duro”. Nesta mesma frase, o estado estático de natureza estável *ficar como escravo* requereria obrigatoriamente o PP pela presença de um adjunto de duração, *muitos anos*, que lhe imporia um termo. O quarto e último estado que se coadunaria e, neste caso concreto, de forma exclusiva, com o PP seria o único estado dinâmico (e de natureza episódica) da história, destacado a negrito na seguinte sequência: “Quando os habitantes de Belmonte foram para a missa celebrar a Páscoa, a arca do Manuel aterrou junto da capela. **Houve grande alegria** e o povo construiu uma nova capela para a Virgem da Esperança”. Isto não é particularmente surpreendente, visto que os estados dinâmicos assumem um comportamento algo semelhante ao dos eventos, o que os torna mais proclives à perfetividade (cf. A.7.1.).

No que respeita aos eventos, um dos processos poderia ser marcado com o PP ou o PI, segundo o tempo de referência considerado ao encarar a situação: “O Manuel era/foi um soldado corajoso que combateu/combatia os mouros”. Outros dois processos e dois processos culminados exigiriam, em princípio, o PI devido ao caráter habitual dos eventos narrados e, num dos casos, pelo facto de, naquele momento do passado, a situação

(destacada a negrito) ainda não estar concluída: “Quando os habitantes de Belmonte **iam para a missa** celebrar a Páscoa, a arca do Manuel aterrou junto da capela”.

Malgrado as diversas possibilidades de explorar esta lenda no que concerne à oposição perfeito/imperfeito, preferimos centrar-nos na predicação *ser um soldado corajoso* da primeira frase da história para abordar o contraste entre estados dinâmicos e estáticos (cf. E.3. diapositivo 53 [ELP B1]). Esta opção afigurou-se-nos como a mais razoável, tendo em conta que o tópico gramatical anterior se tinha debruçado justamente sobre a oposição do traço [+/-dinâmico]. No fundo, o critério que os aprendentes teriam utilizado para dividir as situações em eventos e estados seria agora replicado para subdividir os estados. Assim sendo, designámos este tema da aula como *2. estados dinâmicos versus estados estáticos*.

A fim de explicar a segmentação dos estados, apresentámos apenas exemplos que pudessem ser interpretados, segundo o contexto, como dinâmicos ou estáticos, e estabelecemos um paralelo entre os usos do presente, do PP e do PI.

Associado ao advérbio *agora*, seleccionámos o estado *ser corajoso*, retirado, como referido previamente, da lenda do cativo de Belmonte, e mostrámos como, no presente, o emprego da forma simples ou perifrástica pode ser decisivo para identificar a ausência ou presença, respetivamente, de marcas de dinamicidade: “(O Manuel) está a ser corajoso” (estado dinâmico) *versus* “(O Manuel) é corajoso” (estado estático). Acompanhámos estas duas frases com algum paratexto que permitisse aos alunos entender melhor o contraste entre a primeira e a segunda situações. Junto da frase “(O Manuel) está a ser corajoso” escrevemos “+ dinamismo” e junto da frase “(O Manuel) é corajoso” escrevemos “Ø dinamismo” (cf. E.3. diapositivo 54 [ELP B1]).

Recorrendo depois ao advérbio *então* (*vide* diapositivo 55 [ELP B1] na página seguinte), expusemos o contraste entre estados dinâmicos e estados estáticos no passado. Os estados dinâmicos foram marcados com o PP e os estados estáticos com o PI, adaptando-se apenas o paratexto já apresentado. As frases exemplo foram reformuladas da seguinte maneira: “(O Manuel) foi corajoso” (estado dinâmico) *versus* “(O Manuel) era corajoso” (estado estático).

The slide is titled '-> USOS <- 2 E. DINÂMICOS versus E. ESTÁTICOS'. It is divided into two columns: '-> DINÂMICOS <-' and '-> ESTÁTICOS <-'. A small box on the right says 'ENTÃO...'.
 Under 'DINÂMICOS', there is an illustration of a soldier and a tank. Text includes: 'processos + dinamismo', 'SER CORAJOSO', 'Na batalha contra os mouros...', 'FOI CORAJOSO', and 'O Manuel foi corajoso a combater os mouros.'
 Under 'ESTÁTICOS', there is an illustration of a person. Text includes: 'Estou a descrever como ele era...', 'SER CORAJOSO', 'ERA CORAJOSO', 'características e dinamismo', and 'A coragem era uma característica do Manuel.'

Diapositivo 55 (ELP B1)

Não obstante, também aqui a questão é mais complexa, pois se um estado dinâmico não estiver completo num determinado momento do passado é necessário o PI, preferencialmente na forma perifrástica (*estar a + infinitivo*): *Às 4h o João estava a gostar do filme*, p. ex. O PP, por sua vez, é igualmente compatível com os estados estáticos se coocorrer com um adjunto de duração que indique o término de uma determinada característica: *O João gostou do filme durante muito tempo* (cf. A.7.1.). Estas exceções não constavam, porém, no PowerPoint concebido para a aula.

O monstro e o ermitão (aldeia de Castelo Mendo)

Esta história (cf. E.3.) compreende cerca de 110 palavras e 13 situações que deveriam ser assinaladas com o PP ou com o PI: 11 eventos – 5 culminações, 5 processos culminados e um evento cuja classificação não é inequívoca – e 2 estados – 1 dinâmico de natureza estável e 1 estático de natureza estável. Embora haja uma grande desproporção ao nível do número de classes aspetuais, visto que os eventos são claramente preponderantes, no que toca à seleção do aspeto perspetival, verifica-se, conforme a nossa proposta de resolução, um maior equilíbrio: 7 formas com o PP e 6 com o PI.

Os dois estados seriam marcados com o PI, bem como 3 culminações e 1 processo culminado, neste caso, em virtude da leitura habitual dos mesmos. Dada a relevância deste traço aspetual no texto, considerámos que seria pertinente introduzir aqui o contraste previsto no tópico 3. *habitual versus episódico*.

Uma das frases da lenda “Havia um monstro que engoliu/engolia os jovens” serviria de estímulo para introduzir a questão (cf. E.3. diapositivo 72 [ELP B1]). Mais uma vez, recorreremos à comparação com o presente associado ao advérbio *agora* (cf. E.3. diapositivo 73 [ELP B1]). Neste tempo verbal, evidenciámos a diferença entre a leitura episódica e habitual através da associação da primeira à forma simples e da segunda à forma perifrástica com *estar a + infinitivo*: “O monstro está a engolir jovens” (episódico) *versus* “O monstro engole jovens” (habitual). A estes exemplos acrescentamos, respetivamente, as seguintes observações: “O monstro está a comer pessoas neste momento” e “Comer pessoas faz parte das rotinas/hábitos do monstro”.

-> USOS <- 3 EPISÓDICO *versus* HABITUAL

-> EPISÓDICO <-

ENGOLIR JOVENS

ENGOLIU JOVENS

+ antes do nascer do sol | naquele ano | num instante | muitas vezes

-> HABITUAL <- ENTÃO...

ENGOLIR JOVENS

NÃO É PRECISO + estar + a + inf. rotina/hábito

ENGOLIA JOVENS

+ todas as combinações antes do nascer do sol | naquele ano | num instante | muitas vezes | frequentemente

Diapositivo 74 (ELP B1)

Recorrendo, depois, ao advérbio *então* (vide diapositivo 74 [ELP B1]), ilustrámos a mesma dicotomia, mas no passado, adicionando vários adjuntos temporais para o PP e para o PI, embora sem explicitar a sua classificação tipológica. Para as formas perfeitivas, escolhemos “antes do nascer do sol” (localização temporal pontual), “naquele ano” (localização temporal fechada), “num instante” (duração) e “muitas vezes” (quantificação) e, para as imperfetivas, acrescentámos a estes a expressão “frequentemente” (frequência *stricto sensu*). Ressalvámos ainda que, no PI, perante uma leitura habitual, a forma perifrástica não seria possível: *O monstro engolia jovens* e não *O monstro estava a engolir jovens*.

O beijo eterno (aldeia de Sortelha)

Nesta lenda com cerca de 130 palavras (cf. E.3.), os aprendentes deveriam seleccionar o PP ou o PI em 14 situações: 11/12 eventos e 2/3 estados. A oscilação no número de eventos e estados deve-se à presença do verbo *saber*, que, no excerto em que se insere, pode ser interpretado como uma culminação ou como um estado estático de natureza estável. No primeiro caso, seria marcado perfeitivamente e, no segundo, imperfeitivamente. Se excluirmos esta situação, entre os 11 eventos contavam-se 4 culminações, 4 processos e 3 processos culminados; os 2 estados eram estáticos de natureza estável. Segundo a nossa sugestão de resolução, os 4 processos deveriam ser marcados com o PI por indicarem situações em decurso aquando do tempo de referência, interrompidas por outras no PP. Veja-se o exemplo: “Um dia, a filha do alcaide andava pelas muralhas e trocou olhares com o príncipe mouro...”, que aproveitámos como estímulo para o ponto 4. *parar versus avançar* (cf. E.3. diapositivo 86 [ELP B1]).

No momento de reflexão metalinguística (*vide* diapositivo 87 [ELP B1]) dividimos esta frase em duas partes: “a filha do alcaide andava pelas muralhas...” e “... e trocou olhares com o príncipe mouro” e recuperámos, em grande medida, o esquema já utilizado nas duas aulas ministradas anteriormente. À primeira oração associámos o símbolo *pause* e a noção de “descrição (cenário)”; à segunda, o símbolo *play* e a noção de “narração”. Além disso, acrescentámos também uma barra cronológica e mostrámos como a situação descrita pelo PP se encaixava temporalmente nos limites da do PI.

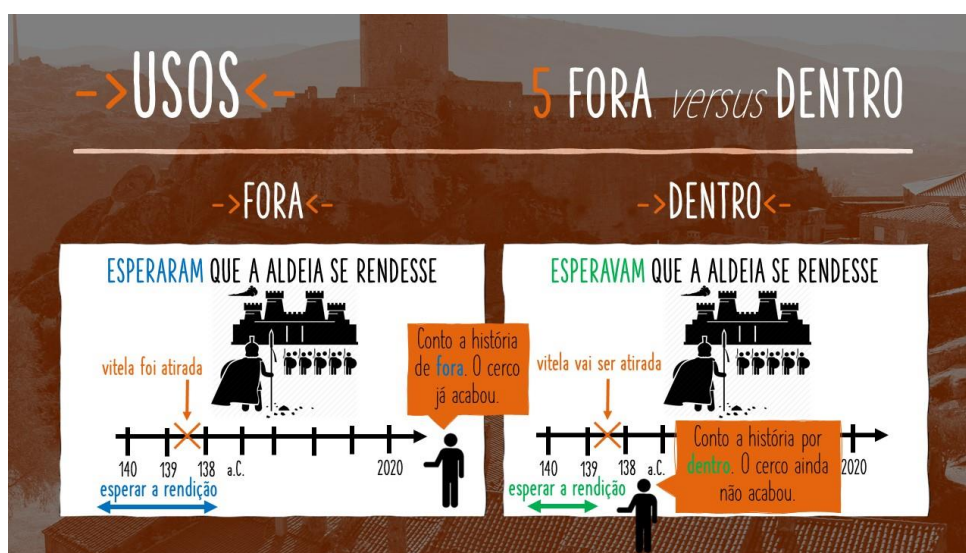


Diapositivo 87 (ELP B1)

O cerco de Monsanto (aldeia de Monsanto)

Nesta lenda com quase 120 palavras (cf. E.3.), os aprendentes deveriam focar-se em 13 situações: 10 eventos (entre eles, 4 culminações, 1 processo e 5 processos culminados) e 3 estados (todos estáticos de natureza episódica). Estes últimos seriam, segundo a nossa proposta de resolução, marcados com o PI e os eventos, salvo um processo e um processo culminado, com o PP. Efetivamente, estes dois casos particulares admitiriam, na nossa opinião, tanto o aspeto perfeito como o imperfeito, uma questão que abordámos sob o título 5. *dentro versus fora*.

Como exemplo, examinámos o excerto inicial da história “Durante a conquista da Península Ibérica, os romanos cercaram o castelo de Monsanto e esperaram/esperavam que a aldeia se rendesse pela fome” (cf. E.3. diapositivo 97 [ELP B1]). A diferença entre *esperaram* e *esperavam* concerne unicamente ao tempo de referência adotado. Por conseguinte, esclarecemos que com o PP vemos a situação *esperar a rendição da aldeia pela fome* de fora, i.e., assumindo a perspetiva do tempo da enunciação, neste caso, o ano 2020. Com o PI vemos a mesma situação por dentro, ou seja, assumindo o tempo da situação como o tempo de referência, neste caso, um dos sete anos do cerco de Monsanto no séc. II a.C. (*vide* diapositivo 98 [ELP B1]).



