

2º Ciclo
Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

Uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito em Português Europeu por estudantes de português chineses com L1 cantonês Yang Aoran

M

2019



Yang Aoran

**Uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito
em Português Europeu por estudantes de português
chineses com L1 cantonês**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Maria de Fátima Henriques da Silva
coorientado pela Professora Doutora Maria Fátima Pimenta de Oliveira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
setembro de 2019

Uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito em Português Europeu por estudantes de português chineses com L1 cantonês

Yang Aoran

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua
Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Maria de Fátima Henriques da Silva
coorientado pela Professora Doutora Maria Fátima Pimenta de Oliveira

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professora Doutora Cristina Martins
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Professora Doutora Fátima Silva
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

*« Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage,
Ou comme cestuy-là qui conquiert la toison,
Et puis est retourné, plein d'usage et raison,
Vivre entre ses parents le reste de son âge ! »*

- Joachim du Bellay

Sumário

Declaração de honra	10
Agradecimentos.....	11
Resumo.....	12
Abstract	13
Índice de gráficos	14
Índice de tabelas	16
Índice de esquemas	19
Índice de imagens.....	20
Lista de abreviaturas e siglas.....	21
Introdução	23
Capítulo 1 – Tempo e aspeto.....	26
1.1. Tempo linguístico.....	26
1.2. Aspeto gramatical.....	32
1.3. Aspeto lexical.....	35
1.4. Síntese	42
Capítulo 2 – Expressão da perfetividade e da imperfetividade em Português Europeu e em Mandarim/Cantonês	43
2.1. Pretérito perfeito simples do Português Europeu	43
2.2. Pretérito imperfeito do Português Europeu	46
2.3. Distinção entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito em Português Europeu	51
2.4. Combinação de tempos em frases completivas em Português Europeu.....	55
2.5. Marcadores aspetuais em Mandarim e em Cantonês	59
2.6. Síntese	63
Capítulo 3. Aquisição/aprendizagem de L2 e ensino da gramática.....	65
3.1. Língua materna, língua segunda e língua estrangeira: breve distinção	65
3.2. Aquisição/aprendizagem	67
3.3. Interlíngua	72
3.3.1. Transferência.....	74
3.3.2. Interlíngua, transferência e algumas hipóteses explicativas.....	78
3.4. Análise contrastiva e análise de erros.....	79

3.5. Algumas considerações sobre ensino/aprendizagem da gramática em L2.....	82
3.5.1. Ensinar gramática numa abordagem comunicativa.....	85
3.5.2. Alguns princípios para uma pedagogia da gramática em L2	91
3.6. Síntese	94
Capítulo 4 – Intervenção pedagógico-didática.....	96
4.1. Contextualização	96
4.1.1. Contexto da implementação do estágio pedagógico	96
4.1.2. Perfil sociolinguístico dos aprendentes	97
4.2. Apresentação do projeto de intervenção pedagógico-didática	105
4.3. Apresentação do teste diagnóstico	108
4.3.1. Produção escrita	108
4.3.2. Exercício de preenchimento de espaços	109
4.3.3. Exercício de juízos de aceitabilidade	109
4.4. Apresentação dos resultados do teste diagnóstico.....	110
4.4.1. Produção escrita	111
4.4.2. Exercício de preenchimento de espaços	118
4.4.3. Exercício de juízos de aceitabilidade	122
4.5. Análise dos resultados do teste diagnóstico	126
4.6. Implementação do plano pedagógico	129
4.6.1. Unidade didática 1.....	130
4.6.2. Unidade didática 2.....	132
4.6.3. Unidade didática 3.....	137
4.7. A componente pedagogia da gramática na intervenção didático-pedagógica.....	143
4.7.1. A componente gramatical da unidade didática 1.....	144
4.7.2. A componente gramatical da unidade didática 2.....	145
4.7.3. A componente gramatical da unidade didática 3.....	148
4.8. Apresentação dos resultados do pós-teste	151
4.8.1. Produção escrita	152
4.8.2. Exercício de preenchimento de espaços	157
4.8.3. Exercício de juízos de aceitabilidade	161
4.9. Discussão dos resultados	164
4.10. Síntese	172
Considerações finais.....	173
Referências bibliográficas	178
Anexos.....	186

Anexo 1	187
Anexo 2	191
Anexo 3	195
Anexo 4	198
Anexo 5	199
Anexo 6	200
Anexo 7	202
Anexo 8	203
Anexo 9	205
Anexo 10	206
Anexo 11	208
Anexo 12	211
Anexo 13	212
Anexo 14	216
Anexo 15	217
Anexo 16	218
Anexo 17	223
Anexo 19	225
Anexo 20	226
Anexo 22	228
Anexo 23	229
Anexo 24	232
Anexo 25	233
Anexo 26	236
Anexo 27	237
Anexo 28	240
Anexo 29	243
Anexo 30	244
Anexo 31	245
Anexo 32	246
Anexo 33	252
Anexo 34	253
Anexo 35	256
Anexo 36	258
Anexo 37	262
Anexo 38	264

Anexo 40	268
Anexo 41	272
Anexo 42	274
Anexo 43	278

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 13 de setembro de 2019

Yang Aoran

Agradecimentos

Terminada esta importante etapa do meu percurso académico, gostaria de apresentar os meus sinceros agradecimentos a várias pessoas que contribuíram para a realização do presente trabalho.

Em primeiro lugar, queria agradecer à Professora Doutora Fátima Silva e à Professora Doutora Fátima Oliveira pelo incansável apoio, pela orientação rigorosa, pelo profissionalismo e pelas palavras de incentivo, que me ajudaram a ultrapassar dificuldades durante a realização deste trabalho e que me incentivaram grande paixão pela linguística.

Aos professores deste programa de mestrado, sobretudo Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, Professora Doutora Ângela Carvalho, por me terem transmitido diversos saberes.

Ao Dr. Carlos Gomes, à Dra. Alexandra Ferreira e à Dra. Ana Pimentel por terem disponibilizado as suas turmas para que pudesse realizar o meu estágio e por me terem acolhido sempre com simpatia.

Aos meus alunos da Universidade de Macau pela confiança, pela colaboração neste trabalho e pela alegria que me trouxeram durante o estágio.

Aos meus queridos amigos que me acompanharam ao longo destes anos, especialmente Daniel Ferreira, Elena Soressi, Fu Yujia, Inês Almeida, João Costa, Maria Lemos, Marlene Pratas e Rita Terra, por terem criado memórias inesquecíveis na minha vida. Aos meus amigos, que me encorajaram sempre embora estando longe de mim: Gao Chang, Hu Yi, Huang Jiahong, Jiang Chang, Jiang Li, Liu Chen, Lu Yilan, Shen Qian, Wu weiyangzi, Zhang Wenzhong e Zhou Mengyuan.

À minha família, pelo amor incondicional que tem prestado, esteja onde eu estiver.

Resumo

Este relatório apresenta os resultados de um projeto de investigação-ação realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto no ano letivo 2018-2019 com um grupo de estudantes de Português chineses de nível B2 a frequentar o Curso Anual de Português para Estudantes Universitários.

Tem como tema o uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito em Português Europeu e centrou-se na planificação e implementação de uma intervenção pedagógico-didática com o objetivo de melhorar a compreensão e a produção destes tempos verbais pelos estudantes.

Assim, procuramos promover e aplicar uma abordagem indutiva do ensino de gramática, baseada ao desenvolvimento da competência comunicativa, de modo a orientar os estudantes na consciencialização das propriedades semânticas do PPS e do PI, especialmente em frases simples, em frases temporais com “quando” e em frases completivas.

Para implementar este trabalho de investigação-ação, aplicamos um teste diagnóstico para identificar as maiores dificuldades que os aprendentes mostram em relação ao uso do PPS e do PI, sobretudo nestas construções. Depois, recorremos aos resultados do teste diagnóstico para planificarmos o projeto da intervenção pedagógico-didática. A implementação deste plano foi realizada ao longo de 3 unidades didáticas com a duração total de 12 horas, no âmbito das quais foram propostas várias atividades, com recurso a materiais autênticos, e o trabalho integrado deste conteúdo linguístico com as outras competências. Por fim, aplicamos um pós-teste, cujos resultados foram comparados com os do teste diagnóstico.

Depois da discussão dos dados, verificou-se, globalmente, uma melhoria do desempenho no uso do PPS e do PI, embora nem em todos os contextos.

Palavras-chave: Tempos verbais; Interlândia; Método indutivo; PLE; aprendentes chineses

Abstract

This report presents the results of an action-research project conducted at the Faculty of Arts and Humanities of University of Porto in the academic year 2018-2019 with a group of Chinese students with level B2 of Portuguese language attending the Annual Portuguese Course for University Students.

Its theme is the use of the simple perfect past tense (PPS) and the imperfect past tense (PI) in European Portuguese and focused on the planning and implementation of a pedagogical-didactic intervention in order to improve students' understanding and production of these tenses.

Thus, we seek to promote and apply an inductive approach to grammar teaching, based on the development of communicative competence, in order to guide students in raising awareness of the semantic properties of PPS and PI, especially in simple sentences, in temporal phrases with 'when' (*quando*) and in complement sentences.

To implement this action-research work, we applied a diagnostic test to identify the major difficulties that learners show regarding the use of PPS and PI, especially in these constructions. Then we used the results of the diagnostic test to plan the pedagogical-didactic intervention project. The implementation of this plan was carried out over 3 didactic units with a total duration of 12 hours, within which various activities were proposed, using authentic materials and the integrated work of this language content with the other competences. Finally, we applied a post-test, whose results were compared with those of the diagnostic test.

After discussion of the data, we found an improved performance in the use of PPS and IP, although not in all contexts.

Keywords: Tenses; Interlingua; Inductive method; PLE; Chinese learners

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes por idade	98
Gráfico 2 – Domínio de línguas estrangeiras	99
Gráfico 3 – Contacto inicial com a língua portuguesa	100
Gráfico 4 – Tempo de aprendizagem do Português	100
Gráfico 5 – Dificuldades na compreensão da leitura	101
Gráfico 6 – Dificuldades na produção escrita	102
Gráfico 7 - Dificuldades na compreensão oral	102
Gráfico 8 - Contexto de uso do Português fora da sala de aula	103
Gráfico 9 - Dificuldades na produção oral	103
Gráfico 10 - Dificuldades na interação oral	104
Gráfico 11 – Distribuição das percentagens relativas de desvios do PPS e do PI por informantes na produção escrita do teste diagnóstico	113
Gráfico 12 - Distribuição das percentagens relativas de desvios do PPS e do PI nas três estruturas por informante na produção escrita do teste diagnóstico	116
Gráfico 13 – Percentagens relativas de desvios totais do PPS e do PI e dos seus desvios em FSC, em FQ e em FC na produção escrita do teste diagnóstico	117
Gráfico 14 – Distribuição de desvios totais por informantes no exercício de preenchimento de espaços do teste diagnóstico	118
Gráfico 15 – Distribuição de desvios por espaços no exercício de preenchimento de espaços no teste diagnóstico.....	119
Gráfico 16 – Distribuição das percentagens relativas de desvios do PPS e do PI por informantes estruturas na produção escrita do teste diagnóstico	154
Gráfico 17 - Distribuição das percentagens relativas de desvios do PPS e do PI nas três estruturas por informante na produção escrita do teste diagnóstico	156

Gráfico 18 - Percentagens relativas de desvios totais do PPS e do PI e dos seus desvios em FSC, em FQ e em FC na produção escrita do pós-teste	156
Gráfico 19 - Distribuição de desvios totais por informantes no exercício de preenchimento de espaços do teste diagnóstico	156
Gráfico 20 - Distribuição de desvios por espaços no exercício de preenchimento de espaços do teste diagnóstico	158
Gráfico 21 – Comparação dos resultados do teste diagnóstico com os do pós-teste: produção escrita	164
Gráfico 22 – Comparação das percentagens relativas de diferentes categorias de desvios do teste diagnóstico com as do pós-teste: produção escrita	168

Índice de tabelas

Tabela 1 - Marcadores principais do Mandarim e do Cantonês	34
Tabela 2 - Classes aspetuais básicas	37
Tabela 3 - Causas dos erros	82
Tabela 4 - Tipos de metodologia no ensino da gramática	87
Tabela 5 - Fases do Laboratório Gramatical	91
Tabela 6 - Fases e tarefas do Laboratório Gramatical	91
Tabela 7 - Distribuição do número de palavras, de ocorrências do PPS e do PI na produção escrita do teste diagnóstico por informantes	111
Tabela 8 - Distribuição do número total de desvios do PPS e do PI e respetivas percentagens relativas na produção escrita do teste diagnóstico por informantes	112
Tabela 9 - Distribuição dos desvios do PPS nas três estruturas na produção escrita do teste diagnóstico	114
Tabela 10 - Distribuição dos desvios do PI nas três estruturas na produção escrita do teste diagnóstico	115
Tabela 11 - Tipos de desvios relativos ao uso do PPS e do PI na produção escrita do teste diagnóstico	117
Tabela 12 – Distribuição de desvios do PPS por informantes no exercício de preenchimento de espaços do teste diagnóstico	120
Tabela 13 – Distribuição de desvios do PI por informantes no exercício de preenchimento de espaços do teste diagnóstico	121
Tabela 14 – Categorias de desvio no exercício de preenchimento de espaços do teste diagnóstico	122
Tabela 15 – Resultados das frases simples do exercício de juízos de aceitabilidade do teste diagnóstico	123

Tabela 16 - Resultados das frases temporais com “quando” do exercício de juízos de aceitabilidade do teste diagnóstico	124
Tabela 17 - Resultados das frases completivas do exercício de juízos de aceitabilidade do teste diagnóstico	125
Tabela 18 - Organização das atividades letivas	129
Tabela 19 - Guião da unidade letiva 1	130
Tabela 20 - Guião da unidade letiva 2	133
Tabela 21 - Guião da unidade letiva 3	135
Tabela 22 - Guião da unidade letiva 4	137
Tabela 23 - Guião da unidade letiva 5	139
Tabela 24 - Guião da unidade letiva 6	141
Tabela 25 – Distribuição do número de palavras, de ocorrências do PPS e do PI na produção escrita do pós-teste	152
Tabela 26 - Distribuição do número total de desvios do PPS e do PI e respetivas percentagens relativas na produção escrita do pós-teste por informantes	153
Tabela 27 – Distribuição dos desvios do PPS nas três estruturas na produção escrita do pós-teste	154
Tabela 28 – Distribuição dos desvios do PI nas três estruturas na produção escrita do pós-teste	155
Tabela 29 – Tipos de desvios relativos ao uso do PPS e do PI na produção escrita do pós-teste	157
Tabela 30 – Distribuição de desvios do PPS por informantes no exercício de preenchimento de espaços do pós-teste	159
Tabela 31 – Distribuição de desvios do PI por informantes no exercício de preenchimento de espaços do pós-teste	160

Tabela 32 – Categorias de desvios no exercício de preenchimento de espaços do pós-teste	161
Tabela 33 – Resultados das frases simples do exercício de juízos de aceitabilidade do pós-teste	162
Tabela 34 - Resultados das frases temporais com “quando” do exercício de juízos de aceitabilidade do pós-teste	162
Tabela 35 - Resultados das frases completivas do exercício de juízos de aceitabilidade do pós-teste	163
Tabela 36 – Comparação dos desvios do PPS e do PI no teste diagnóstico com os no pós-teste: exercício de preenchimento de espaços	167
Tabela 37 - Comparação dos resultados do teste diagnóstico com os do pós-teste sobre o uso do PPS e do PI em frases simples: exercício de juízos de aceitabilidade ...	168
Tabela 38 - Comparação dos resultados do teste diagnóstico com os do pós-teste sobre o uso do PPS e do PI em frases temporais com “quando”: exercício de juízos de aceitabilidade	169
Tabela 39 - Comparação dos resultados do teste diagnóstico com os do pós-teste sobre o uso do PPS e do PI em frases completivas: exercício de juízos de aceitabilidade	170

Índice de esquemas

Esquema 1 –Estrutura temporal das frases em (1)	28
Esquema 2 – Testes para cada classe aspetual	40
Esquema 3 – Núcleo aspetual	40
Esquema 4 – Fases da intervenção pedagógico – didática	107

Índice de imagens

Imagem 1 – processo da aprendizagem de L2	83
Imagem 2 – Quatro elementos básicos na aprendizagem de L2	84
Imagem 3 – Resposta do Informante 9 ao questionário da unidade letiva 2	146
Imagem 4 – Primeiro exemplo de composição da unidade letiva 2	147
Imagem 5 – Propostas de correção na unidade letiva 3	147
Imagem 6 – Exercício de escolha múltipla da unidade letiva 4.....	149
Imagem 7 – Exemplo da resposta do exercício de compreensão oral da unidade letiva 5	150

Lista de abreviaturas e siglas

AC	–	Análise Contrastiva
AE	–	Análise de Erros
CL	–	Classificador nominal
DT	–	Desvios totais
FC	–	Frases completivas
FQ	–	Frases temporais com “quando”
FS	–	Frases simples
FSC	–	Frases simples e outras construções
GU	–	Gramática Universal
L1	–	Língua Primeira
L2	–	Língua Segunda
LA	–	Língua-alvo
LE	–	Língua Estrangeira
LM	–	Língua Materna
OT	–	Ocorrências totais
PI	–	Pretérito imperfeito
PLE	–	Português Língua Estrangeira
PLNM	–	Português Língua Não Materna
PMQPC	–	Pretérito mais-que-perfeito composto
PPS	–	Pretérito perfeito simples
UC	–	Unidade curricular
UL	–	Unidade letiva

Introdução

O presente trabalho, intitulado “Uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito em Português Europeu por estudantes de Português chineses com L1 Cantonês”, constitui um trabalho de investigação-ação implementado no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira no ano letivo 2019-2020 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

O grupo-alvo deste projeto, que teve a duração total de 12 horas, distribuídas por três unidades didáticas, foi uma turma de 15 estudantes de Macau a frequentar o nível B2 (QECR, 2001) do Curso Anual de Português para Estudantes Universitários da FLUP.

O tema deste trabalho é inspirado pela minha própria experiência de cinco anos como aprendente de PLE e pelos resultados dos estudantes durante o 1º semestre do ano letivo e o diálogo com os docentes do curso.

No processo de aprendizagem da língua portuguesa por estudantes cuja língua materna (LM) é a língua chinesa, o uso do PPS e do PI constitui uma das maiores dificuldades. Os principais erros geralmente resultam da interferência da LM, do conhecimento incompleto deste conteúdo, mas é também o resultado, pelo menos na minha experiência, do uso recorrente de estratégias didáticas que não beneficiam a sua aquisição. Aqui se inscreve um outro fator de motivação para a realização deste trabalho: a minha paixão por linguística e o meu interesse em trabalhar para encontrar uma forma de abordagem mais eficaz de ensino da gramática nas aulas de Português.

O Português e o Chinês (quer seja o Mandarim, quer seja o Cantonês) são duas línguas bastante distintas e contêm diversas diferenças a nível fonológico, lexical, semântico e sintático, o que causa muitas transferências da LM para a Língua Segunda (L2). Segundo Ellis (1985: 28), a transferência da LM refere-se à incorporação das propriedades linguísticas da LM no sistema linguístico da L2 que os aprendentes vão construindo. Neste sentido, tendo em consideração as distinções consideráveis relativamente à marcação do Tempo e do Aspeto nas duas línguas, podemos afirmar que podem ocorrer, em muitos casos, transferências negativas da LM.

Aliás, o conceito de interlíngua (Selinker, 1992) permite revelar que os erros, de

facto, devem ser considerados como elementos inevitáveis no processo da aquisição/aprendizagem de L2, podendo até ser vistos como regras novas de um sistema transitório entre o sistema da LM e o da L2.

No sentido de encontrar resposta para algumas das questões que se colocam à aquisição/aprendizagem dos usos do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito em Português Europeu por estudantes chineses e pistas para a sua abordagem, fizemos uma revisão da literatura existente sobre este domínio. Embora não abundem os estudos sobre esta questão, encontramos alguns especificamente centrados sobre este tópico, dos quais destacamos Leiria (1991), Fradique (2008), Silva (2009, 2011), Fonseca (2010), Gonçalves (2011), Martins (2011), Oliveira, Silva & Gomes (2019) e Oliveira & Silva (2019). Enquanto os trabalhos de Martins, Gonçalves, Oliveira, Silva & Gomes e Oliveira & Silva têm como grupo de aprendentes alvo estudantes chineses, os restantes estudos centram-se sobre estudantes nativos de uma só língua, russo (Silva) e crioulo de Cabo Verde (Fonseca), ou sobre estudantes com línguas maternas diversas (Leiria e Fradique).

No nosso estudo, consideramos que a promoção do ensino/aprendizagem da gramática representa um papel fulcral nas aulas de PLE. No entanto, o ensino da gramática não pode ser tratado como um aspeto insulado da aquisição/aprendizagem de L2 e Ensino da Gramática, quer dizer, a aprendizagem da gramática faz parte do processo integral de desenvolvimento da competência comunicativa, devendo ser tratado na relação com a leitura, a oralidade e a escrita. Isso não significa, no entanto, que não possa haver momentos em que, por necessidade pedagógica, se conceda ao trabalho gramatical uma certa autonomia, no sentido de auxiliar os estudantes na consciencialização e domínio do conhecimento das estruturas da língua-alvo. Assim, reveste-se de grande importância aplicar diferentes modelos de pedagogia da gramática nas aulas de PLE.

Portanto, tendo em conta o exposto, os objetivos centrais deste estudo são os seguintes:

- Identificar as maiores dificuldades no uso do PPS e do PI por aprendentes de PLE;
- Compreender as diferenças e semelhanças entre as duas línguas neste domínio;
- Analisar as razões pelas quais ocorrem essas dificuldades no uso do PPS e do PI;
- Implementar um plano de intervenção pedagógico-didática conducente a uma

potencial resolução, parcial pelo menos, desses problemas;

- Verificar se a abordagem indutiva de base comunicativa na aprendizagem da gramática nas aulas de PLE, ainda que coadjuvada por outras metodologias, é um modelo eficaz de trabalho da gramática em sala de aula.

Estes objetivos gerais do estudo estão na base da organização do relatório, que é composto por quatro capítulos: 1. Tempo e Aspeto; 2. Expressão da perfeitividade e imperfeitividade em PE e em Mandarim/Cantonês; 3. Aquisição/aprendizagem de L2 e Pedagogia da gramática; 4. Intervenção pedagógico-didática.

No primeiro capítulo, Tempo e Aspeto, centramo-nos no conceito de Tempo e de Aspeto nas línguas naturais para entender as diferenças entre o Português e o Chinês (Mandarim e Cantonês) em relação à expressão de Tempo e de Aspeto. No segundo capítulo, Expressão da perfeitividade e imperfeitividade em PE e em Mandarim/Cantonês, apresentamos diferentes valores semânticos do PPS e do PI em Português, especialmente em frases simples, em frases temporais com “quando” e em frases completivas. Além disso, descrevemos algumas áreas relevantes sobre a marcação de Aspeto em Cantonês. No terceiro capítulo, Aquisição/aprendizagem de L2 e ensino da gramática, abordamos, na primeira parte do capítulo, algumas questões e conceitos relacionados com a aquisição/aprendizagem de L2, distinguindo sumariamente os conceitos de língua materna, língua segunda e língua estrangeira, referindo de forma também sumária algumas hipóteses relativas à aquisição de uma L2 e descrevendo os conceitos de interlíngua e transferência. Na segunda parte, focamos a atenção em alguns modelos e princípios considerados relevantes para o ensino-aprendizagem da gramática, apresentando os fundamentos que sustentam a intervenção pedagógico-didática. Esta intervenção constitui o tema do quarto e último capítulo, no qual explicitamos o seu desenho metodológico, damos conta da planificação realizada, do contexto da sua aplicação e da sua implementação. Neste capítulo, fazemos ainda a análise dos dados recolhidos no teste diagnóstico e no pós-teste e apresentamos os respetivos resultados, assim como a sua discussão. A finalizar o trabalho, nas Considerações Finais, avaliamos o percurso realizado e apresentamos pistas para trabalho futuro.

Capítulo 1 – Tempo e aspeto

Neste capítulo, concentramo-nos em duas áreas importante em qualquer língua humana: tempo linguístico e aspeto (aspeto gramatical e aspeto lexical), uma vez que a tal discussão não apenas lança base para a análise sobre as diferenças semânticas entre o Pretérito Perfeito Simples o Pretérito Imperfeito em Português Europeu, mas também é fundamental para nós compreendermos melhor o sistema linguístico da Língua Materna (LM) dos aprendentes de Português como Língua Estrangeira (PLE), o que, neste caso, se refere a Mandarim/Cantonês.

O tempo e o aspeto são duas categorias gramaticais em que a primeira localiza a situação e a segunda diz respeito à estrutura temporal interna da situação. O tempo e o aspeto influenciam-se mutuamente tanto em Português como em Mandarim e Cantonês. Neste sentido, começamos pela discussão em relação ao conceito do tempo linguístico e da localização temporal

1.1. Tempo linguístico

De acordo com Klein & Ping (2009: 39), o conceito do tempo desempenha um papel fundamental na cognição e ação humana. Portanto, não há dúvida nenhuma de que todas as línguas humanas têm o seu próprio mecanismo linguístico quanto à expressão do tempo. O tempo gramatical, de facto, funciona como um eixo linearmente ordenado numa ordenação linear orientada desde o Passado até ao Futuro, em que se pode localizar uma situação num determinado ponto ou num intervalo temporal (Oliveira, 2013: 510).

O tempo linguístico é uma categoria relativa, em que se destacam as relações entre três elementos essenciais: tempo da situação, tempo da enunciação e tempo de referência. O tempo da situação refere-se ao momento em que acontece a situação descrita pela frase, o tempo da enunciação indica o momento em que o locutor produz a frase e o tempo da referência é considerado como um ponto intermédio de que depende a realização da localização temporal nalgumas circunstâncias. O tempo de referência pode ser linguisticamente expresso por várias formas na frase ou em sequência de frases.

A localização temporal pode depender do momento da enunciação quando o

tempo da enunciação coincide com o tempo de referência e assim, forma a relação dêitica. Neste caso, podemos dizer que o tempo verbal dêitico é o tempo que se produz no momento da fala e o tempo da enunciação funciona como o de referência (cf. Reichenbach, 1947). Por exemplo, na frase “eu quero ir a um restaurante, porque ainda não comi nada até agora”, tanto o verbo “quero” como o verbo “comi” estão associados ao momento da enunciação. Portanto, assume-se que existem três tempos básicos na base das relações entre o tempo da situação e o tempo da enunciação:

Passado: o tempo da situação precede o tempo da enunciação.

Presente: o tempo da situação coincide, completamente ou não, com o tempo da enunciação.

Futuro: o tempo da situação é posterior ao tempo da enunciação.

Givón (1993: 148) defende que o locutor usa, na maioria dos casos, o tempo da enunciação como um ponto de referência universal relativamente à descrição do tempo da situação. Quer em Português Europeu quer em Mandarim ou Cantonês, uma situação pode estar no Passado¹ quando o tempo da situação é anterior ao tempo da enunciação, ou no Futuro quando o tempo da situação se encontra posterior ao da enunciação, ou no Presente quando há uma coincidência (total ou parcial) entre os dois momentos.

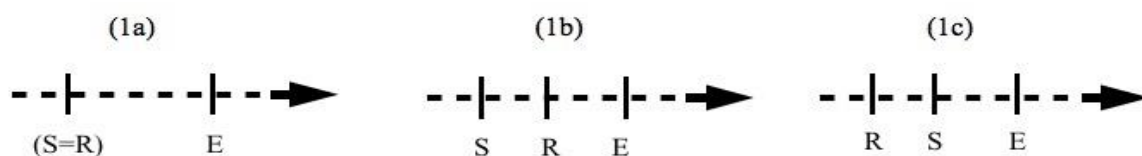
No entanto, além da relação dêitica, também existe a relação anafórica quando a localização temporal se baseia ao discurso anterior e não depende das circunstâncias da situação de enunciação. Por exemplo, a frase em Português “perdi o autocarro hoje de manhã, porque tinha acordado muito tarde”, a utilização do pretérito mais-que-perfeito “tinha acordado” é determinada pela ocorrência do pretérito perfeito “perdi”, que serve como ponto de referência para a construção do pretérito mais-que-perfeito. Isto significa que tendo em consideração o momento escolhido como um ponto de referência, classificamos as relações temporais existentes nas línguas humanas em três tipos diferentes: anterioridade, posterioridade e simultaneidade (cf. Oliveira, 2013: 513). A anterioridade refere-se a uma relação em que o tempo da situação precede o tempo de

¹ Usa-se letra inicial maiúscula quando diz respeito ao valor temporal semântico independentemente do tempo verbal. Caso contrário, usa-se letra inicial minúsculo se abordamos o nome dos tempos verbais.

referência, a simultaneidade trata-se a uma relação em que o tempo da situação coincide, de forma total ou parcial, com o tempo de referência enquanto que a posterioridade é uma relação em que o tempo da situação segue o tempo de referência. Vejam-se os seguintes exemplos em que abrangem as três relações temporais referidas:

- (1) a. O professor entrou na sala quando o João saiu.
- b. O professor entrou na sala antes de o João sair.
- c. O professor entrou na sala depois de o João sair.

Existem duas situações expressas nestas frases: “o professor entrar na sala” na oração principal e “o João sair” na oração subordinada. O momento da entrada do professor é o tempo da situação que aqui se considera e o momento em que acontece a saída do João é o tempo de referência. A fim de analisarmos as relações temporais destas frases de maneira mais clara, recorreremos ao tracejado no Esquema 1, considerado como o eixo temporal, para simbolizarmos a estrutura temporal das frases dos exemplos. Tendo em conta a simplificação da representação das frases, consideramos a oração temporal subordinada de cada frase como o ponto de referência e a letra *S*, a letra *R* e a letra *E* representam o tempo da situação, o de referência e o da enunciação respetivamente.



Esquema 1 - Estrutura temporal das frases em (1)

Como a figura nos mostra, as situações descritas na oração principal e na oração subordinada estão localizadas como diferentes pontos temporais no eixo e é óbvio que as três frases representam as relações temporais de simultaneidade, anterioridade e posterioridade respetivamente por causa dos diferentes em virtude das orações subordinadas de valor semântico temporal, quer dizer, estas três relações temporais podem ser apresentadas como simultânea, anterior ou posterior ao ponto que serve como a sua referência (cf. Jabłonka, 2014: 23). No entanto, nota-se que tanto a saída do João

como a entrada do professor são anteriores ao tempo da enunciação, isto é, ambas as situações se localizam no Passado, como já referimos antes.

Em relação às diferentes formas da expressão do tempo, Klein (2009: 40) defende que essencialmente existem seis maneiras que se usam para codificar o tempo em línguas humanas: (i) tempo verbal, que faz parte duma categoria verbal com características morfológicas específicas, ou seja, trata-se da flexão verbal; (ii) aspeto gramatical, que nos indica o ponto de vista do locutor quanto à situação expressa pelo verbo. Assim, pode-se considerar uma situação como concluída ou não quando não existe qualquer informação temporal direta; (iii) aspeto lexical, que diz respeito a uma propriedade inerente da situação descrita por uma frase; (iv) advérbios, através dos quais se manifestam semanticamente diferentes características temporais, inclusive localização temporal, duração e frequência; (v) marcadores aspectuais, que se destacam nas línguas analíticas como Mandarim e Cantonês. Os marcadores aspetuais nestas línguas normalmente sucedem verbos, mas não estão fonologicamente ligados aos radicais verbais; (vi) princípios pragmáticos, que significam que a organização de frases e o contexto do discurso também contribuem para a localização temporal, apesar de as relações temporais não estarem expressas por construções específicas.

No caso do Português, existem principalmente três processos específicos relativamente à expressão temporal (cf. Oliveira, 2013: 509): tempos verbais, adjuntos adverbiais e verbos auxiliares (e semiauxiliares). Recorrer aos tempos verbais, de facto, constitui a forma mais comum na localização temporal. Em Português, os tempos verbais dividem-se no modo indicativo e no modo conjuntivo. Dentro dos tempos do indicativo, os tempos, exceto o presente, subdividem-se nos tempos simples (o pretérito perfeito, o pretérito imperfeito, o pretérito mais-que-perfeito, o futuro e o condicional²) e nos tempos compostos (o pretérito perfeito composto, o pretérito mais-que-perfeito composto, o futuro composto e o condicional composto³). Quanto ao modo conjuntivo, o presente também é indivisível, mas o passado, ou seja, o pretérito, inclui o imperfeito, o pretérito perfeito composto, o pretérito mais-que-perfeito composto e o futuro subdividem-se no

² Por vezes, chamamos a este tempo verbal o *futuro do passado*.

³ Ou o futuro do passado composto.

futuro simples e no futuro composto. De facto, além da expressão temporal, os tempos verbais também podem ser um fator relevante na alteração aspetual, bem como na realização da leitura modal.

Os adjuntos adverbiais são sintagmas não obrigatórios através dos quais se pode marcar a localização temporal. Por exemplo, a frase no pretérito perfeito simples “o João leu um livro ontem à tarde” localiza a situação “ler um livro” no Passado relativamente ao tempo da enunciação não só através do adjunto adverbial “ontem à tarde” mas também da flexão verbal “comprou”. Este último marca apenas um passado relativamente ao tempo da enunciação e o advérbio ontem localiza o dia relativamente ao momento da enunciação, sendo, portanto, ambos dêiticos. Além disso, os verbos auxiliares e semiauxiliares, quando usados como um meio da localização temporal no Português, normalmente conjugam-se em diferentes tempos e depois também formam construções específicas, perifrásticas, como estruturas *estar a + infinitivo*, *ir + infinitivo*, entre outras. Por exemplo, “vou para casa agora” e “estive a trabalhar durante toda a manhã”.

Contudo, mesmo a expressão do tempo fazendo parte dos elementos fundamentais da comunicação humana, o Mandarim e o Cantonês são duas línguas que prestam muito mais importância ao aspeto do que o tempo, quer dizer, o tempo e o aspeto são dois conceitos relativamente independentes nestas duas línguas siníticas. Em comparação com o Português Europeu, além das informações adverbiais, as informações lexicais, marcadores aspetuais e princípios pragmáticos contribuem para a interpretação da localização temporal tanto em Mandarim como em Cantonês (cf. Erbaugh & Smith, 2009). Vejam-se os seguintes exemplos sobre a localização temporal em Mandarim:

(2) a. 他明天回来。

ta mingtian huilai.

ele amanhã voltar

“Ele vai voltar/voltará amanhã.”

b. 我已经写了一封信。

wo yijing xie-le yi-feng xin

eu já escrever-*le* um-CN carta.

“Eu já escrevi uma carta.”

c. A: 你为什么不开心？

nǐ weishenme bu kaixin

tu porque não feliz

“Porque é que tu não estás feliz?”

B: 我考试不及格。

wǒ kǎoshì bùjígé

eu exame reprovar

“Eu reprovei no exame.”

Como os exemplos ilustram, em (2a) a palavra *mingtian* (“amanhã”) serve como a informação lexical que localiza a situação voltar no Futuro, o que obviamente também existe na língua portuguesa; (2b) apresenta-nos a o advérbio (*yijing*, “já”) e o marcador aspetual *le* que contribuem para a interpretação temporal em Mandarim, que representando a terminação da situação descrita pela frase. No entanto, verifica-se que em Mandarim não só os advérbios temporais (como *yijing* “já”, *xianzai* “agora”, *zaowan*, “um dia”) mas também os advérbios de negação contribuem para a realização da localização temporal, como, por exemplo, *mei* e *bu*. Ambos significam “não” em Mandarim, mas uma frase negativa formada com o advérbio *mei* principalmente refere-se a uma situação do Passado; (2c) mostra como a inferência contextual indica o tempo da situação. Como os exemplos nos mostram, o tempo e o aspeto são duas categorias associadas preferencialmente ao verbo no Português que se influenciam mutuamente. No caso do Mandarim e do Cantonês, apesar de não requerer a expressão do tempo numa frase de forma explícita, a interpretação do tempo normalmente está associada estreitamente com as distinções aspetuais marcadas na frase. Perante tal, podemos dizer que existe um laço forte entre a localização temporal e a estrutura aspetual nestas línguas referidas em cima.

1.2. Aspeto gramatical

Segundo Comrie (cf. 1976: 1-3), o aspeto é diferente da categoria do tempo e designa uma categoria gramatical que representa diferentes formas como uma situação é perspectivada pelo locutor. O tempo gramatical permite localizar uma situação no eixo temporal, através do processo dêitico ou do processo anafórico, de acordo com a relação existente entre o momento da situação descrita pela frase e o momento considerado como um ponto de referência pelo locutor, mas o aspeto permite identificar o ponto de vista que o locutor tem e pode ser veiculado pelo verbo, mas também depende, em língua como o Português, da natureza semântica dos complementos, da presença ou ausência de determinantes, de adjuntos adverbiais (temporais e espaciais), dos auxiliares e semi-auxiliares, etc (Moens, 1987). Isto quer dizer que o tempo e o aspeto são dois elementos bastante distintos: embora ambos se associem e se influenciem mutuamente, o tempo constitui uma categoria dêitica e externa que orienta uma situação no eixo temporal enquanto que o aspeto é uma categoria não dêitica, ou seja, uma estrutura temporal interna, que dá ênfase ao desenvolvimento interno duma situação sem relacionar o tempo da situação com qualquer ponto temporal de referência.

Smith (1991) considera que o locutor maioritariamente considera uma situação descrita pela frase como uma situação concluída (perfetiva) ou uma situação não concluída (imperfetiva), o que também significa que a distinção mais comum do aspeto gramatical reside na diferença entre o aspeto perfetivo⁴ e o aspeto imperfetivo.

O aspeto perfetivo funciona como um ponto de vista externo, através do qual uma situação é perspectivada como um todo não analisado, que inclui o seu ponto inicial e final. Todas as situações que veiculam a perfetividade são consideradas na sua integridade. Contudo, o aspeto imperfetivo constitui um ponto de vista interno que apresenta uma situação como uma imagem parcial sem abranger o seu ponto inicial nem o ponto final.

Em Português, o presente e o pretérito imperfeito são dois tempos gramaticais que

⁴ Em alguns casos, distinguimos o aspeto perfetivo do aspeto perfeito. Segundo Comrie (1976: 12), “the perfect aspect refers to times later than the situation and places emphasis on the resultant phases (or states) of situations rather than on inceptive phases.” Por exemplo, o aspeto perfeito destaca-se na estrutura temporal “*have + past participle*” em inglês. Neste trabalho, concentramo-nos apenas nas duas categorias: aspeto perfetivo e aspeto imperfetivo.

expressam a imperfetividade. Por outras palavras, tendo em conta o Núcleo Aspetual⁵, o aspeto perfetivo, é um modo da apresentação da estrutura temporal interna numa situação em que se focaliza o processo preparatório, o ponto de culminação, bem como o estado resultante (cf. Moens, 1987). O aspeto imperfetivo, no entanto, apenas acentua o processo preparatório, através do qual a situação descrita pela frase não está concluída. No entanto, regista-se que também existe o aspeto neutral nas línguas em que não é necessário expressar o valor aspetual nalgumas circunstâncias, como, por exemplo, no caso do Mandarim e do Cantonês.

Numa língua como o Português, além dos valores aspetuais perfetivo e imperfetivo, fala-se de aspeto habitual em (3a) e (3b), tendo em conta os elementos linguísticos em relação à constituição temporal interna numa situação, que refere, na linha temporal, uma pluralidade de situações que toma o momento de enunciação como o ponto de referência; aspeto iterativo em (3c), que situa, na linha temporal, um evento que se repete regularmente durante um determinado período de tempo; aspeto genérico em (3d), que situa um evento como atemporal na linha temporal.

- (3) a. O Pedro pratica atletismo.
- b. O Pedro costuma levantar-se às 8h00.
- c. O Pedro tem estudado muito ultimamente.
- d. Um homem não chora.

Como os exemplos (3a) - (3d) nos mostram, os elementos linguísticos como tempos verbais, que funcionam como operadores aspetuais quando se combinam com eventos, em (3a), (3c) e (3d), operadores aspetuais em (3b) veiculam diferentes valores aspetuais. Em Português Europeu, destaca-se que, na maioria dos casos, o valor aspetual das frases é derivado, podendo veiculado por diferentes processos gramaticais como morfemas flexionais dos tempos verbais, operadores aspetuais (como, por exemplo: *costumar*, *começar a*, *continuar a*, *acabar de*, e.o.), adjuntos adverbiais e natureza sintático-semântica dos sintagmas nominais, em particular os complementos (cf. Oliveira,

⁵ Veja-se a este respeito 1.3. sobre o aspeto lexical.

2003: 133).

Mais precisamente, os mecanismos gramaticais são, como mencionado anteriormente, os tempos verbais, exemplificado em (4a) com o presente do indicativo “corrige”, obtendo-se a leitura habitual. Em relação aos operadores aspetuais, os verbos de operação aspetual principalmente são os verbos auxiliares ou semiauxiliares com valor aspetual, que em (4b), com “acabar de”, atribui aspeto terminativo. Em (4c), a combinação de ausência de artigo (nome simples) no complemento com a expressão adverbial “durante muitas horas” transforma um processo culminado como “corrigir testes” em processo. A natureza sintático-semântica diz respeito, em geral, aos complementos do verbo. Assim, é relevante se o nome é contável ou não, se está no singular ou no plural e se tem determinantes. Em (4d), o complemento é constituído por um nome contável no singular, com determinante, o que permite apenas a expressão adverbial *em X tempo* (processo culminado), pois com *durante X tempo* o processo culminado transforma-se em processo.

- (4) a. O professor corrige testes dos seus estudantes.
- b. O professor acabou de corrigir os testes.
- c. O professor corrigiu testes durante muitas horas.
- d. O professor corrigiu um teste em dez minutos.

No caso do Mandarim e do Cantonês, além das expressões adverbiais, usa-se os marcadores aspetuais com o valor perfeitivo e imperfeitivo, como a Tabela 1 nos mostra:

Nome	Marcadores do Mandarim	Marcadores do Cantonês
Marcador perfeito	-了 (-le)	-咗 (-zo)
Marcador experimental	-过 (-guo)	-過 (-gwo)
Marcador durativo	-着 (-zhe)	-着 (-zyu)
Marcador progressivo	在- (zai-)	-緊 (gan)

Tabela 1 - Marcadores principais do Mandarim e do Cantonês

No entanto, além de processos gramaticais para atribuir valor aspetual às frases (obtido por composicionalidade de vários elementos na frase), a língua portuguesa também tem uma outra forma (não muito produtiva) que apresenta valor aspetual: processos de natureza morfolexical, principalmente de morfologia derivacional de verbos como, por exemplo, *saltitar*, *rejuvenescer*, *bebericar* etc. Tal como nas línguas em geral, para se poder entender a interpretação aspetual, o Português Europeu também recorre a classes aspetuais a que se chama aspeto lexical, cuja tipologia varia consoante as propostas (estados, processos, processos culminados, culminações e pontos, por exemplo) (cf. Oliveira, 2003, Cunha, 2013, para o Português).

Quando se fala do aspeto lexical, verifica-se que a expressão do tempo faz parte da propriedade inerente duma situação refletida no léxico como verbos ou outros itens lexicais. Portanto, o aspeto gramatical, como já referimos acima, diz respeito ao aspeto manifestado na frase, recorrendo a elementos morfossintáticos e semânticos e o aspeto que provém do significado de verbos (e sua estrutura argumental) chama-se, em geral, aspeto lexical, ou *Aktionsart*.

Na parte seguinte, ao analisar as diferenças relativamente ao aspeto perfeito e imperfeito dos tempos do Passado no Português e também no Mandarim e no Cantonês, abordaremos as combinações entre as três categorias gramaticais (tempo, aspeto gramatical e aspeto lexical) que são de importância fulcral e contribuem muito para esclarecer bem as distinções entre o Português e outras duas línguas.

1.3. Aspeto lexical

Como se afirmou antes, o valor aspetual não é apenas refletido através do seu próprio sistema gramatical, mas também depende do perfil temporal interno de uma situação, a que chamamos aspeto lexical, tipologia aspetual ou *Aktionsart* (Klein, 2009: 59). É evidente que cada situação dispõe da sua própria estrutura interna temporal determinada principalmente pelo verbo sem considerar o tempo gramatical nem o ponto de vista projetada pelo locutor sobre tal situação. Além de informações veiculadas pelo

verbo, o aspeto lexical também pode ser obtido pelos complementos do verbo, por diferentes sintagmas preposicionais e por algumas características semânticas apresentadas pelo sujeito, como os seguintes exemplos nos mostram respetivamente (Moens, 1987, Cunha, 2013: 605, Oliveira, 2003, e.o.):

- (5) a. O João comeu maçãs durante meia hora. [processo]
b. O João comeu uma maçã em cinco minutos. [processo culminado]
- (6) a. Ela nadou no rio (durante meia hora). [processo]
b. Ela nadou para a outra margem do rio (em 31m e 32s). [processo culminado]
- (7) a. A andorinha chegou (às 2 horas). [culminação-situação télica]
b. As andorinhas chegaram (durante as primeiras semanas de março). [situação atélico]

As frases dos exemplos, sem dúvida, conduzem-nos a prestar atenção à classificação do aspeto lexical. De facto, a tentativa de distinguir as diferentes classes aspetuais remonta a Aristóteles, que define os verbos com um ponto final como *kinesis* e os sem um ponto final como *energeia* na sua obra *Metafísica*. Noreen (1923) até defende que existem 17 diferentes classes aspetuais. No entanto, os linguistas normalmente utilizam as 4 categorias do aspeto lexical de Vendler (1967): estado, atividade (processo em Moens, 1987), ‘accomplishment’ (processo culminado em Moens, 1987) ‘achievement’ (culminação em Moens, 1987). Smith (1991) acrescenta, à proposta clássica da classificação de Vendler, mais uma categoria aspetual - semelfactivos, ou mais comum, pontos, que Moens (1987) propõe. Assim, as classes aspetuais básicas podem ser divididas em cinco categorias de acordo com algumas propriedades temporais de cada situação, que funcionam como critérios quanto à distinção do aspeto lexical. As tais propriedades basicamente incluem dinamicidade, duratividade, telicidade e homogeneidade propostas por diferentes autores e apresentadas para o Português em Oliveira, 2003 e Cunha, 2013: 589, cujo quadro abaixo se reproduz:

	Dinamicidade	Duratividade	Telicidade	Homogeneidade
Processo	+	+	-	+
Processo culminado	+	+	+	-
Culminação	+	-	+	-
Ponto	+	-	(-)	-
Estado	-	+	-	+

Tabela 2 - Classes aspetuais básicas

A primeira propriedade mencionada, a dinamicidade, tem a ver com as mudanças internas duma situação. As situações caracterizadas pela dinamicidade chamam-se eventos, que podem ser subdivididos em processos, processos culminados, culminações e pontos. Para esclarecer melhor a dinamicidade, podemos dizer que consideram uma situação dinâmica quando as suas fases intrínsecas progridem temporalmente, o que altera o estado de coisas em que participam e deixa as alterações visíveis e detetáveis. Por outro lado, as situações não dinâmicas são designadas por estados⁶, cuja estrutura interna se encontra inteiramente uniforme, quer dizer, as suas fases sucessivas decorrem durante um determinado intervalo de tempo sem causar qualquer mudança no estado das coisas descrito. Finalmente, usa-se normalmente o imperativo como um dos testes a fim de distinguir os estados dos eventos, dado que não é, em geral, aceitável utilizar o imperativo com estados⁷:

(8) a. Maria, estuda! [evento]

⁶ De acordo com a proposta de Cunha, 2004, os estados lexicais podem dividir-se em duas categorias diferentes: os estados faseáveis e os estados não faseáveis. Os primeiros ocorrem com construções progressivas (*estar a +inf.*) enquanto que os segundos não. Por exemplo:

(1) A Maria está a ser simpática. [estado faseável]

(2) * A Maria está a ser alta. [estado não faseável]

⁷ Os testes para distinguir estados de eventos são em geral o imperativo e o progressivo. No entanto, os estados faseáveis podem ocorrer em ambos os casos: *Maria, sê simpática com os convidados!* / *A Maria está a ser simpática com os convidados.*

b. *Maria, gosta de estudar! [estado]

A segunda propriedade relacionada com a distinção do aspeto lexical, a duratividade, diz respeito a uma situação se poder prolongar num determinado intervalo de tempo. Portanto, é óbvio que uma situação durativa pode ocorrer com a expressão adverbial composta pela preposição *durante* e uma quantidade de tempo (*durante X tempo*):

(9) a. A Maria estudou durante duas horas. [processo]

b. Ele nadou durante uma tarde inteira. [processo]

A telicidade significa que numa situação existe o seu próprio limite ou a sua fronteira final. Como Cunha (2013: 589) refere, uma situação télica acaba quando se atinge a sua meta final, independentemente da quantidade de tempo que se leva, ao passo que uma situação atélica só acaba quando se lhe impõe arbitrariamente um limite temporal.

A homogeneidade refere-se à relação existente entre as subpartes que constituem uma situação e a situação global. Uma situação é homogénea quando as suas partes constitutivas não diferem da situação completa considerada globalmente. Por exemplo, a verdade da frase “a Maria correu durante duas horas” pode implicar a verdade da frase “a Maria correu durante meia hora”. No entanto, as subpartes duma situação não homogénea (ou heterogénea) já não mantêm as mesmas características da situação considerada globalmente. Mesmo sendo verdadeira a frase “a Maria fez o trabalho de casa em 3 horas”, não se pode implicar que “a Maria fez o trabalho de casa nas primeiras duas horas dessas 3 horas”. Aliás, no caso de distinguir os processos dos estados, que apresentam muitas propriedades iguais exceto a dinamicidade, vale a pena sublinhar que os processos admitem qualquer pausa no todo homogéneo, mas os estados não aceitam.

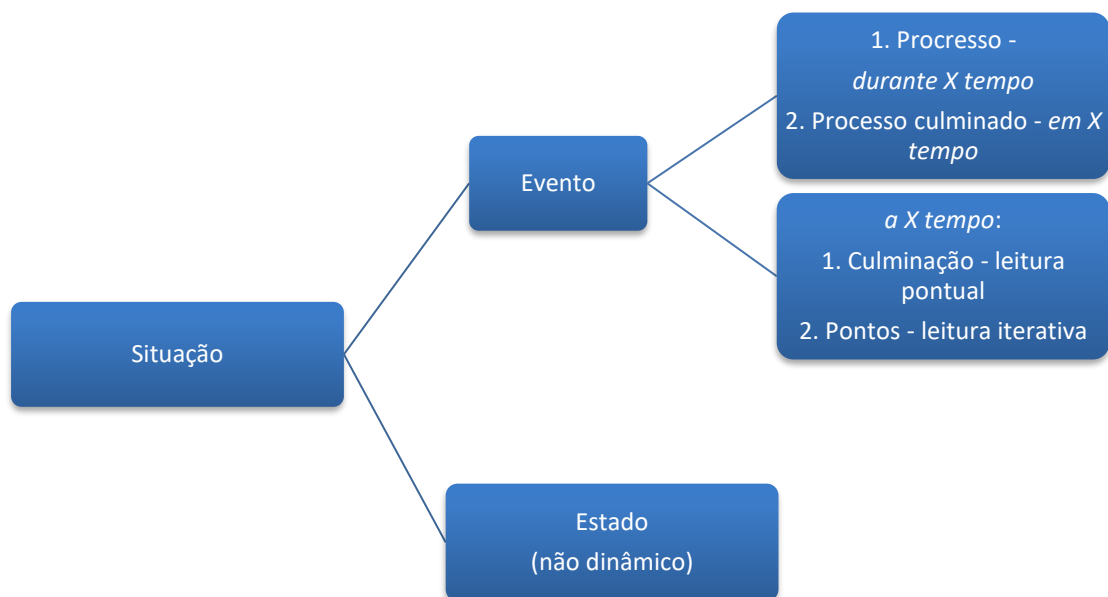
Os estados são situações atélicas e dentro dos diferentes eventos, os processos culminados são télicos, bem como culminações. No entanto, visto que as culminações e os pontos não têm a propriedade de duratividade, distinguimo-los dos processos culminados usando duas expressões adverbiais: *em X tempo* e *a X tempo*. Os processos

culminados ocorrem com a expressão *em X tempo* enquanto as culminações e os pontos admitem usar a expressão adverbial *a X tempo*:

- (10) a. A Maria leu um livro em três horas. [processo culminado]
b. O presidente faleceu às 2 horas da tarde. [culminação]

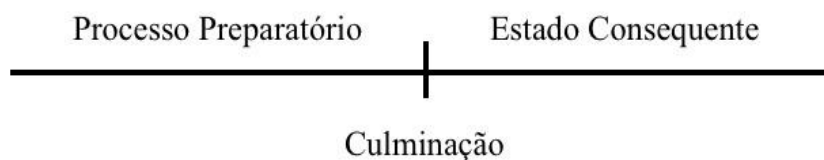
Em relação à distinção entre culminações e pontos, uma das grandes diferenças entre culminações e pontos é que as primeiras têm estado consequente (“*a Maria caiu*” – “*a Maria está caída*”) e os pontos não têm (“*a Maria espirrou*”/* “*a Maira está espirrada*”). Aliás, os pontos obtêm a leitura iterativa quando ocorrem na construção progressiva. Por exemplo, a interpretação da frase “*o João está a espirrar*” é entendida como a situação de espirrar acontecer muitas vezes. Contudo, na mesma construção progressiva as culminações perdem a culminação é-lhes acrescentado um processo preparatórios tal como se pode ver no Núcleo Aspetual abaixo (cf. Oliveira, 2003 e Cunha, 2013: 603, e.o.).

Assim, já podemos usar os testes referidos acima para distinguir as diferentes classes aspetuais, inclusive empregando o imperativo, expressões adverbiais e construção progressiva. Veja-se o Esquema 2 em que se resumem os critérios da classificação:



Esquema 2 – Testes para cada classe aspetual

Por outro lado, destaca-se que existe possibilidade de transição entre diferentes classes aspetuais por causa de alguns elementos linguísticos que contribuem para a alteração aspetual como tempos verbais, complementos do verbo, expressões adverbiais e características do sujeito. Moens (1987: 64-65) define que a possibilidade destas alterações se deve a uma estrutura comum partilhada por todas as classes aspetuais, que é designada por Núcleo Aspetual. O Núcleo Aspetual, segundo o mesmo linguista, é composto por três fases distintas: um Processo Preparatório, Ponto de Culminação e Estado Consequente e esta proposta pode ser apresentada numa linha como o Esquema 3 indica:



Esquema 3 - Núcleo Aspetual

De acordo com o Núcleo Aspetual, as distinções entre as classes aspetuais ficam mais claras: os processos representam apenas o desenvolvimento do Processo Preparatório, os processos culminados correspondem a todas as três fases, as culminações descrevem as últimas duas fases e os pontos, que servem como um único instante, representam, possivelmente, somente a Culminação. Portanto, a realização das transformações aspetuais, de facto, significa a adição ou a omissão de fases do Núcleo Aspetual à base das fases focadas por cada classe aspetual, como os exemplos em (5), (6) e (7) mostram. Moens & Steedman (1988) explicam mais detalhadamente assim:

Any or all of these elements may be compound: for example, the preparation leading to the culmination of reaching the top of Mt. Everest may consist of a number of discrete steps of climbing, resting, having lunch, or whatever. The consequent state may also be compound; most importantly, it includes the further events, if any, that are in the same sequence of contingently related events as the culmination. Similarly, the culmination itself may be a complex event. For example, we shall see below that the entire culminated process of climbing Mt. Everest can be treated as a culmination in its own right. In this case, the associated preparatory process and consequent state will be different ones to those internal to the culminated process itself. (Moens & Steedman, 1988:19)

Além disso, existem, sem dúvida nenhuma, alguns vínculos fundamentais entre o aspeto gramatical e o aspeto lexical. Tanto em Mandarim como em Cantonês, por exemplo, não há possibilidade de aplicar os marcadores imperfeitos (*zhe*, *zai* em Mandarim e *zyu*, *gan* em Cantonês) às culminações. Relativamente à língua portuguesa, a distinção entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito também se encontra, na maioria dos casos, nas diferentes interpretações resultantes das diferentes combinações de cada classe aspetual com o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito. Tais diferenças entre estes dois tempos verbais voltam a ser discutidas no Capítulo 2, bem como as propriedades dos marcadores aspetuais em Mandarim e em Cantonês.

1.4. Síntese

O presente capítulo apresenta várias noções teóricas sobre o tempo e aspeto em línguas humanas, área central deste estudo. Destacam-se os seguintes conceitos: expressão do tempo linguístico (cf. Seção 1.1.), aspeto gramatical (cf. Seção 1.2.) e aspeto lexical e a sua classificação (cf. Seção 1.3.).

Quanto à localização temporal em línguas humanas, existem três relações possíveis: anterioridade, simultaneidade e posterioridade. Aliás, o ponto de perspetiva também pode estar situado em três domínios temporais: o passado, o presente e o futuro (cf. Mória, 2016: 322). Tendo em conta as diferentes formas da expressão do tempo linguístico, o Português Europeu recorre a, na maioria dos casos, tempos verbais, adjuntos adverbiais e verbos auxiliares (cf. Oliveira, 2013: 509) enquanto em Mandarim/Cantonês, geralmente utiliza-se as informações lexicais, marcadores aspetuais, bem como princípios pragmáticos (cf. Erbaugh & Smith, 2009).

Em relação ao aspeto, é fundamental dividirmos este conceito em duas categorias diferentes - aspeto gramatical e aspeto lexical, uma vez que a primeira categoria depende, em língua como o Português, de diferentes elementos linguísticos numa frase, mas a segunda apenas se focaliza no perfil temporal interno de uma situação (Klein, 2009: 59). De acordo como algumas propriedades temporais de cada situação, podemos classificar as situações em cinco categorias: estado, processo, processo culminado, culminações, ponto (Moen, 1987).

Os conceitos acima referidos lançam a base para compreender melhor o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito em Português Europeu, bem como o mecanismo linguístico da LM dos aprendentes PLE deste estudo - Mandarim/Cantonês, o que é analisado no Capítulo II.

Capítulo 2 – Expressão da perfeitividade e da imperfeitividade em Português Europeu e em Mandarim/Cantonês

Neste capítulo, focamo-nos na expressão da perfeitividade e imperfeitividade em Português Europeu e em Mandarim/Cantonês. Esta análise, por um lado, contribui para a compreensão sobre a transferência (tanto negativa como positiva) da LM dos aprendentes de PLE durante o processo da aquisição/aprendizagem, por outro lado, também beneficia a explicação das causas de desvios relacionados à interpretação dos diferentes valores semânticos veiculados pelo pretérito perfeito simples e pelo pretérito imperfeito em Português Europeu.

Neste sentido, começamos por analisar o valor semântico do pretérito perfeito simples em Português Europeu.

2.1. Pretérito perfeito simples do Português Europeu

Quanto aos tempos verbais finitos simples do indicativo, como se indicou antes, existem uma forma de Presente, três de Passado, ou seja, “pretérito”, e duas de futuro. Dentro dos referidos tempos verbais, analisamos, neste trabalho, somente o **pretérito perfeito simples do indicativo** e o **pretérito imperfeito do indicativo** em Português.

O nome “pretérito perfeito” tem a sua origem no latim: a palavra “pretérito” vem do latim “praeteritum”, que significa o passado ou uma situação que já não existe enquanto que a palavra “perfeito” descreve uma situação terminada. Em Português, também distinguimos o pretérito perfeito simples do pretérito perfeito composto. O pretérito perfeito composto, apesar de que o seu nome nos mostre o valor perfeito, é um tempo imperfeito sem limite final definido. Do ponto de vista temporal marca uma situação começada no passado que continua pelo menos até ao presente. Do ponto de vista aspetual este tempo indica a repetição de uma situação quando se combina com eventos (1a) ou a continuidade duma situação quando se combina com estados (1b):

- (1)⁸ a. A Maria tem estudado muito desde que reprovou.
b. Ultimamente, a Maria tem estado doente.

No entanto, o pretérito perfeito simples indica uma situação, tida como um todo, que se produziu em certo momento do passado. Neste sentido, este tempo verbal serve para denotar uma situação completamente terminada, bem como afastada do presente. Portanto, podemos concluir que este tempo verbal localiza temporalmente uma situação num momento anterior ao da enunciação e impõe uma fronteira terminal às situações que perspectiva (Cunha, 2013: 617). Normalmente, usa-se o pretérito perfeito com alguns adverbiais que expressam o tempo passado como *ontem*, *anteontem*, *há uma semana*, *no mês passado*, e. o. Vejam-se os seguintes exemplos:

- (2) a. O João ganhou uma bolsa na Universidade do Porto *há dois meses*.
b. O João comeu um crepe *ontem* ao jantar.
c. O João fumou *durante a noite inteira* num café árabe.
d. O João esteve doente *anteontem*.

Como já referimos acima, o aspeto perfetivo (a perfetividade) permite-nos a considerar uma situação descrita pelo verbo como um todo completo que abrange todas as suas porções constitutivas. Por exemplo, quando o pretérito perfeito simples se combina com os eventos que incluem um estado resultativo como em frases (2a) e (2b), o tal estado resultativo (“a bolsa está ganha” e “o crepe está comido”, respetivamente) deve estar apresentado devido ao facto de que perspectivamos a situação descrita pelo verbo como concluída na sua totalidade. Até mesmo quando o pretérito perfeito simples está combinado com estados e processos como nas frases (2c) e (2d), os limites das situações encontram-se definidos, o que implica que o estado ou o evento já não existem. Contudo, embora seja um tempo verbal perfetivo, o pretérito perfeito simples não apresenta necessariamente todas as fases constitutivas duma situação, ou seja, uma

⁸ Por uma questão prática, optámos por numerar os exemplos capítulo a capítulo e, por esse facto, iniciámos essa numeração em (1) em cada capítulo.

situação em que existe uma culminação, inferir-se um estado consequente quando se combina com o pretérito perfeito simples. Nesse sentido, verifica-se que o pretérito perfeito simples exprime preferencialmente uma **situação terminada** em vez de uma **situação concluída**, segundo Cunha (2013):

(...) no entanto, devemos ter em atenção que nem sempre as situações perspectivadas pelo pretérito perfeito podem ser encaradas como estando concluídas: na verdade, uma frase como *o João esteve a escrever uma carta* não implica que a carta foi escrita na sua totalidade. Nesse sentido, devemos distinguir bem as noções de situação concluída, i.e., uma situação que contempla todas as suas fases constitutivas, de situação terminada, i.e., uma situação cujo decurso terminou e que não se prolonga mais no tempo, podendo essa situação não abarcar todas as fases de uma determinada classe aspetual, como no exemplo dado imediatamente acima. Nesse sentido, diremos que, no português, o pretérito perfeito exprime preferencialmente o segundo caso (i.e., de “situação terminada”), na medida em que não requer obrigatoriamente a presença de todas as fases constitutivas de uma situação. (Cunha, 2013: 618)

Aliás, o tempo de referência do pretérito perfeito simples também pode ser o futuro, introduzido por uma expressão adverbial, o que representa uma situação anterior ao tempo de referência, mas posterior ao tempo da enunciação. Nesse caso, nota-se que não há uma distinção muito clara entre o emprego do pretérito perfeito simples e do futuro composto, apesar de a maioria dos falantes nativos acharem o pretérito perfeito simples mais natural e mais aceitável por tirar o valor modal subjacente ao futuro composto (Oliveira, 2013: 518), como se ilustre em (3):

- (3) Quando o Paulo voltar da Índia, daqui a três semanas, já a Maria escreveu o artigo. (= quando o Paulo voltar da Índia, daqui a três semanas, já a Maria terá escrito o artigo.)

Quando existe uma sucessão de frases onde se usam só verbos no pretérito perfeito simples, nota-se uma sequencialização dos eventos realizados. Todos os eventos, sem dúvida, estão localizados no tempo anterior ao momento da enunciação, mas o tempo de

referência de cada evento depende do evento anterior, ou seja, é uma sucessão de situações localizadas umas relativamente às outras na mesma linha temporal, em que os intervalos entre os dois eventos mais próximos podem ser curtos ou longos (Silvano 2002, Silvano 2010, Jabłonka, 2014: 85, e.o.). Vejamos então alguns exemplos:

- (4) a. O João entrou no meu quarto, deitou-se na cama, abriu o computador e viu um filme.
- b. Aninha acompanhou-o a Coimbra, alugou-lhe um minúsculo rés-do-chão sobre o rio, apertou-o a si com desespero e tomou o comboio de volta à Carvalhosa⁹.

2.2. Pretérito imperfeito do Português Europeu

O pretérito imperfeito, tal como *l'imparfait* em francês, perspetiva situações no seu decurso sem veicular qualquer informação nem sobre o seu início nem sobre o término, como afirma Grevisse (1995: 190), “en général, l'imparfait montre une action en train de se dérouler dans une portion du passé, mais sans faire voir le début ni la fin de cette action; elle la montre en partie accomplie, mais non achevée.”

O pretérito imperfeito parece ser o presente do passado, ou seja, representa o presente no passado. Portanto, podemos dizer que os dois tempos verbais partilham em comum a natureza do aspeto imperfetivo: a interpretação da leitura habitual, a descrição de acontecimentos e a utilização em frases genéricas¹⁰.

Primeiramente, em relação à leitura habitual, o pretérito imperfeito, que funciona como o presente do indicativo, pode apresentar o aspeto habitual e denotar situações habituais e repetidas no passado quando se combina com predicados eventivos, como se ilustra nos seguintes exemplos:

⁹ Correia, H., (1982): *O Número dos Vivos*, Lisboa, Relógio d'Água Editores: 33.

¹⁰ Trata-se de frases que explicam uma propriedade típica de uma entidade ou de um conjunto, como, por exemplo, “A Maria bebe café”, “Os carros podem funcionar com biodiesel”, “Os carros têm quatro rodas” e “Os portugueses gostam de bacalhau”.

- (5) a. O que é que a Alexandra fazia quando andava no colégio?
b. Eu levantava-me *todos os dias* às 6h00 da manhã.
c. Na escola, tínhamos *sempre* aulas das 8h00 até às 13h00.
d. Depois da escola *nunca* faziam os trabalhos de casa.

Nesse caso, podem usar-se expressões adverbiais de periodicidade, que veiculam informações sobre a frequência no passado como “todos os dias” em (5b) e “sempre” em (5c). As formas adverbiais deste género mais comuns são *sempre*, *frequentemente*, *nunca*, *todos os dias*, *aos sábados*, etc. Aliás, a estrutura *costumar* + *inf.* também contribui para a interpretação da leitura habitual, que assinala uma repetição regular e habitual duma situação localizada no passado e afastada do presente quando o verbo “costumar” também está no imperfeito. Vejam-se os exemplos a seguir, em que a dada estrutura favorece a leitura habitual:

- (6) a. À sexta-feira à noite costumava ficar em casa, mas agora saio sempre.
b. Quando morava na cidade, costumava andar de carro; agora moro no campo e ando a pé.

Tal como o presente, o pretérito imperfeito também se caracteriza pelo aspeto habitual em frases complexas como numa oração adverbial temporal marcada por *quando* ou numa construção condicional introduzida por *se*, em que se destaca uma repetição habitual duma situação (Oliveira, 2013: 521):

- (7) a. Quando a Maria chegava, o Rui levantava-se.
b. Quando ela estava com sono, ia buscar a almofada e deitava-se no chão.
c. Se o Manel chegava tarde a casa, o pai ralhava-lhe.

Em segundo lugar, além da leitura habitual, o pretérito imperfeito é usado para descrever acontecimentos que tiveram lugar no passado como contínuos ou permanentes. Assim, permite-nos a considerar os eventos do passado como se fossem situações

localizadas no presente, mas efetivamente opõem-se à realidade no presente. A fim de exprimir a continuidade e duração dum acontecimento, combinamos o pretérito imperfeito geralmente com as formas adverbiais de tempo como *dantes*, *antigamente*, *noutros tempos*, que nos indicam passado longínquo. Nesse sentido, vale a pena sublinhar que podemos empregar este tempo verbal a indicar a idade e as horas no passado. Vejam-se os seguintes exemplos:

- (8) a. Antigamente moravam numa vivenda.
b. Naquele tempo havia pouco movimento na aldeia.
c. As índias adaptavam-se mais facilmente à civilização, pois se consideravam elevadas pela união com os brancos, que não as desdenhavam.
d. A minha mãe tinha 18 anos e o meu pai tinha 20 anos quando se conheceram. Eram muito jovens.
e. Ainda não eram 8h00 quando saímos de casa.

Além disso, como o pretérito imperfeito indica uma situação numa porção temporal do passado sem se referir nem ao começo nem ao fim (Grevisse, 1995: 190), os predicados no pretérito imperfeito que denotam estados temporários (de fase ou de estágio) ou eventos oferecem o contexto temporal e aspetual para outra situação no pretérito perfeito simples (ou no pretérito imperfeito quando existe), estabelecendo uma relação de inclusão da situação no pretérito perfeito na que se apresenta no imperfeito, como é o caso de (9a,b,c) e de sobreposição em (9d) com os dois predicados no imperfeito:

- (9) a. Ontem à noite eu não tinha fome. Por isso, não comi nada.
b. Quando nós encontramos a Marta, ela trazia um vestido preto.
c. Eles viram um acidente na autoestrada quando vinham para Lisboa.
d. Enquanto a Ana tomava duche, a irmã fazia as camas.

Como vemos, o tempo de referência é introduzido por uma frase independente no exemplo (9a). Em (9a), o tempo denotado pela frase “não comi nada” está incluído no

intervalo do tempo apresentado pela frase “ontem à noite eu não tinha fome”, ou seja, a situação durativa descrita pela frase “ontem à noite eu não tinha fome” constitui um contexto em que acontece outra situação, que é “não comi nada”. Em relação ao adjunto adverbial, pode ser uma oração subordinada ou não. Quando o adjunto adverbial é uma oração subordinada introduzida por *enquanto*, *quando* (como em (9b, c, d)), a situação descrita pelo verbo no pretérito perfeito simples normalmente está incluída no tempo passado denotado pelo pretérito imperfeito. Por exemplo, em (9b), o encontro com a Marta está incluído no tempo de trazer um vestido preto, que se pode prolongar para além do encontro. Em (9c), a frase reflete que eles testemunharam o acidente durante a sua viagem para Lisboa. No entanto, em (9d), o tempo denotado pela oração principal e pela oração subordinada sobrepõe-se. Quando o adjunto adverbial não é uma oração subordinada como a frase “ontem o João estava contente”, o intervalo de tempo indicado pelo advérbio ontem está incluído ou sobrepõe-se no intervalo de tempo da situação de estar doente. Por isso, considera-se que não é adequado usarmos o pretérito imperfeito sem um tempo de referência. Por exemplo, a frase “o João estava doente” não é aceitável por causa da falta do tempo de referência “ontem”, mas o pretérito perfeito é completamente adequado neste caso como “o João esteve doente”. Por isso se pode dizer que, na maior parte dos casos, o imperfeito é um tempo anafórico (cf. Oliveira, 2004). Assim, podemos dizer que criamos relações de sobreposição ou de inclusão entre o tempo do pretérito imperfeito e o tempo de referência denotado pelo advérbio ou pela oração temporal (Oliveira, 2013: 519).

No que diz respeito à expressão de relações temporais de inclusão e de sobreposição, é mais comum usarmos a construção progressiva *estar a + inf.* com o verbo auxiliar “estar” no pretérito imperfeito do que apenas o verbo pleno simples no pretérito imperfeito, caso o predicado da frase seja eventivo. Quando se combina com um evento, o operador aspetual “estar a” comporta-se, de certa forma, como um estado por causa da sua natureza aspetual progressiva, que dá ênfase ao decurso duma situação e a torna durativa, continuada e incompleta sem considerar nem o seu início nem o fim. Por isso, a utilização do imperfeito é mais natural com o progressivo, especialmente quando não existe um adjunto com valor temporal na frase, como em (10c) e em (10d) (Oliveira, 2013: 522).

Vejam-se os seguintes exemplos:

- (10) a. A Inês estava a ler quando o telefone tocou.
- b. Os alunos estavam a trabalhar quando o professor entrou.
- c. O João estava em casa. A Maria estava a trabalhar no escritório.
- d. Hoje de manhã vi a Anabela. Estava a tomar o pequeno-almoço no café.