Diapositivo 98 (ELP B1)

A lenda narra que a aldeia deixou de estar sitiada, assim que os seus habitantes atiraram uma vitela pelas muralhas do castelo, enganando, deste modo, os romanos, que

julgaram que a povoação estaria suficientemente abastecida para resistir por muito tempo. Este episódio foi destacado nas barras cronológicas que acompanhavam as explicações da mudança de perspetiva, a fim de demonstrar que, com o PP, o intervalo da situação *esperar a rendição da aldeia pela fome* incluía o incidente da vitela, ao passo que com o PI o mesmo não sucedia, pois foi justamente este acontecimento que levou os romanos a desistirem da conquista de Monsanto. No primeiro esquema, relativo ao PP, o ícone de um homem que representava o locutor surgia por cima da indicação do ano 2020, declarando: “Conto a história de fora. O cerco já acabou.” e, no segundo esquema, relativo ao PI, o enunciador aparecia junto do número de um dos anos do séc. II a.C., cronologicamente anterior ao lançamento da vitela pelas muralhas de Monsanto, declarando: “Conto a história por dentro. O cerco ainda não acabou.”.

Esta secção, 5. *dentro versus fora*, que não constava de nenhuma das duas aulas anteriores, pretendia responder aos casos, bastante frequentes, em que tanto o PP como o PI traduzem opções gramaticais, distinguíveis apenas pela perspetiva com que se encaram as situações.

D.3.2.4. Atividades pós-aula

A atividade subsequente que concebemos dava continuidade a uma das atividades desenvolvidas em aula e previa que cada aluno “encarnasse” a personagem que lhe fora atribuída e relatasse, num postal, a um colega de outra equipa, uma situação engraçada ou um problema que tivesse surgido durante a viagem do sábado anterior, com base nos materiais distribuídos sobre as aldeias históricas. O texto deveria ter uma extensão mínima de 150 palavras e máxima de 180 palavras e incluir 5 formas de PI. Ao escolher como tema central uma peripécia, esperávamos que os alunos introduzissem momentos descritivos no relato (*background*) que contrastassem com os momentos narrativos (*foreground*), assinalados pelo PP. Naturalmente, aquando da conceção da tarefa, não descartámos a possibilidade de o aprendente recorrer a outros valores do PP/PI, mas seria praticamente impossível elaborar um exercício cujas instruções conduzissem ao emprego de todos eles, sem gerar um extremo condicionamento do trabalho criativo do aprendente.

D.4. Vídeo didático – VD

D.4.1. Conteúdos e objetivos

O vídeo didático, intitulado *Perfeito versus imperfeito*, foi concebido para alunos de nível intermédio (B1-B2) com o objetivo de sedimentar as suas competências relativamente ao contraste aspetual entre o PP e o PI. O material audiovisual foi elaborado com base numa apresentação de PowerPoint acompanhada por comentários áudio. Exporemos aqui o conteúdo dos vários diapositivos e, quando necessário, as observações que constam na nossa locução.

Cabe referir que apenas os *slides* introdutórios do PowerPoint se destinavam à revisão das formas regulares e irregulares do PP e do PI, centrando-se os restantes em questões concernentes ao tempo interno, nomeadamente as semelhanças entre o presente e o PI enquanto tempos imperfetivos, o uso da forma perifrástica do PI (com *estar a + infinitivo*) nos contextos adequados, a articulação de situações dinâmicas e não dinâmicas com o PP e o PI, a distinção entre situações episódicas e habituais e as nuances de perspectiva criadas por estes dois tempos do passado.

D.4.2. Estrutura

D.4.2.1. Introdução

Num dos diapositivos iniciais (*vide* diapositivo 2 [VD] na página seguinte) traçámos uma barra cronológica, na qual marcámos dois pontos, um mais à esquerda e outro mais à direita, que legendámos, respetivamente, com os advérbios *então* e *agora*, a fim de os aprendentes compreenderem que um mesmo acontecimento situado no espaço *então* poderia ser assinalado com o PP ou o PI. Deste modo, pretendíamos evidenciar que o contraste entre ambos não se estabelece no plano temporal, mas aspetual, tal como já havíamos demonstrado na aula de Língua Portuguesa Erasmus II (cf. D.1.2.3.).



Diapositivo 2 (VD)

D.4.2.2. Formas do PP e do PI

A explicação das formas do PP e do PI também seguiu um modelo idêntico ao da primeira aula que ministrámos (cf. D.1.2.2.). Todavia, ao contrário desta, não acrescentámos aqui quaisquer observações sobre a localização da vogal tónica ao longo da conjugação (na sílaba que inclui a última vogal do radical ou na sílaba que inclui a vogal temática), embora, nos exemplos ilustrados, tenhamos sublinhado a sílaba tónica.

No que se refere às questões ortográficas, procurámos ser mais sistemáticos na apresentação de algumas particularidades do uso do acento gráfico, que, no PP de verbos como *cair*, *concluir*, *construir*, *sair*, etc., sinaliza a presença de um hiato. Com efeito, na flexão dos verbos da 3.^a conjugação, quando um radical terminado em vogal (*cair* → CA-, p. ex.) se associa à vogal temática -I não se forma um ditongo²². No entanto, considerámos que, ao invés do que sucedera na aula de Língua Portuguesa Erasmus II, não nos deveríamos limitar a elencar um pequeno número de verbos cuja vogal tónica é sinalizada graficamente em todas (ou quase todas) as pessoas no PP e no PI, mas fornecer aos aprendentes uma regra clara que lhes permita reconhecer sempre estes casos: *todos os verbos da 3.^a conjugação cujo*

²² Repare-se que “um ditongo é uma sequência constituída por uma vogal (V) e uma glide (G)” e que, em português, “O seu (...) elemento à direita é sempre alto e se realiza foneticamente como uma glide ([j] ou [w])”. Todavia, “Nem todas as sequências cujo segundo elemento é uma vogal alta (...) constituem ditongo. Pertencem a sílabas diferentes, por exemplo, as vogais das sequências [iú], [uí], [vî] de *miúdo*, *fluído*, *fuinha*, *rainha*, assim como as sequências [iu], [ui], [vi] de *ciumeira*, *fluides* e *retraimento*, por exemplo.” [destaques do texto original] (Andrade & d’Andrade, 2020: 3378-3379).

radical termina numa vogal que se lê seguem o modelo de acentuação do verbo sair aqui exemplificado (cf. E.4. diapositivo 8 [VD]).

D.4.2.3. Completo *versus* incompleto

Como pano de fundo lexical dos conteúdos gramaticais exibidos no vídeo escolhemos um tema relacionado com as comunicações por telemóvel. Por conseguinte, neste trecho intitulado *completo versus incompleto*, que recupera, em certa medida, o exposto no ponto D.1.2.3. e D.3.2.2. (Tarefa 3), recorreremos à situação *telefonar*, ilustrada, primeiro, no presente (diapositivo 13 [VD]), depois, no PP (diapositivo 14 [VD]) e, por último, no PI (diapositivo 15 [VD]). Estes dois últimos casos apareceram associados ao advérbio *então* e o primeiro ao advérbio *agora*.



Recortes dos diapositivos 13, 14 e 15 (VD)

No presente (diapositivo 13 [VD]), com base no enunciado *O João telefona*, mostrámos as três porções (inicial, medial e final), devidamente exemplificadas, da situação *telefonar* e a forma como este tempo verbal apenas foca a medial, *está a falar ao telemóvel*, ignorando as restantes: *carregou em chamar* (inicial) e *vai carregar em desligar* (final). No PP (diapositivo 14 [VD]), *O João telefonou*, esclarecemos que a situação *telefonar* se reporta ao passado, sendo possível visualizar todas as suas fases, desde o início até ao fim. No PI, verifica-se uma perspetiva semelhante à do presente, mas num momento anterior ao da enunciação, contemplando-se apenas a porção medial, *estava a falar ao telemóvel*.

D.4.2.4. Eventos *versus* estados

Como já esclarecemos no ponto D.3.2.3. (lenda de *Maria Alva*), a distinção entre eventos e estados parece-nos ser a mais relevante no que diz respeito à interação do aspeto situacional com o aspeto perspetival. Assim sendo, procedemos à diferenciação entre situações dinâmicas e não dinâmicas num modelo de certo modo idêntico ao da aula de

Estruturas da Língua Portuguesa B1. Porém, ao contrário desta última, não nos cingimos à oposição entre o PP e o PI em eventos e estados, estabelecendo igualmente um paralelo com o uso do presente nestes dois tipos de situações.



Diapositivo 17 (VD)

No diapositivo 17 (VD), compilámos uma pequena lista de diferentes situações (apresentando no infinitivo os verbos correspondentes) relativas às comunicações por telemóvel. Associámos aos eventos a descrição “+ dinamismo” e o símbolo *play* e aos estados “Ø dinamismo” e o símbolo *pause*. Os eventos selecionados foram: “telefonar” (processo), “escrever um e-mail” (processo culminado), “ligar a internet” (culminação) e “piscar” (ponto); os estados incluíam as seguintes predicções: “ser preto” (estado estático de natureza estável), “saber os números de cor” (estado estático de natureza estável), “ter bateria” (estado estático de natureza episódica) e “estar em silêncio” (estado estático de natureza episódica). Há que ressaltar, no entanto, que não explicitámos a categorização aspetual das situações indicadas entre parêntesis. Além disso, excluámos os estados dinâmicos, tal como na aula de Estruturas da Língua Portuguesa B1, por assumirem um comportamento algo semelhante ao dos eventos, o que impediria uma delimitação inequívoca dos dois grandes tipos de situações.

Diapositivo 18 (VD)

No diapositivo seguinte (diapositivo 18 [VD]), com a legenda “agora”, apresentámos o evento *telefonar* e o estado *ser preto* com os verbos conjugados no presente: “O João telefona/está a telefonar” e “O telemóvel do João é preto”. Em notas adjacentes salientámos a preferência pela forma perifrástica no primeiro caso e a obrigatoriedade da forma simples no segundo: “melhor com *estar a + infinitivo*” e “não se utiliza *estar a + infinitivo*”, respetivamente. Na verdade, a possibilidade/impossibilidade de combinação com a perífrase *estar a + infinitivo* permite realçar mais facilmente a diferença entre situações dinâmicas e não dinâmicas.

Diapositivo 19 (VD)

No diapositivo com a legenda “então” (diapositivo 19 [VD]) seguimos o mesmo esquema, mas marcámos o evento *telefonar* com o PP e o estado *ser preto* com o PI não

perifrástico: “O João telefonou” e “O telemóvel do João era preto”. Em seguida, introduzimos as exceções (diapositivo 20 [VD]). Referimos que os eventos podem ocorrer também no PI, de preferência na sua forma perifrástica, se “ainda não estiverem completos” num determinado momento do passado, e os estados com o PP, “se estes não continuarem e quisermos indicar a sua duração”. Vejam-se os exemplos: “Quando eu entrei no quarto, o João escrevia/estava a escrever um e-mail” e “O telemóvel teve bateria durante dois dias”.



Diapositivo 20 (VD)

Esta explicação procurou reduzir o número de regras formuladas nas aulas de Língua Portuguesa Erasmus II e de Estruturas da Língua Portuguesa B1, conquanto a permutabilidade entre o PP e o PI com estados na presença de adjuntos de localização temporal fechada seja apenas mencionada e desenvolvida na parte final do vídeo (cf. D.4.2.7.). Acresce que não referimos nem classificámos os adjuntos temporais (de localização pontual, de frequência, etc.) que podem acompanhar os eventos ou os estados no PP ou no PI, uma alteração substancial em relação às abordagens anteriores.

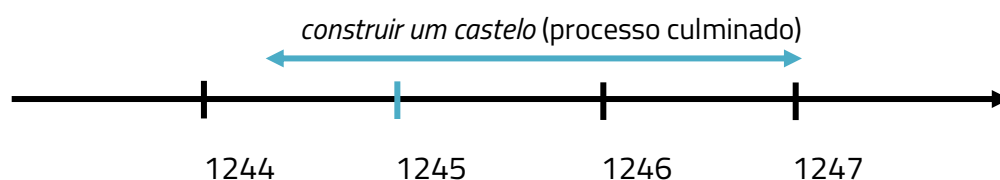
Com estas mudanças, visávamos que os aprendentes seleccionassem o aspeto prospetual adequado não propriamente com o auxílio de determinados tipos de adjuntos temporais, mas através do contexto em que uma determinada situação se insere temporalmente.