Por fim, tal com o presente, o pretérito imperfeito também pode ser usado em frases genéricas, que descrevem características típicas ou essenciais das espécies, ou de outros tipos de entidades, como se ilustra em (11):

- (11) a. O homem de Neandertal não tinha linguagem articulada.
- b. Os dinossauros eram herbívoros.
- c. Os cães eram animais selvagens.
- d. O meu amigo era natural de Tibete.

No entanto, é mais natural, em frases (11a), (11b) e (11d), considerarmos que o referente de sujeito (“o homem de Neandertal”, “os dinossauros” e “o meu amigo” nestes casos) deixa de existir enquanto que o referente em (11c) ainda existe, só que o predicado já não se lhe aplica (ou seja, ainda há cães neste mundo, mas são agora animais domésticos). De acordo com Oliveira (2004, 2013: 518), os **predicados estáveis** podem ser classificados em duas categorias diferentes em relação à sua utilização com o pretérito imperfeito: os que denotam propriedades permanentes (como (11d)) e os que não denotam propriedades permanentes.

Independentemente de predicados estáveis diferentes, o estado descrito numa frase pelo verbo no pretérito imperfeito exprime a ideia de que a situação não existe no momento da enunciação, mas as razões não são iguais. Por um lado, os predicados estáveis, cujas propriedades acompanham o referente do sujeito ao longo da sua vida toda, permitem-nos inferir que o indivíduo já não existe. Por exemplo, a frase (11d) normalmente é interpretada como o meu amigo faleceu, visto que o lugar de nascimento

de alguma pessoa é um fator inalterável. Por outro lado, os predicados estáveis não permanentes, que denotam propriedades alteráveis dum indivíduo, podem ter duas leituras diferentes quando se combinam com o pretérito imperfeito: (1) o referente do sujeito já não existe no mundo; (2) o estado que o predicado descreve já mudou, apesar de o referente do sujeito ainda existir. Por exemplo, a frase “aquele senhor era o meu professor” pode significar que o senhor mudou de profissão, que já não é meu professor ou que o senhor faleceu. No entanto, pragmaticamente, como sabemos que os cães ainda existem mas o homem de Neandertal e os dinossauros não, é preferível escolhermos somente a primeira leitura relativamente aos exemplos (11a, b) e a segunda leitura quanto ao exemplo (11c).

2.3. Distinção entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito em Português Europeu

Em relação à alteração aspetual, o pretérito perfeito simples, tal como o pretérito mais-que-perfeito, preserva as propriedades aspetuais das situações diferentes sem alterar a sua informação aspetual veiculada pela predicação, mas atribui um limite a cada situação, que é uma característica da perfeitividade:

- (12) a. O João tocou piano.
- b. O João leu o livro.
- c. O João abriu a porta.
- d. O João esteve doente.

Em (12b) e (12c), o pretérito perfeito simples, que exprime preferencialmente uma situação terminada, impõe a fronteira terminal a um processo culminado e uma culminação, o que contribui para a presença dum estado consequente: o livro já está lido em (12b) e a porta já está aberta em (12c). Se o pretérito perfeito simples está combinado com estados e processos, como em (12a) e (12d), infere-se também uma fronteira terminal oferecida pelo tempo gramatical. Isto é, o João deixou de tocar piano num momento

determinado em (12a) e o João não está doente no momento da enunciação, que infere um estado completamente contrário à situação descrita pela frase.

No entanto, o pretérito imperfeito, que exprime o aspeto imperfeito, transforma situações télicas em predicados atélicos sem lhes atribuir qualquer limite, até podendo tornar situações eventivas em estados (habituais ou outros). Estas modificações encontram-se mais óbvias nos predicados télicos (Oliveira, 2003: 141).

- (13) a. O Pedro estava doente ontem.
b. O Pedro dançava enquanto a Maria cantava.
c. O Pedro via um filme quando a Maria telefonou.
d. O Pedro ganhava o prémio quando a Maria chegou.
e. O Pedro espirrava quando havia ar condicionado.

O pretérito imperfeito não causa alterações aspetuais quando ocorre com estados como (13a). Relativamente a estados, dado que o pretérito imperfeito apenas oferece informações temporais relativamente ao Passado e não atribui qualquer limite a estados, contrariamente ao exemplo (12d) no pretérito perfeito, pode inferir-se que o Pedro ainda está doente na frase (13a).

No entanto, nota-se a diferença entre o pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito quando ocorre a combinação dos dois tempos verbais com estados permanentes e não permanentes. Como já referimos em cima, o pretérito imperfeito, quando se combina com um estado permanente, denota que o referente do sujeito já não existe enquanto que pode, se for um estado não permanente, ter duas leituras (o referente não existe neste momento ou mudou do estado descrito pela frase). No caso do pretérito perfeito simples, não existe grande distinção na interpretação de frases marcadas pelos estados permanentes, tanto combinados com o pretérito perfeito simples como com o pretérito imperfeito. Contudo, não é adequado usar este tempo verbal com um estado permanente devido à sua propriedade da perfeitividade (como em (14c)) (cf. Oliveira, 2004). Vejam-se os seguintes exemplos:

- (14) a. Chopin foi pianista.
b. Aquele senhor foi professor.
c. * O meu amigo foi natural de Tibete.

Tal como estados, os processos também não têm delimitação interna. Portanto, por um lado, a frase como “há 2 anos o Pedro estudava na Faculdade de Letras” pode inferir-se que é possível que o Pedro continue a estudar na Faculdade de Letras, porque o imperfeito estiviza (não necessariamente para estado habitual). No entanto, se for o pretérito perfeito simples “há 2 anos o Pedro estudou na Faculdade de Letras”, a frase só pode ser interpretada como “o Pedro deixou de estudar na Faculdade de Letras”. Quanto à frase (13b), o exemplo pode ter uma leitura habitual sem mais nada, mas poderá perder a leitura habitual se acrescentamos alguns elementos, como “quando os vi, o Pedro dançava enquanto a Maria cantava” ou “naquele momento o Pedro dançava enquanto a Maria cantava”. Aliás, quando o pretérito imperfeito se combina com um processo numa oração, usa-se o pretérito perfeito simples com um verbo não durativo noutra oração a fim de estabelecer relações temporais de inclusão, como, por exemplo, na frase “a Maria chegou quando o Pedro dançava”.

No que diz respeito a processos culminados (13c) e culminações (13d), tendo em conta o núcleo aspetual, existem alterações aspetuais causadas pela imperfetividade, o que nos permite considerar que o processo culminado ainda não atingiu a sua culminação e que à culminação foi acrescentado um processo preparatório, tendo perdido a culminação. Assim, tanto em (13c) como em (13d), destacam-se relações temporais de inclusão, quer dizer, as situações descritas pelas orações no pretérito perfeito simples – “a Maria telefonou” e “a Maria chegou” - estão incluídas, respetivamente, nas situações “o Pedro via um filme” e “o Pedro ganhava o prémio”. Neste caso, a frase (13d) torna-se mais natural se usamos a frase “o Pedro estava a ganhar o prémio quando a Maria chegou”, uma vez que, como referimos antes, a estrutura progressiva acentua a duração da situação.

Neste caso, tal como o que acontece com (13e), quando existe um predicado télico numa frase complexa, a utilização do pretérito imperfeito em ambas as orações tem mais naturalmente uma leitura habitual (15a, b), que representa a repetição de um evento.

No entanto, em condições semelhantes, os verbos no pretérito perfeito simples, pelo contrário, podem determinar uma interpretação de anterioridade, como a frase (15c), em que o evento da oração subordinada precede o evento da oração principal, ou podem obter uma leitura de inclusão, como a frase (15d), em que o tempo da oração principal “visitar” está incluído no tempo da oração subordinada “estar doente” por se tratar de um estado:

- (15) a. Quando a Maria convidava a Joana, bebiam chá.
b. Quando o João chegava, a mãe preparava o jantar.
c. Quando o João chegou, a mãe começou a preparar o jantar.
d. Quando o João esteve doente, a mãe visitou-o.

Aliás, a diferença entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito é mais evidente quando os dois tempos verbais se combinam com a estrutura progressiva *estar + inf* (Raposo, 2013: 1268). Vejam-se os seguintes exemplos:

- (16) a. O João estava a ver um filme quando eu cheguei.
b. * O João estava a ver um filme durante duas horas.
c. O João esteve a ver um filme durante duas horas.

A construção progressiva, que serve para transformar o evento “ver um filme” num estado, indica-nos uma situação em processo localizada no tempo passado sem colocar qualquer limite temporal quando está no pretérito imperfeito. Portanto, tendo em conta os diferentes adverbiais de tempo e a propriedade da imperfetividade, o tempo da oração subordinada “chegar” encontra-se incluído no tempo da situação descrita de ver um filme em (16a) e a estrutura progressiva no imperfeito não funciona bem com um adjunto adverbial que expressa a duração temporal como “durante duas horas” em (16b), porque “durante duas horas” constitui um intervalo delimitado ou fechado.

No entanto, caso o verbo auxiliar esteja no pretérito perfeito como em (16c), o intervalo temporal da situação descrita pela construção progressiva já está fechado por causa da propriedade do aspeto perfetivo e assim permite ocorrer um adjunto temporal

adverbial que expressa um intervalo delimitado.

Afinal, comparado como o pretérito perfeito simples, o pretérito imperfeito no Português Europeu, como não denota quer o tempo inicial quer o tempo final, pode não apresentar informação de passado em muitas circunstâncias. Nesse caso, o pretérito imperfeito pode expressar modalidade, como se ilustra em (17):

- (17) a. Desculpe, queria uma água agora, por favor.
- b. Amanhã ia falar sobre a minha tese com a professora, pode ser?
- c. O João ia trabalhar numa empresa em Xangai.
- d. Se a professora chegar/chegasse amanhã, íamos ter aulas.
- e. Agora tu eras o filho e eu era a mãe.
- f. Era uma vez uma mulher que queria ver a beleza.

Em (17a) e (17b), o pretérito imperfeito projeta um evento no futuro através dos advérbios como *agora* e *amanhã* e assim o valor modal deste tempo verbal pode, pragmaticamente, atenuar uma afirmação ou um pedido, o que forma uma maneira de polidez e cortesia. Em (17c), a utilização do pretérito imperfeito expressar somente uma expectativa do falante, o que significa que a situação de o João trabalhar numa empresa em Xangai pode acontecer ou não. Em (17d), a situação de ter aulas também está localizada temporalmente no futuro devido ao futuro conjuntivo ou ao advérbio *amanhã* na oração condicional e expressa, desta forma, a possibilidade da realização do evento. Em (17e) e (17f), o pretérito imperfeito serve para apresentar o estado mental ou até uma suposição, o que constrói um mundo fictício, frequente em brincadeiras de criança (17e) ou no início canónico duma história infantil (Oliveira, 2013: 523).

2.4. Combinação de tempos em frases completivas em Português Europeu

Numa frase complexa em Português, existem restrições em relação à combinação de tempos no verbo da oração principal e no verbo da oração subordinada, o que basicamente está associado ao valor semântico do verbo principal e à utilização de

negação frásica (Oliveira, 2013: 543).

Portanto, ao analisar a combinação de tempos em frases complexas, classificamos os verbos principais em três grupos, que influenciam, de formas diferentes, a escolha de tempos nos verbos subordinados: (1) verbos declarativos e os verbos de crença; (2) verbos factivos; (3) verbos volitivos e os verbos diretivos.

Em relação ao primeiro grupo referido em cima, os verbos declarativos, que simplesmente exprimem um enunciado, abrangem verbos como *dizer*, *declarar*, *contar*, *jurar*, *anunciar* e entre outros. Os verbos de crença referem-se a verbos como *achar*, *acreditar*, *desconfiar*, etc. Quando o verbo do primeiro grupo aparece como verbo principal numa frase completiva, nota-se a liberdade de ocorrência dos tempos do indicativo no verbo subordinado da mesma frase (Oliveira, 2013: 543). Quer dizer, seja como for o tempo do verbo principal (perfeito ou imperfeito), pode-se empregar qualquer tempo do indicativo no verbo subordinado. Vejam-se as seguintes frases em que o verbo declarativo “dizer” no pretérito perfeito é o verbo principal de todas as completivas (18):

- (18) a. A Maria disse que o Pedro estuda muito na universidade.
- b. A Maria disse que o Pedro estudava muito na universidade.
- c. A Maria disse que o Pedro já viu o filme nesta semana.
- d. A Maria disse que o Pedro vira o filme nesta semana.
- e. A Maria disse que o Pedro verá este filme nesta semana.
- f. A Maria disse que o Pedro veria este filme nesta semana.
- g. A Maria disse que o Pedro tem visto o filme.
- h. A Maria disse que o Pedro tinha visto o filme.
- i. A Maria disse que o Pedro terá/teria visto o filme.

Segundo os exemplos apresentados, podemos dizer que não existe nenhuma restrição ao tempo do verbo na oração subordinada quando o verbo da oração é um verbo declarativo ou de crença, uma vez que o tempo de referência da oração subordinada pode ser o tempo da enunciação ou o tempo da oração principal. Quando o tempo do verbo

subordinado depende do tempo da enunciação, como, por exemplo, em (18c), tanto o verbo “disse” como o verbo “viu”, podem estar no pretérito perfeito simples, o que significa que não existe a dependência (ou subordinação) temporal. No entanto, em (18d) e em (18h), o tempo de referência do verbo no pretérito mais-que-perfeito “vira” e “tinha visto” é introduzido pelo verbo principal no pretérito perfeito “disse”, o que indica que a situação da oração subordinada já está acabada antes da situação descrita pelo verbo da oração principal. Nesta situação, nota-se que o tempo do verbo subordinado depende do tempo do verbo principal.

No entanto, tendo em consideração o valor semântico de alguns verbos declarativos específicos, como *decidir* e *prometer*, o verbo subordinado já não se combina bem com o pretérito perfeito, pois são verbos que têm uma orientação temporal apenas para o futuro, como se ilustra a seguir:

- (19) a. A Maria decidiu que ia estudar muito.
b. A Maria prometeu que ia estudar muito.
c.* A Maria decidiu que estudou muito.
d.* A Maria prometeu que estudou muito.

Quanto aos verbos factivos, segundo Oliveira (2003: 260), “a factividade é uma propriedade semântica de certas construções em que se pressupõe a verdade da proposição da frase encaixada. Pode verificar-se em frases completivas de verbo, de adjetivo e também de nome.” Quando o verbo da oração principal é um verbo factivo (como *lamentar*, *apreciar*, *criticar*, *detestar*), tal como o que acontece aos verbos do primeiro grupo, existe também a liberdade de ocorrência dos tempos no verbo subordinado, mas os tempos da oração subordinada, nesta circunstância, devem estar no conjuntivo em vez do indicativo. Vejam-se os seguintes exemplos:

- (20) a. A Maria lamenta/lamentou que o Pedro chegue tarde.
b. A Maria lamenta/lamentou que o Pedro chegasse tarde.
c. A Maria lamenta/lamentou que o Pedro tenha chegado tarde.

d. A Maria lamenta/lamentou que o Pedro tivesse chegado tarde.

Por um lado, quando o verbo principal está no presente do indicativo, o presente do conjuntivo tem a interpretação de futuro em relação ao tempo da oração principal enquanto que os restantes tempos verbais têm uma interpretação de anterioridade ao tempo da oração principal. Por outro lado, com o verbo principal no pretérito perfeito simples, o imperfeito do conjuntivo caracteriza-se por duas interpretações diferentes: pode ser considerado como posterior ao tempo da enunciação ou como anterior ao tempo da enunciação. Em relação à diferença entre o pretérito perfeito composto do conjuntivo e o pretérito mais-que-perfeito composto do conjuntivo, “tenha estado doente” em (20c) é anterior ao tempo da enunciação e “tivesse estado doente” em (20d) é anterior a “lamentou”.

No que diz respeito ao terceiro grupo de verbos, existem restrições da combinação entre o tempo do verbo subordinado e o tempo do verbo principal quando verbos volitivos (como *querer*, *desejar*, *esperar*) e verbos diretivos (como *pedir*, *ordenar*) funcionam como verbo principal numa frase completiva em Português. Vejam-se as seguintes frases:

- (21) a. A Maria quer que o Pedro veja o filme.
b. A Maria pede que o Pedro veja o filme.
c. A Maria queria que o Pedro tivesse visto o filme.
d. A Maria pediu que o Pedro visse o filme.

De acordo com os exemplos ilustrados, pode-se descrever as restrições assim: quando o verbo da oração principal ocorre no presente do indicativo, o verbo da oração subordinada também ocorre no presente, como se ilustra em (21a) e (21b); quando o verbo da oração principal ocorre no tempo verbal de passado (pretérito perfeito simples ou pretérito imperfeito), o verbo da oração subordinada, como uma forma de concordância de tempos (ou subordinação temporal), ocorre no pretérito imperfeito ou no pretérito mais-que-perfeito composto do conjuntivo, como em (21c) e (21d).

Aliás, quando se usam os verbos declarativos e os verbos de crença numa oração

principal com uma negação frásica, o verbo subordinado também pode ocorrer no conjuntivo e respeita as mesmas restrições referidas em cima:

- (22) a. A Maria não acha que o Pedro tenha visto o filme.
b. A Maria não acredita que o Pedro veja o filme.
c. A Maria não achou que o Pedro tivesse visto o filme.
d. A Maria não acreditou que o Pedro visse o filme.

2.5. Marcadores aspetuais em Mandarim e em Cantonês

Tanto o Mandarim como o Cantonês são duas línguas analíticas, em que a veiculação das informações temporais e aspetuais não se realiza através da flexão verbal, mas sim através dos diferentes morfemas aspetuais e alguns advérbios temporais. Em ambas as línguas, os morfemas aspetuais, que se denominam normalmente marcadores aspetuais, não são ligados foneticamente às raízes verbais. Os principais marcadores aspetuais em Mandarim são 了(le), 过(guo), 着(zhe) e 在(zai), que correspondem respetivamente aos marcadores 咗(zu), 過(gwo), 住(zyu) e 緊(gan) em Cantonês, entre os quais os marcadores perfeitivos são *le* e *guo* em Mandarim e *zo* e *gwo* em Cantonês enquanto que os restantes todos são marcadores imperfetivos.

Em relação ao marcador aspetual *le* (*zo* em Cantonês), o marcador perfeitivo apenas pode ocorrer, tanto em Mandarim como em Cantonês, posterior ao verbo, mas anterior ao complemento do verbo, que funciona como um sufixo do verbo de certa forma. Vejam-se os seguintes exemplos em Mandarim e em Cantonês respetivamente:

- (23) a. 我看了电视。

Wo kan-le dianshi
eu ver-*le* televisão
Eu vi televisão.

b. 我喺香港住咗一年。

ngo hei hoenggong zyu-zo jatnin

eu em Hongkong viver-*zo* um ano

Eu vivi em Hongkong por um ano.

Tal como o pretérito perfeito simples do Português, verifica-se que o marcador perfetivo se caracteriza por propriedades principais semelhantes de perfetividade, como se ilustra nos exemplos. De acordo com Smith (1991), os marcadores perfetivos *le* e *zo* apresentam o evento simples com limites temporais na linha temporal, que se pode combinar com predicados dinâmicos e não estativos e neste caso, o evento é geralmente considerado como uma situação terminada (exatamente como o pretérito perfeito simples do Português) e um todo não analisado sem qualquer referência aos diferentes constituintes temporais internos.

No entanto, em algumas circunstâncias o marcador do Mandarim *le* também pode ser empregue como um marcador perfeito em vez dum marcador perfetivo, o que ocorre sempre no fim duma frase. Segundo Li & Thompson (1981), o marcador *le*, quando existe no fim da frase, expressa a relevância à situação atual e pode-se usar com predicados estativos nesta circunstância. Vejam-se os seguintes exemplos em Mandarim:

(24) a. 我已经吃了午饭了。

wo yijing chi-le wufan le

eu já comer-*le* almoço *le*

Eu já almocei.

b. 他生气了。

ta shengqi le

Ele zangado *le*

Ele ficou zangado.

Em (24a), o primeiro marcador *le* pode ser interpretado como o evento “almoçar”

ser uma situação limitada que abrange o seu começo e a terminação na linha temporal, ocorrendo anterior ao tempo da enunciação. Contudo, o segundo marcador *le* mostra-nos “um estado atualmente relevante” (Li & Thompson, 1981), o que pode implicar que, por exemplo, “eu não vou almoçar convosco, porque já almocei”. Aliás, quando o marcador perfeito *le* se combina com um estado, como em (24b), tem subjacente uma ideia de mudança, ou seja, resulta no surgimento dum novo estado.

Quanto a outro marcador perfeitivo *guo* em Mandarin (*gwo* em Cantonês), segundo Smith (1991), os dois demostram-nos, tanto em Mandarin como em Cantonês, uma experiência passada anterior ao tempo de referência, o que implica, de facto, a participação do indivíduo numa situação do passado. Portanto, a linguista defende que a propriedade mais fundamental de ambos os marcadores é “descontinuidade”. Esta propriedade significa que existe um intervalo entre o tempo de evento e o tempo de referência, o que distingue do marcador *le* em Mandarin e *zo* em Cantonês, como se ilustra no seguinte exemplo com o marcador *gwo* em Cantonês:

(25) a. 我喺香港住過一年。

ngo hei hoenggong zyu-gwo jatnin
 eu em Hongkong viver-gwo um ano
 Eu vivi em Hongkong por um ano.

Comparada com a frase (23b) em que se usa o marcador *zuo*, a frase (25a), que acentua a experiência do passado por causa do valor aspetual do marcador *gwo*, implica-nos que “eu já não vivo em Hong Kong” no momento em o falante diz esta frase. No entanto, a frase (24b) pode ser interpretada como “eu ainda vivo em Hongkong” no momento de fala (Liu, 2015: 283).

Relativamente aos marcadores imperfetivos, o marcador *zai* em Mandarin e *gan* em Cantonês têm o mesmo valor aspetual, que é equivalente ao da estrutura progressiva “estar a + inf.” no Português Europeu. Vejam-se os seguintes exemplos em Mandarin e em Cantonês respetivamente:

(26) a. 他在读报纸。

ta zai-du baozhi

ele *zai*-ler jornais

Ele está a ler jornais.

b. 我著緊衫。

ngo jeuk-gan saam

eu vestir-*gan* roupa

Eu estou a vestir a/uma roupa.

Como se ilustra em cima, os marcadores imperfetivos nas duas línguas apresentam o mesmo valor aspetual – valor progressivo, mas existe diferença entre estes dois marcadores progressivos do ponto de vista da sua posição numa frase. Em Mandarim, o marcador progressivo *zai* ocorre sempre na posição anterior a um verbo, pelo contrário, no caso do Cantonês, coloca-se sempre o marcador progressivo *gan* na posição posterior ao verbo, mas anterior ao complemento verbal, se existir. De acordo com Liu (2015), os marcadores progressivos podem ocorrer com o aspeto lexical “pontos”, o que, tal como em Português, obtém a leitura iterativa, mas os marcadores não se podem combinar nem com culminações nem com estados:

The progressive *zai* is only compatible with durative processes that contains an internal interval. As Smith (1991: 357) points out, no such interval is available internally for instantaneous events. That is why the progressive *zai* does not appear with verbs denoting an instant change (...) By making an event as ongoing and unbounded, the progressive *zai* occurs most typically with activity or accomplishment verbs that may be viewed from its internal vantage point as a temporarily existing stage. (Liu, 2015: 284)

O marcador *zhe* em Mandarim, que é equivalente ao marcador *zyu* em Cantonês, também apresenta o valor da imperfetividade, mas os dois marcadores imperfetivos transformam o predicado num estado estável e contínuo sem referência ao seu término.

Vejam-se os seguintes exemplos em Mandarim e em Cantonês respetivamente:

(27) 他坐着，我躺着。

ta zuo-zhe, wo tang-zhe

ele sentar-*zhe*, eu deitar-*zhe*

ele está sentado, eu estou deitado.

(28) 我著住衫。

ngo jeuk-zyu saam

eu vestir-*zyu* roupa

Eu estou vestido com a/uma roupa.

Como se ilustra em cima, o uso do marcador *zhe* em Mandarim e do marcador *zyu* em Cantonês pode ser considerado como uma forma de acentuar o estado resultativo e durativo duma situação e, portanto, os dois marcadores não ocorrem com predicados permanentes e intrínsecos (Liu, 2015: 286).

Devido à grande diferença relativamente à expressão da perfeitividade e imperfeitividade entre o Português e as outras duas línguas, é óbvio que se destaca a interferência da L1 durante o processo da aprendizagem do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito por parte dos alunos de Macau, questão que se discute no Capítulo III.

2.6. Síntese

No presente capítulo, concentramo-nos, em primeiro lugar, em alguns aspetos relacionados com o uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito em Português Europeu, inclusive os valores semânticos do pretérito perfeito simples (Seção 2.1.), os valores semânticos do pretérito imperfeito (Seção 2.2.), as distinções entre os dois tempos verbais (Seção 2.3.) e a combinação dos tempos verbais em frases completivas (Seção 2.4.). Seguidamente, abordamos também o uso dos 4 marcadores

aspetuais em Mandarin e dos 4 marcadores aspetuais em Cantonês, acentuando as semelhanças e as diferenças entre o Português e o Mandarin/Cantonês no que diz respeito ao aspeto.

O pretérito perfeito simples permite denotar uma situação totalmente terminada e impor uma fronteira terminal à situação que perspectiva, considerando-a com um todo completo com todas as porções constitutivas (Cunha, 2013: 617) e não causando necessariamente mudança aspetual da predicação (Oliveira, 2003: 139).

No entanto, o pretérito imperfeito focaliza-se somente no decurso de uma situação sem se referir nem ao seu início nem ao término, permitindo estabelecer a habitualidade e frequência, bem como descrever as situações do Passado. Neste sentido, nota-se que o tempo verbal não altera o valor aspetual da predicação apenas quando ocorre com estados e pode transformar, em certos contextos, situações eventivas em estados (Oliveira, 2003: 140).

Tendo em consideração as características do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito, verifica-se que as diferentes formas da combinação entre os dois tempos verbais, por exemplo, na mesma frase temporal veiculam diferentes leituras: sequência temporal, inclusão temporal e habitualidade. Relativamente a em frases completivas, o uso dos dois tempos verbais, neste caso, também depende dos vários fatores diferentes como subordinação temporal, propriedade semântica dos verbos principais e e.o.

Quanto aos marcadores aspetuais em Mandarin/Cantonês, os marcadores podem ser classificados em duas categorias: os que expressam perfeitividade e os que denotam imperfetividade. A análise sobre a expressão do aspeto em Mandarin/Cantonês favorece-nos a compreensão da transferência da LM dos aprendentes, quer seja negativa quer seja positiva. Perante tal, iremos abordar o processo da aquisição/aprendizagem duma língua estrangeira e os métodos do ensino de gramática no Capítulo 3.

Capítulo 3. Aquisição/aprendizagem de L2 e ensino da gramática

Na sequência da descrição de aspetos que consideramos fundamentais relativamente ao objeto que está na base da nossa intervenção pedagógico-didática nos capítulos 1 e 2, este capítulo tem como objetivos gerais enunciar os fundamentos sobre aquisição/aprendizagem de uma L2 que sustentam o nosso trabalho, bem como apresentar algumas propostas metodológicas para o ensino-aprendizagem da gramática em L2. Dada a vastidão da literatura e dos enfoques teóricos em cada um destes domínios, não é nosso objetivo fazer uma revisão geral da literatura existente, mas apenas apresentar um recorte com os princípios, conceitos e propostas que fundamentam as opções e o percurso realizado na concetualização e planificação do trabalho letivo, da sua implementação em sala de aula e subsequente avaliação.

3.1. Língua materna, língua segunda e língua estrangeira: breve distinção

Língua Materna (LM) ou Língua Primeira (L1) refere-se ao primeiro sistema linguístico adquirido por um indivíduo na sua infância (Gass & Selinker, 2008:7). A formação deste sistema linguístico começa pela exposição duma língua (*input*) desde uma fase muito precoce e o seu desenvolvimento caracteriza-se por uma forma inconsciente, automática, natural e espontânea sem qualquer contexto de instrução¹¹. De acordo com White (2003: 3), o processo da LM passa por diferentes fases e, à medida que o tempo da exposição ao *input* aumenta, reforça-se também o grau de proficiência do indivíduo, até ao nível designado como falante nativo.

Importa salientar que existem muitas crianças bilingues que são expostas precocemente a duas ou mais línguas e dominam mais do que uma língua como a sua LM (Hamer & Blanc, 1989: 10). No entanto, a definição do bilinguismo tem sido marcada por alguma controvérsia nas últimas décadas¹² e dependendo dos critérios usados para

¹¹ De acordo com a Gramática Universal de Chomsky (1986), todas as crianças nascem com uma faculdade biológica, o que as permitem adquirir línguas através da exposição ao ambiente linguístico (*input*).

¹² De acordo com Paradis (2004: 2), “as a result, some authors consider their subjects to be bilingual as long as they have some reading knowledge of a language other than their native language (Macnamara, 1969), while others insist that a bilingual must understand and speak each language like a native in all modalities

classificar o bilinguismo, verifica-se que as LMs de um falante, na maioria dos casos, não estão no mesmo nível de proficiência por causa de fatores como, por exemplo, o contexto de aquisição, o contexto de uso e a distância estrutural entre as línguas (Paradis, 2004: 2-3).

Relativamente à L2, segundo Pinto (2013a: 55), trata-se de qualquer língua que o sujeito aprende e adquire depois da aquisição da L1. De facto, não é necessário que o número de línguas se limite a duas, como Ellis afirma (1994):

Sometimes a distinction is made between a “second” and a “third” or even “fourth” language. However, the term “second” is generally used to refer to any language other than the first language. In one respect this is unfortunate, as the term “second” when applied to some learning settings, such as those in South Africa involving black learners of English, may be perceived as opprobrious. In such settings, the term “additional language” may be both more appropriate and more acceptable. (Ellis, 1994: 4)

Madeira (2017: 306-307) aponta um conjunto de diferenças e semelhanças entre a aquisição de uma L1 e de uma L2. Tendo como ponto de partida L2 por comparação com L1, as principais diferenças consistiriam na aquisição de L2 consistiriam em esta ser mais tardia, ser influenciada por diferenças individuais, ser influenciada tanto pela L1 quanto por outras L2 aprendidas antes, apresentar muita variabilidade, ser beneficiada por um ensino formal e nunca corresponder para os falantes exatamente ao mesmo desempenho e proficiência na sua L1. Apontando semelhanças entre ambos os processos, Madeira (2017: 308) indica três características: comportamento linguístico criativo, influência não exclusiva da L1 na produção de erros, desenvolvimento sequencial não dependente da sua L1.

Distinguindo o conceito de L2 do de LE, Leiria (2004) apresenta a seguinte proposta:

O termo *LS* [língua segunda] deve ser aplicado para classificar a *aprendizagem e o uso* de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo *LE*

of use, all domains of discourse, and all sociolinguistic registers, that is, all levels of formality and informality (Thiery, 1976).”

[língua estrangeira] deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico. (Leiria, 2004: 1)

Assim, o conceito de LE surge em contraposição com o de L2 em grande medida quando se consideram os contextos e a situação sociopolítica em que a aquisição ocorre. Por um lado, o ensino da L2 está focado na perspectiva pragmática de línguas e visa desenvolver a competência comunicativa de aprendentes a fim de eles conseguirem interagir como se fossem falantes nativos em vários contextos (Pinto, 2013b: 373). Por outro lado, o ensino da LE, que trata línguas como uma disciplina, concentra-se mais nos objetivos académicos, que se referem a alguns assuntos subjacentes a línguas como literaturas e culturas, como relata Kramsch (2002: 2). De uma forma menos restrita, usa-se a designação de LE quando «a exposição à língua ocorre sobretudo em situações de aprendizagem formal, nas quais os conteúdos linguísticos lhe são apresentados sequencialmente e de forma estruturada.» (Madeira, 2017: 306). Nesta investigação, optámos por usar o termo L2 por considerarmos que se adequa à situação que caracteriza a amostra deste estudo.

Muitas vezes, dado que a distinção entre L2 e LE não é completamente consensual e há uma variedade de outras designações para especificar contextos de aquisição distintos (por exemplo, língua de herança, língua adicional), os investigadores assumem frequentemente a designação de língua não materna (LNM) como um superordenado, que permite, por um lado, agrupar estas diferentes situações e, por outro, evitar potenciais ambiguidades decorrentes de posições teóricas diferentes. Assim, usa-se este conceito «designar qualquer língua que é adquirida/aprendida depois da língua materna (L1), independentemente do contexto.» (Madeira, 2017: 306)¹³.

3.2. Aquisição/aprendizagem

Segundo Felder & Henrique (1995: 21-31), a aquisição significa ir ‘apanhando a língua gradualmente’, ganhando a habilidade para comunicar com tal língua sem se ser

¹³ Cristina Flores afirma que «O uso deste conceito, de significado bastante amplo, é específico do contexto português» (2013: 35).

necessariamente capaz de articular as regras. Os indivíduos absorvem o que podem obter a partir de *input* abundante e contínuo e ao longo do processo e ganham habilidades para aplicar estratégias de transferência, para fazer suposições sobre a nova língua e para formular, bem como testar regras. Assim, segundo Madeira (2008: 190), a aquisição é um processo indutivo, do específico para o geral, que resulta na criação de um sistema de conhecimento implícito da gramática da L2. A aprendizagem, pelo contrário, seria um processo de natureza mais dedutiva, pois é marcado pela consciência que envolve a exposição formal às regras e a sua aplicação específica, bem como feedback corretivo, quer dizer, é o processo do geral para o específico, que resulta na criação de representações explícitas e conscientes da gramática da L2. De forma clara, Ferreira (2019) sintetiza da seguinte forma a distinção entre dois conceitos:

Em linhas gerais, o termo “aquisição” é tipicamente utilizado para designar o processamento das estruturas de uma língua em fases precoces do desenvolvimento e que decorre, prototipicamente, em contextos naturais, i.e., em situações em que os falantes estão expostos ao *input* linguístico e, naturalmente, sem qualquer atenção consciente, adquirem as estruturas linguísticas que lhe permitem comunicar nessa língua. Em contrapartida, o conceito de “aprendizagem” compreende o processo de assimilação tardia das estruturas linguísticas, circunscrevendo-se, prototipicamente, a um contexto formal. (Ferreira, 2019: 106)

No entanto, consideramos que estes mecanismos associados especificamente a aquisição e aprendizagem estão normalmente misturados no ensino/aprendizagem de língua e não devem ser analisados numa dicotomia estanque. Na verdade, de acordo com vários autores, entre os quais Ellis (2000), estes termos são usados por vários investigadores de forma indiferenciada, o que motiva uma certa neutralização da sua

distinção em termos de uso, sendo frequente a ocorrência de ambos os termos, como em ‘aquisição/aprendizagem’, designação que adotamos neste trabalho¹⁴.

Na investigação sobre a aquisição de L2, surgem diferentes teorias e escolas, entre as quais a teoria comportamentalista e as teorias mentalistas assumem uma posição relevante (Madeira, 2008).

Por um lado, no que diz respeito à teoria comportamentalista (Skinner, 1957; entre outros), a linguagem é um hábito que se forma através da imitação, da repetição e das correções e, portanto, “o processo de aprendizagem de uma língua é totalmente condicionado pelos estímulos linguísticos (*input*) a que o aprendente está exposto” (Madeira, 2008: 192). Relativamente à aquisição da L2, a teoria lança a base para a Análise Contrastiva (AC) (Fries, 1945; Lado, 1957; entre outros), que considera a LM como o papel determinante no processo da aquisição/aprendizagem das estruturas da L2, uma vez que, de acordo com a AC, os aprendentes têm mais dificuldades nos elementos diferentes da sua LM (Lado, 1975: 2, citado em Madeira, 2008: 192).

Por outro lado, as teorias mentalistas assumem que todo o conhecimento deriva da interação de estruturas cognitivas, quer dizer, sublinha-se um papel determinante da cognição mental na definição do processo de aquisição. Na verdade, aquisição da L1 e a aquisição da L2 são dois processos diferentes: a aquisição da L1 caracteriza-se pelas propriedades de processos implícitos e automáticos enquanto o desenvolvimento da L2 está associado com outras competências que são aprendidas formalmente (Madeira, 2008: 194).

Dentro das teorias mentalistas, são discutidas três posições diferentes: Hipótese da Diferença Fundamental (Bley-Vroman, 1989), Hipótese da Aquisição-Aprendizagem (Krashen, 1981, 1982, 1994) e Modelo da Gramática Universal (1959).

Na Hipótese da Diferença Fundamental, de acordo com Bley-Vroman (1989), “(...) the function of the innate domain-specific acquisition system is filled in adults (...) by (...) native language knowledge and by a general abstract problema-solving system” (Bley-

¹⁴ Essa é a opção de Ferreira (2019: 106), só para citar um exemplo.

Vroman, 1989: 49-50). Durante a aprendizagem da L2, os aprendentes não apenas recorrer a mecanismos cognitivos gerais, mas também ao conhecimento da L1.

Na Hipótese de Aquisição-Aprendizagem, como já referimos antes, a distinção entre “aprendizagem” e “aquisição” é bastante rígida. De acordo com Krashen (1981), aprendizagem (um processo consciente) e aquisição (um processo inconsciente) são dois processos completamente separados na mente do aprendente, entre os quais não existe qualquer transferência. A aprendizagem serve para desenvolver o conhecimento explícito da gramática da L2, que não pode ser utilizado automaticamente, mas ajuda os aprendentes a verificar a correção dos seus enunciados. No entanto, um dispositivo mental inato (DAL) pode ser ativado quando um aprendente, quer da L1, quer da L2, está exposto a estímulos linguísticos (*input*).

O Modelo da Gramática Universal baseia-se na existência de uma Gramática Universal (GU) (Chomsky, 1986). Para este linguista, apesar de existir grande diversidade de línguas, os “princípios” e os “parâmetros” formam os limites dentro dos quais as variações entre as diferentes línguas se enquadram (Chomsky, 1981). Os “princípios” são universais e invariáveis características de todas as línguas humanas e, portanto, a investigação linguística tem como objetivo descobrir esses princípios. No entanto, os “parâmetros” são variáveis de língua para língua e são as possibilidades limitadas para variação permitida dentro dos limites definidos pelos princípios da UG (Towell, 1994: 61).

Como já referimos, o homem nasce com uma faculdade biológica para a aquisição da linguagem (Chomsky, 1986), que é condicionada por “princípios” e “parâmetros”, o que, em contacto com uma língua natural, lhe permite adquirir a linguagem. Em relação à definição da faculdade biológica de linguagem, muitos linguistas consideram que a faculdade de linguagem inclui o sistema computacional e pelo menos dois outros sistemas internos, o sistema fonético/fonológico, “*sensory-motor*” system, e o sistema semântico/pragmático, “*conceptual-intentional*” system (Hauser et al. 2002: 1570-1571, citado em Ayoun, 2013: 50).

Quando Chomsky lança o Programa Minimalista nos anos 90, mantêm-se dois pontos importantes: (1) considera-se ainda que as línguas são baseadas em princípios

simples que interagem para formar estruturas complexas; (2) a GU ainda “(provide) a fixed system of principles and a finite array of finitely valued parameters. The language-particular rules reduce to choice of values for these parameters” (Chomsky, 1993: 4, citado em Ayoun, 2013: 51). Segundo Ayoun (2013), as operações sintáticas são universais e “cross-linguistic variability is reduced to the specification of lexical items which are just considered to be bundles of morpho-phonological, semantic and syntactic features” (Ayoun, 2013: 51). Neste sentido, assumem-se **tempo verbal**, **aspecto** e modo/modalidade como “*semantic features*”.

No entanto, uma mudança notável no Programa Minimalista é que os parâmetros são considerados quase inteiramente limitados ao léxico e à “força” ou “fraqueza” de categorias funcionais¹⁵ como Concordância, **Tempo Verbal** e Complementador (Ayoun, 2013: 63). Portanto, como as características, *features*, toman uma posição central nos recentes pressupostos Minimalistas na teoria sintática, “they are also at the heart of language variation and language acquisition research: it appears that both first and second language acquisition research boil down to **feature acquisition**, but not without questions” (Ayoun, 2013: 63). Nesta linha de pensamento, a tarefa dos aprendentes da L2 consiste na reconfiguração ou na nova montagem das propriedades formais e/ou semânticas da L2, como Lardiere defende (2007):

The acquisition of functional categories then, consists in appropriately re-configuring or re-assembling formal and/or semantic feature bundles in the L2 grammar, and determining the specific conditions under which their properties may or must be morphophonologically expressed. This, in my view, is the foremost problem of acquiring a second language grammar, and it is not obviously ameliorated by recourse to a parameter- or especially microparameter-setting model of language acquisition. (Lardiere, 2007: 236)

Aliás, Chomsky defende que a criança possui um dispositivo de aquisição da linguagem (DAL), que é ativado quando ela é exposta a uma determinada língua e lhe permite construir a gramática da sua LM” (Grosso, 2010: 35). Assim, a predisposição natural e a exposição ao *input* são dois fatores fundamentais na aquisição da L1.

¹⁵ Para a distinção entre categorias lexicais e funcionais, veja-se Cook (1996).

Relativamente ao *input* na aquisição da L2, como White justifica, “L2 learners face a task parallel to that of L1 acquirers, namely the need to arrive at a linguistic system which account for the L2 input, allowing the learner to understand and speak the second language” (White, 2003: 15). Entretanto, quanto à extensão do acesso à GU, bem como quanto ao papel que atribuem à L1 no processo da aquisição/aprendizagem da L2, existem diferentes posições e modelos, que são discutidos na próxima secção.

3.3. Interlândia

Na aquisição de uma L2 intervêm fatores de natureza variada como vimos e como se depreende das teorias de aquisição de L2 expostas, nomeadamente a idade e os efeitos do período crítico, fatores individuais, entre os quais se contam a aptidão para a aprendizagem de línguas, os estilos de aprendizagem e a motivação, e o papel que desempenha o conhecimento linguístico prévio nessa aquisição (cf., e.o., Madeira (2017), Zhang (2018) e Ferreira (2019)).

O designado período crítico ou sensível para a aquisição de uma L2 tem sido amplamente discutido na literatura¹⁶. Considera-se, embora sem consenso, que há um período a partir do qual o processo de assimilação total das estruturas linguísticas em diferentes planos deixa de estar completamente disponível e registam-se diferenças ao nível dos enunciados no sistema linguístico do aprendente relativamente ao sistema do nativo.

De acordo com Ferreira (2019: 112), tais «evidências deram origem ao conceito de ‘interlândia’». O conceito de Interlândia foi proposto pela primeira vez por Selinker em 1972 quando publicou o artigo “Interlanguage”. Do ponto de vista psicolinguístico, o linguista define a interlândia como um sistema linguístico que o aprendente de L2 vai adquirindo e desenvolvendo durante o seu processo de aquisição/aprendizagem da língua-alvo. De acordo com Ottonello (2004; *apud* Grosso, 2010: 38), atribuem-se três características principais à interlândia: (1) especificidade; (2) transitoriedade; (3) fossilização.

¹⁶ Para uma síntese, veja-se, entre outros, Madeira (2017) e Ferreira (2019).

A interlíngua, como um novo sistema linguístico relativamente ao da L1 e da L2, possui as suas próprias regras e até a interlíngua de cada aprendente geralmente também é diferente. Esta característica é designada como especificidade. Nesta ótica, a interlíngua não pode ser confundida nem com a L1 nem com a L2, como apontam Frauenfelder e Noyau (1980):

(...) un système linguistique intériorisé, qui évolue en se complexifiant, et sur lequel il possède, en principe, des intuitions. Ce système est différent de celui de la langue maternelle (même si l'on en trouve des traces), et aussi de celui de la LC; il ne peut non plus être considéré comme un simple mélange de l'une et de l'autre, mais comporte des règles qui lui sont propres: chaque apprenant (ou groupe d'apprenants) possède à un stade donné de son apprentissage un système spécifique. (Frauenfelder e Noyau, 1980: 46; *apud* Grosso, 2010: 40)

Segunda esta afirmação, pode-se considerar a interlíngua como um conjunto de diferentes fases ou estados de sistemas provisórios linguísticos que estão sempre em evolução durante o processo da aquisição de L2. Neste sentido, usamos o termo “transitoriedade” a designar esta característica.

Devido à transitoriedade da interlíngua, os aprendentes passam normalmente por diferentes fases desde o estágio inicial até ao final e vão construindo a sua própria gramática mental ao longo deste processo. É óbvio que a interlíngua, considerada como a gramática mental, se torna cada vez mais complicada à medida que se procede a aquisição/aprendizagem de L2, o que significa que os conhecimentos linguísticos que os aprendentes obtêm se marcam pela instabilidade na aquisição/aprendizagem da língua-alvo. Os aprendentes vão acrescentar novas regras à sua gramática mental ou até cometer uns erros para atingir o estágio final da aquisição/aprendizagem. Tendo em conta a transitoriedade da interlíngua, Ellis (1999: 31; *apud* Zhang, 2018: 132) reforça que o processo da construção da(s) interlíngua(s) pode ser classificado em três fases, que são inovação, elaboração e revisão:

(1)innovation (i.e., the acquisition of new forms), (2) elaboration (i.e., the complexification that takes places as the learner discovers the contextual uses of a form), and (3) revision (i.e., the adjustments that are made to the entire system as a result of innovation and elaboration).

Assim, nota-se a interferência da L1 no desenvolvimento da interlíngua, uma vez que a interlíngua serve como um estágio intermédio que existe entre os mecanismos linguísticos da L1 e da L2. Neste sentido, de acordo com Selinker (1972), os aprendentes tendem a conservar alguns itens, regras e subsistemas linguísticos da LM que funcionam como elementos inalteráveis durante o inteiro processo da aprendizagem, mesmo alcançando a fase final da aprendizagem. Esta característica atribuída à interlíngua é designada fossilização:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL (native language) will tend to keep in their IL (interlanguage) relative to a particular TL (target language), no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL (target language). (Selinker, 1972: 212)

Os desvios fossilizados, que podem ser fonéticos, semânticos, sintáticos, entre outros, mantêm-se estáveis, o que significa que é impossível erradicá-los na aquisição/aprendizagem de L2. Neste sentido, por causa de restrições maturacionais e inerentes à L1, não existe possibilidade para atingir um grau de proficiência da L2 igual ao da L1 (Han, 2004; *apud* Grosso, 2010: 39)

Portanto, da perspectiva da interlíngua, os desvios podem ser tratados como propriedades linguísticas que se atribuem a diferentes estágios do processo da aquisição/aprendizagem de L2. Selinker (1972: 216-220) afirma que os diferentes tipos de erros que os aprendentes cometem na aprendizagem de L2, de certa forma, refletem as diferentes estratégias utilizadas para desenvolver o seu próprio sistema linguístico da interlíngua. Nesta linha de pensamento, o linguista propôs cinco estratégias de aprendizagem: transferência linguística, sobregeneralização do material linguístico da língua-alvo, transferência de instrução, estratégia de comunicação de L2 e estratégia de aprendizagem de L2.

3.3.1. Transferência

Os estudos sobre transferência linguística têm tido uma posição destacada na

investigação em relação ao processo da aquisição/aprendizagem de L2. Segundo Gass & Selinker (1992: 5), o fenómeno da “transferência de L1” refere-se a um processo em que os aprendentes recorrem à incorporação de propriedades linguísticas da sua L1 ao desenvolver as interlínguas na aquisição/aprendizagem da L2. Diferentes modelos de análise da aquisição de L2 têm manifestado diferentes atitudes sobre a transferência de L1.

O conceito de transferência foi lançado pela primeira vez pela hipótese de Análise Contrastiva (AC) (Fries, 1945; Lado, 1957). Uma premissa importante da AC é que a transferência da L1 faz parte das causas principais pelas quais ocorrem desvios na produção da língua-alvo. Estes autores acreditam que os aprendentes estão mais habituados ao sistema da L1 do que ao da L2 e, no quadro do behaviorismo, considera-se a transferência de L1 apenas como um elemento negativo que prejudica a formação de novos hábitos linguísticos da L2 e impede a aquisição/aprendizagem bem-sucedida. Neste caso, a transferência negativa da L1 é também designada como interferência de L1 (Weinreich, 1953).

No entanto, ao longo do desenvolvimento teórico da Análise de Erros na área da aquisição de L2, bem como da influência do conceito da interlíngua, acredita-se que são inevitáveis os desvios nos discursos dos falantes de L2. Neste contexto, a investigação sobre a influência da L1 reveste-se pelas características multidisciplinares na área de estudos da aquisição de L2 (Yi, 2012; *apud* Tian, 2017: 48). Quando se compreende melhor o processo da aquisição/aprendizagem de L2 através da análise de desvios, a transferência da L1 já não serve para explicar todas as causas de desvios que ocorrem na produção dos aprendentes de L2 e até mesmo a transferência de L1 resultando nalguns desvios na aquisição de L2, a percentagem deste tipo de desvios que se regista nos estudos varia de indivíduo para indivíduo (Ellis, 1999: 302). Segundo Ellis (2000: 315), destacam-se seis aspetos fundamentais que determinam a dimensão da transferência no processo de aquisição/aprendizagem de L2: nível linguístico, fatores sociais, estatuto marcado da estrutura, prototipicidade, distância linguística e tipológica, fatores de desenvolvimento específico do processo da interlíngua.

Aliás, também se verifica que a transferência de L1 nem sempre prejudica a

aquisição de L2, uma vez que a proximidade entre a L1 e a L2 também pode contribuir para facilitar a aprendizagem. Neste sentido, os linguistas deixam de usar o termo “interferência de L1”, dando preferência ao termo “transferência de L1” (Lado, 1957: 2). Mesmo tomando como referência a teoria do behaviorismo, Lado (1957) afirma que os conhecimentos da L1 beneficiam a compreensão da língua e cultura que um indivíduo aprende, porque consegue estabelecer ligações entre os sistemas da L1 e da L2:

Individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practices by natives. (Lado, 1957: 2)

Portanto, importa salientar que a transferência de L1 influencia o processo da aquisição de L2 com duas formas separadas ao mesmo tempo - transferência positiva e transferência negativa. O *output* funciona como critério para identificar se a transferência é positiva ou negativa (Gass & Selinker, 2008: 90).

Quanto à transferência negativa (ou conhecida como interferência), é um fenómeno originado da influência de hábitos da L1, que causa desvios nos discursos produzidos pelos falantes de L2 quando eles não prestam atenção à diferença entre algumas estruturas vindas de diferentes sistemas linguísticos. Neste caso, os aprendentes ignoram determinados itens linguísticos diferentes na L1 e na L2 e consideram-nos como elementos iguais ou parecidos (Zhang, 2018: 145). Isto quer dizer que, regra geral, das diferenças entre a L1 e a L2 podem resultar frequentemente dificuldades no processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

No entanto, Kleinmann (1977; *apud* Gass & Selinker, 2008: 135) chama a atenção para o facto de esta assunção dever ser equacionada à luz de dois conceitos: o efeito de novidade (“novelty effect”) e a saliência percetiva (“perceptual saliency”), o que explica que, quando as estruturas são muito diferentes em L2, normalmente chamam mais a atenção dos aprendentes.

Relativamente à transferência positiva, segundo Ellis (1999: 302), os conhecimentos linguísticos prévios que os aprendentes dominam, de certa forma, também

contribuem para a dominação da L2. Neste caso, a transferência positiva refere-se à facilitação marcada no processo de aquisição/aprendizagem de L2, que é a consequência da proximidade linguística entre a L1 do aprendente e a L2. Precisamente, a proximidade nota-se mais quando a L1 e a L2 partilham certos itens linguísticos em comum ou as línguas estão historicamente relacionadas (Zhang, 2018: 147).

De acordo com Ellis (1999: 302-304), as semelhanças entre dois sistemas linguísticos que beneficiam a transferência positiva podem associar-se a vários aspetos linguísticos como léxico, fonético, morfossintático e entre outros. Isto também significa que quanto maior for a similaridade tipológica marca a L1 e a L2, com mais frequência a transferência positiva no processo da aquisição/aprendizagem da L2.

Contudo, tanto Ringbom (1987, *apud* Gass & Selinker, 2008: 146) como Oller e Ziahosseiny (1970, *apud* ibidem), a similaridade tipológica pode provocar, em certos contextos, mais dificuldades na aquisição/aprendizagem, como apontam a seguir:

In a similar vein, Ringbom (1987) pointed out that similarities may obscure for the learner the fact that there is something to learn. Oller and Ziahosseiny (1970) suggested that learning is “the most difficult where the most subtle distinctions are required either between the target and native language, or within the target language (Gass & Selinker, 2008: 186).

Resumindo, a transferência de L1 pode desempenhar um papel tanto negativo como positivo no processo de aquisição/aprendizagem de L2, o que geralmente está relacionado com a diferença e semelhança entre os sistemas da L1 e L2. A transferência negativa, também conhecida como interferência, constitui um fenómeno que causa dificuldades aos aprendentes enquanto a transferência positiva facilita o domínio da L2 pela similaridade linguística. No entanto, além desta questão de proximidade ou distanciamento tipológico deve ter-se ainda em conta o fenómeno da psicotipologia, definido por Kellerman (1977), e que Ferreira (2019: 141-142) sintetiza da seguinte forma:

A psicotipologia corresponde a um conjunto de percepções várias que os aprendentes possuem da distância estrutural das línguas e que ao longo do desenvolvimento interlinguístico pode promover, por um lado, ou inibir, por outro, a transferência linguística.». (Ferreira, 2019: 141-142)

3.3.2. Interlíngua, transferência e algumas hipóteses explicativas

O modelo generativo tem sido um marco de referência nos estudos sobre aquisição de L2 no que se refere à formulação de hipóteses explicativas, na medida em que «Este modelo procura integrar os papéis desempenhados pelos mecanismos cognitivos, pelos estímulos linguísticos e pela L1 para explicar o processo de aquisição da L2 e as propriedades das gramáticas de interlíngua» (Madeira, 2017: 315).

De facto, na área da aquisição de uma L2, existem várias divergências no que toca às relações entre a aquisição de L1 e de L2, o estágio inicial da aquisição de uma L2, bem como o acesso à GU no processo da aquisição da L2. Com base nestas divergências, temos diferentes propostas no enquadramento da teoria da GU, no quadro da qual se destacam as Hipóteses de Acesso à GU (como Full Access/ Full Transfer, Minimal Trees, Full Access/ No Transfer) e a Hipótese da Diferença Fundamental.

A *Full Access/ Full Transfer Hypothesis* foi proposta por Schwartz & Sprouse em 1994 e reformulada em 1996. Segundo esta hipótese, os aprendentes recorrem completamente às propriedades linguísticas da sua L1 no processo da aquisição/aprendizagem de L2, visto que o estágio inicial de uma L2 se sobrepõe ao estágio final da L1. Quando não conseguem fazer transferência entre a L1 e L2, os aprendentes recorrem, portanto, à GU de L1 para reconstruir a sua Gramática de L2 (cf. Zhang, 2018: 140).

A *Minimal Trees Hypothesis* é uma proposta de Vainikka e Young-Scholten em 1994, reformulada em 1996. Em comparação com a primeira hipótese referida, apesar de também sustentar a existência do acesso pleno à GU no processo da aquisição da L2, defende que uma transferência entre a L1 e a L2 é parcial e acontece apenas quando as categorias lexicais estão ativadas. Relativamente às categorias funcionais, não se nota a transferência (cf. Zhang, 2018: 141).

Contudo, a proposta de *Full Access No Transfer Hypothesis*, de Epstein, Flynn e Martohardjono em 1996, sublinha que, tal como o que acontece na aquisição de uma L1, o acesso à GU é o estágio inicial da aquisição da L2, o que quer dizer que o processo da aquisição da L2 depende dos princípios da GU.

Por outro lado, de acordo com a Fundamental Difference Hypothesis, desenvolvida

por Bley Vroman e Yoshinaga em 1989 e 1992, os aprendentes recorrem a processos cognitivos gerais em vez da GU, como White defende: «the learner concentrates on surface properties, unconsciously taking account of similarities and differences across various linguistic forms» (White, 2003: 101).

3.4. Análise contrastiva e análise de erros

Perante as diferentes teorias relacionadas com a aquisição da L2 e com a transferência da L1 no processo da aquisição/aprendizagem da L2, surgem diferentes metodologias para descrever e analisar este processo, como a Análise Contrastiva e a Análise de Erros, que já mencionámos antes.

A Análise Contrastiva (AC), desenvolvida por Fries, Weinreich & Lado, surge no final da década de 60 em que o behaviorismo de Skinner tem a forte presença na área do ensino das línguas estrangeiras. De acordo com esta teoria, a aprendizagem de qualquer língua estrangeira, em comparação com a aquisição da L1, deve ser considerada como um processo da criação de novos hábitos linguísticos. Na ótica do behaviorismo, a aprendizagem das línguas estrangeiras tem que se processar através da imitação, prática, reforço, como afirma Grosso:

Como o próprio nome indica, a ênfase é colocada na oralidade. Nesta perspetiva, a aprendizagem de uma língua estrangeira passa a ser pensada sobretudo em termos comportamentais, através da formação de novos hábitos linguísticos. Assim, o erro assume uma conotação fortemente negativa, uma vez que se pensava que conduziria à formação de hábitos prejudiciais ao desenvolvimento da aprendizagem, exigindo-se a sua imediata correção. Grosso (2010: 31)

Portanto, a AC nesta fase trata de forma negativa os erros que ocorrem na aprendizagem de L2, dado que assumem uma característica indesejável que estabelece grandes obstáculos aos aprendentes. Neste sentido, a AC tem como objetivos analisar as dificuldades possíveis que podem ocorrer no processo da aprendizagem da L2 e prever os erros através da comparação sistemática entre a língua e cultura aprendidas com estes dois elementos nativos do aprendente (Lado, 1957: vii; *apud* Grosso, 2010: 34).

Quanto às razões pelas quais ocorrem erros na aprendizagem da L2, o grau de diferença estrutural entre a língua-alvo e a língua nativa dos aprendentes constitui o fator mais importante. Isto quer dizer que, do ponto de vista da AC, a “transferência linguística” entre a L1 e a L2 é um conceito central na aquisição da L2. Quando os elementos existentes na L2 são semelhantes aos da LM, os aprendentes tendem a dominá-los com mais facilidade, caso contrário, ocorrem erros com mais frequência na aprendizagem da L2 por causa da falta da relação de proximidade entre as estruturas línguas da língua-alvo e da L1, como defende Lado (1957):

(...) individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives (...) We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult, and those elements that are different will be difficult. (Lado, 1957: 2; *apud* Grosso, 2010: 34)

No entanto, à medida que a teoria da GU obtém a forte presença nas investigações sobre a aquisição da linguagem, surgem novas correntes linguísticas que consideram o processo da aquisição da L2 de uma perspectiva diferente. A proposta da Análise de Erros (AE), desenvolvida por Corder (1967) e Selinker (1972), é central neste contexto.

Tendo em consideração a teoria da GU referida antes, podemos defender que se acentua a criatividade como um papel central no processo da aquisição da L2 em vez de formação de novos hábitos linguísticos (Grosso, 2010: 39). Além disso, a forma de entender os erros ocorrentes na aprendizagem da L2 é muito diferente na AE, pois são considerados como parte integrante na aprendizagem da L2, ou seja, fazem parte inevitável do processo da aprendizagem (Grosso, 2010: 41) e, de facto, a sua análise contribui não só para o desenvolvimento das estratégias pedagógicas, mas também para uma descrição do processo da aprendizagem da língua-alvo.

Nesta ótica, em comparação com a AC, a AE, em vez de se concentrar na descrição das línguas e na previsão de erros, é focada mais na análise do processo da aquisição de L2. E além da interferência da LM, a ocorrência dos erros também depende de vários aspetos como as estratégias de aprendizagem e os materiais e técnicas utilizados pelo

professor (Cunha, 2009: 47; *apud* Zhang, 2018: 129).

No entanto, na realidade não é fácil definir o conceito de erro. Como refere Grosso (2010: 41), “esta é uma questão que dificilmente gera unanimidade de opiniões, quer por parte de aprendentes quer de ensinantes, uma vez que não se trata de um conceito objetivo e claramente determinado.” Neste sentido, a classificação dos erros associa-se com vários critérios diferentes. De acordo com Corder (1967; *apud* Grosso, 2010: 41), os erros que ocorrem na aprendizagem da L2 podem dividir-se em duas categorias: erros de *performance* e erros de competência. Os erros de *performance*, também conhecidos como *lapses* ou *mistakes*, são não-sistemáticos e geralmente são originados por fatores externos da competência linguística como, por exemplo, o cansaço físico e mental. Os erros de competência que ocorrem na L2, pelo contrário, são erros sistemáticos e têm a ver com falhas na competência do falante, que são geralmente causadas pelo conhecimento incorreto ou incompleto da língua-alvo.

Além da classificação dos erros proposta por Corder, do ponto de vista psicolinguístico, é possível dividir os erros em três subtipos: erros interlinguísticos, erros intralinguísticos e erros de desenvolvimento linguístico ¹⁷. Enquanto os erros interlinguísticos são verdadeiramente erros de interferência, os erros intralinguísticos decorrem das propriedades específicas da língua-alvo e os erros de desenvolvimento estão associados a erros naturais no processo de desenvolvimento linguístico que não podem ser confundidos com interferência (Madeira, 2017: 313).

Por outro lado, é possível delimitar diferentes causas para os erros no processo de aquisição/aprendizagem de L2, cuja identificação contribui para a melhor compreensão deste processo, bem como para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e a produção de materiais pedagógicas que permitam lidar eficazmente com ele (Gargallo, 2004). No entanto, na realidade, não é fácil identificar as causas dos erros com exatidão, uma vez que o processo de aquisição/aprendizagem de L2 se caracteriza pela

¹⁷ Kenneth (1976: 67; *apud* Tian, 2017: 36) propõe dois tipos de erros: interlinguísticos e intralinguísticos. «An interlanguage error is not the result of conflict with native language but the result of some problem in the acquisition of second language itself. Intralanguage errors arise from the lack of congruity between the second-language learner’s set of rules and those of native speaker. These errors are termed developmental or restructuring errors are the direct result of the learner’s attempt to create language based on their language hypotheses about the systems they are learning» (Tian, 2017:36).

complexidade e pela multiplicidade (Grosso, 2010: 42).

Tendo em conta diferentes elementos subjacentes ao processo da aquisição/aprendizagem acima referidos, Gargallo (2004) indica como causas principais dos erros:

Distração	Relacionada com o cansaço físico e mental, com o grau de motivação, o grau de confiança em si próprio e o nível de ansiedade.
Interferência	Concretizada na adoção de formas ou estruturas da L1 ou as de L2 ou LE que o estudante conhece. O resultado deste fenómeno são os <i>erros interlinguais</i> .
Tradução	Trata-se de um caso específico de interferência que afeta sobretudo locuções e frases feitas, ao transferir literalmente uma forma ou estrutura da L1 para a produção linguística da língua-alvo.
Sobregeneralização e aplicação incompleta das regras da língua-alvo	Refere-se às hipóteses incorretas ou incompletas que o aprendente faz baseando-se no conhecimento do funcionamento da língua-alvo. O resultado deste fenómeno são os <i>erros intralinguais</i> .
Induzidos pelos materiais e procedimentos didáticos	Refere-se àqueles erros que são motivados pelas amostras da língua, as conceptualizações ou os procedimentos utilizados no processo de aprendizagem.
Estratégias e comunicação	Refere-se a todos aqueles erros cuja origem está no mecanismo que o estudante põe em marcha quando se depara com um problema de comunicação.

Tabela 3 – Causas dos erros na aquisição/aprendizagem de L2(adaptado de Gargallo, 2004).

Quanto à análise da gravidade dos erros, trata-se de uma escala que está estreitamente articulada a diferentes objetivos e estádios no ensino/aprendizagem de L2, existindo diferentes critérios para analisar quais são os erros que merecem mais atenção, como, por exemplo, gramaticalidade, aceitabilidade, adequação, inteligibilidade e frequência (Gargallo, 1993; Fernández, 2005; *apud* Tian, 2017: 43).

3.5. Algumas considerações sobre ensino de L2 e ensino da gramática em L2

A complexidade decorrente da aquisição/aprendizagem de uma L2, que ficou bem patente nas secções anteriores deste capítulo, com incidência para as questões assinaladas no âmbito da proposta da Análise de Erros, reflete-se claramente nos modelos e princípios que têm presidido à proposta de metodologias de ensino/aprendizagem da gramática ao longo do tempo, igualmente variados e complexos. Neste contexto, não pretendemos

fazer uma revisão da literatura nesse domínio, mas apenas discutir alguns princípios subjacentes a uma abordagem pedagógica eficaz do ensino de L2 e à operacionalização pedagógica de conteúdos gramaticais em sala de aula, bem como a diferentes modelos disponíveis para esse efeito.

3.5.1. Implicações pedagógicas para professores e estudantes de L2

Em comparação com a aquisição de L1, verifica-se que é relativamente difícil para aprendentes adultos concentrarem-se na aprendizagem de uma L2 da mesma forma que uma criança está completamente focada na aquisição da sua L1 (Ayoun, 2013: 170), uma vez que temos que considerar vários aspetos diferentes que influenciam a eficácia da aquisição/aprendizagem de uma L2, como aptidões cognitivas, fatores afetivos, idades, proficiência, entre outros (Paradis, 2004).

Ayoun (2013), baseando-se no modelo da Gramática Universal, apresenta um esquema do processo da aprendizagem de L2, apresentado na imagem 1.

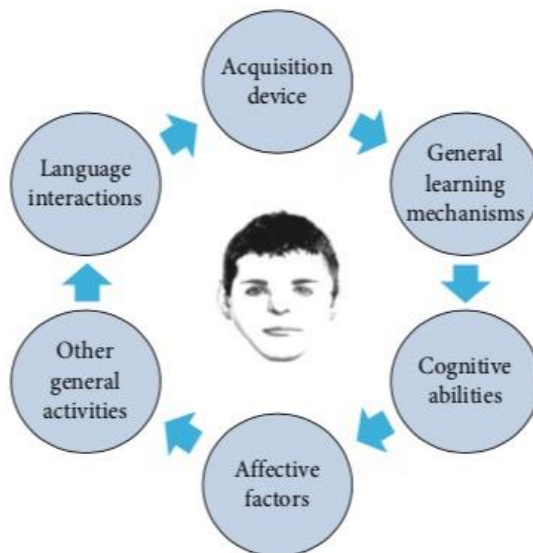


Imagem 1 – Processo da aprendizagem de L2 (Ayoun, 2013: 171)

Importa salientar que, na maioria dos casos, algumas etapas podem sobrepor-se

durante o processo de aprendizagem. Aliás, Ayoun (2013) também propõe quatro elementos básicos na aprendizagem de L2 durante a instrução formal (*input* e *interaction*, *feedback*, *intake* e *output*), cujas relações inerentes são ilustradas na Imagem 2.

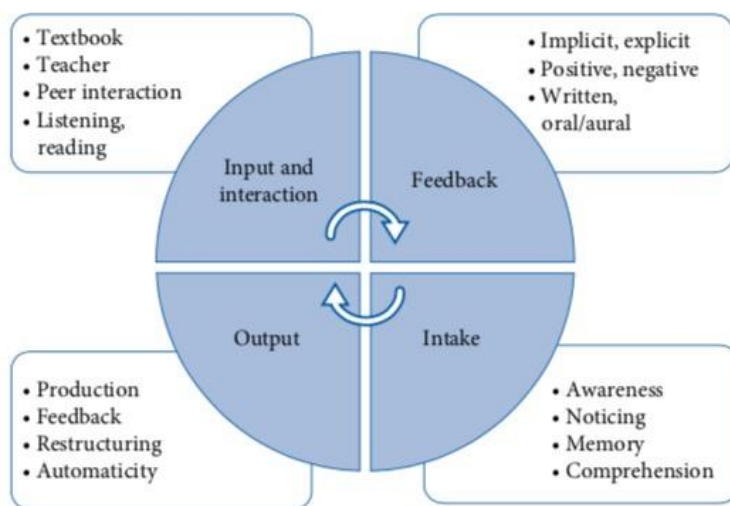


Imagem 2 – Quatro elementos básicos na aprendizagem de L2 (Ayoun, 2013: 172)

Em relação ao *input*, do ponto de vista da GU, este é considerado como um fator essencial no sentido de interagir com a estrutura inata e facilitar a aquisição de L2 (Gass, 2003: 229). Aliás, Ellis (1985) defende que o input desenvolve a aquisição de L2 principalmente em cinco aspetos diferentes:

With regard to the route of SLA, input may facilitate development by (1) providing the learner with ready-made chunks of language to memorize and later analyse, (2) helping the learner to build vertical constructions, (3) modelling specific grammatical forms with high frequency, (4) ensuring that the input is one step ahead of the learner’s existing knowledge (by providing **comprehensible input**), and (5) providing the right affective climate to ensure that input becomes intake (Ellis, 1985: 161-162).

No entanto, tendo em conta os cinco aspetos positivos do *input* em sala de aula acima referidos, surge outra questão: o *input*, especialmente o *input* compreensível, não é uma condição suficiente para a aquisição de L2, uma vez que a aquisição ocorre quando o input se torna no *intake*. Quanto à distinção entre estes dois conceitos, “input is the L2

data which the learner hears; intake is that portion of the L2 which is assimilated and fed into the interlanguage system” (Ellis, 1985: 159). Por sua vez, o *intake* pode ser entendido de forma global como o processo de assimilação de material linguístico, referindo-se “to the mental activity that mediates between input and grammars and is different from apperception or comprehension, as the latter two do not necessarily lead to grammar formation (Gass & Selinker, 2008: 486). Há, ainda de acordo com estes autores, alguns elementos que influenciam a transferência entre o *input* e o *intake*, como conhecimento prévio, frequência, motivação, atitude, atenção e entre outros.

No que se refere ao *output*, consiste na produção oral e escrita da L2 durante o processo da aquisição/aprendizagem (cf. Ayoun, 2013:173). Neste sentido, quando os aprendentes de L2 reparam nas diferenças entre o *input* e o *output*, devem reestruturar a sua interlíngua, como Swain (1995: 128) defende:

Output may stimulate learners to move from the semantic, open—ended nondeterministic, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed for accurate production. Output, thus, would seem to have a potentially significant role in the development of syntax and morphology. (Swain (1995: 128), citado em Gass, 2003: 227)

Relativamente ao *feedback*, existem diferentes *formas* do feedback- implícito, explícito, negativo, positivo (Ayoun, 2013: 174). Perante tal, segundo Ayoun (2013: 176), a melhor forma de *feedback* consiste em usar “a repertoire of different types of feedback (particularly with metalinguistic information) as their effectiveness varies with the linguistic target and the learner’s proficiency levels as well as their **age**.”

3.5.2. Ensinar gramática numa abordagem comunicativa

Segundo Ellis (2006: 84), o ensino da gramática foi tradicionalmente considerado como apresentação e prática de estruturas gramaticais, o que, de facto, constitui apenas uma definição muito limitada sobre o ensino da gramática, uma vez que a apresentação e a prática não são elementos indispensáveis no processo do ensino da gramática e em muitas circunstâncias são os próprios aprendentes que descobrem as regras gramaticais.

Perante tal, Ellis avança com uma definição lata sobre este assunto (2006: 84):

Grammar teaching involves any instructional technique that draws learners' attention to some specific grammatical form in such a way that it helps them either to understand it metalinguistically and/or process it in comprehension and/or production so that they can internalize it. (Ellis, 2006: 84)

Em relação a esta definição, nota-se que o método do ensino da gramática já não se limita ao paradigma “apresentação – prática” e que os conhecimentos gramaticais que os aprendentes de L2 dominam podem existir de forma consciente ou inconsciente. Neste caso, afirmamos que os conhecimentos que o aprendente adquire podem ser vistos como **explícitos** ou **implícitos** enquanto a forma com que o professor apresenta a gramática pode ser **dedutiva** ou **indutiva** (Martí, 2014: 17).

Relativamente aos conhecimentos explícitos e implícitos, têm funções diferentes no processo de aquisição/aprendizagem de L2 (Ellis, 2006: 95): por um lado, os conhecimentos explícitos normalmente são considerados como os conhecimentos analisados através dos quais os aprendentes obtêm a consciência de como a estrutura gramatical funciona e ao mesmo tempo, também são vistos como a explicação metalinguística, que abrange os conhecimentos associados à metalinguagem gramatical, bem como à capacidade para a compreensão das explicações sobre regras gramaticais; por outro lado, os conhecimentos implícitos são processuais e não podem ser ensinados, porque a sua aquisição processa-se inconscientemente e só se tornam verbalizados quando se transformam nos conhecimentos explícitos. No entanto, importa salientar que os conhecimentos implícitos tomam uma posição mais fundamental na aquisição/aprendizagem de L2, dado que geralmente atingir os objetivos comunicativos na L2 requer o acesso aos conhecimentos implícitos (Ellis, 2014: 10).