No que toca aos eventos, o novo enfoque conseguiu, no nosso entender, um melhor compromisso entre a necessidade de simplificação didática e o rigor científico. Com efeito,

exceções explicitadas noutras aulas como a admissibilidade do PI se um evento exceder na sua extensão as balizas temporais definidas por um adjunto de localização temporal fechada (cf. alínea (a) *infra*) ou se um evento durativo se conjugar com um adjunto de localização temporal pontual (cf. alínea (b) *infra*) passaram a estar incluídas sob uma fórmula significativamente menos complexa, a saber: *se um evento ainda não estiver completo num determinado momento do passado deve empregar-se o PI*. Outros problemas como a possibilidade de, através do PI, se acrescentar um processo preparatório a um evento não durativo (cf. alínea (c) *infra*) ficaram igualmente solucionados. Vejam-se os esquemas seguintes:

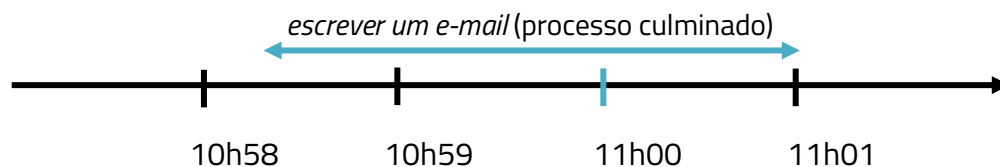
(a) *Em 1245 construíam/estavam a construir um castelo.*

(O evento ainda não estava completo em 1245.)



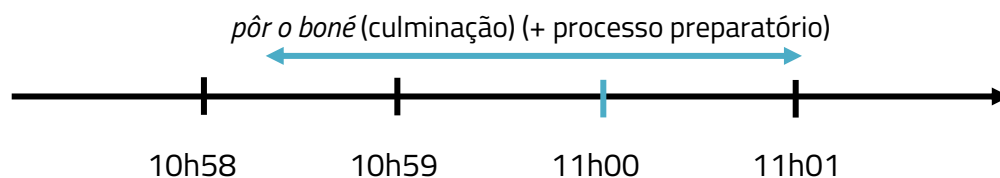
(b) *Quando eu entrei no quarto, o João escrevia/estava a escrever um e-mail.*

(O evento ainda não estava completo às 11h – hora a que o João entrou no quarto.)



(c) *O João estava a pôr o boné quando o telemóvel tocou.*

(É possível “dilatar” temporalmente a culminação *pôr o boné* sem contradizer a nova regra. Efetivamente, só às 11h01 podemos dizer: *O chapéu está posto.*)



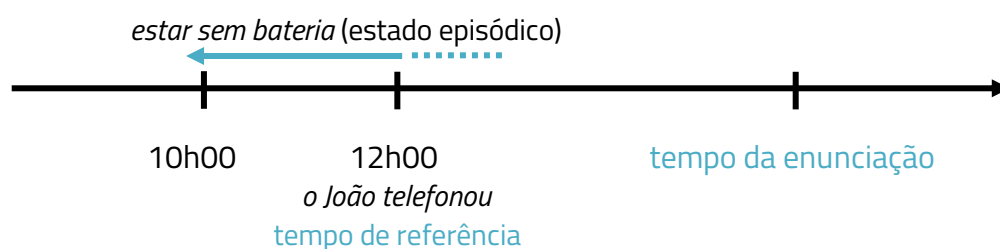
Não obstante, há sempre casos particulares que escapam à atuação de uma determinada regra. Recordemos, a título de exemplo, um enunciado da aula de Língua Portuguesa Erasmus II (cf. D.1.2.4.) em que o PP perspetivava unicamente a porção inicial de um evento durativo: “O João almoçou na praia à 1 hora” (cf. também A.7.2.). Contudo, poderíamos argumentar que, neste caso, estamos perante um uso relativamente periférico

do PP, uma vez que este contradiz a noção mais elementar da perfeitividade, a saber: a contemplação de um evento na íntegra, como esclarecemos previamente na secção *completo versus incompleto* do PowerPoint. Além disso, o falante pode salientar a fase inicial de uma situação recorrendo a outras estruturas como *começar a + infinitivo*: *O João começou a almoçar na praia à 1 hora.*

Relativamente aos estados, a sua heterogeneidade, resultante de uma oposição temporal entre episódico e estável e de uma oposição aspetual entre estático e dinâmico, constitui um grande obstáculo à sua didatização. Como já referido, optámos por não incluir nesta parte do vídeo os estados que pudessem exibir marcas de dinamicidade. Sobram, assim, os estados estáticos de carácter episódico e estável, que recomendámos sinalizar com o PI, a não ser que “não continuassem e quiséssemos indicar a sua duração” (cf. diapositivo 20 [VD]).

Esta exceção foi formulada de modo a salvaguardar também (contrariamente ao que sucedera na programação das aulas) a possibilidade de articular estados com o conector *há/havia*, que, quando denota uma duração, requer a marcação do verbo da frase no aspeto imperfetivo (cf. A.6.), porque a situação descrita por este último, ainda que iniciada no passado, não se encontra concluída noutro momento do passado considerado como o tempo de referência. Veja-se a título de exemplo o seguinte diagrama:

(d) *O telemóvel já estava sem bateria há duas horas, quando o João me telefonou.*



Convém, no entanto, lembrar que o uso do PP com estados não se cinge à indicação da sua duração quando esta não se sobrepõe ao tempo de referência, i.e., com outros conectores além de *há/havia*. Efetivamente, os estados são muitas vezes marcados com o PP em conjugação com adjuntos de localização temporal fechada e de quantificação. A articulação dos estados com o primeiro tipo de adjuntos foi abordada, como já referido, numa secção posterior do vídeo (*fora versus dentro*) (cf. D.4.2.7.), mas a articulação com os

segundos não foi propriamente mencionada e sobre ela nos debruçaremos mais adiante, no ponto D.4.2.6.

D.4.2.5. Estados dinâmicos *versus* estados estáticos

Tal como na explicação gramatical fornecida a propósito da lenda *O cativo de Belmonte* na aula de Estruturas da Língua Portuguesa B1 (cf. D.3.2.3.), também aqui (*vide* diapositivo 22 [VD]) avançamos para a ramificação dos estados em dinâmicos e estáticos, começando, mais uma vez, por ilustrar uma situação aspetualmente ambivalente no presente; neste caso: *ser simpático*. Na secção dos estados dinâmicos, atribuímos a uma personagem fictícia, “o João”, a predicação “está a ser simpático” e, na dos estados estáticos, a predicação “é simpático”. Para potenciar uma melhor compreensão, acrescentámos, na primeira, a descrição “+ dinamismo”, o símbolo *play* e uma imagem animada com o João, sorridente, a falar ao telemóvel e, na segunda, a descrição “Ø dinamismo”, o símbolo *pause* e uma imagem não animada do João, sorridente, em nenhuma circunstância particular.



Diapositivo 22 (VD)

No mesmo diapositivo constam ainda duas observações adicionais, a saber: no enunciado “O João está a ser simpático” “descrevemos como o João se comporta num determinado momento” e no enunciado “O João é simpático” “descrevemos as características do João”. Tal como na aula de Estruturas da Língua Portuguesa B1, salientámos a necessidade de, no presente, empregar a perífrase *estar a + infinitivo* com os estados dinâmicos por forma a distingui-los dos estados estáticos. No diapositivo seguinte

(cf. E.4. diapositivo 23 [VD]), transferimos a mesma situação, *ser simpático*, para o passado, indicando que os estados dinâmicos deveriam ser marcados com o PP e os estáticos com o PI: “O João foi simpático” e “O João era simpático”.

Ao contrário da explicação gramatical apresentada no seguimento da história *O cativo de Belmonte*, decidimos, desta vez, explicitar igualmente as exceções que regem os estados dinâmicos e estáticos, que são idênticas, respetivamente, às dos eventos e às dos estados (*vide* diapositivo 26 [VD]). Assim, se um estado dinâmico não estiver completo num determinado momento do passado, devemos utilizar o PI (preferencialmente na forma perifrástica) e, se um estado estático não continuar e quisermos indicar a sua duração, devemos utilizar o PP.



Diapositivo 26 (VD)

D.4.2.6. Episódico versus habitual

Esta secção revela bastantes semelhanças com a explicação gramatical apresentada no âmbito da lenda *O monstro e o ermitão* da aldeia de Castelo Mendo da aula de Estruturas da Língua Portuguesa B1 (cf. D.3.2.3.). Porém, uma das principais diferenças prende-se com o facto de termos indicado explicitamente que só focaríamos o contraste episódico versus habitual no que diz respeito aos eventos. A oposição entre as duas leituras também se verifica nos estados episódicos (nos estados estáveis a questão não se coloca), embora nestes a morfologia flexional não seja tão decisiva, uma vez que requerem a presença de um adjunto temporal para denotar uma rotina (cf. A.5.): *O João estava sempre doente*. Com efeito,

a dependência do tempo adjunto para conferir a leitura da habitualidade levou-nos a retirar os estados desta equação.

Retomando o final da secção D.4.2.4., é também perfeitamente possível que um estado, em concomitância com o mesmo adjunto temporal, nomeadamente de quantificação, adquira uma leitura habitual ou episódica, se encararmos a situação, respetivamente, como uma rotina ou não: *O João estava doente **muitas vezes*** (leitura habitual → descrevemos uma regularidade) e *O João esteve doente **muitas vezes*** (leitura episódica → indicamos simplesmente o número de vezes em que uma situação se repete). Este é um esclarecimento que, não tendo sido fornecido, poderá ser útil ao aprendente.



Diapositivo 29 (VD)

Quando comparado com o material usado na aula de Estruturas da Língua Portuguesa B1, o vídeo didático que concebemos realça ainda mais a (in)compatibilidade entre as interpretações episódica ou habitual e o uso de formas perifrásticas no presente e no PI com eventos (*vide* diapositivo 29 [VD] e cf. E.4. diapositivo 28 [VD]). Assim sendo, sublinhámos a preferência pelo emprego de *estar a + infinitivo* na leitura episódica do presente e a inadmissibilidade desta perífrase na leitura habitual do presente e do PI. No que aos adjuntos temporais diz respeito, apenas os mencionámos na interpretação habitual do PI, referindo, uma vez mais, com o nível de precisão que nos pareceu adequado ao contexto, que esta é compatível com todas as categorias de adjuntos. Quanto à leitura episódica dos eventos, frisámos que o PI também é possível se a situação ainda não estiver completa num determinado momento do passado (cf. E.4. diapositivo 30 [VD]).

D.4.2.7. Fora *versus* dentro

Como já mencionado, esta secção versa sobre a permutabilidade do PP e do PI quando os estados ocorrem em concomitância com um adjunto de localização temporal fechada (*vide* diapositivo 32 [VD]). Efetivamente, a diferença entre as frases “Ontem o telemóvel esteve em silêncio” e “Ontem o telemóvel estava em silêncio”, que usámos como exemplo para o nosso vídeo, prende-se unicamente com o tempo de referência adotado: no primeiro enunciado, o tempo da enunciação e, no segundo, o tempo da situação (cf. A.7.1.). Convém esclarecer também que esta alternância aspetual concerne mormente aos estados estáticos de natureza episódica. Os estados estáveis “denotam propriedades (...) relativamente independentes de contextos espaço-temporais particulares”, porque válidas ao longo de toda (ou quase toda) a existência de uma determinada entidade (Cunha, 2013: 595). Os estados dinâmicos, por sua vez, adotam, nesta matéria, um comportamento semelhante ao dos eventos, que rejeitam o PI na presença de um adjunto temporal de localização fechada²³.

Como não quisemos sobrecarregar os aprendentes com mais explicações metalinguísticas, não estabelecemos uma distinção adicional entre estados estáveis e episódicos, mantendo somente a diferenciação, já introduzida no tópico abordado na subsecção D.4.2.5., entre estados estáticos e dinâmicos. Por conseguinte, referimos no diapositivo 32 (VD), através de uma legenda, que o contraste fora *versus* dentro aludia unicamente aos estados estáticos numa dimensão episódica.

²³ Atente-se na estranheza ou incompletude dos enunciados: ?*Ontem almoçava/estava a almoçar muito depressa* (processo) e ?*Ontem ele era/estava a ser violento* (estado dinâmico de natureza episódica) [cf. A.7.1.].