Ainda de acordo com Ellis (2014: 11), “while we can **teach** students explicit knowledge of grammar, we can only **facilitate** the process of acquiring implicit knowledge”. Neste sentido, em comparação com o ensino de conhecimentos explícitos da gramática, a aquisição de conhecimentos implícitos processa-se de forma inconsciente. O mesmo linguista (2014: 12) defende que a aquisição de conhecimentos implícitos é um

processo lento em que se precisa a exposição considerável à língua-alvo.

Neste sentido, é óbvio que se tem de recorrer a diferentes metodologias do ensino da gramática a fim de que os aprendentes dominem diferentes tipos de conhecimentos gramaticais, como defende Ellis (2014: 11):

Clearly, from this perspective, you cannot take a grammatical structure like 3rd person –s and teach it so that it immediately enters learner’s implicit knowledge. Learners have to bootstrap their way to implicit knowledge of “rules” such as 3rd person –s by extracting them from the associations they have formed. In contrast, explicit knowledge of grammatical rules is teachable – in much the same way as declarative facts in any school subject (e.g. mathematical formulae) can be taught. (Ellis, 2014: 11)

Portanto, isso significa que quando se aplica a abordagem dedutiva ou a abordagem indutiva a conhecimentos explícitos ou implícitos nas aulas de línguas estrangeiras, estamos perante quatro modelos diferentes relativamente ao ensino da gramática, como se ilustra na Tabela 4.

	Deductiva	Inductiva
Explícita	a) Método tradicional de gramática-traducción Modelos teórico-formales	c) Gramática tradicional Metodología Natural o Directa El estudiante tras una primera exposición a un <i>input</i> apropiado, hace una hipótesis y extrae una primera regla provisional
Implícita	b) Método audiolingual Ejercicios o prácticas gramaticales (ejercicios de repetición, de huecos y estructurales)	d) Enfoque comunicativo Muestra de lengua real

Tabela 4 - Tipos de metodologia no ensino da gramática (Martí 2014, 18)

No contexto do nosso trabalho, privilegiaremos uma abordagem indutiva.

A abordagem dedutiva predominou no ensino da gramática durante muito tempo. Apesar de esta abordagem efetivamente ter algumas vantagens notáveis, como o facto de os aprendentes conseguirem, de forma mais rápida, dominar as estruturas gramaticais

através da apresentação do professor, bem como dos exercícios de memorização ou repetição, a participação dos aprendentes na sala de aula encontra-se muito limitada e como consequência, os conteúdos não são interiorizados pelos aprendentes, como afirma Figueiredo (2005: 12; *apud* Fraga, 2015: 68):

O ensino da gramática é, ainda hoje e na maioria dos casos, concebido como mera transmissão de conhecimentos do professor ao aluno, dando-se pouca importância ao papel desempenhado por este na apropriação e elaboração dos mesmos. E o resultado é que os conceitos que são adquiridos pelos alunos, nos níveis mais básicos da aprendizagem, continuam a não evoluir (...). (Figueiredo, 2005: 12; Fraga, 2015: 68)

No entanto, a abordagem indutiva tem ganhado o protagonismo nas aulas de línguas ultimamente. De acordo com o princípio da abordagem indutiva, os conhecimentos adquiridos pela extração por parte dos aprendentes normalmente permanecem durante mais tempo, uma vez que “il s’agit de placer l’apprenant dans des situations de découverte et de le rendre plus actif face à ses apprentissages” (Colletta, 2004: 10).

Além disso, Ellis (2014: 12) indica-nos as três vantagens da abordagem indutiva no processo da aquisição/aprendizagem de L2. Primeiro, a participação ativa dos aprendentes na sala de aula incentiva a motivação da aprendizagem, o que beneficia a dominação dos conhecimentos explícitos. Segundo, a abordagem indutiva serve como “learner-training function”, que ajuda os aprendentes a desenvolver as estratégias com as quais precisam de trabalhar a gramática. Assim, não há possibilidade de promover a sua capacidade para analisar línguas. Terceiro, quando as tarefas são solicitadas a realizar em grupos, a gramática transforma-se num tópico a discutir com os outros, o que também irá promover a competência comunicativa de certa forma.

Por outro lado, de modo global, adotamos, neste trabalho, um enfoque comunicativo (tal como preconizado no QECR, 2001), reiterando o que afirma Pinto (2011) sobre o que significa ensinar gramática:

Assim, ensinar gramática é muito mais do que explicar regras e padrões linguísticos, com vista a levar a uma aquisição das mesmas, isto é, a levar a que o aluno as integre no seu conhecimento gramatical prévio. Atualmente, a didática exige que nos detenhamos em aspetos discursivos e pragmáticos,

porque se considera que o papel desempenhado pela gramática nas aulas de línguas é mais amplo, sobretudo após o surgimento do conceito de competência comunicativa (Pinto 2011:1649).

Esta concepção do que é ensinar gramática subsume um conjunto de saberes que, de acordo com Richards (2007: 7), estão incluídos na competência comunicativa e convocam outras competências que para ela contribuem, nomeadamente as linguísticas: saber usar a língua com diferentes objetivos e funções, saber variar o uso da língua de acordo com a situação, saber compreender e produzir diferentes géneros textuais, saber manter a comunicação, usando estratégias linguísticas diferenciadas.

Num enfoque igualmente comunicativo, a abordagem *task-based language teaching* (TBLT). Geralmente, o TBLT pede os aprendentes de L2 que cumpram diferentes tarefas (“*tasks*”), oferecendo contextos para o uso interativamente autêntico da língua. Uma tarefa, segundo Ellis (2014), requer o enfoque primário no significado e, quando os aprendentes cumprem a tarefa, devem usar os seus próprios recursos linguísticos, sendo encorajados a cumprir as tarefas linguísticas como “*language user*” em vez de como “*language learner*”, num modelo de foco na forma. As tarefas podem ser “*input-based*” ou “*output-based*”, tendo objetivos e implicações diferentes, como aponta Ellis (2014: 14):

Input-based tasks are based on the assumption that learners will pick up new linguistic forms through exposure to the input (oral or written) providing that (1) they are able to comprehend the input and (2) they notice the new forms. Input-based tasks can be used to help students acquire new grammatical structures. Output-based tasks aim to elicit production of the target structures. They are best suited to helping learners obtain greater control of grammatical structures that they have partially acquired but are not yet using with a high level of accuracy. (Ellis, 2014: 14)

Neste âmbito, a um nível concetual, com implicações na aplicação, consideramos igualmente centrais na nossa proposta de tratamento do tópico escolhido os seguintes conceitos: i) tarefa comunicativa QECR (2001), ii) pedagogia integrada da gramática (Duarte & Silva, no prelo) e iii) laboratório gramatical (Silvano & Rodrigues, 2010). As citações selecionadas e apresentadas em i. – iii. configuram, na sua essência, a

concretização que está na base da nossa intervenção pedagógica, sendo ativada de modo adaptado ao percurso seguido, e articulam-se com os princípios a seguir elencados.

- i. «Para que uma tarefa comunicativa se realize com êxito, é necessário selecionar, equilibrar, ativar e coordenar as componentes adequadas de todas as competências necessárias para o planeamento, a execução, o controlo/avaliação e (quando necessário) a remediação da tarefa, a fim de realizar com êxito a intenção comunicativa. As estratégias (gerais e comunicativas) são um elo vital entre as diferentes competências (inatas ou adquiridas) que o aprendente possui e a execução com êxito da tarefa». (QECR, 2001: 220).
- ii. «O trabalho pedagógico «parte do texto oral ou escrito, que é sujeito a uma análise linguística e discursiva, além de permitir o trabalho de outros conteúdos, por exemplo, socioculturais, sustentada por um processo de observação e sistematização das regularidades e possibilidades de um dado conteúdo, que será depois reutilizado em atividades e exercícios progressivamente mais livres, até serem integrados em textos dos alunos ou no contacto com novos textos». (Duarte & Silva, no prelo: 16-17).
- iii. «A nossa proposta para o estudo da gramática, entendido como reflexão sobre o funcionamento da língua na dupla vertente do conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos, assenta numa estratégia de articulação do estudo da gramática com o do funcionamento do texto/discurso. Esta articulação é sustentada, do ponto de vista pedagógico, pelo facto de se tratar de um ensino-aprendizagem para níveis de escolaridade em que se tornam importantes métodos e técnicas como a problematização, a experimentação, a análise, a sistematização, a explicitação de saberes/exposição, a demonstração, a exemplificação, o aprofundamento, a aplicação, entre outros exercícios» (Silvano & Rodrigues, 2010: 282).

O laboratório gramatical proposto por Silvano organiza-se em 4 fases, cada uma das quais se pode subdividir em várias tarefas, como se pode ver, respetivamente, nas tabelas 5 e 6.

Frase	Descrição das fases
1. ^a fase	Apresentação dos dados
2. ^a fase	Problematização, análise e compreensão dos dados
3. ^a fase	Realização de exercícios de treino
4. ^a fase	Avaliação da aprendizagem realizada

Tabela 5 - Fases do Laboratório Gramatical (Silvano & Rodrigues, 2010: 280)

Laboratório Gramatical		
Fases	Tarefas	Descrição das tarefas
Apresentação do <i>corpus</i>	1. ^a tarefa	Constituição do corpus pelo professor ou alunos.
	2. ^a tarefa	Organização dos dados linguísticos do corpus em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
Problematização, análise e compreensão dos dados	3. ^a tarefa	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos.
	4. ^a tarefa	Observação dos dados linguísticos pelos alunos.
	5. ^a tarefa	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente.
	6. ^a tarefa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.
	7. ^a tarefa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
	8. ^a tarefa	Reformulação ou manutenção da generalização.
Realização de exercícios de treino	9. ^a tarefa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.
Avaliação da aprendizagem realizada	10. ^a tarefa	Avaliação da aprendizagem realizada.

Tabela 6 - Fases e tarefas do Laboratório Gramatical (Silvano & Rodrigues, 2010: 280)

3.5.3. Alguns princípios para uma pedagogia da gramática em L2

A formulação de princípios que regulem uma pedagogia da gramática no ensino-

aprendizagem de uma LNM procura servir como um guião orientador da atividade de planificação e intervenção do professor, tendo, como não podia deixar de ser, sempre subjacente um quadro teórico relativo às conceções sobre aquisição/aprendizagem e metodologias de ensino.

Neste âmbito, convocamos as propostas de investigadores que atuam no contexto de uma abordagem de base comunicativa, por ser a que fundamenta o nosso trabalho. É o caso de Sánchez Pérez (1996), Gargallo (2004), Richards (2006) e Moreno García (2011) e Richards & Reppen (2014).

Apresentamos para os quatro primeiros citados uma síntese de princípios que se repetem, e, de seguida, elencamos os princípios formulados por Richards & Reppen de modo mais pormenorizado.

Assim, alguns dos princípios ou orientações recorrentes neste domínio são:

- tornar a comunicação real o foco da aprendizagem;
- descrever a língua em contextos de uso;
- usar mostras autênticas de língua sempre que possível;
- integrar o ensino da gramática com as diferentes competências;
- atender à complexidade estrutural da língua alvo e do nível de proficiência dos estudantes, promovendo um trabalho sistemático,
- relacionar conteúdos novos com outros conteúdos linguísticos já conhecidos;
- introduzir gradualmente o *input*;
- propor atividades que estimulem a consciencialização linguística dos estudantes;
- promover uma atividade de descoberta das estruturas linguísticas por partados estudantes.

Richards & Reppen (2014) apontam um conjunto de 12 princípios orientadores de uma pedagogia da gramática que poderão guiar o trabalho do professor de L2 e que retomam os princípios que acabámos de enunciar. A sua proposta tem na sua base uma distinção entre conhecimento gramatical e competência gramatical. De acordo com estes autores, o conhecimento gramatical consiste no conhecimento das regras para o uso correto da língua enquanto a competência gramatical pode ser definida como a capacidade

de usar a gramática como um recurso comunicativo tanto no discurso oral como escrito (cf. Richards & Reppen, 2014: 6)¹⁸. Os princípios propostos estão ancorados numa orientação metodológica comunicativa, a ser utilizada na planificação de sequências didáticas e na construção de materiais didáticos (cf. Richards & Reppen, 2014: 7-23)

1. **Identifique os recursos gramaticais de que os alunos necessitam**, isto é, relacione as necessidades comunicativas dos estudantes com o papel que a gramática pode desempenhar na satisfação dessas necessidades;
2. **Desenvolva a consciencialização para a natureza distinta dos textos**, passando para além do domínio gramatical de palavras e frases;
3. **Desenvolva a consciencialização para as diferenças entre a linguagem falada e a escrita**, analisando os recursos gramaticais utilizados em ambas as modalidades da língua, nomeadamente aqueles que são específicos de cada uma;
4. **Use corpora para explorar textos**, usando a gramática em diferentes contextos de uso e mostrando evidência de regularidades;
5. **Utilize uma variedade de abordagens de ensino**, em função dos estilos de aprendizagem dos estudantes e das necessidades comunicativas subjacentes à seleção da metodologia adequada, que pode combinar várias abordagens (dedutiva, indutiva...);
6. **Proporcione oportunidades para a atenção guiada de uma dada estrutura**, promovendo o destaque (que pode ser gráfico) e, por conseguinte, o foco nessas estruturas, ativado complementarmente por perguntas do professor;
7. **Proporcione oportunidades para uma prática comunicativa significativa**, em que a situação de uso da língua é significativa e em contexto ou similar a um real de uso, evitando a mera prática mecânica das estruturas linguísticas em prol do foco na forma;
8. **Proporcione oportunidades para os alunos produzirem reestruturação do**

¹⁸ De notar que este entendimento do que é o conhecimento gramatical é feito com base numa oposição entre conhecimento gramatical e competência gramatical, e, na sua base, numa distinção fundada entre uma abordagem tradicional, dependente de regras, e uma abordagem comunicativa, orientada para o uso. Não têm, portanto, como objetivo, neste contexto, uma distinção, mais teórica, entre conhecimento implícito e conhecimento explícito. Essa distinção é para nós muito relevante no contexto pedagógico.

- conhecimento**, através de atividades em que a par da saliência da estrutura relevante tenham de a acomodar na produção de texto;
9. **Estabeleça ligações entre a gramática e o vocabulário**, promovendo tarefas que permitam ir do léxico para a gramática ou da gramática para o léxico, através, por exemplo, de exercícios de completamento de espaços ou de expansão de estruturas (lexicais ou gramaticais);
 10. **Use os erros dos alunos como recurso didático**, permitindo que as produções dos estudantes sejam a base da análise e explicação dos erros;
 11. **Integre a gramática com as quatro competências**, dado que a gramática não deve ser tratada de forma isolada, mas como um elemento central na comunicação, que está na base da construção do texto;
 12. **Utilize os recursos da Internet e da tecnologia**, pois funcionam como ótimos aliados na expansão dos recursos linguísticos dos estudantes ao fornecerem amostras de língua potencialmente muito variadas, assim como recursos que auxiliam na sua aprendizagem da gramática.

3.6. Síntese

No presente capítulo, pretendemos discutir algumas teorias fundamentais na área de aquisição/aprendizagem de L2 e de ensino de gramática, que constituem a base teórica do estudo empírico apresentado no Capítulo 4.

Tendo em consideração a Gramática Universal de Chomsky, bem como os diferentes objetivos no processo de ensino/aprendizagem de línguas, distinguimos 3 conceitos essenciais – Língua Materna (LM), Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE) (Seção 3.1.). Em relação à aquisição/aprendizagem de L2, destacam-se vários modelos relativamente ao processo da aquisição/aprendizagem de L2, de entre os quais acentuámos a importância da noção *input* (Seção 3.2.).

Quanto à interlíngua (Secção 3.3.), o conceito trata os desvios que ocorrem no processo da aquisição/aprendizagem de L2 como propriedades linguísticas especiais dum sistema transitório entre a LM e o estágio final da L2. É um dos fatores importantes que influenciam a ocorrência de desvios durante o processo de aquisição/aprendizagem

refere-se à transferência da LM. A transferência da LM pode ser considerada como positiva ou negativa, o que, na maioria dos casos, depende da similaridade tipológica entre a LM e a L2. Neste sentido, a Análise de Erros (AE), ao contrário da Análise Contrastiva, trata de uma forma positiva os desvios que ocorrem na aquisição/aprendizagem de L2, uma vez que são inevitáveis e também contribuem para desenvolver as estratégias pedagógicas e para melhorar a descrição do processo da aquisição/aprendizagem da língua-alvo (LA) (Seção 3.4.).

Em relação aos diferentes modelos do ensino da gramática, tendo em consideração o desenvolvimento das competências comunicativas, privilegiámos uma metodologia de base comunicativa para promover um modelo do ensino da gramática misto, que visa consolidar os conhecimentos gramaticais, tanto explícitos como implícitos (Seção 3.5).

Assim, vai proceder-se, no Capítulo 4, ao tratamento, análise e discussão dos dados empíricos que recolhemos durante a intervenção pedagógico-didática.

Capítulo 4 – Intervenção pedagógico-didática

Apesar de se destacarem algumas limitações no projeto de investigação-ação como o número pequeno de estudantes e o período de tempo relativamente curto da sua implementação, a realização do projeto de investigação-ação segue os princípios mais importantes (Bell, 2010): o projeto de investigação-ação deve ser realizado passo a passo durante períodos variáveis e com vários mecanismos diferentes a fim de causar modificações, ajustamentos, mudanças de direção e redefinições.

Portanto, neste trabalho de investigação-ação, o investigador irá identificar os erros relativos ao valor semântico do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito que ocorrem nas produções dos aprendentes e tenta melhorar essa realidade com a implementação do projeto de investigação-ação.

Neste capítulo, tendo em consideração os fundamentos que apoiam o projeto de investigação-ação, contextualizamos o estudo, descrevemos o plano de intervenção pedagógico-didática, analisamos os dados e discutimos os resultados obtidos.

4.1. Contextualização

4.1.1. Contexto da implementação do estágio pedagógico

O estágio pedagógico foi desenvolvido numa turma do Curso Anual de Português para Estudantes Universitários, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, durante o ano letivo de 2018/2019, entre os meses de setembro e maio.

O curso encontra-se dividido em dois semestres independentes de 260 horas letivas cada, com o total de 26 semanas, com o total de 20h cada, com a atribuição de 30 ECTS por semestre. No primeiro semestre, os estudantes frequentaram o nível B1 e o nível B2, constituídos, respetivamente pelas seguintes unidades curriculares (UC): Português Língua Estrangeira para Estudantes Universitários (B1), Português Língua Estrangeira para Estudantes Universitários (B2), com 208h totais de contacto cada; Oficina de escrita e conversação III e Oficina de escrita e conversação IV, com 52h de contacto cada. A primeira UC referida é constituída pelas seguintes componentes, que,

embora separadas do ponto de vista da lecionação, se interligam: Estrutura e Funcionamento da Língua; Compreensão, Produção e Interação Oral; Compreensão, Produção e Interação Escrita; Laboratório de Língua e Atividades de Imersão.

De acordo com o plano do estágio, foram lecionadas 6 unidades letivas com a duração de 2h cada no segundo semestre, antecedidas de uma aula correspondente a uma regência O, lecionada no final do primeiro semestre. A implementação das 6 unidades letivas teve como objetivo levar a cabo o projeto de investigação-ação enquanto a regência O um conhecimento mútuo entre professor e estudantes que ultrapassou a prévia frequência das aulas como observador. A observação de aulas foi realizada durante todo o ano letivo e fez um total de 35 aulas observadas.

4.1.2. Perfil sociolinguístico dos aprendentes

No início da implementação do projeto de intervenção pedagógico-didática, foi ministrado um inquérito aos 15 estudantes que compunham a turma para obter informações sobre o seu perfil linguístico (cf. ANEXO 1). Os resultados deste inquérito são apresentados a seguir.

Os estudantes nasceram todos em Macau, tendo, por conseguinte, nacionalidade chinesa e todos são estudantes universitários a frequentar o segundo ano do Curso de Licenciatura em Direito (lecionado em Chinês e Português) da Universidade de Macau. No ano letivo 2018-2019 encontravam-se a fazer estudos de intercâmbio na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com incidência no desenvolvimento das suas competências em língua portuguesa. 7 estudantes são do sexo masculino e 8 do sexo feminino, tendo a maioria dos estudantes 19 e 21 anos, pois apenas um estudante tinha idade relativamente superior, 27 anos (Gráfico 1).

Ao nível da língua materna, verificamos que quase todos os alunos consideram o Cantonês e o Mandarim como suas línguas maternas, mas alguns estudantes assinalam “Chinês” como língua materna sem fazerem distinção entre as duas línguas. De acordo com o Artigo 9º da Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau, “além da língua chinesa, pode usar-se também a língua portuguesa nos órgãos executivo,

legislativo e judiciais da Região Administrativa Especial de Macau, sendo também o Português língua oficial”, o Chinês e o Português são duas línguas oficiais de Macau, mas não se especializa que tipo de Chinês é (Mandarim ou Cantonês). Neste sentido, podemos dizer que os alunos de Macau vivem numa sociedade multilingue, em que se usam o Chinês e o Português. Foi, em certa medida, este tipo de resposta que nos motivou a, na parte correspondente à investigação, descrever, ainda que sumariamente em qualquer dos casos, não só as características do Cantonês, mas também as do Mandarim, no que se refere ao tópico relevante para o nosso estudo.

No que se refere a outras línguas estrangeiras além da língua portuguesa, foram indicadas as seguintes línguas estrangeiras com menor ou maior proficiência: inglês, francês, japonês e coreano. Destas línguas, o inglês representa a percentagem maior, uma vez que é falado por todos os alunos, como se ilustra no Gráfico 2.

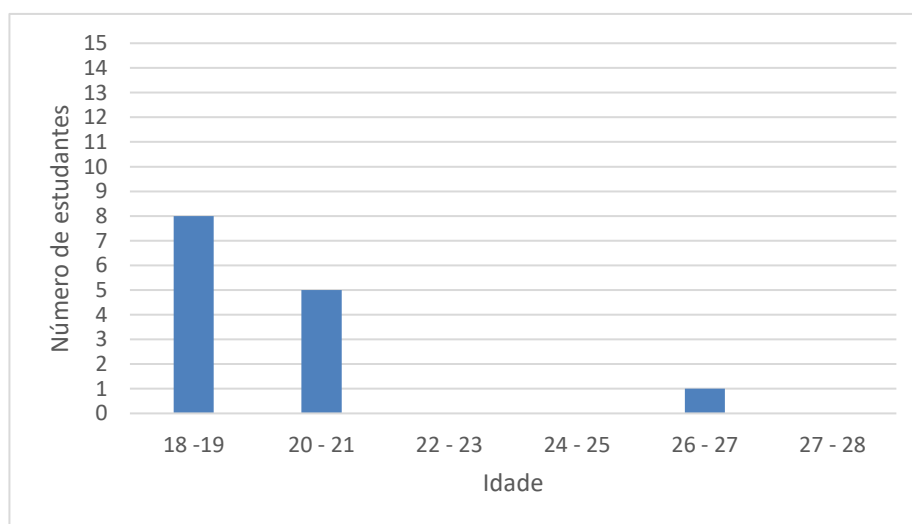


Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes por idade

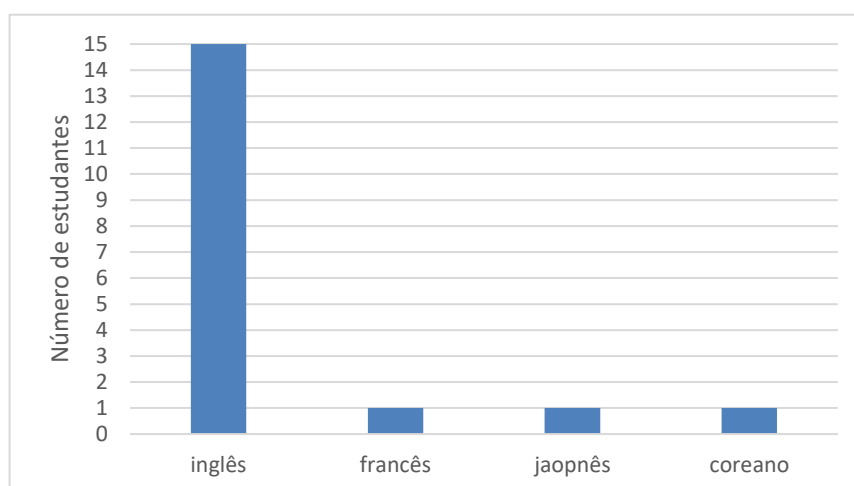


Gráfico 2 – Domínio de línguas estrangeiras

Além do perfil linguístico dos estudantes, o inquérito teve também como objetivo conhecer melhor a experiência de aprendizagem da língua portuguesa, os hábitos de aprendizagem e as principais dificuldades sentidas pelos estudantes nesse processo.

Quanto ao contacto inicial com o Português, como se ilustra no Gráfico 3, a maioria dos alunos indica que esse contacto teve lugar na escola básica ou secundária, o que se justifica pelo facto de, geralmente, o Português fazer parte das disciplinas opcionais na educação básica de Macau. Aliás, também há bastantes alunos que dizem que esse primeiro contacto aconteceu apenas depois de terem entrado para a universidade. Assim, nota-se que muitos alunos tiveram o primeiro contacto com a língua portuguesa no meio académico.

Em relação ao tempo de aprendizagem do Português, a maioria dos estudantes informa que estudam o Português há dois anos depois de terem entrado na universidade (Gráfico 4).

Para identificar, de forma mais detalhada, as dificuldades que os estudantes têm na aprendizagem do Português, classificamo-las de acordo com várias competências linguísticas, considerando: compreensão da leitura, produção escrita, compreensão oral, produção oral e interação oral.

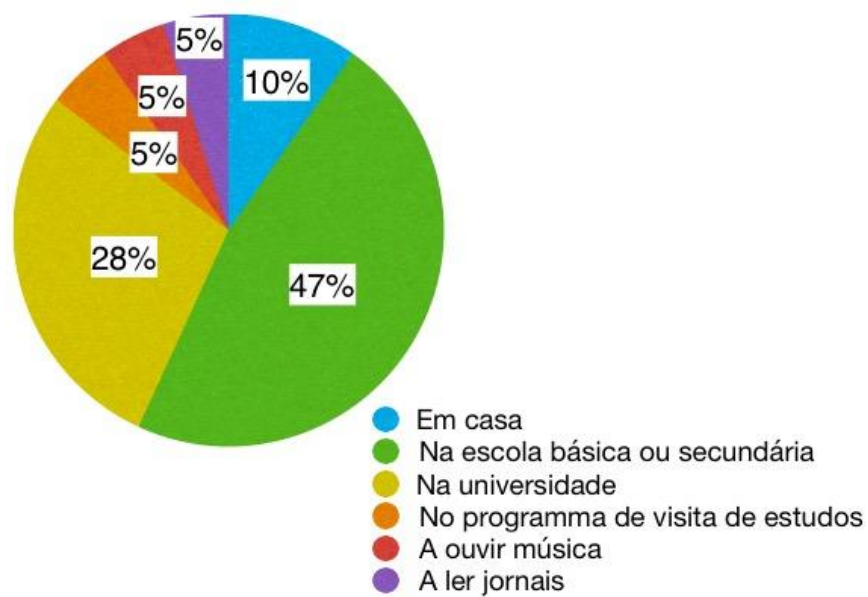


Gráfico 3 – Contacto inicial com a língua portuguesa

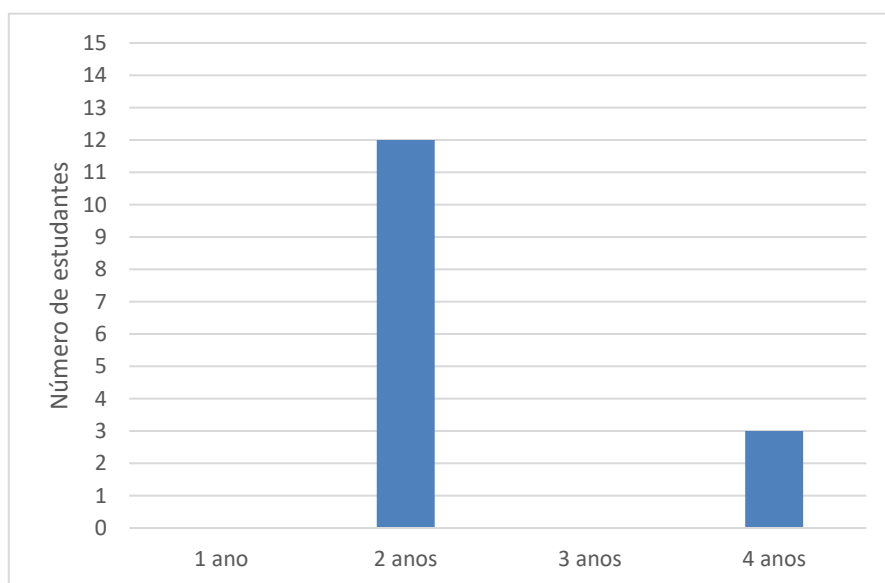


Gráfico 4 – Tempo de aprendizagem do Português

Relativamente à compreensão da leitura, de acordo com os estudantes, as principais dificuldades assentam no desconhecimento de vocabulário e na interpretação do valor dos tempos verbais. Os dois itens são responsáveis, respetivamente, por 28% e 25% das dificuldades assinaladas (Gráfico 5).



Gráfico 5 – Dificuldades na compreensão da leitura

Na competência de produção escrita, os quinze aprendentes, como demonstra o Gráfico 6, assinalam como problemático o desconhecimento de vocabulário, 41%, e a articulação de ideias, correspondente a 27%.

No que diz respeito às dificuldades na compreensão oral, como o Gráfico 7 mostra, muitos alunos consideram como principais dificuldades os discursos orais de longa duração e as notícias ou reportagens televisivas.

Tendo em conta o domínio da produção oral, os contextos em que os estudantes comunicam em Português fora da sala de aula com maior dificuldade são as interações para fazer compras (Gráfico 8), enquanto, em termos mais globais, como evidencia o Gráfico 9, destacam-se como mais difíceis os relatos de acontecimentos em que é necessário recorrer a mais do que um tempo verbal e as conversas sobre assuntos de nível académico e/ou profissional



Gráfico 6 – Dificuldades na produção escrita



Gráfico 7 – Dificuldades na compreensão oral



Gráfico 8 – Contexto de uso do Português fora da sala de aula



Gráfico 9 – Dificuldades na produção oral

No final, apresentam-se as dificuldades relativas à interação oral (Gráfico 10). Além das dificuldades referidas aqui, um estudante também indicou como dificuldade o uso de vocabulário para exprimir ideias mais precisas e pormenorizadas.



Gráfico 10 – Dificuldades na interação oral

Como a análise dos inquéritos permitiu verificar, os estudantes assinalaram as suas principais dificuldades no âmbito das várias competências relevantes para o desenvolvimento da sua competência comunicativa em Português. Esta diversidade constituiu-se como foco de reflexão demorada no momento de seleccionar um problema para o qual fossem relevantes a proposta de uma ação e a pesquisa de soluções conducentes à sua melhoria.

4.2. Apresentação do projeto de intervenção pedagógico-didática

A escolha do tema, o uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito do indicativo, surgiu em resultado da reflexão efetuada sobre os resultados dos inquéritos, mas também da observação realizada ao longo das aulas assistidas no curso de B1, no primeiro semestre, e do diálogo com os docentes das UCs, sobretudo da UC de Português Língua Estrangeira. Além destes fatores, um outro teve grande impacto na decisão por este tema: a experiência do próprio professor-investigador. Sendo de nacionalidade chinesa e partilhando, portanto, a língua materna com os aprendentes, assim como o próprio percurso como aprendente de PLE, foi sensível às dificuldades que estes estudantes, à semelhança de muitos falantes nativos do Chinês, apresentam dificuldades na distinção do valor semântico destes dois tempos verbais, o que se reflete não apenas na competência da produção e interação escritas, mas também na oralidade. A dificuldade detetada no uso de tempos verbais deriva em grande medida da interferência da LM, uma vez que, no caso do Chinês (Mandarim e Cantonês), se veiculam as informações aspetuais através de marcadores e não há tempos verbais. Aliás, de acordo com a observação do investigador, esse problema nota-se ainda mais nos contextos em que os estudantes produzem frases simples, frases temporais com a conjunção “quando” e frases completivas com verbos declarativos. Por conseguinte, o objetivo central deste projeto de investigação-ação consistiu em ajudar estes estudantes a entender melhor as diferenças entre o pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito em Português, especialmente nas três estruturas gramaticais acima referidas, assim como testar a eficácia de algumas estratégias pedagógico-didáticas nesse contexto.

Relativamente ao objeto desta intervenção pedagógico-didática, são as seguintes as questões que a orientam:

- i. Quais são as principais dificuldades no uso do PPS e do PI pelos estudantes chineses de PLE no nível B2?
- ii. Que tipo de abordagem gramatical pode ser mais produtiva no ensino-aprendizagem deste tópico: a indutiva ou a dedutiva?
- iii. A aplicação da abordagem indutiva conduz a uma aprendizagem eficaz em relação ao uso do P.P.S e do P.I em Português?

iv. A aplicação da abordagem indutiva ajuda os alunos a eliminar a transferência negativa da LM?

v. A aplicação de uma abordagem indutiva beneficia a transferência positiva da LM neste contexto?

No contexto destas questões de pesquisa, partimos das seguintes hipóteses:

— Hipótese 1: Através da aplicação da abordagem indutiva ao longo das aulas, os estudantes conseguirão aperfeiçoar o seu conhecimento sobre as diferenças relativas ao valor semântico do P.P.S e do P.I em Português.

— Hipótese 2: O conhecimento adquirido contribui para a eliminação da transferência negativa da LM e para a identificação de algumas semelhanças entre o Chinês e o Português em relação à expressão da perfeitividade e da imperfeitividade, o que irá desenvolver a transferência positiva da LM.

Quanto aos objetivos gerais deste trabalho, são apresentados a seguir:

- i. Desenvolver a consciência linguística dos estudantes;
- ii. Apresentar a pertinência de uma abordagem indutiva no ensino/aprendizagem da gramática nas aulas de PLE;
- iii. Desenvolver estratégias pedagógicas que beneficiam a transformação da transferência negativa da LM em transferência positiva relativamente à expressão da perfeitividade e da imperfeitividade;
- iv. Promover a competência comunicativa dos discentes.

Tendo em conta o tema “o uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito”, os objetivos específicos desta intervenção são:

- i. Conduzir os estudantes na descoberta dos valores semânticos do P.P.S e do P.I em Português;
- ii. Consciencializar os estudantes sobre a diferença entre o P.P.S e o P.I.;
- iii. Ajudar os estudantes a usar, de forma adequada, o P.P.I e o P.I. em frases simples, frases temporais com “quando” e frases completivas com verbos declarativos;

- iv. Promover estratégias que levem os estudantes a fazer uma reflexão sobre o aspeto perfeitivo e imperfeitivo entre o Português e a sua LM;
- v. Levar os alunos a usar, de forma adequada, o P.P.I e o P.I. na produção oral e escrita.

Para concretizar o projeto de investigação-ação, seguimos o seguinte esquema:



Esquema 4 – Fases da intervenção pedagógico-didática

Isto quer dizer que, antes de implementarmos o projeto de intervenção pedagógico-didática, aplicámos um teste diagnóstico a fim de identificarmos os problemas mais significativos no uso do P.P.S. e do P.I., considerando o nível de proficiência dos estudantes. Este diagnóstico, que funcionou como um pré-teste, precedeu a realização da intervenção pedagógico-didática, constituída por três unidades didáticas, com um total de seis unidades letivas, após a qual fizemos um pós-teste para analisar e avaliar os resultados dos estudantes no final do processo.

Estes dois testes serviram-nos como elementos centrais na avaliação do desempenho dos estudantes, permitindo extrair não só algumas conclusões importantes sobre a evolução do seu desempenho, mas também, e em articulação, sobre o grau de eficácia do plano implementado. Isto não significa, no entanto, que a recolha de dados se tenha limitado a estes dois momentos, pois, ao longo das aulas, foi feito um trabalho que

implicou a recolha de dados variados, que foram objeto de análise e avaliação com os estudantes, servindo de guias na organização do trabalho em sala de aula.

Nas seguintes secções apresentamos, respetivamente, o teste diagnóstico ou pré-teste e a análise dos seus resultados, a descrição das unidades didáticas implementadas, com referência aos dados recolhidos e à sua análise sumária, e o pós-teste, com a análise dos seus resultados

4.3. Apresentação do teste diagnóstico

A fim de verificarmos, de forma rigorosa, as dificuldades dos alunos em relação ao uso do PPS e do PI, realizaram um teste diagnóstico antes da implementação do projeto de intervenção pedagógico-didática (ANEXO 2).

O teste foi realizado por 15 alunos, sem consulta, que é composto por três partes no total: composição, produção induzida e juízo de aceitabilidade. Os alunos foram orientados a fazer uma parte de cada vez para evitarmos que eles estivessem conscientes do objetivo específico do teste diagnóstico (o uso do PPS e do PI).

4.3.1. Produção escrita

Na primeira parte do teste diagnóstico, os estudantes produziram um texto de tipo narrativo do género relato. A sua produção seguiu a instrução dada pelo professor quanto ao tema, ao tempo disponível e ao número de palavras desejável. Assim, deviam produzir o relato de uma viagem inesquecível, escrevendo entre 150 a 200 palavras em cerca de 30 minutos. Não foi permitida a consulta de nenhum material de referência, nomeadamente dicionários ou gramáticas, sendo a tarefa monitorizada pelo professor em sala de aula. O objetivo era verificar que tipo de tempos verbais eram mais frequentes relativamente à descrição da experiência do passado e se usavam esses tempos verbais de forma adequada. A produção de texto narrativo e, especificamente, o género relato de experiência já tinha sido produzido anteriormente por estes estudantes, pelo que conheciam as características globais deste género de texto.

4.3.2. Exercício de preenchimento de espaços

Na segunda parte, os estudantes completaram um texto com 25 espaços em falta, sendo a instrução o uso dos tempos verbais adequados. Esta tarefa de produção induzida foi cumprida em aproximadamente 15 minutos sem a consulta de qualquer material de referência, o que foi garantido pelo professor em sala de aula. O objetivo era verificar, dentro do contexto oferecido por um texto que relata uma experiência do passado, que tipo de tempos verbais eram mais utilizados e se usavam esses tempos verbais adequadamente. Neste exercício, previmos o uso do PPS 13 vezes e o uso do PI, 12. Dados os objetivos do exercício, embora partíssemos de um texto autêntico, procedemos ao seu corte e à adaptação de alguns dos contextos usados para podermos focar a atenção nos itens e condições que queríamos testar.

4.3.3. Exercício de juízos de aceitabilidade

A terceira parte do teste é composta por 13 perguntas com 4 frases cada. A tarefa consistia em escolher frases consideradas aceitáveis em cada resposta, sendo o tempo disponibilizado para a sua realização cerca de 20 minutos. Também nesta tarefa não foi permitida a consulta de nenhum material de referência.

Quanto à estrutura e aos objetivos desta parte, as primeiras quatro perguntas referem-se ao uso do PPS e do PI em frases simples, acentuando algumas expressões adverbiais que favorecem a interpretação dos diferentes valores semânticos destes dois tempos verbais. Aliás, as perguntas 5 – 9 têm como objetivo verificar se os aprendentes conseguiam interpretar as três leituras (habitualidade, inclusão temporal e sequência temporal) veiculadas pelas diferentes combinações do PPS e do PI em frases temporais com “quando” e “enquanto”. As perguntas 10 – 13 são compostas por frases completivas, cujos verbos principais abrangem “dizer”, “achar”, “pensar” e “decidir” no PPS e no PI. O objetivo era verificar que tipo de frases completivas era mais frequentemente aceite em relação à subordinação temporal entre oração principal e a oração subordinada.

4.4. Apresentação dos resultados do teste diagnóstico

A análise dos resultados do teste diagnóstico, de natureza quantitativa e qualitativa, é feita, primeiro, parcialmente, tendo em conta cada uma das suas componentes, e depois, globalmente, numa síntese, sendo de natureza quantitativa e qualitativa. Assim, começamos pela análise da produção escrita dos estudantes, seguindo-se a análise do exercício de preenchimento e, finalmente, o exercício de juízos de aceitabilidade.

Na análise de dados tivemos em consideração a proposta de análise de erros de Corder (1975), subdividida em cinco etapas: recolha de corpus, identificação, classificação, explicação e avaliação de erros.

No que se refere à recolha de corpus, de acordo com Corder (1975), os dados a analisar podem ser recolhidos por diferentes meios. Neste trabalho, essa recolha foi feita sobretudo através de amostras de produção escrita, durante as aulas, mas sobretudo no momento inicial de diagnóstico e no momento final do trabalho, com o pós-teste. No entanto, ainda que de forma secundária e não formal, analisado evidências do desempenho dos estudantes na sua produção oral.

Depois de recolhidos os dados linguísticos, foi necessário identificar os comportamentos desviantes, o que, no caso do presente estudo, consistiu em delimitar os usos desviantes no contexto total de usos do PPS e do PI.

Como referimos antes, os erros nas produções de aprendentes de L2 podem ser mesmo erros (erros de desempenho) ou desvios (erros de performance) de acordo com diferentes causas de erros. Com base à taxonomia de erros proposta por Fernández (1997: 44-47; apud Grosso, 2010: 23-27), os erros podem ser classificados em quatro categorias linguísticas: lexicais, gramaticais, discursivos e gráficos. O nosso objeto de estudo, o uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito pertence à categoria de erros discursivos, visto que é necessário considerar o valor semântico de tempos verbais num contexto mais alargado do que o estritamente gramatical.

A explicação de erros tem como objetivo conhecer as razões pelas quais ocorrem os erros. Neste contexto, recuperamos os tipos de erros e as causas apontadas para a sua ocorrência recuperando os conceitos explicitados no Capítulo 3.

4.4.1. Produção escrita

Relativamente ao uso de tempos verbais, verifica-se que se usam com mais frequência, na descrição da experiência do passado, o PPS e o PI na produção escrita, o nosso objetivo de estudo. A fim de analisarmos os desvios em relação ao uso destes dois tempos verbais de forma pormenorizada, fazemos, em primeiro lugar, a análise do número total de palavras de cada composição, ocorrências totais (OT) do PPS e ocorrências totais do PPI, por cada informante, como se ilustra na tabela 7.

Informante	# de palavras	PPS - OT	PPS - %	PI - OT	PI - %
No. 1	166	11	6,6	5	3,0
No. 2	163	16	9,8	7	4,3
No. 3	162	15	9,2	7	4,3
No. 4	183	17	9,2	4	2,2
No. 5	218	17	7,8	9	4,1
No. 6	280	23	8,2	1	0,3
No. 7	170	15	8,8	4	2,4
No. 8	231	15	6,5	11	4,8
No. 9	267	20	7,5	11	4,1
No. 10	210	7	3,3	4	2,0
No. 11	170	15	8,8	3	1,8
No. 12	253	25	9,9	1	0,4
No. 13	256	21	8,2	8	3,1
No. 14	200	18	9,0	4	2,0
No. 15	245	23	9,4	9	3,7
Σ	3174	258	8,2	88	2,8

Tabela 7 – Distribuição do número de palavras, de ocorrências do PPS e do PI na produção escrita do teste diagnóstico por informantes

Segundo os dados apresentados, regista-se que, tendo em consideração o número total de palavras de todas as composições, a ocorrência do PPS atinge 8,2% e o PI é de 2,8%, o que significa que o uso do PPS é mais frequente do que o do PI.

Para averiguar os comportamentos desviantes de cada aprendente, procedeu-se à

quantificação dos desvios por aprendente. Assim, a partir da totalidade de ocorrências totais (OT) e desvios totais (DT) do PPS e do PI produzidos por cada informante (Tabela 8), calculou-se a percentagem relativa de desvios por ambos os tempos verbais (Gráfico 11).

Informante	PPS – OT	PPS –DT	PPS -%	PI - OT	PI – DT	PI - %
No. 1	11	0	0	5	3	60,0
No. 2	16	0	0	7	3	42,8
No. 3	15	0	0	7	1	14,3
No. 4	17	7	4,1	4	2	50,0
No. 5	17	1	5,9	9	6	66,7
No. 6	23	2	8,7	1	0	0
No. 7	15	0	0	4	0	0
No. 8	15	0	0	11	6	54,5
No. 9	20	0	0	11	3	27,3
No. 10	7	0	0	4	2	50,0
No. 11	15	0	0	3	2	66,7
No. 12	25	1	4,0	1	1	100,0
No. 13	21	2	9,5	8	1	12,5
No. 14	18	0	0	4	1	25,0
No. 15	23	0	0	9	4	44,4
Σ	258	13	5,0	88	35	39,8

Tabela 8 – Distribuição do número total de desvios do PPS e do PI e respetivas percentagens relativas na produção escrita do teste diagnóstico por informantes

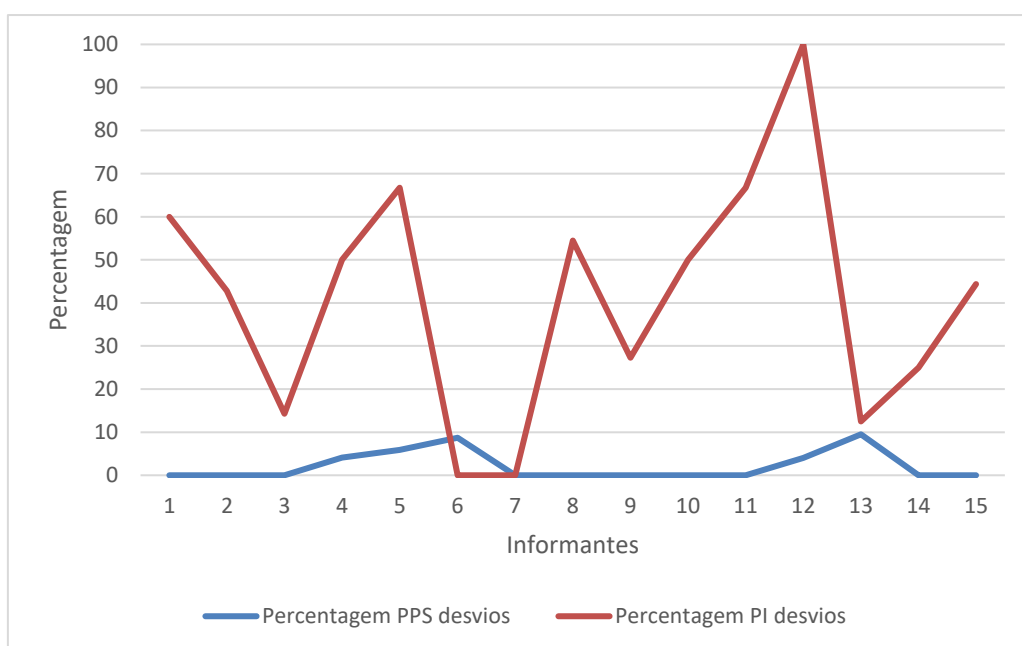


Gráfico 11 – Distribuição das percentagens relativas de desvios do PPS e do PI por informantes na produção escrita do teste diagnóstico

A tabela 8 permite relevar que, na produção escrita do pré-teste, os desvios relativos ao uso do PSS registam uma pequena percentagem – 5,0%, não havendo mesmo qualquer desvio deste género na produção escrita de 10 dos informantes. Analisando os desvios do PI, verifica-se que a percentagem relativa aumenta consideravelmente – 39,8%, mesmo o número total de ocorrências do PI (88 ocorrências) sendo bastante mais reduzido que o de ocorrência do PPS (258 ocorrências).

Aliás, segundo os dados apresentados no Gráfico 11, em comparação com as percentagens relativas de desvios do PPS, regista-se que as do PI não são muito próximas, variando muito de indivíduo para indivíduo.

Nesta parte do teste diagnóstico, para a elaboração da análise de desvios em relação ao valor semântico dos dois tempos verbais em diferentes construções, considerámos também a tipologia de desvios relativamente ao uso do PPS e do PI na produção escrita. Esta tipologia está organizada em três categorias: (1) desvios do PPS e do PI em frases simples e outras construções (FSC); (2) desvios do PPS e do PI em frases temporais com “quando” (FQ); (3) desvios do PPS e do PI em frases completivas (FC).

Para identificar o peso relativo dos desvios do PPS nas três categorias acima referidas, contabilizou-se o número de ocorrências totais (OT) do PPS em cada categoria, bem como o número de desvios totais (DT), como se observa na Tabela 9.

Informante	OT-OC	DC-FSC	%	OT-FQ	DT-FQ	%	OT-FC	DT-FC	%
No. 1	8	0	0	0	0	0	0	0	0
No. 2	8	0	0	0	0	0	3	0	0
No. 3	14	0	0	0	0	0	0	0	0
No. 4	13	7	53,8	2	0	0	0	0	0
No. 5	13	1	7,7	0	0	0	1	0	0
No. 6	20	2	10,0	2	0	0	1	0	0
No. 7	11	0	0	1	0	0	0	0	0
No. 8	10	0	0	0	0	0	0	0	0
No. 9	14	0	0	2	0	0	3	0	0
No. 10	4	0	0	2	0	0	0	0	0
No. 11	10	0	0	0	0	0	0	0	0
No. 12	22	1	4,5	2	0	0	0	0	0
No. 13	14	1	7,1	0	0	0	4	1	25
No. 14	17	0	0	0	0	0	0	0	0
No. 15	17	0	0	1	0	0	0	0	0
T	195	12	6,2	12	0	0	12	1	8,3

Tabela 9 – Distribuição dos desvios do PPS nas três estruturas na produção escrita do teste diagnóstico

Tendo em conta os dados representados na Tabela 9, constata-se que o número de ocorrências do PPS em FQ e em FC é bastante limitado, enquanto nas construções FCS já se regista com mais frequência o seu uso, sendo a percentagem relativa de comportamentos desviantes neste contexto 6,2%.

Quanto ao uso do PI nestas categorias, calculou-se o número total de ocorrências do PI em cada categoria, bem como a percentagem relativa dos seus desvios, como se ilustra na Tabela 10.

Informante	OT-FQ	DT- FQ	%	OT-FC	DT-FC	%	OT-OC	DC-FSCC	%
No. 1	0	0	0	0	0	0	5	3	60,0
No. 2	2	2	100	2	0	0	2	1	50,0
No. 3	0	0	0	0	0	0	4	1	25,0
No. 4	0	0	0	0	0	0	4	2	50,0
No. 5	0	0	0	0	0	0	9	6	66,7
No. 6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
No. 7	1	0	0	0	0	0	3	0	0
No. 8	0	0	0	0	0	0	8	4	50,0
No. 9	0	0	0	4	1	25,0	5	2	40,0
No. 10	1	1	100	0	0	0	2	1	50,0
No. 11	0	0	0	0	0	0	2	1	50,0
No. 12	0	0	0	0	0	0	1	1	100
No. 13	1	0	0	1	0	0	5	1	20,0
No. 14	1	0	0	0	0	0	1	0	0
No. 15	1	0	0	0	0	0	5	2	40,0
T	7	3	42,9	7	1	14,3	56	25	44,6

Tabela 10 – Distribuição dos desvios do PI nas três estruturas na produção escrita do teste diagnóstico

De acordo com a Tabela 10, considera-se, agora, a distribuição dos desvios do PI em frases FQ, em FC e em FSC. No caso do uso do PI em FQ, a percentagem de desvios do PI é de 42,9%, sendo de 14,3% e 44,6% respectivamente nas FC e nas FSC.

Em seguida, apresentam-se, no mesmo gráfico, as percentagens relativas tanto do PPS como do PI por informante nas três categorias (Gráfico 12), já que esta forma servirá de referência para a comparação dos dados relativos aos dois tempos verbais individualmente.

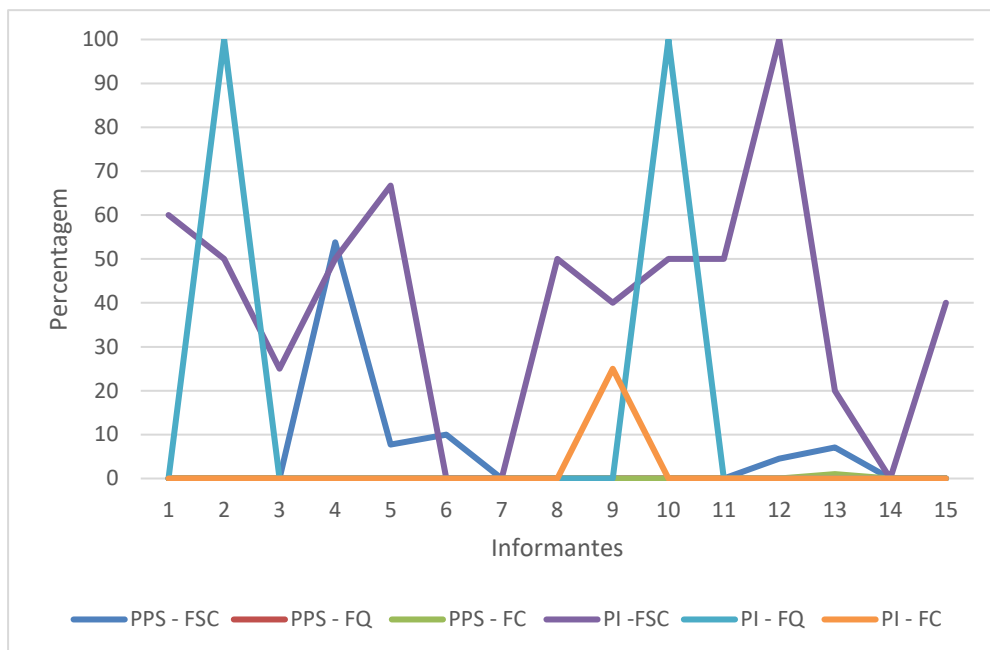


Gráfico 12 - Distribuição das percentagens relativas de desvios do PPS e do PI nas três estruturas por informante na produção escrita do teste diagnóstico

Assim, a partir dos dados apresentados no Gráfico 12, é possível constatar que, individualmente, a percentagem relativa de desvios do PPS é, na maioria dos casos, bastante mais baixa do que a do PI.

Com o intuito de comparar as percentagens relativas de desvios do PPS e do PI na produção escrita do teste diagnóstico, procedeu-se à organização de todas as percentagens relativas de desvios em relação ao uso do PPS e do PI – percentagens relativas de desvios totais, percentagem relativa do uso em FSC, percentagens relativas do uso em FQ e percentagens relativas do uso em FC. O Gráfico 13 ilustra, em valores percentuais, a proporção dos desvios por cada situação acima referida em que ocorre o PPS ou o PI.

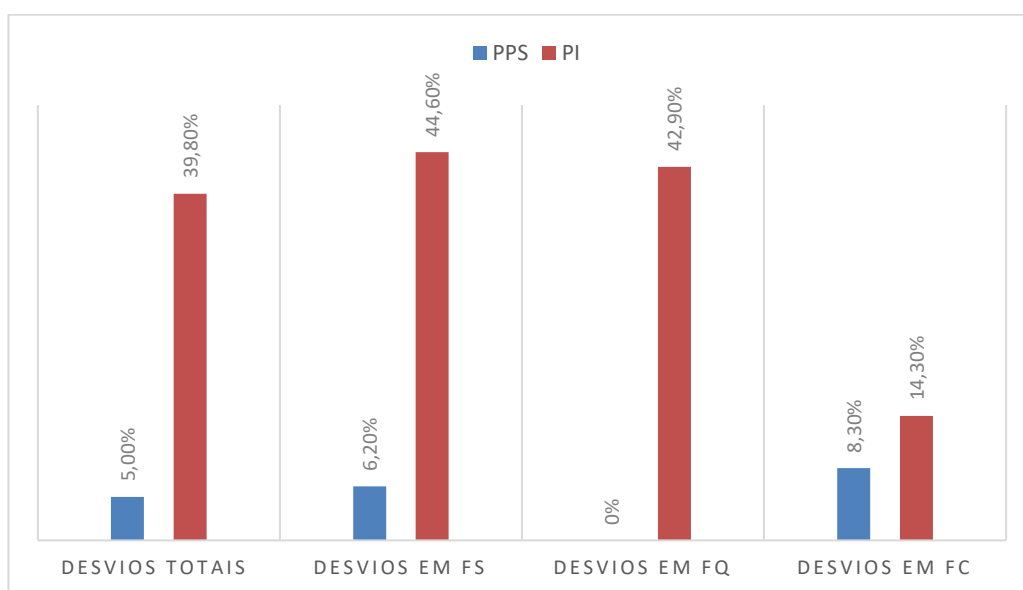


Gráfico 13 – Percentagens relativas de desvios totais do PPS e do PI e dos seus desvios em FSC, em FQ e em FC na produção escrita do teste diagnóstico

A partir dos dados apresentados no Gráfico 13, é possível constatar que os aprendentes registam uma percentagem relativa de desvios do PI consideravelmente mais alta do que a do PPS em todos os casos, mesmo que o número de ocorrências do PI seja mais reduzido do que o do PPS.

Em relação aos tipos de desvios, verificamos que existem 6 tipos de desvios, que se referem a: uso do PI em vez do PPS (PI x PPS), uso do PPS em vez do PI (PPS x PI), uso do PPS em vez do presente (PPS x P), uso do presente em vez do PPS (P x PPS), uso do PI em vez do presente (PI x P) e uso do presente em vez do PI (P x PI). Na Tabela 11, apresenta-se a distribuição de desvios em função de cada tipo, o número total dos desvios na produção escrita dos aprendentes, bem como as percentagens relativas.

Tipos	Número	Desvios totais no texto	Percentagem
PI X PPS	34	59	57,6%
PPS X PI	12		20,3%
PPS X P	1		1,7%
P X PPS	8		13,6%

PI X P	1		1,7%
P X PI	2		3,3%
Total	58	59	98,3%

Tabela 11 – Tipos de desvios relativos ao uso do PPS e do PI na produção escrita do teste diagnóstico

Tendo em conta os dados representados na Tabela 11, constata-se que o tipo PI x PPS regista a maior percentagem relativa (cerca de 57,6%). Aliás, o tipo PPS x PI e o tipo P x PPS também registam índices de desvio relativamente altos (cerca de 20,3% e 13,6%, respetivamente).

4.4.2. Exercício de preenchimento de espaços

Em primeiro lugar, em relação à distribuição de desvios totais por informantes, o Gráfico 14 permite revelar, individualmente, o número total de desvios de cada aprendente.

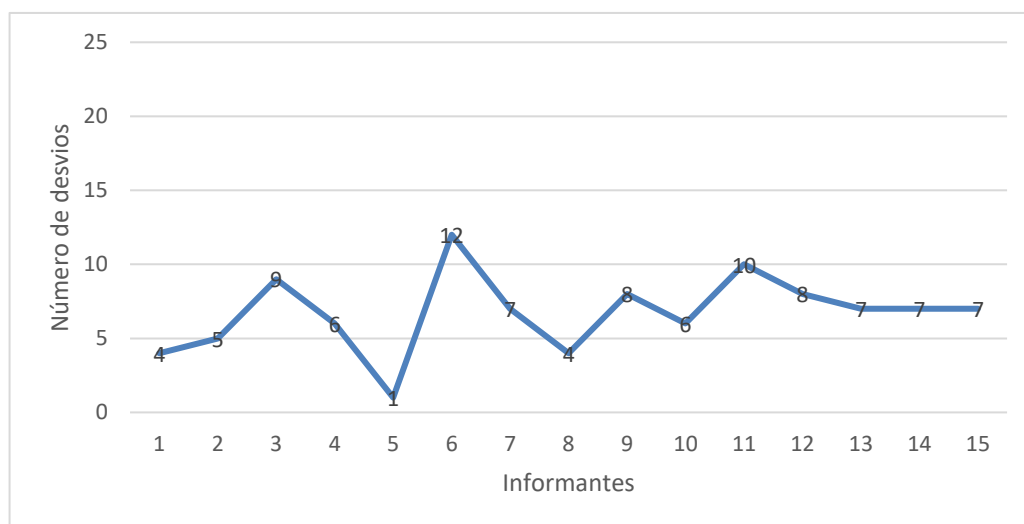


Gráfico 14 – Distribuição de desvios totais por informantes no exercício de preenchimento de espaços do teste diagnóstico

Segundo os dados representados no Gráfico 14, verifica-se que uns informantes apresentam índices de desvio consideravelmente baixos como, por exemplo, na resposta do informante 5, em que só ocorreu 1 desvio, enquanto outros registam valores de desvio bastante superiores aos registados nos outros segmentos da amostra, como é o caso do informante 6 e do informante 11, que produziram 12 e 10 desvios, respetivamente.

No que concerne à distribuição de desvios por espaços, considere-se o Gráfico 15 em que se registam os números totais de desvios em cada espaço.

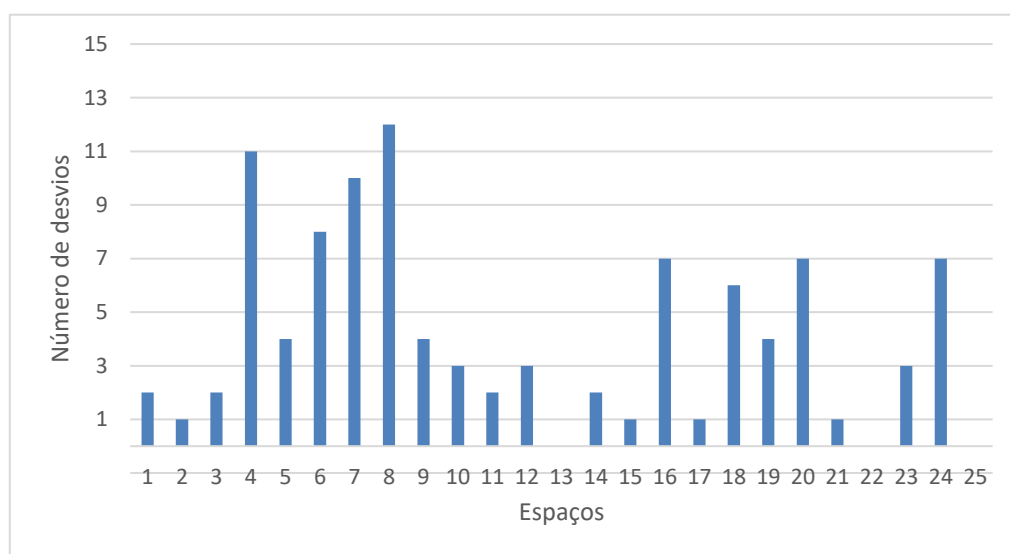


Gráfico 15 – Distribuição de desvios por espaços no exercício de preenchimento de espaços do teste diagnóstico

Como se depreende da leitura do Gráfico 15, o número total de desvios é 99. Destes, 81 ocorrem nos espaços onde se deve usar o PI e 18 nos espaços onde se deve usar o PPS. Aliás, verifica-se que os espaços em que ocorrem desvios com mais frequência são os seguintes 7: espaço 4 (11 desvios), espaço 6 (8 desvios), espaço 7 (10 desvios), espaço 8 (12 desvios), espaço 16 (7 desvios), espaço 20 (7 desvios) e espaço 24 (7 desvios). Em todos os estes espaços é suposto ocorrer o PI.

Tendo em consideração o número de ocorrências esperadas do PPS (13) neste exercício e o número de ocorrências produzidas pelos aprendentes, calculou-se o número de desvios do PPS por cada informante, como se ilustra na Tabela 12.

Informante	Ocorrências do PPS	Ocorrências esperadas do PPS	Número de desvios
1	14	13	1
2	16	13	3
3	17	13	4
4	18	13	5
5	14	13	1
6	20	13	7
7	19	13	6
8	15	13	2
9	14	13	1
10	12	13	1
11	21	13	8
12	19	13	6
13	14	13	1
14	14	13	1
15	13	13	0
Total	240	195	47

Tabela 12 – Distribuição de desvios do PPS por informantes no exercício de preenchimento de espaços do teste diagnóstico

Tal como foi feito para a distribuição de desvios do PPS, para calcular os desvios do PI, contabilizou-se a diferença entre o número de ocorrências esperadas do PI (12) e o número absoluto de ocorrências do PI produzidas por cada informante neste exercício, como se ilustra na Tabela 13.

Informante	Ocorrências do PPS	Ocorrências esperadas do PPS	Número de desvios
1	8	12	4
2	8	12	4
3	5	12	7
4	6	12	6
5	11	12	1
6	1	12	11
7	5	12	7
8	10	12	2
9	8	12	4
10	11	12	1
11	3	12	9
12	4	12	8
13	11	12	1
14	9	12	3
15	5	12	7
Total	105	180	75

Tabela 13 – Distribuição de desvios do PI por informantes no exercício de preenchimento de espaços do teste diagnóstico

Da leitura da Tabela 12 e da Tabela 13, verifica-se que a percentagem relativa de desvios do PPS atinge 24,1% enquanto a percentagem relativa de desvios do PI ronda os 41,7%.

Aliás, estes desvios podem ser classificados em 10 categorias diferentes: (1) uso do PPS em vez do PI (PPS x PI); (2) uso do PI em vez do PPS (PI x PPS); (3) uso do presente em vez do PPS (P x PPS); (4) uso do presente em vez do PI (P x PI); (5) uso do gerúndio

em vez do PPS (Gerúndio x PPS); (6) uso do gerúndio em vez do PI (Gerúndio x PI); (7) uso do pretérito mais-que-perfeito composto em vez do PPS (PMQPC x PPS); (8) uso do pretérito mais-que-perfeito composto em vez do PI (PMQPC x PPS); (9) uso do condicional em vez do PPS (Condicional x PPS); (10) uso do condicional em vez do PI (Condicional x PI). Atendendo ao número absoluto de desvios totais e ao número total de ocorrências de 10 categorias de desvio, fez-se o cálculo das percentagens relativas de desvios para cada categoria, que se apresentam na Tabela 14.

Categorias	Número	Desvios totais	Percentagem
PPS x PI	63	101	62 , 4%
PI x PPS	12		11 , 9%
P x PPS	5		5 , 0%
P x PI	8		7 , 9%
Gerúndio x PPS	0		0
Gerúndio x PI	6		5 , 9%
PMQPC x PPS	1		0 , 9%
PMQPC x PI	4		4 , 0%
Condicional x PPS	0		0
Condicional x PI	2		2 , 0%
Total	101	101	100%

Tabela 14 – Categorias de desvio no exercício de preenchimento de espaços do teste diagnóstico

4.4.3. Exercício de juízos de aceitabilidade

Em relação ao exercício de juízos de aceitabilidade, quanto a frases simples (FS),

propomos 4 perguntas com 16 frases no total, devendo os informantes marcar as frases aceitáveis. Na Tabela 15, são apresentados a matriz e o número de respostas que se considera aceitável para cada frase e o número de desvios.

Frase	Aceitável	Não aceitável	# de respostas que consideram aceitável	Desvios
1a		X	2	2
1b	X		10	5
1c	X		7	8
1d		X	0	0
2a	X		1	14
2b		X	14	14
2c		X	10	10
2d	X		4	11
3a		X	1	1
3b	X		14	1
3c		X	1	1
3d		X	0	0
4a		X	14	14
4b	X		3	12
4c	X		2	13
4d	X		12	3

Tabela 15 – Resultados das frases simples do exercício de juízos de aceitabilidade do teste diagnóstico

Com a Tabela 15, pode-se verificar que, quando o predicado de uma frase simples é um estado, muitos estudantes aceitam o uso do PI, como no caso da frase (1b) “Fernando Pessoa era natural de Lisboa” e da frase (4a) “o João estava doente”. No entanto, por um lado, quando ocorre uma expressão adverbial como “ontem”, os estudantes já aceitam o uso do PPS com estados, como na frase (4d) “o João esteve doente ontem”. Por outro lado, quando a expressão adverbial é “antigamente”, quase todos os estudantes (14) aceitam o uso do PI em vez do PPS como na frase (3b) “antigamente em Portugal, muita gente fazia piqueniques na praia”. Aliás, registam-se bastantes desvios nas frases (2a) – (2d), que têm a ver com a combinação entre o PPS/PI com algumas expressões adverbiais com características específicas (“durante uma hora”, “às 10 horas”).

Tal como é feito para os resultados das frases simples, para calcular os desvios que ocorrem nas frases temporais com “quando”, frases 5(a) – 9(d), contabilizou-se o número de informantes que consideram aceitáveis estas frases, com a representação da matriz, como se ilustra na Tabela 16.

Frase	Aceitável	Não aceitável	# de respostas que consideram aceitável	Desvios
5a	X		5	10
5b	X		14	1
5c	X		1	14
5d		X	0	0
6a	X		3	12
6b		X	9	9
6c		X	1	1
6d	X		9	6
7a	X		6	9
7b	X		11	4
7c		X	0	0
7d	X		2	13
8a	X		15	0
8b	X		0	15
8c		X	0	0
8d	X		2	13
9a	X		4	11
9b		X	9	9
9c		X	2	2
9d	X		4	11

Tabela 16 - Resultados das frases temporais com “quando” do exercício de juízos de aceitabilidade do teste diagnóstico

Como regista a Tabela 16, os estudantes manifestam dificuldade na interpretação das relações temporais expressas através da combinação do PPS e do PI em frases temporais com “quando”: a maioria dos estudantes apenas aceita a frase deste género em que o estado está no PI, como a frase (5b) “a mãe visitou o João no hospital quando ele estava doente”. No entanto, quando o predicado não é um estado, ocorrem desvios com

mais frequência, pois as frases (6b) “quando eu cheguei a Portugal, as pessoas ali tentavam ajudar-me” e (9b) “quando a Maria convidou a Joana, bebiam um chá” são aceites por 9 estudantes. Ocorrem bastantes desvios quando existe a leitura habitual como na frase (5a), com 10 desvios; na frase (6a), com 12 desvios; na frase (7a), com 9 desvios; e na frase (9a), com 11 desvios. Além disso, tendo em consideração a conjunção “enquanto”, 15 informantes aceitam a estrutura em que ambos os verbos estão no PI, como na frase (8a) “enquanto o João fazia compras, a Maria lia o jornal”.

Em relação aos desvios que ocorrem em frases completivas (10a) – (13d), tal como é feito para a contabilização dos desvios em frases simples e em frases temporais com “quando”, calcula-se o número de respostas que consideram as frases como aceitáveis, como a indicação da matriz, como a Tabela 17, mostra.

Frase	Aceitável	Não aceitável	Número de respostas	Desvios
10a	X		0	15
10b	X		13	2
10c	X		9	6
10d	X		0	15
11a	X		2	13
11b	X		10	5
11c	X		6	9
11d	X		5	10
12a	X		2	13
12b	X		11	4
12c	X		1	14
12d	X		9	6
13a		X	3	3
13b	X		13	2
13c		X	0	0
13d	X		1	14

Tabela 17 - Resultados das frases completivas do exercício de juízos de aceitabilidade do teste diagnóstico

4.5. Análise dos resultados do teste diagnóstico

Para sintetizar, segundo os resultados do teste diagnóstico, os estudantes apresentam mais dificuldades nas seguintes áreas em relação do uso do PPS e do PI:

- 1) emprego do PI em frases simples, especialmente a leitura habitual que o PI veicula e a aplicação do PI a diferentes estados e eventos;
- 2) combinação do PPS e do PI na expressão da sequência temporal e da leitura habitual em frases temporais com “quando”;
- 3) emprego do PPS e do PI nas frases completivas em que não ocorre a dependência temporal

Em relação ao emprego do PI em frases simples e outras construções, por exemplo, no exercício de preenchimento de espaços, a maioria dos desvios ocorre quando se deveria usar o PI e não é usado, o que resulta de sobregeneralização ou a aplicação incompleta da regra da língua-alvo (erros intralinguais). Na produção escrita, os aprendentes geralmente conseguiram interpretar bem o aspeto durativo do PI ao narrar situações do passado e empregaram o PI sempre que houve estados (como verbos “ser”, “haver” e “estar”), o que resulta da transferência da LM. Como referimos no Capítulo II, normalmente os marcadores perfeitos, tanto em Cantonês como em Mandarim, não se combinam com estados. Vejam-se os seguintes exemplos retirados dos textos (cf. (1)):

- (1) a. O campus da universidade era grande e havia muitas árvores com flores roxas.
(Informante 8)
- b. O quarto era pequeno e eu vomitei. (Informante 13)
- c. As pessoas não eram simpáticas e a ambiente não era limpa. (Informante 13)
- d. Eram animais que não podíamos ver em Macau. (Informante 3)

No entanto, também se nota que 7 alunos, em algumas circunstâncias, também escolheram o presente do indicativo usando três tempos verbais ao mesmo tempo a descrever acontecimentos do passado, como se ilustra a seguir em frases (2a) - (2c):

- (2) a. A nossa viagem foi afetada e temos de mudar o plano. (Informante 14)
b. Gosto muito da Suíça porque as pessoas eram muito simpáticas. (Informante 3)
c. (...) às vezes, era difícil a comunicar com os locais porque normalmente eles só falam alemão, francês e italiano. (Informante 1)

Os erros deste tipo resultam geralmente de interferência da LM. Como já referimos, o Cantonês e o Mandarim recorrem a diferentes contextos ou a diferentes expressões temporais em vez da flexão verbal no que diz respeito à expressão do tempo.