Diapositivo 32 (VD)

Acresce que a regra formulada no *slide* 32 (VD) – se num contexto episódico associarmos um estado estático a um intervalo de tempo podemos empregar o PP ou PI, encarando, respetivamente, a situação por fora ou por dentro – não especificava propositadamente nenhuma categoria de adjuntos temporais, nomeadamente os de localização fechada. Com isto pretendíamos que, numa sequência como *Porque é que não vieste à aula? Estava/Estive muito doente*, o aprendente percebesse que a norma anteriormente enunciada também se aplicaria, pois o intervalo delimitado em que a aula se insere não precisa de ser explicitado por um adjunto de localização temporal fechada (*ontem*, p. ex.).

D.4.2.8. Síntese final

No penúltimo diapositivo do PowerPoint elaborámos um diagrama (*vide* diapositivo 33 [VD]) para condensar, de forma esquemática, os conteúdos gramaticais do vídeo. O diagrama apresenta dois eixos fundamentais: um superior, com as classes aspetuais, e outro lateral, com as diferentes perspetivas através das quais se podem encarar as situações. Entre as classes aspetuais contam-se os eventos, os estados estáticos e os estados dinâmicos, classificados, respetivamente, pelas legendas "+ dinamismo", "- dinamismo" e "+ dinamismo". As perspetivas indicadas são três: "episódico", "habitual" e "fora".

De modo a não onerar excessivamente o esquema com informação pormenorizada, não se incluiu a perspetiva “dentro” em contraponto à perspetiva “fora”, nem qualquer informação sobre o uso habitual dos estados episódicos (omitida também no resto do vídeo).

SITUAÇÕES	EVENTOS + dinamismo	ESTADOS	
		ESTÁTICOS - dinamismo	DINÂMICOS + dinamismo
->EPISÓDICO<-	PERFEITO não estava completo num momento do passado: IMPERFEITO	IMPERFEITO não continuou e indicamos a sua duração: PERFEITO	PERFEITO não estava completo num momento do passado: IMPERFEITO
->HABITUAL<-	IMPERFEITO		
->FORA<-		PERFEITO	

Diapositivo 33 (VD)

Em jeito de resumo, indicámos no esquema o uso do PP com eventos, do PI com estados estáticos e do PP com estados dinâmicos em contextos episódicos, sem nos esquecermos de mencionar as exceções a estes usos já expostas anteriormente no PowerPoint. Na categoria “habitual”, apenas estipulámos o uso do PI com eventos e, na categoria “fora”, o uso do PP com estados estáticos.

CONCLUSÃO

Exporemos agora, de forma sintética, alguns aspetos deste relatório que nos parecem merecedores de destaque, tendo em conta a sua vocação eminentemente didática.

Como pudemos constatar no capítulo A, a seleção do PP ou do PI é uma operação que ocorre não ao nível do verbo, mas da proposição no qual ele se insere, intervindo, nesse processo, um grande número de fatores. Entre eles sobressaem o aspeto situacional, que aponta para as propriedades intrínsecas das situações (*apagar a luz* → [-durativo], *escrever um livro* → [+durativo], p. ex.), e os adjuntos temporais (*ontem, há 2 horas, quando entrei no quarto, etc.*).

Quanto à aquisição/aprendizagem do aspeto perfeito e imperfeito, apesar dos muitos estudos realizados neste âmbito (cf. B), são poucas as ilações que poderemos retirar. Ainda assim, parecem esboçar-se algumas tendências: a maior dificuldade em assinalar situações no passado com marcas de imperfevidade e uma maior preferência por estas na presença de situações não dinâmicas, i.e., estados. A capacidade para atingir uma competência no domínio do aspeto perspetival equivalente à de um nativo e a influência (positiva ou negativa) do ambiente instrucional permanecem tópicos controversos.

Teceremos agora algumas considerações sobre as abordagens pedagógicas sugeridas por alguns documentos orientadores, manuais e gramáticas analisados no presente relatório (cf. capítulo C) e as estratégias didáticas por nós propostas (cf. capítulo D).

Em nenhuma das obras relevantes para o ensino de português como LNM que consultámos se explica efetivamente em que consiste a perfevidade e a imperfevidade, i.e., que porções das situações (inicial, medial, final) são focadas por cada uma. No nosso entender, esta é uma lacuna que deve ser colmatada, possibilitando aos aprendentes a compreensão dos valores aspetuais que subjazem ao PP e ao PI, e, no caso deste último, estabelecendo, de preferência, uma analogia com o presente, tempo verbal igualmente imperfeito. Isto permitirá mais facilmente abandonar um enfoque, ainda dominante nos manuais e gramáticas, que condiciona a seleção de ambos os tempos do passado com base em adjuntos temporais, que, com frequência não podem ser associados de forma unívoca ao

PP ou ao PI. Na verdade, esta também foi, em parte, e inicialmente, a nossa estratégia, sobretudo na aula de Língua Portuguesa Erasmus II, embora dela nos tenhamos afastado progressivamente, como se pode constatar na secção D.4. relativa ao vídeo didático. Acresce que, ao centrar os aprendentes nas diferentes perspetivas veiculadas pelos dois tempos, estes captarão mais facilmente as nuances de significado quando ambos são possíveis no mesmo enunciado (cf. D.3.2.3. → *O cerco de Monsanto*, cf. D.4.2.7.), distinguindo-se apenas pelo ponto de referência que adotam: o tempo da enunciação (perspetiva exterior) ou o tempo da situação (perspetiva interior) → “Ontem o telemóvel esteve/estava em silêncio”.

Outra lacuna dos materiais para o ensino de português como LNM prende-se com a subalternização do aspeto situacional. Com efeito, nunca se procede a uma distinção explícita dos diferentes tipos de situações. Seguramente, não se espera que o docente forneça ao aprendente uma taxonomia exaustiva. Porém, a distinção entre eventos [+dinâmico] e estados [-dinâmico] parece-nos relevante, dadas as diferenças significativas na sua constituição interna, e particularmente proveitosa em termos pedagógicos, uma vez que os primeiros revelam uma certa afinidade com o PP e os segundos com o PI. A presença ou ausência de dinamicidade numa dada situação é um critério tão mais pertinente quanto permite subdividir os estados em dinâmicos e estáticos e explicar a incompatibilidade da perífrase *estar a + infinitivo* quando o PI se articula com estes últimos. Além disso, evitar-se-iam formulações duvidosas, que, não raras vezes, constam nos manuais, atribuindo ao PI a sinalização de “ações durativas” no passado, que, na verdade, são estados (“A casa tinha um grande jardim”, p. ex. [cf. Coelho *et al.*, 2015: 214]).

Em suma, propomos um ensino dos valores aspetuais do PP e do PI que tenha em conta: (i) a semelhança deste último com o presente, na medida em que ambos focam apenas a porção medial das situações; (ii) os contextos em que a perífrase *estar a + infinitivo* é admissível; (iii) a presença ou ausência, ao nível do aspeto situacional, de marcas de dinamicidade; (iv) nos casos em que ambos os tempos são admissíveis, a associação do PP a uma perspetiva exterior relacionada com o tempo da enunciação e a associação do PI a uma perspetiva interior relacionada com o tempo da situação. Não descurámos também as dimensões narrativa e descritiva e as leituras episódica ou habitual, conotadas, respetivamente com o PP e o PI, e que, de certa forma, constam nos materiais instrucionais

já existentes. Naturalmente, temos plena consciência de que as nossas propostas não oferecem uma solução cabal para todos os desafios que se colocam aos docentes nesta matéria, mas esperamos que sejam um contributo útil e positivo para uma transmissão mais eficaz e, sobretudo, mais precisa dos valores aspetuais do PP e do PI.

BIBLIOGRAFIA

AAVV (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

AAVV (2010). *Nueva gramática de la lengua Española*. Madrid: Espasa Libros.

AAVV (2017). *Inventários de funções, noções e gramática*. Lisboa: Instituto Camões. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>.

AAVV (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa: Instituto Camões. Disponível em: http://bibliotecasicl.pt/Opac/Pages/Search/Results.aspx?SearchText=UID=1274ccb9-a7c2-4979-ac98-93eac7075fe&DataBase=105199_BDC.

ABRAHAMSSON, Niclas (2013). Critical Period Hypothesis (CPH). Em ROBINSON, Peter (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. London/New York: Routledge. (pp. 146-151).

ALONSO RAYA, Rosario *et al.* (2012). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

ANDERSEN, Roger & SHIRAI, Yasuhiro (1994). Discourse Motivations for Some Cognitive Acquisition Principles. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 16, pp. 133-156. Disponível em: http://journals.cambridge.org/abstract_S0272263100012845.

ANDERSEN, Roger (1984). The one-to-one principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34, pp. 77-95.

ANDERSEN, Roger (1986). El desarrollo de la morfología en el español como segundo idioma, Em MEISEL, Jürgen (Ed.), *Adquisición del lenguaje – Aquisição da linguagem*. Frankfurt am Main: Klaus-Dieter Vervuert Verlag. (pp. 115-138).

ANDRADE, Amália & D'ANDRADE, Ernesto (2020). Sílabas. Em RAPOSO, Eduardo *et al.*, *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Vol. 3, pp. 3371-3396).

AO, Sio Heng (2013). *Aquisição de Morfologia Verbal do Português Europeu: Um Caso de Aprendentes de Chinês-L1*. Universidade de Macau, dissertação de doutoramento não publicada.

ARISTÓTELES (2014). *Metafísica de Aristóteles – Edición trilingüe*. (3.^a ed.). Madrid: Gredos.

ARRUDA, Lígia (2014). *Gramática de Português: Língua Não Materna*. Porto: Porto Editora.

AYOUN, Dalila & ROTHMAN, Jason (2013). Generative approaches to the L2 acquisition of temporal-aspectual-mood systems. Em SALABERRY, Máximo & COMAJOAN, Llorenç (Eds.), *The Research Design and Methodology in Studies on Second Language Tense and Aspect. Studies in Second and Foreign Language Education [SSFLE] (2)*. Boston: DeGruyter. (pp. 119-156).

AYOUN, Dalila & SALABERRY, Máximo (2005). *Tense and Aspect in Romance Languages: Theoretical and applied perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

AYOUN, Dalila (2013). *The Second Language Acquisition of French Tense, Aspect, Mood and Modality*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

BAKER, Jennifer & LUBBERS QUESADA, Margaret (2011). The Effect of Temporal Adverbials in the Selection of Preterit and Imperfect by Learners of Spanish L2. Em PLONSKY, Luke & SCHIERLOH, Maren (Eds.), *Selected Proceedings of the 2009 Second Language Research Forum*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project. (pp. 1-15). Disponível em: <http://www.lingref.com/cpp/slr/2009/paper2521.pdf>.

BARDOVI-HARLIG, Kathleen & BERGSTRÖM, Anna (1996). Acquisition of tense and aspect in second language and foreign language learning: learner narratives in ESL and FFL. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 52, pp. 308-329.

BARDOVI-HARLIG, Kathleen & SPROUSE, Rex (2017). Negative Versus Positive Transfer. Em LIONTAS, John (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken: Wiley. (pp. 1-6). Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0084>.

BARDOVI-HARLIG, Kathleen (1992). The use of adverbs and natural order in the development of temporal expression. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 30(4), pp. 299-320.

BARDOVI-HARLIG, Kathleen (1994). Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect. Em TARONE, Elaine, GASS, Susan & COHEN, Andrew (Eds.), *Research methodology in Second Language Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. (pp. 41- 60).

BARDOVI-HARLIG, Kathleen (1995). A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 17, n.º 2, pp. 263-291. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44487853>.

BARDOVI-HARLIG, Kathleen (2012). Second Language Acquisition. Em BINNICK, Robert (Ed.), *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. New York/Oxford: Oxford University Press. (pp. 481-503).

BARDOVI-HARLIG, Kathleen (2013). One-to-one principle. Em ROBINSON, Peter (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. London/New York: Routledge. (pp. 468-469).

BERTINETTO, Pier & LENCI, Alessandro (2012). Habituality, Pluriactionality and Imperfectivity. Em BINNICK, Robert (Ed.), *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. New York/Oxford: Oxford University Press. (pp. 852-880).

BIELAK, Jakub & PAWLAK, Mirosław (2011). Teaching English tense and aspect with the help of cognitive grammar: An empirical study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1, n.º 3, pp. 365-400. Disponível em: 10.14746/ssllt.2011.1.3.4.

BINNICK, Robert (Ed.) (2012). *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. New York/Oxford: Oxford University Press.