Quanto ao uso do PPS e do PI em frases temporais com “quando”, na produção escrita, regista-se que muitos estudantes apenas usaram o PPS e o PI nas frases com “quando” para indicarem horas ou idade do passado, como se ilustra em (3).

- (3) a. Quando tinha nove anos, eu fui ao Japão com a minha família. (Informante 7)
b. Quando era a meia-noite, todas as pessoas saíram de casa. (Informante 6)
c. Quando estava com eles, tudo se tornou interessante. (Informante 15)

Uma razão provável para este tipo de situação pode ser o uso de determinados materiais didáticos, manuais ou gramáticas com exercícios de aplicação em que se sublinha só este paradigma. Os aprendentes estão, portanto, mais familiarizados com a função do PI em relação à indicação da hora e da idade em frases temporais com “quando”, mas não têm muitas vezes *input* sobre a noção “inclusão temporal” subjacente a esta estrutura¹⁹. Por esta razão, ao exprimirem a inclusão temporal, se não indicam horas ou idade do passado, usam, por vezes, a combinação de duas frases (causal invertido), como ocorre em (4).

¹⁹ Esta hipótese, embora careça de uma fundamentação mais rigorosa, baseia-se na minha experiência como aprendente de português na China, dado que estes materiais eram usados como recursos constantes, mesmo em níveis diferentes de A e, portanto, em situações nas quais se justificaria recurso a contextos mais complexos do que os enunciados.

(4) Porque eu morava em Macau, nunca vi a neve. (Informante 3)

Uma outra hipótese é a existência de erros intralinguais por causa dos conhecimentos incompletos sobre a expressão das relações temporais em frases temporais com “quando”. Isto parece ser o que acontece nas composições de 4 estudantes, como as frases (5a) e (5b), em que, de acordo com o contexto, não veicula a sequência temporal e a inclusão temporal, respetivamente.

(5) a. * Quando chegámos, eram surpreendidos pelo seu avanço de equipamento do aeroporto. (Informante 10)

b. * Quando ficava ali por meia hora, tinha uma dor de cabeça. (Informante 2)

Relativamente ao uso do PPS e do PI em frases completivas, verificou-se que geralmente ocorreu a dependência temporal somente quando o verbo duma oração principal é um verbo declarativo, como (6a) e (6b). Caso contrário, não se registou subordinação temporal, como (6c):

(6) a. Contou-me que não tinha de me preocupar. (Informante 10)

b. Disse que este tipo de restaurante se chamava “Cha chaan teng”. (Informante 10)

c. Achei que foi cansativa. (Informante 13)

No exercício de juízos de aceitabilidade, constatámos também que os aprendentes aceitam apenas as frases completivas em que ocorre a subordinação temporal como a frase (10b) (13 informantes aceitam), o que pode estar associado a uma insistência do paradigma de transformação sintática “discurso direto e indireto” em materiais didáticos de PLE com os quais os estudantes têm mais contacto.

As dificuldades referidas vão ao encontro dos resultados de outros estudos realizados (Oliveira & Silva, 2019; Silva, Oliveira & Gomes, 2019) centrados na análise de produções escritas e tendo como objeto de estudo o mesmo tópico, que identificaram

as mesmas dificuldades em amostras distintas com a mesma L1, com maior percentagem de desvios ao nível das frases complexas e de sequências de frases.

4.6. Implementação do plano pedagógico

Na sequência da análise do teste diagnóstico, foi planificado um conjunto de aulas nas quais as dificuldades dos estudantes foram trabalhadas no contexto de uma pedagogia da gramática com recurso a uma metodologia de base indutiva essencialmente. O plano pedagógico-didático apresentado foi executado no decurso de 3 unidades didáticas com diferentes temas, lecionadas entre 29 de março e 29 de maio, num total de 12 horas, com a distribuição apresentada na tabela 18:

UC	UL	Data	Nº Horas	Tema
1	1	29/03/2019	2	Estereótipos
2	2	17/05/2019	2	Empreendedorismo
	3	21/05/2019	2	
3	4	27/05/2019	2	Lusofonia
	5	28/05/2019	2	
	6	29/05/2019	2	

Tabela 18 - Organização das atividades letivas

A leção das aulas não se restringiu, naturalmente, ao tratamento desta questão. Tratando-se de aulas de língua e sabendo que o objetivo final deste ensino-aprendizagem formal é o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, toda a planificação foi realizada nesse sentido, assim como a sua execução em sala de aula. Por esse facto, cada unidade didática e respetivas unidades letivas obedecem a um plano integrado em que são trabalhadas e desenvolvidas competências várias, desde a compreensão da leitura e do oral à produção escrita e oral, constituindo o funcionamento da língua um meio para promover o desenvolvimento destas competências e não um fim em si mesmo. Por isso, o tratamento do tópico escolhido foi sempre tratado de forma

integrada, quer no recurso ao conhecimento implícito dos estudantes, na análise de material escrito ou oral, quer na proposta de um trabalho mais explícito, através da realização de trabalho oficial.

No que se refere aos materiais utilizados, demos preferência a materiais autênticos como, por exemplo, notícias, contos literários, entrevistas, programas televisivos, entre outros, por considerarmos que não só funcionam como *input* linguístico relevante para promover o conhecimento implícito sobre tempos verbais, mas são uma base fundamental para o tratamento desses conteúdos de modo explícito, nomeadamente sob a forma de atividades oficiais. Além disso, esses materiais são, além de mostras de língua, mostras de cultura nas suas diversas vertentes, ambas fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

4.6.1. Unidade didática 1

A primeira unidade didática teve como tema “estereótipos sobre os portugueses e os macaenses” e teve apenas uma unidade letiva.

Unidade letiva 1

A planificação da unidade letiva 1 está esquematizada na Tabela 19, que apresenta o plano da aula.

Tema – Estereótipos

Conteúdos	— Linguísticos: vocabulário do domínio da caracterização psicológica; tempos do passado: PPS e PI; conetores argumentativos — Socioculturais: estereótipos associados aos portugueses e aos macaenses; semelhanças e diferenças culturais — Pragmático-discursivos: expressão da opinião, relato de situações
Competências	— Compreensão da leitura — Compreensão do oral — Expressão oral — Interação oral — Funcionamento da língua
	— Conhecer o vocabulário relacionado com caracterização psicológica e modo de ser

Objetivos	— Expressar opiniões sobre o tema “estereótipos dos portugueses” e as diferenças e semelhanças entre o estilo da vida de Portugal e de Macau — Falar da experiência em Portugal usando o PPS e o PI — Compreender o significado de expressões típicas da oralidade — Reconhecer alguns valores do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito em contexto
Recursos pedagógicos	Computador, projetor, ficha de trabalho
Tempo previsto	120 minutos
Avaliação	Observação direta da participação dos estudantes
Sequência da atividade pedagógica	
Pré-atividade	— Explicação conjunta do significado da palavra “estereótipo” — Discussão sobre os estereótipos que os estrangeiros têm em relação à China e a Macau
Atividades	— Realização de um exercício de compreensão global do documento oral 1 — Realização de um exercício de escolha múltipla sobre a documento oral 2 — Realização de uma ficha de trabalho sobre o conteúdo e o significado de algumas expressões do texto “Os portugueses explicados aos estrangeiros” — Levantamento de 5 adjetivos que descrevam a personalidade dos portugueses — Interação em grupo para discutir as diferenças e semelhanças entre o estilo da vida em Portugal e em Macau e destacar os aspetos que lhes agradam mais e aqueles de que gostam menos relativamente a Portugal e aos portugueses
Pós-atividade	— Apresentação à turma das opiniões sobre o estilo da vida dos portugueses e aspetos de que gostam mais e menos

Tabela 19 – Guião da unidade letiva 1

Como atividade inicial, os estudantes discutiram o significado da palavra “estereótipo” e trocaram opiniões de forma espontânea em relação aos estereótipos que os portugueses têm sobre a China e Macau de acordo com a sua experiência de vida em Portugal. Seguidamente, leram as perguntas na parte “Compreensão oral” da ficha de trabalho, escutaram duas gravações em que pessoas falam dos aspetos de que gostam e dos que não gostam acerca dos portugueses (ANEXO 7). A partir deste material que analisaram e em que havia *input* do PPS e do PI, realizaram alguns exercícios a seguir (ANEXO 8), para os motivar a fazer uma reflexão sobre as características dos

portugueses, bem como sobre o uso do PPS e do PI na descrição de acontecimentos passados.

Na atividade seguinte, os estudantes foram orientados para a leitura do texto “Os portugueses explicados aos estrangeiros” (ANEXO 10), seguida de um guião de compreensão da leitura (ANEXO 11). Após esta atividade, registaram 3 adjetivos associados a cada parágrafo através dos quais resumiram a ideia transmitida sobre os portugueses.

Segundo os adjetivos registados no quadro, os estudantes foram solicitados a adicionar mais adjetivos que descrevessem a imagem dos portugueses e depois discutiram, em pares, as suas opções e partilharam depois as opiniões com a turma. Os assuntos a discutir em pares eram os seguintes (ANEXO 11): alteração dessa imagem por causa da estadia em Portugal, as semelhanças e diferenças que encontram entre a vida em Portugal e em Macau e os aspetos que lhes agradam mais e os de que eles não gostam de Portugal e dos portugueses. Além da discussão de aspetos culturais, estas atividades pretendiam promover o uso dos dois tempos verbais em análise.

4.6.2. Unidade didática 2

A segunda unidade didática teve como tema “empreendedorismo” e subdividiu-se em duas unidades letivas: unidade letiva 2 e unidade letiva 3.

Unidade letiva 2

A sequência desta aula apresenta-se na Tabela 20.

Tema - Empreendedorismo

Conteúdos	— Linguísticos: vocabulário do campo lexical do empreendedorismo; tempos do passado: PPS e PI; vocabulário associado ao género biografia — Socioculturais: o género curriculum vitae e o género biografia, características associadas a um empreendedor — Pragmático-discursivos: expressão da opinião, sequenciação de eventos, tomada de notas, síntese.
Competências	— Compreensão da leitura — Expressão oral — Interação oral — Expressão escrita — Funcionamento da língua
Objetivos	— Expressar opinião sobre o tema do empreendedorismo — Contactar com diferentes os géneros textuais: biografia e CV — Esquematizar as características destes dois géneros — Conhecer vocabulário relacionado com o empreendedorismo — Compreender as informações de um texto biográfico — Tomar notas a partir da leitura do texto — Reconhecer os valores semânticos associados ao PPS e ao PI na construção do texto biográfico — Redigir um CV — Redigir um texto biográfico
Recursos pedagógicos	Computador, projetor, fichas de trabalho
Tempo previsto	120 minutos
Avaliação	Observação direta da participação dos estudantes
Sequência da atividade pedagógica	
Pré-atividade	— Explicação da palavra “empreendedorismo” com base no significado das palavras com a mesma raiz — Realização de um teste para que o estudante verifique se tem um perfil de empreendedor
Atividades	— Realização de um exercício de enriquecimento vocabular baseado na família de palavras — Realização de um exercício de compreensão em que os estudantes explicam algumas expressões — Leitura do texto “Empreendedores lusófonos de sucesso” — Realização de um exercício, em pares, para elaborar o CV de cada empreendedor

	— Reflexão sobre o uso dos tempos do passado (PPS e PI) no texto
Pós-atividade	— Distribuição do CV de um empreendedor chinês, para fazerem uma biografia, com entrega na aula seguinte

Tabela 20 – Guião da unidade letiva 2

Como atividade inicial, os estudantes tentaram adivinhar o significado da palavra “empreendedorismo”, registada no quadro, com base em palavras como “empresa” e “empresário”. A seguir, receberam um teste com 17 perguntas para determinarem se tinham perfil de empreendedores (ANEXO 13), tendo depois analisado o seu perfil em função dos resultados fornecidos no teste. Na sequência dessa tarefa individual, foi proposto aos estudantes que partilhassem esses resultados e dissessem se se reviam ou não no perfil de empreendedor indicado. O objetivo desta atividade foi incentivar o interesse pelo tema e desenvolver a interação oral entre estudantes. Após esta atividade, receberam uma ficha de trabalho com exercícios de vocabulário baseados no teste (ANEXO 14), para alargarem o conhecimento do vocabulário relacionado com o tema.

A seguir, alguns estudantes, de forma voluntária, apresentaram oralmente à turma a história de um empreendedor da China ou de Macau que conheciam, o que permitiu não só a partilha de conhecimentos, mas também o uso do PPS e o PI na produção oral espontânea. Durante a atividade de oralidade, o professor selecionou alguns erros cometidos pelos estudantes na produção destes tempos verbais e corrigiu-os em colaboração com os estudantes.

Depois, foi proposta a leitura do texto “Empreendedores lusófonos de sucesso”, cuja compreensão resultou na tomada de notas com as quais elaboraram um *curriculum vitae* (CV) de cada empreendedor em pequenos grupos (ANEXO 16), que depois foi apresentado à turma toda. Esta atividade visou promover a compreensão da leitura e a expressão escrita, com incidência em dois géneros textuais – biografia e CV.

Complementando o seu trabalho inicial de compreensão da leitura, os estudantes retomaram a análise do texto, concentrando-se sobre os dois tempos verbais que nele ocorrem predominantemente para explicar as razões pelas quais esses dois tempos verbais

são usados. Neste contexto, o objetivo era essencialmente permitir que, em contexto, os estudantes revissem ou adquirissem conhecimentos sobre o valor semântico do PPS e do PI, especialmente em frases simples e frases temporais com “quando”, as duas estruturas que se empregam com mais frequência no texto. Este trabalho foi feito com a orientação de um guião, com base no qual se propôs uma pequena oficina gramatical (ANEXO 16).

No fim da aula, receberam o CV de um empreendedor chinês (ANEXO 18) e foi-lhes pedido que escrevessem a sua biografia como trabalho de casa. Esta tarefa pretendia que, a partir de um conjunto de notas, os estudantes reutilizassem o género textual biografia, trabalhado durante a aula, e, nesse âmbito, os tempos verbais do passado.

Unidade letiva 3

A unidade letiva 3 está esquematizada na Tabela 21.

Tema - Empreendedorismo	
Conteúdos	— Linguísticos: estruturas linguísticas típicas do texto biográfico; vocabulário do domínio do empreendedorismo; estruturas linguísticas frequentes para expor e argumentar — Socioculturais: concurso televisivo — Pragmático-discursivos: gestão da alternância de vez em contexto argumentativo; expressão de argumentos
Competências	— Interação oral — Compreensão oral — Funcionamento da língua
Objetivos	— Corrigir os erros de um texto com base em critérios preestabelecidos — Propor a correção dos erros identificados no texto — Reutilizar conhecimentos gramaticais na revisão de texto — Compreender o sentido global de um programa televisivo — Planificar uma atividade de interação oral — Executar um jogo de papéis com base no programa observado — Usar uma grelha com critérios para avaliação da interação oral
Recursos pedagógicos	Computador, projetor, ficha de trabalho
Tempo previsto	120 minutos
Avaliação	Observação direta da participação dos estudantes,

	avaliação formativa, heteroavaliação
Sequência da atividade pedagógica	
Pré-atividade	— Discussão em pares sobre erros que ocorrem em uma biografia do empreendedor chinês produzida por um(a) colega
Atividades	— Identificação, em pares, dos erros existentes na produção escrita e correção dos erros — Apresentação, em pares, das propostas de correção à turma toda — Discussão entre o professor e estudantes em relação às propostas de correção apresentadas por todos os grupos — Realização de um exercício de compreensão oral, proposto segundo um fragmento do programa televisivo — Preparação da atividade de jogo de papéis de acordo com o fragmento do programa analisado e com o guião fornecido pelo docente — Realização da atividade de oralidade em grupo
Pós-atividade	— Avaliação da atividade de oralidade realizada pelos estudantes — Distribuição duma ficha de trabalho com o conto a abordar na aula seguinte

Tabela 21 – Guião da unidade letiva 3

Esta unidade letiva apresenta o mesmo tema geral da unidade letiva anterior, tendo como foco a correção da produção dos estudantes e uma atividade de interação oral.

No início da aula, os estudantes receberam uma composição “Biografia dum empreendedor chinês” (ANEXO 19), elaborada por um colega e um guião com critérios para a revisão formal do texto, numa tarefa de heteroavaliação (ANEXO 20), que consistiu em corrigirem, em pares, os erros ocorrentes no texto que lhes foi atribuído e, depois, apresentarem à turma os erros dominantes, bem como uma proposta para a sua correção, que foi confirmada ou revista sobretudo pelos estudantes, servindo o professor apenas como um mediador nas situações que não conseguiam corrigir. Esta atividade teve como objetivos principais promover a reflexão dos estudantes sobre as características do texto biográfico, por um lado, e, por outro, solicitar a ativação e explicitação dos seus conhecimentos linguísticos no exercício de correção, nomeadamente no que se refere aos tempos verbais utilizados.

Na sequência desta tarefa de revisão e correção, que ocupou a primeira parte da aula

e na qual os estudantes se ocuparam de forma bastante ativa, o professor mostrou, duas vezes, um fragmento do programa televisivo “Shark Tank” (ANEXO 22) e distribuiu uma ficha de trabalho com exercícios relativos à compreensão desse fragmento (ANEXO 23).

Finalmente, os estudantes foram orientados na realização de uma atividade de interação oral chamada “Shark Tank: teste o seu potencial de empreendedorismo”, que consistiu numa atividade dramatizada que imitava o programa. Esta atividade abrangeu três passos - preparação, realização e avaliação, e teve como objetivo desenvolver a competência de interação oral, com especial relevo para o domínio da exposição e argumentação.

4.6.3. Unidade didática 3

A terceira unidade didática teve como tema “lusofonia” e subdividiu-se em três unidades letivas: unidade letiva 4, unidade letiva 5 e unidade letiva 6.

Unidade letiva 4

O tema selecionado para esta unidade letiva, cujo guião pode ser consultado na Tabela 22 visou motivar os interesses dos estudantes pela cultura dos diferentes países lusófonos, desenvolver a compreensão oral e a competência gramática através de uma adaptação da metodologia do laboratório gramatical.

Tema – Lusofonia (cultura dos países lusófonos)

Conteúdos	— Linguísticos: vocabulário da área da tradução, variação lexical diatópica, tempos verbais do passado — Socioculturais: manifestações dos países e culturas lusófonas, conto literário santomense, o papel da tradução e do tradutor — Pragmático-discursivos: categorias da narrativa
Competências	— Compreensão oral — Compreensão da leitura — Funcionamento da língua
Objetivos	— Refletir sobre a diversidade da língua portuguesa — Conhecer alguns aspetos da cultura dos diferentes países lusófonos — Contactar com a literatura africana de língua portuguesa — Compreender as ideias principais de um conto de

	Olinda Beja — Conhecer a biografia desta escritora santomense — Discutir a importância da tradução e do tradutor na sociedade — Reconhecer os valores associados ao PPS e ao PI na narrativa — Aprofundar o conhecimento desses dois tempos através de um trabalho oficial em pares.
Recursos pedagógicos	Computador, projetor, ficha de trabalho
Tempo previsto	120 minutos
Avaliação	Observação direta da participação dos estudantes
Sequência da atividade pedagógica	
Pré-atividade	— Discussão das imagens associadas ao tema “lusofonia”
Atividades	— Visualização dum vídeo sobre a origem do Português e as suas diferentes variedades no mundo — Realização de um concurso relativo às diferentes culturas dos países de língua portuguesa — Execução de uma atividade de leitura do conto de Olinda Beja chamado “Tradutor ideal”, com base num guião fornecido pelo professor — Determinação dos valores do PPS e do PI no conto
Pós-atividade	— Realização de um trabalho oficial sobre estes tempos verbais

Tabela 22 – Guião da unidade letiva 4

No início da aula, duas imagens foram apresentadas à turma e, através da sua análise, os estudantes identificaram o tema da aula. Seguidamente, enumeraram os principais aspetos focados num vídeo, em que se discutia a origem da língua portuguesa e as suas diferentes variedades (ANEXO 24). Com base no conteúdo do vídeo, o professor organizou um concurso no website *Kahoot* para testar os conhecimentos dos estudantes sobre a lusofonia, promover a competência da compreensão oral e explorar o conceito de “lusofonia” (ANEXO 25).

Depois, receberam uma ficha de trabalho com um conto chamado “Tradutor ideal”, fornecido na aula anterior para leitura em casa (ANEXO 27). Com base na leitura realizada, foi solicitado aos estudantes que preenchessem um questionário destinado a aferir da compreensão global do conto (ANEXO 28). Este conto, por um lado, serviu como um acesso à cultura dos países africanos de língua portuguesa, e, por outro,

funcionou como *input* para a análise dos usos do PPS e do PI, nomeadamente em frases simples, frases temporais com “quando” e frases completivas. Neste contexto, os estudantes realizaram um trabalho de reflexão centrado na determinação dos tempos verbais dominantes no conto e dos seus valores em contexto (ANEXO 30).

Depois deste trabalho, propôs-se o aprofundamento e a sistematização dos dados recolhidos no *input* através da realização de um trabalho oficial orientado, centrado no uso do PPS e do PI, nomeadamente, a sequência temporal com PPS, a leitura habitual do PI e o aspeto durativo do PI (ANEXO 32).

Unidade letiva 5

A unidade letiva 5 manteve o tema da unidade didática, sendo a sua síntese apresentada na Tabela 23.

Tema – Lusofonia (Prémio Camões e Bossa Nova)

Conteúdos	— Linguísticos: léxico do Português do Brasil, tempos verbais (PPS e PI), léxico relacionado com o mundo da canção e da Bossa Nova — Socioculturais: Camões, Chico Buarque, Bossa Nova, o Prémio Camões — Discursivo-pragmáticos: expressão da opinião
Competências	— Compreensão oral — Compreensão da leitura — Expressão oral — Interação oral — Funcionamento da língua
Objetivos	— Reconhecer uma figura central da cultura portuguesa — Conhecer o prémio Camões — Conhecer a biografia de Chico Buarque — Contactar com a Bossa Nova — Compreender a ideia geral da canção oralmente — Interpretar o conteúdo da canção — Expressar opinião sobre a música — Promover o conhecimento sobre a cultura dos diferentes países lusófonos — Reconhecer os valores do PPS e do PI em contexto — Aprofundar o uso do PPS e do PI em frases temporais com “quando”
Recursos pedagógicos	Computador, projetor, ficha de trabalho

Tempo previsto	120 minutos
Avaliação	Observação direta da participação dos estudantes
Sequência da atividade pedagógica	
Pré-atividade	— Apresentação do prémio Camões e do vencedor do prémio Chico Buarque
Atividades	— Audição da canção “A banda”, de Chico Buarque — Realização de uma ficha de trabalho de compreensão da canção — Leitura do texto chamado “Bossa Nova” — Realização de um exercício de compreensão da leitura — Realização de um trabalho oficial sobre os valores do PPS e do PI
Pós-atividade	— Discussão em pequenos grupos sobre o tema “géneros musicais de países lusófonos e do seu país”

Tabela 23 – Guião da unidade letiva 5

Como atividade inicial, o professor mostrou à turma toda uma imagem de *Os Lusíadas*, correspondente à edição de 1577. Esta imagem permitiu a articulação com o seu autor, passando-se daí para o prémio Camões e o vencedor em 2019 deste prémio – Chico Buarque (ANEXO 33). Esta atividade procurou fazer uma ligação entre a aula anterior e a presente aula e motivar o interesse dos estudantes pelo tema.

Seguidamente, os estudantes ouviram uma canção de Chico Buarque duas vezes, sendo-lhes pedido que preenchessem os espaços em falta na letra da canção (ANEXO 34). Depois da correção deste exercício, receberam mais uma ficha de trabalho baseada na música, com exercícios de compreensão global da canção e, de forma específica, das formas verbais do PI. Esta atividade teve como objetivos desenvolver a competência de compreensão oral, oferecer aos estudantes o acesso ao género musical Bossa Nova, promover a compreensão da leitura e aprofundar os seus conhecimentos do PI (especialmente o aspeto durativo e o aspeto frequentativo deste tempo verbal) no *input*.

Depois, os estudantes receberam o texto chamado “Bossa Nova”, que leram silenciosamente e sobre o qual fizeram um exercício de compreensão de leitura em seguida (ANEXO 36). A correção deste exercício foi feita com recurso ao seu registo no quadro e a uma discussão subsequente conjunta. A atividade não visou promover o desenvolvimento da competência de compreensão da leitura, mas um maior conhecimento da cultura brasileira. Além disso, o texto forneceu *input* para o uso do PPS

e do PI em frases temporais com “quando”, uma vez que existem bastantes frases temporais em que se destacam diferentes relações temporais.

Seguidamente, os estudantes foram orientados para um trabalho oficial guiado por a mesma ficha com dois objetivos centrais: i) analisar, com recurso ao conhecimento implícito dos estudantes, os valores estes tempos verbais no texto “Bossa Nova” e ii) promover a explicitação dos conhecimentos dos estudantes em relação à combinação do PPS e do PI em frases temporais com “quando”.

No final, os estudantes interagiram em pequenos grupos sobre o seu género musical preferido, os géneros musicais dos países lusófonos que conheciam em comparação com os géneros musicais do seu país.

Unidade letiva 6

A unidade letiva 6, que tem o mesmo tema “lusofonia” está esquematizada na Tabela 24.

Tema – Lusofonia (a escultora portuguesa Joana Vasconcelos)

Conteúdos	— Linguísticos: léxico do domínio das artes plásticas, tempos verbais (PPS e PI), estruturas linguísticas típicas da notícia, marcadores típicos da oralidade — Socioculturais: cultura portuguesa, artes plásticas, escultura, Joana Vasconcelos — Discursivo-pragmáticos: expressão da opinião, resumo
Competências	— Compreensão oral — Compreensão da leitura — Expressão oral — Interação oral — Funcionamento da língua
Objetivos	— Compreender a ideia geral de um vídeo — Descrever imagens — Expressar opiniões sobre objetos artísticos — Contactar com as artes plásticas de Portugal — Conhecer a vida de uma artista plástica portuguesa — Aprofundar o conhecimento sobre a cultura portuguesa — Compreender o conteúdo de uma notícia — Resumir o conteúdo de uma notícia — Reconhecer os valores do PPS e do PI em contexto

	— Sistematizar o uso do PPS e do PI em frases completivas
Recursos pedagógicos	Computador, projetor, ficha de trabalho
Tempo previsto	120 minutos
Avaliação	Observação direta da participação dos estudantes
Sequência da atividade pedagógica	
Pré-atividade	— Visualização dum vídeo em que se apresentam umas obras de Joana Vasconcelos — Expressão da opinião sobre as obras apresentadas
Atividades	— Realização de um quis em grupo para conhecer a vida e a obra da artista — Visualização dum vídeo sobre a exposição de Joana Vasconcelos no Museu de Serralves — Realização de um exercício de compreensão oral sobre o vídeo — Leitura de uma notícia — Resumo da notícia — Interpretação da notícia — Realização de um trabalho oficial sobre os valores do PPS e do PI em frases completivas
Pós-atividade	— Seleção de uma obra de arte de um artista da preferência de cada estudante e seleção de 3 adjetivos correspondentes às emoções provocadas por essa obra

Tabela 24 – Guião da unidade letiva 6

Como atividade inicial, o professor mostrou um vídeo para apresentar trabalhos importantes de Joana Vasconcelos, sem texto, pedindo aos estudantes que descrevessem algumas das peças que vissem e que exprimissem o que essas peças lhes transmitiam (ANEXO 38). Esta atividade teve como objetivos incentivar o interesse dos estudantes pelo tema “artes plásticas em Portugal”, bem como desenvolver a interação oral.

No sentido de conhecer melhor a vida e a obra de Joana Vasconcelos, foi fornecido um guião com perguntas às quais os estudantes, em grupo, deveriam responder no tempo máximo de 5 minutos, procurando, se necessário, a informação na Internet. Findo o tempo indicado para a tarefa, foi indicado que, para cada pergunta, seria dada vez ao estudante que levantasse primeiro o braço para responder, de tal forma que o grupo que mais vezes respondesse seria eleito o vencedor deste grupo. Deste modo, pretendia-se motivar a participação dos estudantes e a interação oral entre os estudantes, assim como estratégias

de cooperação entre os membros de cada grupo.

Depois, a fim de desenvolver a compreensão oral e dar a conhecer a exposição da artista em exibição à data da aula no Museu de Serralves, no Porto, os estudantes viram e analisaram, de forma guiada, um vídeo no qual participava a artista.

Na atividade seguinte, os estudantes receberam uma notícia sobre uma exposição de Joana Vasconcelos realizada na China (ANEXO 40). Depois de lerem a notícia, foi-lhes pedido que a resumissem, identificando a partir das categorias típicas de construção de uma notícia. A atividade visou promover a competência de compreensão de leitura e de expressão oral, bem como oferecer aos estudantes a exposição do *input* em relação ao uso do PPS e do PI em frases completivas, uma vez que existem muitas frases deste género nesta notícia.

Como trabalho complementar, realizaram um trabalho oficial com o objetivo de tornarem explícito o conhecimento implícito e sistematizarem os dados decorrentes da análise do texto neste domínio, aprofundando os seus conhecimentos relativamente ao uso do PPS e do PI em frases completivas.

4.7. A componente pedagogia da gramática na intervenção didático-pedagógica

Depois de apresentar o percurso seguido ao longo das três unidades didáticas lecionadas, fazemos, nesta seção, um recorte nas atividades desenvolvidas no sentido de nos concentrarmos sobre o trabalho desenvolvido com os estudantes no sentido de promover o aprofundamento dos seus conhecimentos implícitos e explícitos sobre os usos do PPS e do PI em diversas construções, com incidência nas estruturas que constituem o foco desta análise: frases simples, frases com ‘quando’ e frases completivas.

De forma global, trata-se de um percurso que segue os princípios de preparação de sequências de ensino-aprendizagem da gramática enunciados no Capítulo 3, adotando uma metodologia de análise integrada e comunicativa, que parte sempre de *input* oral ou escrito em que as estruturas linguísticas em análise estão salientes, para atividades de *output*, mais ou menos orientado e que tem na base os modelos fornecidos no *output*.

Além destas atividades de *output*, que integram tarefas comunicativas significativas, são propostas várias atividades de natureza oficial, realizadas em grupo, progressivamente mais complexas e mais focadas à medida que o trabalho progride e os estudantes têm já treino de reconhecimento, observação e geração de hipóteses, adquirido na análise do *input*, podendo ser também mais autónomos. Este trabalho oficial²⁰, realizado em pequeno grupo, visa a consciencialização e a explicitação de conhecimento implícito de modo a permitir uma assimilação dos valores destes tempos em função dos contextos de uso, sendo a base de uma interação em grande grupo que tem como objetivo a sistematização dos dados e das regularidades observadas e registadas. Ainda que não siga de forma total a proposta metodológica postulada no laboratório gramatical (Capítulo 3), propõe-se a sua adaptação ao contexto desta intervenção, em função dos seus objetivos e da metodologia de base mais indutiva seguida.

De forma esquemática, descreve-se nas subsecções 5.5.1. a 5.5.3. o trabalho realizado, o que permite dar conta da sequência do tratamento feito ao nível gramatical.

4.7.1. A componente gramatical da unidade didática 1

Na unidade didática 1, temos o seguinte percurso:

Input oral (género relato de experiência) → compreensão oral: acesso aos usos do PPS e do PI salientes nos textos sem foco na forma → **output oral** (género relato de experiência) → expressão oral: acesso ao conhecimento implícito dos estudantes relativamente ao uso do PPS e do PI para a expressão de uma experiência no passado

As duas gravações que constituem o *input* oral contêm, como dissemos, amostras do uso do PPS e do PI para descrever uma experiência do passado, de que são exemplo as frases “quando comecei a viver em Portugal, as coisas já não eram...” (Informante 14), “a primeira coisa que eu senti era as pessoas eram muito simpáticas” (Informante 7). Esta atividade tenta ajudar os alunos a fazer uma reflexão sobre o uso do PPS e do PI e a

²⁰ Embora saibamos que o conceito de oficina e o de laboratório gramatical não se sobrepõem, usamos neste contexto trabalho oficial, no quadro da proposta do laboratório gramatical, tendo sobretudo em conta o modo de organização do trabalho.

reforçar os seus conhecimentos implícitos sobre estes dois tempos verbais. A atividade de *output* oral, que solicita a produção do mesmo género discursivo, comparando as diferenças entre o estilo da vida de Macau e de Portugal e a sua adaptação em Portugal, implicou a aplicação dos seus conhecimentos implícitos na sua expressão oral, permitindo ao professor observar o seu desempenho global, ainda que apenas de forma direta. Neste contexto, foi recorrente a produção de frases do tipo em que o PI associado a eventos surge com valor frequentativo ou até habitual, como: “Quando eu estava em Macau, levantava-se muito cedo, mas agora em Portugal levanto-me mais tarde.” (Informante 3).

4.7.2. A componente gramatical da unidade didática 2

Input escrito (biografia breve) → compreensão da leitura: acesso aos usos do PPS e do PI salientes nos textos com foco na forma e nos usos → **output** oral (género biografia breve) → expressão oral: acesso ao conhecimento implícito dos estudantes relativamente ao uso do PPS e do PI para a produção da biografia de um empreendedor → **Output** escrito (género biografia breve) → expressão escrita → acesso ao conhecimento implícito dos estudantes relativamente ao uso do PPS e do PI → **trabalho oficial**: avaliação orientada do *output* escrito: acesso ao conhecimento explícito dos estudantes relativamente ao uso do PPS e do PI → **Output** escrito: preenchimento de uma grelha de correção de um texto escrito

Na primeira aula da unidade didática 2, a fim de identificar mais dificuldades relativas ao uso do PPS e do PI na produção oral e explicar, de forma geral, o seu emprego, os alunos apresentaram a história de um empreendedor da China. Durante esta atividade, não gravada, os estudantes usaram o seu conhecimento implícito relativamente ao uso destes tempos verbais. No contexto da realização da atividade, o professor verificou que, mesmo quando usavam adequadamente a expressão de frases temporais, como a sequência temporal (por exemplo, “Quando começou a guerra entre a China e o Japão, ela mudou-se para Hong Kong” (Informante 6)) ou a inclusão temporal (cf. “Quando estava na guerra, saiu de Macau” (Informante 9), (c), com recurso aos seus conhecimentos implícitos, os estudantes tinham dificuldade em explicitar os valores semânticos veiculados por estas estruturas.

Aliás, na atividade de compreensão da leitura do género biografia breve, depois da leitura do texto, os alunos responderam a um questionário sobre os usos do PPS e do PI

de acordo com o contexto do texto. A imagem 3 constitui um exemplo da realização deste exercício, que indica que os alunos têm consciência de uma das diferenças entre o PPS e o PI, que se refere ao facto de que o PI descreve uma situação sem oferecer qualquer informação sobre o seu início nem o fim em comparação com o PPS, assimilada no contexto da sua abordagem em níveis anteriores.