BIRDSONG, David (2004). Second Language Acquisition and Ultimate Attainment. Em DAVIES, Alan & ELDER, Catherine (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*. New Jersey: Blackwell. (pp. 82-105).

BLYTH, Carl (1997). A Constructivist Approach to Grammar: Teaching Teachers to Teach Aspect. *The Modern Language Journal*, 81, n.º 1, pp. 50-66. Disponível em: <http://www.jstor.com/stable/329160>.

BONILLA, Carrie (2013). Tense or Aspect? A Review of Initial Past Tense Marking and Task Conditions for Beginning Classroom Learners of Spanish. *Hispania*, 96, n.º 4, pp. 624-639. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23608515>.

CABRELLI AMARO, Jeniffer & IVERSON, Mike (2018). Third Language Acquisition. Em GEESLIN, Kimberly (Ed.), *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 737-757). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320394588_Third_language_acquisition. (pp. 1-19).

CABRELLI AMARO, Jeniffer, FLYNN, Suzanne & ROTHMAN, Jason (2012). Third language (L3) acquisition in adulthood (Introduction). Em CABRELLI AMARO, Jeniffer, FLYNN, Suzanne & ROTHMAN, Jason (Eds.), *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. (pp. 1-6).

CADIerno, Teresa (2000). La enseñanza gramatical y el aprendizaje de la gramática: el caso del aspecto en español. *Revista española de lingüística aplicada*, 14, pp. 53-73. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=871281>.

CAUDAL, Patrick (2012). Pragmatics. Em BINNICK, Robert (Ed.), *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. New York/Oxford: Oxford University Press. (pp. 269-305).

Centro Cervantes Virtual. Principios y parámetros. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/principiosparametros.htm.

COELHO, Luísa, OLIVEIRA, Carla & MALACA CASTELEIRO, João (coord.) (2015). *Português em foco 1 (A1/A2) – livro do aluno*. Lisboa: LIDEL.

COELHO, Luísa, OLIVEIRA, Carla & MALACA CASTELEIRO, João (coord.) (2017). *Português em foco 2 (B1) - livro do aluno*. Lisboa: LIDEL.

COELHO, Luísa, OLIVEIRA, Carla & MALACA CASTELEIRO, João (coord.) (2018). *Português em foco 3 (B2) - livro do aluno*. Lisboa: LIDEL.

COELHO, Luísa, OLIVEIRA, Carla & MALACA CASTELEIRO, João (coord.) (2019). *Português em foco 4 (C1/C2) – livro do aluno*. Lisboa: LIDEL.

COMAJOAN, Llorenç (2005). The Early L2 Acquisition of Past Morphology: Perfective Morphology as an Aspectual Marker or Default Tense Marker? Em EDDINGTON, David (Ed.), *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project. (pp. 31-43). Disponível em: <http://www.lingref.com/cpp/casp/6/paper1123.pdf>.

COMAJOAN, Llorenç (2006). The aspect hypothesis: Development of morphology and appropriateness of use. *Language Learning*, 56, pp. 201-268.

COMRIE, Bernard (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

COPPIETERS, René (1987). Competence Differences between Native and Near-Native Speakers. *Language*, 63(3), pp. 544-573. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/415005?seq=1>.

CORREIA, Maria (2012). Os tempos gramaticais em português europeu: as formas verbais e os valores de tempo, aspeto e modo(s). *VERBA HISPANICA XX/2, XX/2(NA)*, 243-257.

CUNHA, Luís (2004). *Semântica das predicções estativas para uma caracterização aspectual dos estados*. Universidade do Porto, dissertação de doutoramento.

CUNHA, Luís (2013). Aspeto. Em RAPOSO, Eduardo *et al.*, *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Vol. 1, pp. 585-619).

DANSEREAU, Diane (1987). A discussion of techniques used in the teaching of the passé composé/imparfait distinction in French. *The French Review*, 61, pp. 33-38.

DE ANGELIS, Gessica & SELINKER, Larry (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. Em CENOZ, Jasone, HUFSEIN, Britta, JESSNER, Ulrike (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Bilingual Education and Bilingualism (31). Bristol: Multilingual Matters. (pp. 42-58).

GARCÍA DEL REAL, Isabel, VAN HOUT, Angeliek & EZEIZABARRENA, Maria-José (2014). Comprehension and Production of Grammatical Aspect in Child Spanish: Semantics vs. Pragmatics. Em CHIA-YING, Chu *et al.* (Ed.), *Selected Proceedings of the 5th Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA 2012)*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project. (pp. 99-110). Disponível em: <http://www.lingref.com/cpp/galana/5/paper3071.pdf>.

DEO, Ashwini (2012). Morphology. Em BINNICK, Robert (Ed.), *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. New York/Oxford: Oxford University Press. (pp. 155-183).

DIAUBALICK, Tim & GUIJARRO FUENTES, Pedro (2016). How do German speakers acquire the Tense-Aspect-System in Spanish as a Second Language? An empirical Study. Em GUIJARRO FUENTES, Pedro, JUAN GARAU, Maria & LARRAÑAGA, Pilar (Eds.), *Acquisition of Romance languages. Old acquisition challenges and new explanations from a generative perspective*. Berlin/Boston: DeGruyter. (pp. 171-198).

DIAUBALICK, Tim (2019). *La adquisición del sistema verbal español por aprendices alemanes y el papel del aspecto gramatical. Una comparación entre los tiempos del pasado y los tiempos del futuro*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

DIAUBALICK, Tim, GUIJARRO FUENTES, Pedro & SCHMITZ, Katrin (2016). Second Language versus Heritage Language Acquisition – The Case of Spanish Aspect. Em *The Romance Turn VIII*, Bellaterra, 29-30 September 2016. Disponível em: http://filcat.uab.cat/theromanceturn/wp-content/uploads/2016/07/Diubalick_Guijarro.pdf.

Dicionário Terminológico. Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/>.

DOMÍNGUEZ, Laura, ARCHE, María & MYLES, Florence (2011). Testing the predictions of the feature-assembly hypothesis: Evidence from the L2 acquisition of Spanish aspect morphology. Em DANIS, Nick, MESH, Kate & SUNG, Hyunsuk (Eds.), *BUCLD 35: Proceedings of the 35th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville: Cascadilla Press. (pp. 183-196). Disponível em: https://eprints.soton.ac.uk/174279/1/Dominguez_Arche_Myles_2011.pdf. (pp. 1-14).

DOWTY, David (1979). *Word meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: Reidel.

EIBENSTEINER, Lukas (2019). Transfer in L3 acquisition. How does L2 aspectual knowledge in English influence the acquisition of perfective and imperfective aspect in L3 Spanish among German-speaking learners? *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8:1, pp. 67-83. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/dujal.19003.eib>.

FERREIRA, Teresa (2012). *Apropriação do Português por adultos eslavófonos: o Tempo e o Aspeto*. Universidade de Aveiro, dissertação de doutoramento.

FILIP, Hana (2012). Lexical Aspect. Em BINNICK, Robert (Ed.), *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. New York/Oxford: Oxford University Press. (pp. 721-751).

FLYNN, Suzanne, FOLEY, Claire & VINNITSKAYA, Inna (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition. Comparing adults' and childrens' patterns of development in First, Second and Third Language Acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), pp. 3-17.

FONSECA, Ana (2010). *Aquisição das propriedades morfológicas e semânticas do pretérito perfeito e imperfeito do português por falantes nativos de crioulo de Cabo Verde*. Universidade Nova de Lisboa, tese de mestrado.

FOOTE, Rebecca (2009). Transfer in L3 Acquisition: The Role of Typology. Em LEUNG, Yan-kit (Ed.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Second Language Acquisition (37). Bristol: Multilingual Matters. (pp. 89-114).

FRADIQUE, Maria (2008). *O Pretérito Perfeito e Imperfeito: diferenças aspectuais na aquisição de L2*. Universidade da Beira Interior, tese de mestrado.

FUCHS, Robert & WERNER, Valentin (2018). Tense and aspect in Second Language Acquisition and learner corpus research. Introduction to the special issue. *International Journal of Learner Corpus Research*, 4:2, pp. 143-163. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/ijlcr.00004.int>.

GÓMEZ SOLER, Inmaculada (2014). Beyond interfaces: Pragmatic development vs. syntactic deficiencies in the L2 acquisition of reverse psychological predicates. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4:4, pp. 494-525. Disponível em: https://www.academia.edu/14735336/Beyond_interfaces_Pragmatic_development_vs_syntactic_deficiencies_in_the_L2_acquisition_of_reverse_psychological_predicates. (pp. 1-36).

GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2011). *Gramática didáctica del español*. (10.ª ed.). Madrid: Ediciones SM.

GRINSTEAD, John, PRATT, Teresa & MCCURLEY, Dan (2009). Comprehension of Prototypical Tense and Aspect Combinations in Child Spanish. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 2, pp. 1-16. Disponível em: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/6/5715/files/2014/08/Comprehension-of-Prototypical-Tense-and-Aspect-Combinations-in-Child-Spanish-189iy6c.pdf>.

GROSSO, Maria José (coord.), SOARES, António, DE SOUSA, Fernanda & PASCOAL, José (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuAREPE)*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf.

GVOZDANOVIĆ, Jadranka (2012). Perfective and Imperfective Aspect. Em BINNICK, Robert (Ed.), *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. New York/Oxford: Oxford University Press. (pp. 781-802).

HAWKINS, Roger & CHAN, Cecilia (1997). The partial availability of Universal Grammar in Second Language Acquisition: The "failed functional features hypothesis". *Second Language Research*, 13(3), pp. 187-226. Disponível em: <http://slr.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/3/187>.

HAWKINS, Roger & HATTORI, Hajime (2006). Interpretation of English multiple wh-questions by Japanese speakers: a missing uninterpretable feature account. *Second Language Research, SAGE Publications*, 22(3), pp. 269-301. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00572101>.

HOPPER, Paul (1979). Aspect and Foregrounding in Discourse. Em GIVÓN, Talmy (Ed.), *Syntax and Semantics*. New York: Academic Press. (Vol. 12, pp. 213-241).

HOPPER, Paul (1982). Aspect between Discourse and Grammar: An Introductory Essay for the Volume. Em HOPPER, Paul (Ed.), *Tense-Aspect Between semantics & pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. (pp. 3-18).

HORNER, David (1994). *On the acquisition of grammar and meaning in instructed second language learning. A case study of the development of past verb forms by adult French learners of English as a foreign language*. University of London Institute of Education, dissertação de doutoramento.

HWANG, Sun Hee & LARDIERE, Donna (2013). Plural-marking in L2 Korean: A feature-based approach. *Second Language Research*, 29, n.º 1, pp. 57-86. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43103912>.

IVERSON, Michael & ROTHMAN, Jason (2008). Adverbial Quantification and Perfective/Imperfective Interpretive Nuances in L2 Portuguese. Em SLABAKOVA, Roumyana *et al.* (Eds.), *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007)*. Somerville: Cascadilla

Proceedings Project. (pp. 70-80). Disponível em: <http://www.lingref.com/cpp/gasla/9/paper1627.pdf>.

KAMP, Hans & REYLE, Uwe (1993). *From Discourse to Logic. Introduction to Modeltheoretic Semantics of Natural Language, Formal Logic and Discourse Representation Theory*. Dordrecht: Kluwer.

KAZANINA, Nina & PHILLIPS, Colin (2007). A developmental perspective on the imperfective paradox. *Cognition*, 105, pp. 65-102.

KLEIN, Wolfgang & PERDUE, Clive (1993). Utterance Structure. Em PERDUE, Clive (Ed.), *Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. (Vol. 2, pp. 3-40).

KRASHEN, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf.

KRIFKA, Manfred (1989). *Nominalreferenz und Zeitkonstitution. Zur Semantik von Massentermen, Pluraltermen und Aspektklassen*. München: Wilhelm Fink.

LABEAU, Emmanuelle (2005). *Beyond the Aspect Hypothesis: Tense-Aspect Development in Advanced L2 French*. Oxford: Peter Lang.

LEAL MÉNDEZ, Tania & SLABAKOVA, Roumyana (2014). The Interpretability Hypothesis again: A partial replication of Tsimpli and Dimitrakopoulou (2007). *International Journal of Bilingualism*, 18(6), pp. 537-557. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1367006912448125>.

LEIRIA, Isabel (1991). *A aquisição por falantes de português europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos Pretérito Perfeito e Imperfeito*. Universidade de Lisboa, tese de mestrado.

LENNEBERG, Eric (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.

LIU, Jia (2016). *Efeitos de Transferência Semântica no Processo de Aquisição da Morfologia Verbal por Aprendentes Chineses de Português como L2*. Universidade de Macau, dissertação de mestrado não publicada.

LLOPIS-GARCÍA, Reyes, REAL ESPINOSA, Juan & RUIZ CAMPILLO, José (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

LONG, Drew & ROTHMAN, Jason (2012). Generative approaches and the competing systems hypothesis. Formal acquisition to pedagogical application. Em SCHWIETER, John (Ed.), *Innovative*

Research and Practices in Second Language Acquisition and Bilingualism. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. (pp. 63-84).

LOPES, Ruth (2007). O que a aquisição inicial da sintaxe revela sobre parametrização? O caso dos objetos e estruturas afins. *Letras de Hoje*, 42, pp. 77-96.

LUBBERS QUESADA, Margaret (2006). L2 Acquisition of Temporal Reference in Spanish and the Interaction of Adverbials, Morphology and Clause Structure. Em SAGARRA, Nuria & TORIBIO, Almeida (Eds.), *Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project. (pp. 157-168). Disponível em: <http://www.lingref.com/cpp/hls/9/paper1375.pdf>.

LUBBERS QUESADA, Margaret (2013). The Primacy of Morphology in the Acquisition of Tense and Aspect in L2 Spanish Narrative Structure. Em HOWE, Chad *et al.* (Eds.), *Selected Proceedings of the 15th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project. (pp. 62-77). Disponível em: <http://www.lingref.com/cpp/hls/15/paper2876.pdf>.

MARTINS, Custódio & PINHARANDA-NUNES, Mário (2020). The Lexical Aspect Hypothesis – Off-line Evidence from Chinese Learners of European Portuguese as L2. Em MOLSING, Karina, PERNA, Cristina & IBAÑOS, Ana (Eds.), *Linguistic Approaches to Portuguese as an Additional Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. (pp. 109-148). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320014925_The_Lexical_Aspect_Hypothesis_-_Offline_Evidence_from_Chinese_Learners_of_European_Portuguese_as_L2.

MARTINS, Custódio (2011). A Hipótese do Discurso na Marcação da Morfologia de Tempo e Aspecto no Processo de Aquisição de Português L2 (The Discourse Hypothesis in the Marking of Tense and Aspect in the Process of Acquisition of Portuguese as L2). *Linguagens: Identidade, Diversidade, Tabuleiro de Letras*, 3, pp. 105-134. Disponível em: http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero_03/pdf/no03_completa.pdf.

MATEUS, Maria, ANDRADE, Amália, VIANA, Maria & VILLALVA, Alina (1990). *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

MATEUS, Maria *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

MATOS, Sérgio (1996). Aspectos da semântica e pragmática do imperfeito do indicativo. *Revista da Faculdade de Letras/Línguas e Literaturas XIII*, pp. 435-473.

MCMANUS, Kevin (2011). *The Development of Aspect in a Second Language*. University of Newcastle, dissertação de doutoramento.

MCMANUS, Kevin (2013). Prototypical influence in Second Language Acquisition: What now for the Aspect Hypothesis. *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, 51, pp. 299-322.

MIKHAYLOVA, Anna (2018). Morphological Bottleneck: The Case of Russian Heritage Speakers. *Journal of Language Contact*, 11, pp. 268-303. Disponível em: <https://doi.org/10.1163/19552629-01102005>.

MOENS, Marc (1987). *Tense, Aspect and Temporal Reference*. University of Edinburgh, dissertação de doutoramento.

MÓIA, Telmo & ALVES, Ana (2013). Tempo adjunto e tempo discursivo. Em RAPOSO, Eduardo *et al.*, *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Vol. 1, pp. 557-581).

MÓIA, Telmo (2000). *Identifying and Computing Temporal Locating Adverbials with a Particular Focus on Portuguese and English*. Universidade de Lisboa, dissertação de doutoramento.

MÓIA, Telmo (2003). Subdomínios de Significação Associados ao Tempo - Uma Panorâmica Geral. Em AAVV, *Razões e Emoção – Miscelânea de Estudos em Homenagem a Maria Helena Mira Mateus*. Lisboa: INCM – Imprensa Nacional Casa da Moeda (Vol. 2, pp. 95-127). Disponível em: http://www.clul.ulisboa.pt/sites/default/files/publicacoes-files/tmoia_mateus2003.pdf.

MÓIA, Telmo (2009). Sobre a expressão lexical da duração e da localização temporal em português. *Actas do 8.º Congresso de Lusitanistas Alemães (8. Deutscher Lusitanistentag)*. Universidade de Munique, 2 a 6 de Setembro de 2009.

MÓIA, Telmo (2010). Expressões de medição temporal: norma, variação e desvio. Em *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL. (pp. 623-641). Disponível em: <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/42-Telmo-Moia.pdf>.

MÓIA, Telmo (2016). Semântica e Pragmática. Em MARTINS, Ana & CARRILHO, Ernestina (Eds.), *Manual de linguística portuguesa*. Berlin/Boston: DeGruyter. (pp. 308-335).

MÓIA, Telmo (2018). Modos de Localização Temporal e Definição de Fronteiras nas Expressões com 'entre'. Em OLIVEIRA, Fátima, LEAL, António, SILVA, Maria & SILVANO, Maria (Eds.), *Para Óscar Lopes. Estudos de Linguística* (pp. 325-349). Porto: Afrontamento.

MONTRUL, Silvina & SLBAKOVA, Roumyana (2003). Competence Similarities between Native and Near-native Speakers: An Investigation of the Preterite-Imperfect Contrast in Spanish. *Studies in*

Second Language Acquisition, 25, n.º 3, pp. 351-398. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44486679>.

MONTRUL, Silvina (2004). *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

OLIVEIRA, Carla, COELHO, Luísa & MALACA CASTELEIRO, João (coord.) (2009). *Gramática aplicada: português língua estrangeira: níveis intermédio e avançado B2 e C1*. (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.

OLIVEIRA, Carla, COELHO, Luísa & MALACA CASTELEIRO, João (coord.) (2016). *Gramática aplicada: português língua estrangeira: níveis inicial e elementar A1, A2 e B1*. (3.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.

OLIVEIRA, Carla, COELHO, Luísa, BALLMANN, Maria José & MALACA CASTELEIRO, João (dir., coord.) (2012). *Aprender português 1: curso inicial de língua portuguesa para estrangeiros (A1/A2) – livro do aluno*. (5.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.

OLIVEIRA, Fátima & SILVA, Fátima (2019). O uso do Pretérito Imperfeito e do Pretérito Perfeito do Indicativo em português europeu por estudantes com cantonês como L1. *Studia Iberystyczne*, 18, pp. 447-466. Disponível em: <https://doi.org/10.12797/SI.18.2019.18.31>.

OLIVEIRA, Fátima (2013). Tempo verbal. Em RAPOSO, Eduardo *et al.*, *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Vol. 1, pp. 509-553).

OLIVEIRA, Fátima (2015). O Imperfeito e o tempo dos indivíduos. Em SILVANO, P., & LEAL, A., *Estudos de semântica*. (pp. 8-24). Porto: Universidade do Porto. Centro de Linguística.

PERDUE, Clive & KLEIN, Wolfgang (1992). Why does the production of some learners not grammaticalize? *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 14, pp. 259-272.

PRÉVOST, Philippe & WHITE, Lydia (2000). Missing Surface Inflection or Impairment in Second Language Acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research*, 16, n.º 2, pp. 103-133. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43103573>.

RAPOSO, Eduardo (1992). *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Caminho.

RAPOSO, Eduardo *et al.* (2013). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

RATHERT, Monika (2012). Adverbials. Em BINNICK, Robert (Ed.), *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. New York/Oxford: Oxford University Press. (pp. 237-268).

REICHENBACH, Hans (1947). *Elements of symbolic logic*. New York: Macmillan.

REINHART, Tanya (1984). Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts. *Linguistics*, 22, pp. 779-809.

RIZZI, Luigi & CINQUE, Guglielmo (2016). Functional Categories and Syntactic Theory. *Annual Review of Linguistics*, 2016, 2, pp. 139-163. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011415-040827>.

ROBINSON, Peter (Ed.) (2013). *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. London/New York: Routledge.

ROMAINE, Suzanne (2003). Variation. Em DOUGHTY, Catherine & LONG, Michael (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. New Jersey: Blackwell. (pp. 409-435).

ROTHMAN, Jason (2008). Aspect selection in adult L2 Spanish and the Competing Systems Hypothesis. When pedagogical and linguistic rules conflict. *Languages in Contrast*, 8:1, pp. 74-106. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/lic.8.1.05rot>.

SALABERRY, Máximo & AYOUN, Dalila (2005). The development of L2 tense-aspect in the Romance languages. Em AYOUN, Dalila & SALABERRY, Máximo, *Tense and Aspect in Romance Languages: Theoretical and applied perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. (pp. 1-33).

SALABERRY, Máximo (1999). The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics*, 20, pp. 151-178.

SALABERRY, Máximo (2000). *The Development of Past Tense Morphology in L2 Spanish*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

SALABERRY, Máximo (2003). Tense aspect in verbal morphology. *Hispania*, 86(3), pp. 559-573.

SALABERRY, Máximo (2005). Evidence for transfer of knowledge of aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese. Em AYOUN, Dalila & SALABERRY, Máximo (Eds.), *Tense and Aspect in Romance Languages: Theoretical and applied perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. (pp. 179-210).

SALABERRY, Máximo (2008). *Marking past tense in Second Language Acquisition: A theoretical model*. New York/London: Continuum.

SALABERRY, Máximo (2011). Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (2), pp. 184-202.

SANTORO, Maurizio (2010). La hipótesis de la inflexión superficial ausente: nueva evidencia de la morfología de los clíticos en la adquisición del español como segunda lengua. *Boletín de Lingüística*, XXII/34/Jul-Dic, pp. 94-120 (tradução do inglês por Fernández, Greisy & Shiro, Martha).

SCHMIDT, Richard (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.

SCHUMANN, John (1987). The Expression of Temporality in Baslang Speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, pp. 21-41.

SELIGER, Herbert (1978). Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. Em RITCHIE, William (Ed.), *Second Language Research: Issues and Implications*. New York: Academic Press.

SELINKER, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, 10:3, pp. 209-231.

SENA-LINO, Pedro & BOLÉO, Maria João (2016). *Cidades do Mar – Nível B2*. Porto: Porto Editora.

SENA-LINO, Pedro & BOLÉO, Maria João (2018). *Cidades do Mar – Nível B1*. Porto: Porto Editora.

SENRA, Tânia (2014). O português de herança falado na Alemanha: conhecimento dos tempos verbais. Em *Textos Seleccionados, XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL. (pp. 493-508).

SHIRAI, Yasuhiro & ROGER, Andersen (1995). The Acquisition of Tense-Aspect Morphology: a Prototype Account. *Language*, 71 (4), pp. 743-762.

SILVA, Catarina (2009). *Oposições aspectuais em português como L2: o caso dos falantes de russo em contexto de imersão*. Universidade de Coimbra, tese de mestrado.

SLABAKOVA, Roumyana & MONTRUL, Silvina (2003). Genericity and Aspect in L2 Acquisition. *Language Acquisition*, 11 (3), pp. 165-196.

SLABAKOVA, Roumyana & MONTRUL, Silvina (2008). Aspectual Shifts: Grammatical and Pragmatic Knowledge in L2 Acquisition. Em MUÑOZ LICERAS, Juana, ZOBL, Helmut & GOODLUCK, Helen (Eds.), *The role of formal features in Second Language Acquisition*. New York: Lawrence Erlbaum. (pp. 106-140).

SLABAKOVA, Roumyana (2001). *Telicity in the Second Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

SLABAKOVA, Roumyana (2002). Recent research on the acquisition of aspect: an embarrassment of riches? *Second Language Research*, 18(2), pp. 172-188. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/0267658302sr202ra>.

SLABAKOVA, Roumyana (2008). *Meaning in the Second Language*. Studies on Language Acquisition (34). Berlin: DeGruyter.

SLABAKOVA, Roumyana (2013). What is easy and what is hard to acquire in a second language. A generative perspective. Em GARCÍA MAYO, María, GUTIERREZ MANGADO, María & MARTÍNEZ ADRIÁN, María (Eds.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. (pp. 5-28).

SLABAKOVA, Roumyana (2016). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

SLABAKOVA, Roumyana (2018). The Bottleneck Hypothesis updated. Em IONIN, Tania & RISPOLI, Matthew (Eds.), *Three Streams of Generative Language Acquisition Research, Selected papers from the 7th Meeting of Generative Approaches to Language Acquisition – North America, University of Illinois at Urbana-Champaign*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. (pp. 319-345).

SLABAKOVA, Roumyana, ROTHMAN, Jason, LEAL-MÉNDEZ, Tania, CAMPOS, Gonzalo & KEMPCHINSKY, Paula. (2011). Pragmatic Features at the L2 Syntax-Discourse Interface. Em *BUCLD 35: Proceedings of the 35th annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville: Cascadilla Press. (pp. 564-576). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235979479_Pragmatic_Features_at_the_L2_Syntax-Discourse_Interface. (pp. 1-14).

SMITH, Carlota (1991). *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Springer.

SORACE, Antonella (2011). Pinning down the concept of "interface" in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1:1, pp. 1-33. Disponível em: <http://www.lel.ed.ac.uk/~antonell/Sorace-LAB2011.pdf>.

SWART, Henriëtte de (1991). *Adverbs of quantification: A generalized quantifier approach*. Rijksuniversiteit Groningen, dissertação de doutoramento.

SWART, Henriëtte de (2012). Verbal Aspect. Em BINNICK, Robert (Ed.), *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. New York/Oxford: Oxford University Press. (pp. 753-780).

TOLEDO VEGA, Gloria & TOLEDO AZÓCAR, Sonia (2006). Los pasados del modo indicativo en español como lengua extranjera (E/LE): una propuesta metodológica. *Onomázein*, 13, pp. 147-157. Disponível em: http://onomazein.lettras.uc.cl/Articulos/13/10_Toledo.pdf.

- TSANG, Wai Lan (2017). *Crosslinguistic Influence in Multilinguals: An Examination of Chinese-English-French Speakers*. Second Language Acquisition (108). Bristol: Multilingual Matters.
- TSIMPLI, Ianthi & PAPADOPOULOU, Despina (2009). Aspect and the Interpretation of Motion Verbs in L2 Greek. Em SNAPE, Neal, LEUNG, Yan-kit & SMITH, Michael (Eds.), *Representational Deficits in SLA: Studies in honor of Roger Hawkins*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. (pp. 187-227).
- TSIMPLI, Ianthi (2013). Minimalist program. Em ROBINSON, Peter (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. London/New York: Routledge. (pp. 425-427).
- ULLMAN, Michael (2020). The Declarative/Procedural Model. A Neurobiologically Motivated Theory of First and Second Language. Em VANPATTEN, Bill, KEATING, Gregory & WULFF, Stefanie (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. (3.^a ed.). London/New York: Routledge. (pp. 128-161).
- VAN HOUT, Angeliek (2005). Imperfect imperfectives: On the acquisition of aspect in Polish. Em KEMPCHINSKY, Paula & SLABAKOVA, Roumyana (Eds.), *Aspectual inquiries*. Dordrecht: Springer. (pp. 317-344).
- VANPATTEN, Bill (Ed.) (2004). *Second Language Acquisition research. Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- VANPATTEN, Bill, KEATING, Gregory & WULFF, Stefanie (Eds.) (2020). *Theories in Second Language Acquisition*. (3.^a ed.). London/New York: Routledge.
- VENDLER, Zeno (1957). Verbs and Times. *The Philosophical Review*, 56, 143-160.
- VERKUYL, H. J. (1972). *On the compositional nature of the aspects*. Dordrecht: Reidel.
- WADE, Terence (2011). *A Comprehensive Russian Grammar*. (3.^a ed.). New Jersey: Blackwell Publishers.
- WAGNER, Laura (2012). Primary Language Acquisition. Em BINNICK, Robert (Ed.), *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. New York/Oxford: Oxford University Press. (pp. 458-480).
- WEIST, Richard, LYYTINEN, Paula, WYSOCKA, Hanna & ATANASSOVA, Marja (1997). The interaction of language and thought in children's language acquisition: A crosslinguistic study. *Journal of Child Language*, 24, pp. 81-121.
- WEIST, Richard, WYSOCKA, Jolanta & LYYTINEN, Paula (1991). A cross-linguistic perspective on the development of temporal systems. *Journal of Child Language*, 18, pp. 67-97.

WHITE, Lydia (2009). Some questions about feature re-assembly. *Second Language Research*, 25(2), pp. 343-348. Disponível em: www.jstor.org/stable/43103805.

WHITE, Lydia (2020). Linguistic Theory, Universal Grammar, and Second Language Acquisition. Em VANPATTEN, Bill, KEATING, Gregory & WULFF, Stefanie (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. (3.ª ed.). London/New York: Routledge. (pp. 19-39).

WILLIAMS, Lawrence, ABRAHAM, Lee & NEGUERUELA-AZAROLA, Eduardo (2013). Using concept-based instruction in the L2 classroom: Perspectives from current and future language teachers. *Language Teaching Research*, 17 (3), pp. 363-381. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362168813482950>.

WILLIAMS, Sarah & HAMMARBERG, Björn (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, 19, 3, pp. 295-333.

ANEXOS

E. ANEXOS

E.1. Aula de Língua Portuguesa Erasmus II – LPE II

Diapositivo 1 (LPE II)



Diapositivo 4 (LPE II)

FORMA pretérito perfeito

verbos regulares ①

A vogal tónica está sempre na terminação ⚠

1.ª conjugação -ar	2.ª conjugação -er	3.ª conjugação -ir
eu amei	eu comi	eu parti
tu amaste	tu comeste	tu partiste
ele/ela/você amou	ele/ela/você comeu	ele/ela/você partiu
nós amamos/amámos [e]≠[a]	nós comemos	nós partimos
eles/elas/vocês amaram	eles/elas/vocês comeram	eles/elas/vocês partiram

Diapositivo 5 (LPE II)

FORMA pretérito perfeito

verbos irregulares ②

Na 1.ª e 3.ª pessoas do singular, a vogal tónica está no radical ⚠

grupo A

radical	terminações
<input type="checkbox"/> caber → coub-	<input type="checkbox"/> poder → pud-
<input type="checkbox"/> dizer → diss-	→ pôd- (só na 3.ª p. sg.)
<input type="checkbox"/> haver → houv-	<input type="checkbox"/> ter → tiv-
<input type="checkbox"/> saber → soub-	→ tev- (só na 3.ª p. sg.)
<input type="checkbox"/> trazer → troux-	<input type="checkbox"/> estar → estiv-
	→ estev- (só na 3.ª p. sg.)

-e
-este
-eram

Diapositivo 6 (LPE II)

FORMA pretérito perfeito

verbos irregulares ②

Na 1.ª e 3.ª pessoas do singular, a vogal tónica está no radical ⚠

grupo B

radical	terminações
<input type="checkbox"/> querer → quis- <input type="checkbox"/> fazer → fiz- → fez- (só na 3.ª p. sg.) <input type="checkbox"/> pôr → pus- → pôs- (só na 3.ª p. sg.)	-Ø -este -Ø -emos -eram

Diapositivo 7 (LPE II)

FORMA pretérito perfeito

verbos irregulares ②

grupo C

	dar	ir/ser	ver	vir
eu	dei	fui	vi	vim
tu	deste	foste	viste	vieste
ele/ela/você	deu	foi	viu	veio
nós	demos	fomos	vimos	viemos
eles/elas/vocês	deram	foram	viram	vieram

Diapositivo 8 (LPE II)

FORMA pretérito perfeito

questões ortográficas ③

c → qu	ç → c	g → gu
<input type="checkbox"/> ficar → fiquei → ficaste...	<input type="checkbox"/> começar → comecei → começaste...	<input type="checkbox"/> chegar → cheguei → chegaste...

acentuação gráfica

<input type="checkbox"/> sair → saí → saíste → saíu → saímos → saíram	<input type="checkbox"/> cair <input type="checkbox"/> concluir <input type="checkbox"/> construir <input type="checkbox"/> etc.
---	---

Diapositivo 9 (LPE II)

FORMA pretérito imperfeito

verbos regulares ①

A vogal tónica está sempre na terminação ▲

1.ª conjugação -ar	2.ª conjugação -er	3.ª conjugação -ir
eu amava	eu comia	eu partia
tu amavas	tu comias	tu partias
ele/ela/você amava	ele/ela/você comia	ele/ela/você partia
nós amávamos	nós comíamos	nós partíamos
eles/elas/vocês amavam	eles/elas/vocês comiam	eles/elas/vocês partiam

Diapositivo 10 (LPE II)

FORMA pretérito imperfeito

verbos irregulares ②

	pôr	ter	vir	ser
eu	punha	tinha	vinha	era
tu	punhas	tinhas	vinhas	eras
ele/ela/você	punha	tinha	vinha	era
nós	púnhamos	tínhamos	vínhamos	éramos
eles/elas/vocês	punham	tinham	vinham	eram

Diapositivo 11 (LPE II)

FORMA pretérito imperfeito

questões ortográficas ③

acentuação gráfica

<input type="checkbox"/> sair → saía	<input type="checkbox"/> cair
→ saías	<input type="checkbox"/> concluir
→ saía	<input type="checkbox"/> construir
→ saíamos	<input type="checkbox"/> etc.
→ saíam	

Diapositivo 20 (LPE II)

AÇÕES DURATIVAS
pretérito perfeito
O João almoçou na praia...

L temporal pontual
...à 1 hora. ⚠

...à 1 hora.

almoçar na praia

11 início 12 meio 1 fim

Diapositivo 25 (LPE II)

Ouve a conversa telefónica entre o Pedro e a Teresa e classifica as seguintes ações como episódicas (E) ou habituais (H):

	E	H
1 passar as férias na Figueira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 passar as férias com o Filipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 jantar fora e sair à noite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 voltar a casa muito tarde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 perder as chaves do carro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 passar horas a percorrer as ruas da cidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 dormir na areia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 (rapazes do secundário) ir à praia de noite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Transcrição do texto do exercício de compreensão oral do diapositivo 25 (LPE II)

Pedro: Olá Teresa! Tudo bem? Já há muito tempo que não falava contigo! Já regressaste das férias?

Teresa: Olá Pedro! Sim, está tudo bem. Olha, ainda estou aqui no Algarve.

Pedro: A sério? Pensei que já estivesses em Coimbra.

Teresa: Não, fico aqui até ao final de agosto.

Pedro: Muito bem! Eh pá, tenho imensas saudades do tempo em que passávamos o mês de agosto na Figueira todos juntos: eu, tu, o Manuel e a Ana.

Teresa: É verdade. Até houve um ano em que o Filipe foi connosco. Era sempre uma comédia.

Pedro: Jantávamos fora, saíamos à noite e só voltávamos a casa mesmo muito tarde.

Teresa: Ou nem isso! Lembras-te daquele dia em que o Manuel perdeu as chaves do carro?

Pedro: Claro que me lembro! Passámos horas a percorrer as ruas da cidade para não encontrar nada.

Teresa: Pois foi! E depois ainda tivemos de dormir na areia.

Pedro: Mas, vá lá... podia ter sido pior.

Teresa: Sim, ainda nos rimos muito com aqueles rapazes do secundário que iam sempre para a praia de noite. Diziam que ficavam mais bronzeados. Ahaha!

Pedro: Ahaha! Pois era! Enfim... realmente há pessoas um pouco malucas. Bem, olha, vou ter de desligar que já estou aqui a receber outra chamada. Desculpa lá!

Teresa: Não faz mal! Depois logo continuamos! Beijinhos!

Pedro: Xau! Beijinhos!

Diapositivo 27 (LPE II)



Diapositivo 28 (LPE II)



Diapositivo 30 (LPE II)

Quando contamos uma história...

PARAR
descrição

||

pretérito imperfeito

O mar tinha muitos peixes...



AVANÇAR
narração

▶

pretérito perfeito

...e nós pescámos alguns.



Diapositivo 32 (LPE II)

pretérito imperfeito
obrigatório!



ERA UMA VEZ...
Era uma vez um unicórnio...



IDADE
A Maria tinha 18 anos...



HORAS (COM O VERBO SER)
Era meia-noite...
Eram três da tarde...

Diapositivo 33 (LPE II)

USOS quando e enquanto


QUANDO

localiza momentos ou intervalos de tempo

Quando (eu) **entrei** na piscina, já **estavam** todos a nadar.

Vi o barco, **quando** **estava** a fazer *surf*.

pretérito perfeito



pretérito imperfeito


INCLUSÃO

ENQUANTO

localiza intervalos de tempo

Enquanto (nós) **vijávamos**, eles **trabalhavam**.

Enquanto (eu) **estive** no Algarve, não **encontrei** ninguém conhecido.



SIMULTANEIDADE

E.2. Aula de Comunicação Oral e Escrita B2 (CALCPE) – COE B2

Diapositivo 1 (COE B2)



Diapositivo 6 (COE B2)

Quando contamos uma história...

<p>PARAR cenário (circunstâncias)</p>  <p>pretérito imperfeito</p> <p>O rei D. Carlos passeava no Terreiro do Paço...</p> 	<p>AVANÇAR acontecimento</p>  <p>pretérito perfeito</p> <p>...quando lhe deram um tiro.</p> 
---	---

Diapositivo 7 (COE B2)

Quando falamos de **História** ou de uma **biografia**...

 <p>pretérito perfeito</p> <p>Há precisamente 97 anos descobriu-se o túmulo do faraó Tutancamon.</p>	<p>pretérito imperfeito</p> <p>Há precisamente 97 anos descobria-se o túmulo do faraó Tutancamon.</p> <p>↓</p> <p>pretérito imperfeito NARRATIVO</p>
--	--

E.3. Aula de Estruturas da Língua Portuguesa B1 (CALCPE) – ELP B1

Diapositivo 3 (ELP B1)



Diapositivo 10 (ELP B1)

ATIVIDADES PANFLETOS
 -> TAREFA 3 <-
 identificar diferenças entre o passado e o presente

ANTES E AGORA
 Continuem a trabalhar em grupo. Nos panfletos da vossa aldeia fala-se de uma coisa que existia antes e que agora é diferente. Descubram qual é essa coisa.

EXEMPLO
 antes: torre ↔ agora: ruínas

Diapositivo 14 (ELP B1)

-> FORMAS <-

-> REGULARIDADE <-

1.ª CONJUGAÇÃO	2.ª/3.ª CONJUGAÇÃO
amava	comia partia
amavas	comias partias
amava	comia partia
amávamos	comíamos partíamos
amavam	comiam partiam
AMAR	COMER PARTIR

-> IRREGULARIDADES <-

questões ortográficas:
 sair -> saía, saías, saía, saíamos, saíam

punha	tinha	vinha	era
punhas	tinhas	vinhas	eras
punha	tinha	vinha	era
púnhamos	tinhamos	vinhamos	éramos
punham	tinham	vinham	eram
PÔR	TER	VIR	SER

Maria Alva (aldeia de Marialva)

-> **Haver** uma linda princesa, chamada Maria Alva, que **ter** muitos pretendentes, que **tentar** seduzi-la com presentes, que ela nunca **aceitar**.

-> Até que um dia **decidir** casar e **lançar** um desafio: casaria com o homem que lhe oferecesse um par de sapatos à medida dos seus pés.

-> Os pretendentes **correr** até aos melhores sapateiros, mas não **saber** o tamanho.

-> Um dos cavaleiros apaixonados pela princesa **pensar** então numa estratégia. **Convencer** um dos seus empregados a lançar farinha no chão para saber o tamanho dos pés de Maria Alva.

-> O empregado **fazer** tudo como ele **dizer**. No entanto, as pegadas da princesa não **ser** de mulher, mas de cabra.

-> O empregado **informar** o cavaleiro e **dizer** que aquilo **ser** coisa do diabo. Mas o cavaleiro **estar** apaixonado e não **desistir**.

-> **Contratar** o melhor sapateiro para fazer sapatos com aquelas formas.

-> Depois **pedir** proteção a Nossa Senhora dos Remédios.

-> Quando o sapateiro **terminar** o trabalho, o cavaleiro **levar** os sapatos ao castelo e a princesa **experimentá-los**.

-> Os sapatos **quebrar** o feitiço de uma bruxa malvada e a princesa **casar** com o cavaleiro.

Diapositivo 37 (ELP B1)

-> USOS <-

1 EVENTOS
versus ESTADOS

MARIA ALVA
"Os pretendentes correram até aos melhores sapateiros, mas não souberam/sabiam o tamanho."

PP ou PI?

Diapositivo 38 (ELP B1)

-> USOS <- 1 EVENTOS *versus* ESTADOS

-> EVENTOS <-

SABER (RECEBER UMA INFORMAÇÃO)



Eu **soube** que houve um acidente na autoestrada n.º 1.

-> ESTADOS <-

SABER (TER UMA INFORMAÇÃO)



Ele **sabia** quais eram as capitais de todos os países do mundo.

Diapositivo 39 (ELP B1)

-> USOS <- 1 EVENTOS *versus* ESTADOS

-> EVENTOS <-

CONSTRUIR UM CASTELO



Outros exemplos: correr nas muralhas; descobrir um tesouro; bater à porta do museu, etc. ...

-> ESTADOS <-

HAVER UM CASTELO



Outros exemplos: ter uma loja de artesanato; estar calor; estar vestido à verão; etc. ...

Diapositivo 41 (ELP B1)

-> USOS <- 1 EVENTOS *versus* ESTADOS

-> EVENTOS <-

+ loc. temp. pontual às duas da tarde

BATERAM À PORTA DO MUSEU



+ loc. temp. fechada em 1245 construção do castelo

ESTAVAM A CONSTRUIR UM CASTELO



-> ESTADOS <- EXCEÇÕES...

+ loc. temp. fechada ontem

TAMBÉM É POSSÍVEL -> ESTEVE CALOR



ESTAVA CALOR

O cativo de Belmonte (aldeia de Belmonte)

-> Manuel **ser** um soldado corajoso que **combater** os mouros.

-> Um dia, os mouros **prendê-lo** e **levá-lo** para Argel. Aí **ficar** muitos anos como escravo e o trabalho **ser** muito duro.

-> Manuel **repetir** muitas vezes a palavra “esperança”, porque **acreditar** na Virgem da Esperança e **ter** esperança de voltar para casa.

-> Porém, o mouro que o **guardar dizer-lhe** que isso **ser** impossível e **castigá-lo** ainda mais.

-> Na véspera do domingo de Páscoa, a Virgem da Esperança **aparecer** a Manuel e **anunciar** a sua libertação.

-> Então, a arca onde Manuel **dormir subir** para o céu e **desaparecer** em direção ao mar.

-> Quando os habitantes de Belmonte **ir** para a missa celebrar a Páscoa, a arca do Manuel **aterrar** junto da capela. **Haver** grande alegria e o povo **construir** uma nova capela para a Virgem da Esperança.

Diapositivo 53 (ELP B1)

-> USOS <-
2 E. DINÂMICOS
versus E. ESTÁTICOS

O CATIVO DE BELMONTE
"Manuel foi/era um soldado corajoso..."

PP ou PI?

Diapositivo 54 (ELP B1)

-> USOS <- 2 E. DINÂMICOS *versus* E. ESTÁTICOS

-> DINÂMICOS <-

SER CORAJOSO

processos + dinamismo



Está a combater os mouros...

ESTÁ A SER CORAJOSO

O Manuel está a combater os mouros com coragem.

-> ESTÁTICOS <-

SER CORAJOSO

AGORA...



Estou a descrever como ele é...

características e dinamismo

É CORAJOSO

A coragem é uma característica do Manuel.

O monstro e o ermitão (aldeia de Castelo Mendo)

-> No início da primavera **desaparecer** sempre um rapaz na aldeia. Os aldeões nunca o **encontrar** e as mães, com medo, não **deixar** os filhos sair de casa.

-> Um dia, três aldeões **pedir** conselhos a um velho e sábio ermitão que **viver** a alguns quilómetros de distância.

-> O ermitão **dizer** que **haver** um monstro que **engolir** os jovens e **explicar** como acabar com a maldição.

-> Os aldeões **seguir** o conselho do ermitão para quebrar a maldição: 18 jovens **ir** a pé até à igreja de Nossa Senhora do Sacaparte na aldeia vizinha.

-> Nunca mais ninguém **desaparecer**. E assim **nascer** a tradição da romaria da Nossa Senhora do Sacaparte.

Diapositivo 72 (ELP B1)

-> USOS <->

3 EPISÓDICO *versus* HABITUAL

CASTELO MENDO
 "Havia um monstro que engoliu/engolia os jovens..."

PP ou PI?

Diapositivo 73 (ELP B1)

-> USOS <->

3 EPISÓDICO *versus* HABITUAL

-> EPISÓDICO <->

O MONSTRO

ESTÁ A ENGOLIR JOVENS
 O monstro está a comer pessoas neste momento.

-> HABITUAL <->

O MONSTRO

ENGOLE JOVENS
 Comer pessoas faz parte das rotinas/hábitos do monstro.

AGORA...

O beijo eterno (aldeia de Sortelha)

-> Há muitos anos atrás vivia no castelo de Sortelha uma bela jovem com os seus pais. O pai **ser** alcaide e a mãe **ter** poderes mágicos.

-> Nessa época, a vila **tentar** resistir ao cerco de um exército mouro.

-> Um dia, a filha do alcaide **andar** pelas muralhas e **trocar** olhares com o príncipe mouro que **comandar** as tropas. E **apaixonar-se** nesse mesmo instante.

-> Durante largos meses **enviar** um ao outro muitas mensagens, recados e até mesmo presentes. No entanto, o alcaide e a sua mulher não **saber** de nada.

-> A certa altura, os apaixonados **decidir** marcar um primeiro encontro à porta da muralha.

-> A mãe, que **estar** a vigiar a filha, **surpreender** os dois num romântico beijo.

-> Furiosa, **usar** a sua magia e **transformar** os jovens em rochas.

Diapositivo 86 (ELP B1)

-> USOS <-
4 PARAR
versus **AVANÇAR**

SORTELHA
 "Um dia, a filha do alcaide **andou/andava** pelas muralhas e **trocou/trocava** olhares com o príncipe mouro..."

PP ou PI?

O cerco de Monsanto (aldeia de Monsanto)

-> Durante a conquista da Península Ibérica, os romanos **cercar** o castelo de Monsanto e **esperar** que a aldeia se rendesse pela fome.

-> Depois de sete anos de guerra, só **restar** uma vitela e algum trigo.

-> Em desespero, uma das mulheres de Monsanto **sugerir** alimentar o animal com o que **sobrar**. E assim **se fazer**.

-> Em seguida, **atirar** a vitela pelas muralhas do castelo e os romanos **pensar** que ainda **haver** muita comida lá dentro. Por isso, **fazer** as malas e **ir-se** embora.

-> Segundo a história que **se transmitir** de geração em geração, tudo isto **acontecer** no dia 3 de maio. Por isso, neste dia, Monsanto celebra todos os anos uma grande festa: a Festa de Santa Cruz.

Diapositivo 97 (ELP B1)

-> USOS <-
5 FORA
versus DENTRO

MONSANTO
"... os romanos **esperaram/**
esperavam que a aldeia
se rendesse pela
fome."

PP ou PI?

E.4. Vídeo didático – VD

Diapositivo 8 (VD)

-> PRETÉRITO PERFEITO <-
-> **IRREGULARES** <-
QUESTÕES ORTOGRÁFICAS

c -> qu g -> gu

ficar -> fiquei chegar -> cheguei
-> ficaste -> chegaste

ç -> c acento (vogal + -ir)

começar -> comecei sair -> saí, saíste, saiu, saímos, saíram MAS...
-> começaste seguir -> segui -> seguiu

Diapositivo 23 (VD)

-> **E. DINÂMICOS** <-
SER SIMPÁTICO

+ dinamismo

Descrevo como o João se comporta num determinado momento...

FOI SIMPÁTICO -> P. PERF. <-
O João tratou bem a pessoa com quem falou ao telemóvel.

-> **E. ESTÁTICOS** <-
SER SIMPÁTICO **ENTÃO...**

Descrevo as características do João...

ERA SIMPÁTICO -> P. IMP. <-
A simpatia fazia parte da personalidade do João. Ele costumava tratar bem as outras pessoas.

∅ dinamismo

Diapositivo 28 (VD)

-> EPISÓDICO <-
LER AS NOTÍCIAS NO TELEMÓVEL

COM EVENTOS

O João **está a ler** as notícias no telemóvel.

MELHOR COM
+ estar + a + inf.

-> HABITUAL <-
LER AS NOTÍCIAS NO TELEMÓVEL

AGORA...
rotina

O João **lê** as notícias no telemóvel.

NÃO USAR
+ estar + a + inf.

Diapositivo 30 (VD)

-> EPISÓDICO <-

Se o evento ainda não estava completo...

Quando eu entrei no quarto...

... o João **escrevia/estava a escrever** um e-mail.

COM EVENTOS

10:58 10:59 11:00 11:01

escrever um e-mail

-> P. IMPERFEITO <- **MELHOR COM**
+ estar + a + inf.