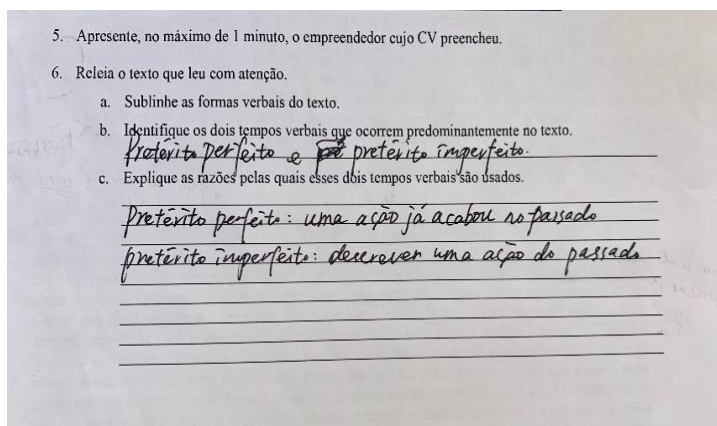


Imagem 3 – Resposta do Informante 9 ao questionário da unidade letiva 2

Na segunda aula da mesma unidade didática, ao analisarmos as composições dos estudantes sobre a biografia de um empreendedor chinês, verificamos que, no que se refere por exemplo ao estudante E12 (imagem 4), há manifestação do conhecimento de alguns usos do PPS e do PI em contexto do relato do percurso profissional de um empreendedor, a partir de um conjunto de notas.

Como o exemplo nos mostram, este estudante não apresenta muita dificuldade em utilizar o PPS empregando este tempo verbal para descrever situações diferentes segundo a sequência temporal²¹. Quanto ao PI, verificamos que atribuiu importância a algumas expressões adverbiais específicas que facilitam a interpretação do valor semântico do PI.

²¹ Estes resultados não são generalizáveis a todos os estudantes, pois o desempenho é variável.

PI, de modo a que os conhecimentos explícitos dos estudantes pudessem ser desenvolvidos, especialmente no que toca à combinação do PI com diferentes expressões adverbiais e ao valor semântico destes dois tempos verbais em frases simples.

4.7.3. A componente gramatical da unidade didática 3

Input escrito (conto) → compreensão da leitura: acesso aos usos do PPS e do PI salientes no texto com foco na forma e nos usos, guiado por questionário → **Input escrito** (biografia breve) → exercício de escolha múltipla: acesso aos conhecimentos explícitos dos estudantes no que se refere aos usos do PPS e do PI → **laboratório gramatical adaptado** em pequeno grupo: consciencialização e explicitação do conhecimento dos estudantes relativamente ao uso do PPS e do PI em frases simples → **Output oral**: interação em grande grupo para síntese dos resultados obtidos no trabalho oficial → **Input oral** (canção) : exercício de preenchimento de espaços = foco nos usos do PI: acesso ao conhecimento explícito dos estudantes → **Input escrito** (género verbete enciclopédico) → compreensão da leitura: acesso aos usos do PPS e do PI salientes no texto com foco na forma e nos usos em orações temporais com ‘quando’, guiado por questionário → **laboratório gramatical adaptado** em pequeno grupo: consciencialização e explicitação do conhecimento dos estudantes relativamente ao uso do PPS e do PI em frases temporais com ‘quando’ → **Output oral**: interação em grande grupo para síntese dos resultados obtidos no trabalho oficial → **Input escrito** (género notícia) → compreensão da leitura: acesso aos usos do PPS e do PI salientes no texto com foco na forma e nos usos de orações completivas, guiado por questionário → **laboratório gramatical adaptado** em pequeno grupo: consciencialização e explicitação do conhecimento dos estudantes relativamente ao uso do PPS e do PI em frases completivas → **Output oral**: interação em grande grupo para síntese dos resultados obtidos no trabalho oficial

Quanto à unidade didática 3, na unidade letiva 4, os alunos realizaram um exercício de escolha múltipla, selecionando a forma verbal adequada do verbo em função do contexto (ANEXO 21). Na imagem 4, apresenta-se uma das propostas de resolução deste exercício.

A imagem 6 mostra que este estudante conseguiu compreender o valor semântico do PPS em relação à narração de situações segundo a sequência temporal. No caso do PI, existe uma forma da autocorreção, mas conseguiu aplicar este tempo verbal às situações durativas que não apresentam limites temporais, como “(...) tinham paixão pelos livros”, mesmo ainda ocorrendo, às vezes, alguns desvios, como “(...) para o papel que foi na alma”.

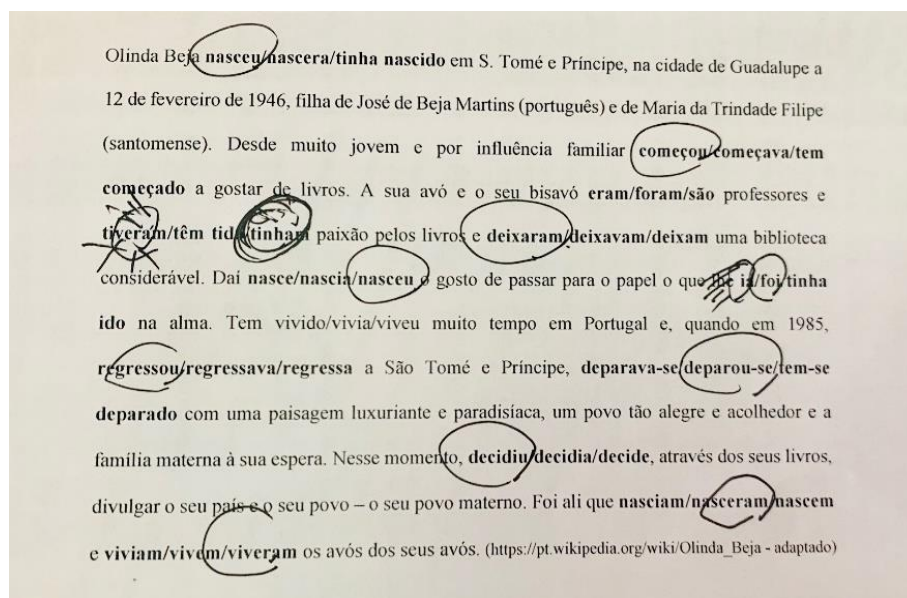


Imagem 6 – Exercício de escolha múltipla da unidade letiva 4

Na imagem 7, apresentamos a resposta de um estudante relativamente ao preenchimento da letra da canção de Chico Buarque e a respetiva justificação dos contextos em que este tempo se usa, que solicita o recurso ao conhecimento explícito do estudante. Como se pode observar pela resposta, não há uma preocupação nítida com a relação do uso deste tempo com os contextos específicos em que ocorre na canção, dando o estudante uma resposta geral. Esta foi a tendência registada nas respostas dos outros estudantes também.

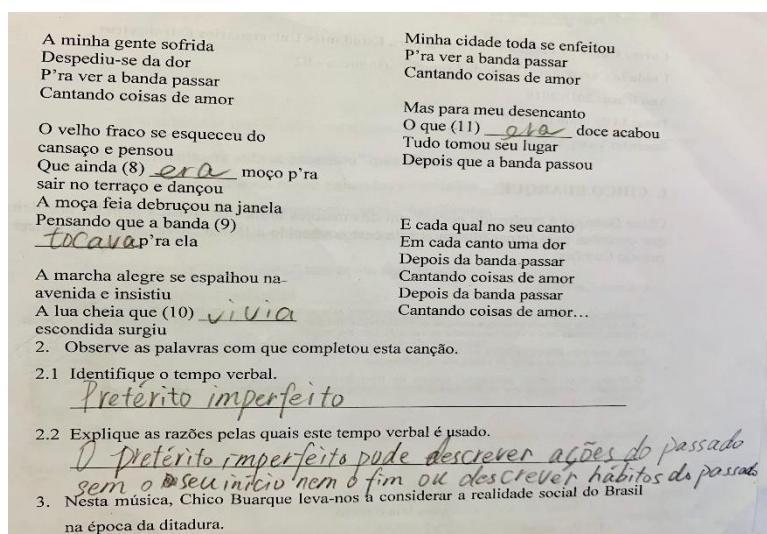


Imagem 7 – Exemplo da resposta do exercício de compreensão oral da unidade letiva 5

Em certa medida, procurámos com a proposta de oficinas gramaticais, adaptadas da metodologia do laboratório gramatical descrita no Capítulo 3, propiciar uma análise mais pormenorizada dos contextos e valores do PPS e do PI nesses contextos, assim como uma maior consciencialização deste conteúdo linguístico, contribuindo para a explicitação do conhecimento dos estudantes, através de um processo sequencial de apresentação dos dados, problematização, análise e compreensão dos dados, com uma sistematização final. Tendo em conta a necessidade de focar a atenção num tipo de estruturas de cada vez, propusemos 3 oficinas (pequenos laboratórios) gramaticais, sendo a 1ª, na unidade letiva 4, dedicada aos usos de PPS e PI em frases simples, a 2ª, na unidade 5, centrada sobre os usos destes tempos em frases temporais com ‘quando’ e, finalmente, a 3ª, na unidade 6, focada em frases completivas.

A primeira oficina tinha 3 grupos com quatro, cinco e quatro perguntas, respetivamente, e visavam interpretar diferentes valores do PPS e do PI através do uso de diferentes expressões adverbiais, bem como aprofundar os conhecimentos explícitos em relação ao uso destes tempos verbais em frases simples (ANEXO 23).

Na segunda, com 3 perguntas, os estudantes tinham de ler e refletir sobre um conjunto de frases temporais com “quando” extraídas do texto, o que também significa que o texto na parte de compreensão de leitura servia como *input*. Deviam identificar os

tempos verbais usados nas frases temporais, bem como as expressões adverbiais que contribuem para a interpretação do valor semântico desses tempos. Aliás, os estudantes tinham de representar as frases na linha temporal a fim de compreenderem melhor as diferentes relações temporais subjacentes às diferentes formas da combinação entre o PI e o PPS em frases temporais. No geral, os alunos não apresentaram dificuldades na resolução dos exercícios.

A terceira, com 4 grupos de questões, partiu também do texto que os alunos tinham de ler antes. Neste caso, deveriam observar as características de uma frase completiva e identificar se existia dependência temporal entre a oração principal e a oração subordinada. Para auxiliar a sua análise, solicitou-se aos estudantes a representação das frases na linha temporal, a partir da qual deveriam extrair uma conclusão.

4.8. Apresentação dos resultados do pós-teste

Depois da implementação do projeto de intervenção pedagógico-didática, 15 estudantes resolveram um pós-teste (ANEXO 34), que também foi dividido em 3 partes diferentes, com a mesma tipologia do teste diagnóstico: produção escrita, exercício de preenchimento de espaços e exercício de juízos de aceitabilidade.

Tal como o teste diagnóstico, na produção escrita, os informantes foram orientados para a produção de um relato relativamente à descrição de uma experiência do passado, com igual tempo disponível e igual número de palavras desejável. Também não houve acesso à consulta de materiais de apoio, o que foi garantido pelo professor em sala de aula.

No exercício de preenchimento de espaços, mantivemos o mesmo número total de espaços (25 espaços) que havia no teste diagnóstico. O tempo da realização desta parte foi controlado pelo professor em sala de aula, sendo o mesmo do primeiro teste, e os informantes fizeram o exercício individualmente sem consulta a qualquer material de referência.

No exercício de juízos de aceitabilidade, as estruturas mantiveram-se na mesma ordem que no teste diagnóstico, por considerarmos que isso favorecia a posterior análise do desempenho em relação a cada estrutura gramatical.

Assim, a tipologia de tarefas e o modo da sua organização e execução seguiu exatamente os mesmos passos do teste diagnóstico. Para a apresentação dos resultados seguimos igualmente o mesmo procedimento metodológico usado no teste diagnóstico, analisando as mesmas variáveis.

4.8.1. Produção escrita

Quanto à produção escrita, fez-se a contagem do número total de palavras de cada composição, ocorrências totais (OT) do PPS e ocorrências totais do PPI por cada aprendente, como se ilustra na Tabela 25.

Informante	# de palavras	PPS - OT	PPS - %	PI - OT	PI - %
No. 1	154	15	9,7	3	1,9
No. 2	178	7	3,9	6	3,4
No. 3	164	9	5,5	5	3,0
No. 4	154	9	5,8	6	3,9
No. 5	164	14	8,5	6	3,7
No. 6	160	14	8,7	6	3,8
No. 7	140	2	1,4	15	10,7
No. 8	159	7	4,4	11	6,9
No. 9	161	10	6,2	9	5,6
No. 10	159	8	5,0	7	4,4
No. 11	220	20	9,1	6	2,7
No. 12	232	13	5,6	5	2,2
No. 13	188	12	6,4	12	6,4
No. 14	169	14	8,3	5	3,0
No. 15	182	12	6,6	8	4,4
Total	2584	166	6,4	110	4,3

Tabela 25 – Distribuição do número de palavras, de ocorrências do PPS e do PI na produção escrita do pós-teste

Tendo em conta a totalidade de ocorrências totais e desvios totais do PPS e do PI produzidas por cada aprendente (Tabela 26), fez-se o cálculo sobre a percentagem relativa de desvios em relação ao uso do PPS e do PI, como se vê no Gráfico 16.

Informante	PPS – OT	PPS –DT	PPS -%	PI - OT	PI – DT	PI - %
No. 1	15	1	0,67	3	0	0
No. 2	7	0	0	6	0	0
No. 3	9	1	11,1	5	0	0
No. 4	9	0	0	6	2	33,3
No. 5	14	1	7,1	6	1	16,7
No. 6	14	0	0	6	1	16,7
No. 7	2	0	0	15	1	0,67
No. 8	7	1	14,3	11	3	27,3
No. 9	10	2	20,0	9	1	11,1
No. 10	8	0	0	7	2	28,6
No. 11	20	2	10,0	6	0	0
No. 12	13	0	8,3	5	4	80,0
No. 13	12	1	8,3	12	1	8,3
No. 14	14	0	0	5	0	0
No. 15	12	0	0	8	1	12,5
Total	166	9	5,4	110	17	15,5

Tabela 26 - Distribuição do número total de desvios do PPS e do PI e respectivas percentagens relativas na produção escrita do pós-teste por informantes

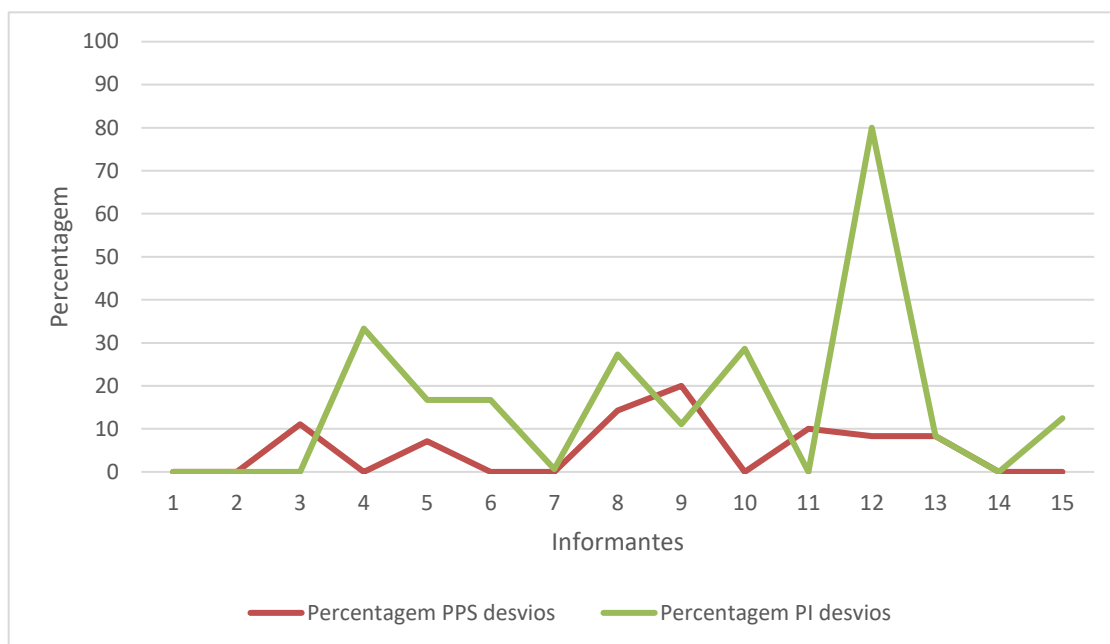


Gráfico 16 – Distribuição das percentagens relativas de desvios do PPS e do PI por informantes estruturas na produção escrita do teste diagnóstico

Contabilizaram-se também as percentagens relativas do PPS e do PI nas três estruturas específicas: (1) frases simples e outras construções (FSC); (2) frases temporais com “quando” (FQ); (3) frases completivas (FC). Os resultados do PPS e do PI são apresentados na Tabela 27 e na Tabela 28, respetivamente.

Informante	OT-OC	DC-FSC	%	OT-FQ	DT-FQ	%	OT-FC	DT-FC	%
No. 1	13	1	7,7	0	0	0	0	0	0
No. 2	3	0	0	0	0	0	1	0	0
No. 3	8	1	12,5	0	0	0	0	0	0
No. 4	6	0	0	1	0	0	0	0	0
No. 5	9	1	11,1	0	0	0	4	0	0
No. 6	13	0	0	0	0	0	0	0	0
No. 7	2	0	0	0	0	0	0	0	0
No. 8	7	1	14,3	0	0	0	0	0	0

No. 9	6	1	16,7	0	0	0	3	1	33,3
No. 10	8	0	0	0	0	0	0	0	0
No. 11	15	2	13,3	3	0	0	0	0	0
No. 12	12	0	0	0	0	0	0	0	0
No. 13	10	1	10,0	0	0	0	1	0	0
No. 14	11	0	0	0	0	0	2	0	0
No. 15	9	0	0	2	0	0	1	0	0
Total	132	8	6,1	6	0	0	12	1	8,3

Tabela 27 – Distribuição dos desvios do PPS nas três estruturas na produção escrita do pós-teste

Informante	OT-FQ	DT- FQ	%	OT-FC	DT-FC	%	OT-OC	DC-FSCC	%
No. 1	1	0	0	2	0	0	0	0	0
No. 2	1	0	0	0	0	0	3	0	0
No. 3	5	0	0	0	0	0	0	0	0
No. 4	4	2	50,0	1	0	0	1	0	0
No. 5	4	0	0	0	0	0	2	1	50,0
No. 6	3	1	33,3	3	0	0	0	0	0
No. 7	15	1	6,7	0	0	0	0	0	0
No. 8	11	3	27,2	0	0	0	0	0	0
No. 9	8	1	12,5	0	0	0	1	0	0
No. 10	2	0	0	2	1	50,0	0	0	0
No. 11	5	0	0	1	0	0	0	0	0
No. 12	3	3	100	0	0	0	1	1	100
No. 13	8	0	0	2	0	0	1	0	0
No. 14	1	0	0	1	0	0	2	0	0
No. 15	2	1	50,0	0	0	0	2	0	0
Total	73	12	16,4	12	1	8,3	13	2	15,4

Tabela 28 – Distribuição dos desvios do PI nas três estruturas na produção escrita do pós-teste

A seguir, apresentamos as percentagens relativas do PPS e do PI no mesmo gráfico 17, com a vista a analisar a situação de cada informante.

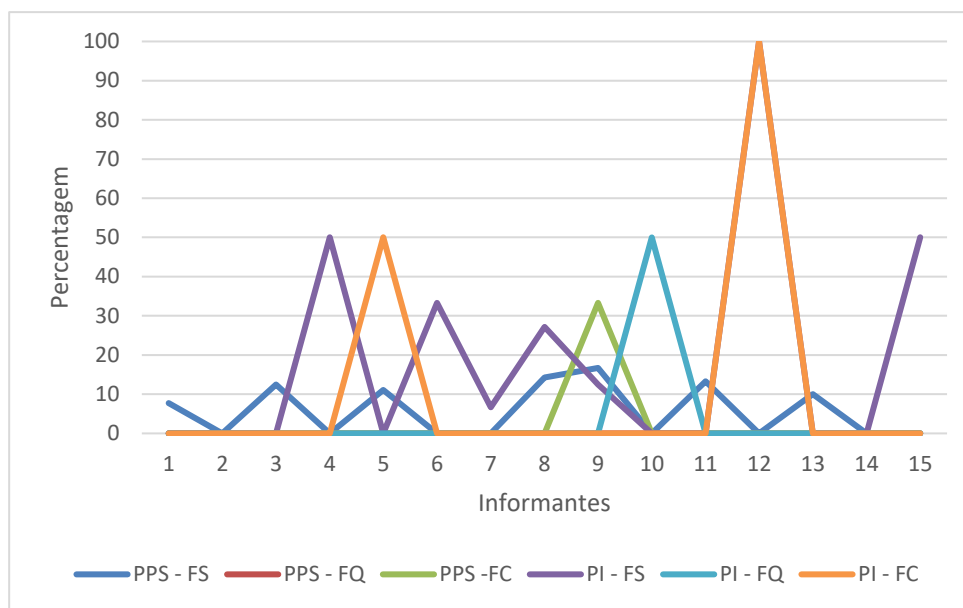


Gráfico 17 - Distribuição das percentagens relativas de desvios do PPS e do PI nas três estruturas por informante na produção escrita do teste diagnóstico

Por sua vez, o Gráfico 18 apresenta a comparação entre as percentagens relativas de desvios do PPS e do PI registadas na produção escrita do pós-teste.

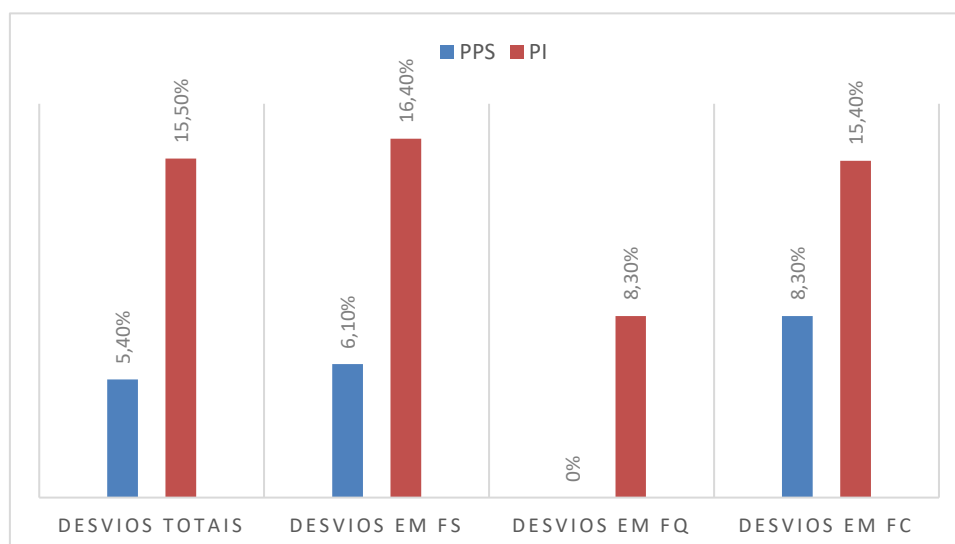


Gráfico 18 - Percentagens relativas de desvios totais do PPS e do PI e dos seus desvios em FSC, em FQ e em FC na produção escrita do pós-teste

Em relação às categorias de desvio ocorridas na produção escrita do pós-teste, verificamos: uso do PI em vez do PPS (PI x PPS), uso do PPS em vez do PI (PPS x PI), uso do PPS em vez do presente (PPS x P), uso do presente em vez do PPS (P x PPS), uso do PI em vez do presente (PI x P) e uso do presente em vez do PI (P x PI). Apresentam-se os resultados na Tabela 29.

Tipos	Número	Desvios totais no texto	Percentagem
PI x PPS	17	32	53,1%
PPS x PI	9		28,1%
PPS x P	0		0
P x PPS	4		12,5%
PI x P	0		0
P x PI	0		0
Total	30	32	93,7%

Tabela 29 – Tipos de desvios relativos ao uso do PPS e do PI na produção escrita do pós-teste

4.8.2. Exercício de preenchimento de espaços

No que se refere ao exercício de preenchimento de espaços, apresenta-se, em primeiro lugar, no Gráfico 19, a distribuição de desvios totais por cada informante.

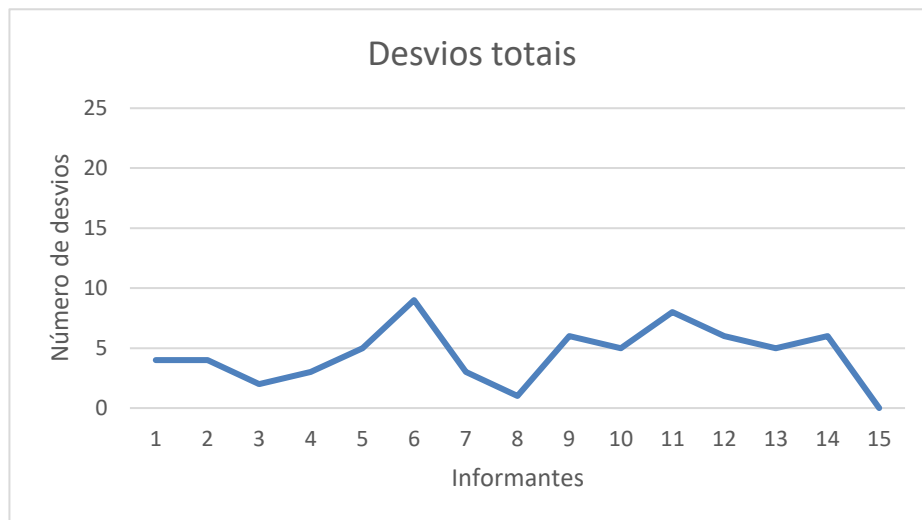


Gráfico 19 - Distribuição de desvios totais por informantes no exercício de preenchimento de espaços do teste diagnóstico

Seguidamente, relativamente à distribuição de desvios por espaços, considere-se o Gráfico 20, que representa os números totais de desvios em cada espaço.

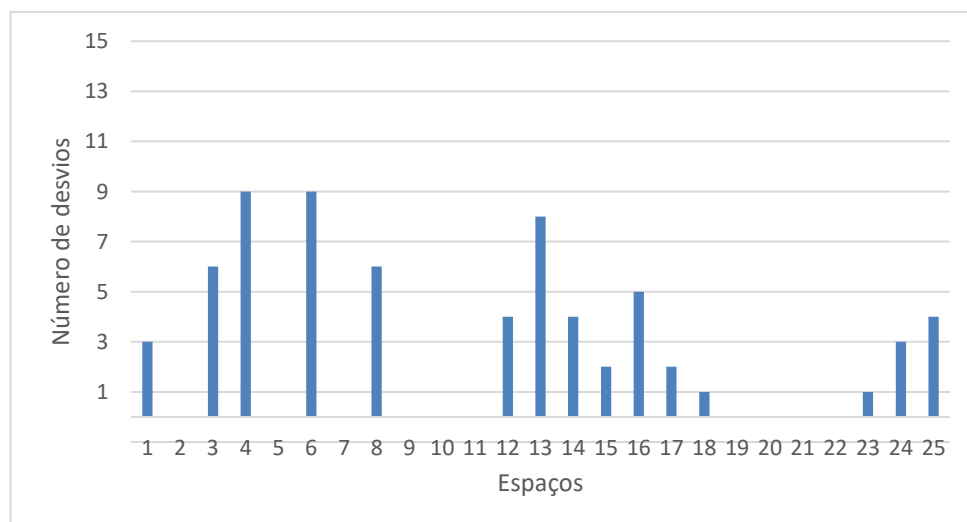


Gráfico 20 - Distribuição de desvios por espaços no exercício de preenchimento de espaços do teste diagnóstico

Tendo em conta o número de ocorrências esperadas do PPS (9) e do PI (16) neste exercício e o número de ocorrências destes dois tempos verbais produzidas por informantes, fez-se o cálculo do número de desvios do PPS e do PPI por cada aprendente, que é representado na Tabela 30 e na Tabela 31, respetivamente.

Informante	Ocorrências do PPS	Ocorrências esperadas do PPS	Número de desvios
1	11	9	2
2	10	9	1
3	11	9	2
4	13	9	4
5	12	9	3
6	14	9	5
7	10	9	1
8	10	9	1
9	12	9	3
10	10	9	1
11	15	9	6
12	14	9	5
13	12	9	3
14	14	9	5
15	9	9	0
Total	177	135	42

Tabela 30 – Distribuição de desvios do PPS por informantes no exercício de preenchimento de espaços do pós-teste

Informante	Ocorrências do PPS	Ocorrências esperadas do PPS	Número de desvios
1	12	16	4
2	15	16	1
3	14	16	2
4	12	16	4
5	13	16	3
6	10	16	6
7	15	16	1
8	15	16	1
9	12	16	4
10	13	16	3
11	9	16	7
12	10	16	6
13	13	16	3
14	10	16	6
15	16	16	0
Total	189	240	51

Tabela 31 – Distribuição de desvios do PI por informantes no exercício de preenchimento de espaços do pós-teste

Na análise dos desvios do PPS e do PI, consideramos as mesmas 10 categorias que tínhamos identificado no teste diagnóstico: (1) uso do PPS em vez do PI (PPS x PI); (2) uso do PI em vez do PPS (PI x PPS); (3) uso do presente em vez do PPS (P x PPS); (4) uso do presente em vez do PI (P x PI); (5) uso do gerúndio em vez do PPS (Gerúndio x PPS); (6) uso do gerúndio em vez do PI (Gerúndio x PI); (7) uso do pretérito mais-que-perfeito composto em vez do PPS (PMQPC x PPS); (8) uso do pretérito mais-que-perfeito

composto em vez do PI (PMQPC x PPS); (9) uso do condicional em vez do PPS (Condicional x PPS); (10) uso do condicional em vez do PI (Condicional x PI). Tendo em consideração o número total de desvios e o número de desvios que pertencem a cada categoria, contabilizaram-se as percentagens relativas de desvios para cada uma, como se ilustra na Tabela 32.

Categorias	Número	Desvios totais	Percentagem
PPS x PI	48	67	71,6%
PI x PPS	10		14,9%
P x PPS	2		3,0%
P x PI	1		1,5%
Gerúndio x PPS	0		0
Gerúndio x PI	0		0
PMQPC x PPS	0		0
PMQPC x PI	6		9,0%
Condicional x PPS	0		0
Condicional x PI	0		0
Total	67	67	100%

Tabela 32 – Categorias de desvios no exercício de preenchimento de espaços do pós-teste

4.8.3. Exercício de juízos de aceitabilidade

No exercício de juízos de aceitabilidade, relativamente a frases simples (FS), apresentam-se na Tabela 33, a matriz, o número de respostas que os estudantes consideram aceitável para cada frase e o número de desvios:

Frase	Aceitável	Não aceitável	# de respostas que consideram aceitável	Desvios
1a		X	7	7
1b	X		14	1
1c	X		15	0
1d		X	0	0
2a	X		8	7
2b		X	9	9
2c		X	11	11
2d	X		9	6
3a		X	5	5
3b	X		15	0
3c		X	0	0
3d		X	1	1
4a		X	15	15
4b	X		9	6
4c	X		5	10
4d	X		15	0

Tabela 33 – Resultados das frases simples do exercício de juízos de aceitabilidade do pós-teste

No que diz respeito a frases temporais com “quando”, fez-se a contabilização do número de informantes que marcam estas frases como aceitáveis e os resultados são apresentados na Tabela 34.

Frase	Aceitável	Não aceitável	# de respostas que consideram aceitável	Desvios
5a	X		15	0
5b	X		10	5
5c	X		12	3
5d		X	2	2
6a	X		11	4
6b		X	1	1
6c		X	11	11
6d	X		14	1
7a	X		11	4
7b	X		9	6
7c		X	2	2

7d	X		12	3
8a	X		15	0
8b	X		4	11
8c		X	2	2
8d	X		11	4
9a	X		9	6
9b		X	10	10
9c		X	3	3
9d	X		13	2

Tabela 34 - Resultados das frases temporais com “quando” do exercício de juízos de aceitabilidade do pós-teste

Em relação aos desvios em frases completivas, considera-se a distribuição de desvios na Tabela 35.

Frase	Aceitável	Não aceitável	Número de respostas	Desvios
11a	X		10	5
11b	X		15	0
11c	X		12	3
11d	X		11	4
12a	X		3	12
12b	X		13	2
12c	X		7	8
12d	X		13	2
13a		X	9	9
13b	X		10	5
13c		X	6	6
13d	X		12	3

Tabela 35 - Resultados das frases completivas do exercício de juízos de aceitabilidade do pós-teste

4.9. Discussão dos resultados

Em relação à produção escrita, os resultados foram bastante satisfatórios. Como podemos observar no Gráfico 21, a percentagem de desvios em relação o uso do PPS continua a ser baixa) e regista-se uma diminuição considerável da percentagem relativa de desvios relativamente ao emprego do PI. A percentagem relativa de desvios do PI na produção escrita desce para 15,5% no pós-teste (39,8% no teste diagnóstico). Entre as três estruturas específicas com que os aprendentes mostraram mais dificuldade no teste diagnóstico, a percentagem de desvios também desce para 16,4% quanto ao uso do PI em frases simples e outras construções e desce para 8,3% relativamente ao uso do PI em frases temporais com “quando” (FQ).

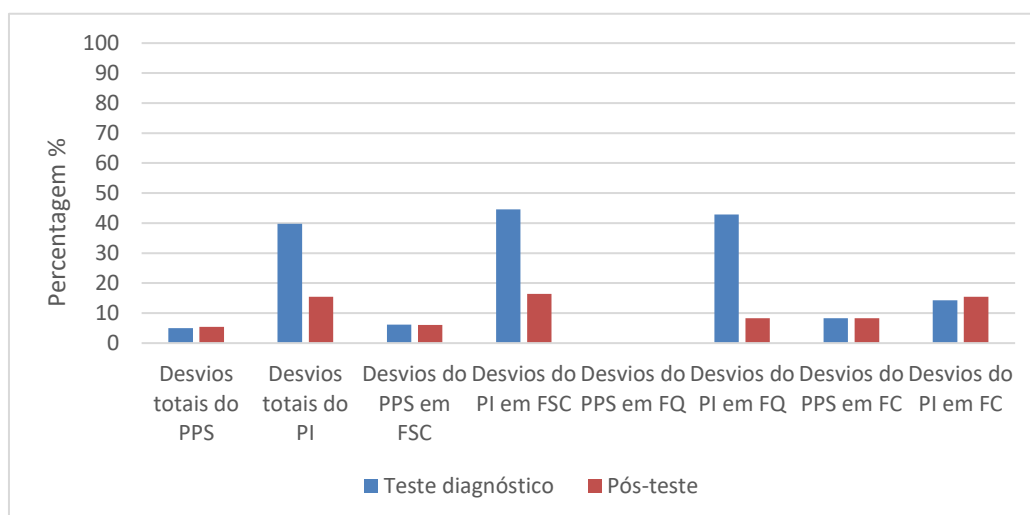


Gráfico 21 – Comparação dos resultados do teste diagnóstico com os do pós-teste: produção escrita

Em comparação com as composições feitas no teste diagnóstico, nota-se que os alunos já não se limitam a aplicar o PI a estados, mas também combinam este tempo verbal com diferentes eventos a exprimir hábitos do passado ou descrever ações do passado com continuidade. Veja-se os exemplos em (7), retirados das composições do pós-teste.

(7) a. Na minha vida académica, divertia-me com as amigas (Informante 11)

- b. Depois de aulas, eles precisavam de trabalhar, iam sempre ao campo ajudar os pais deles. (Informante 7)

Além disso, 8 alunos conseguem recorrer a diferentes expressões adverbiais que ajudam a interpretar o valor semântico do PI em frases simples, como se ilustra em (8). Neste caso, parece haver uma transferência positiva, na medida em que a ocorrência de expressões adverbiais em contextos em que se usa o PI os ajuda a interpretar o valor do tempo. Em Chinês, este é também o paradigma de expressão deste valor.

- (8) a. Nunca dávamos um espetáculo no estágio. (Informante 8)
- b. Naquele dia, eu estava muito nervosa e não pude fazer muito. (Informante 4)
- c. Naquela altura, eu era trabalhadora. (Informante 13)
- d. Eu não estudava todos os dias. (Informante 9)

Quanto à expressão de relações temporais em FQ, 6 alunos, no total, conseguem exprimir, de forma correta, a inclusão temporal, a leitura habitual e a sequência através da combinação do PPS e do PI e já não se limitam a indicar a idade e horas do passado com o PI, como as frases (9a) – (9c) que tínhamos registado no teste diagnóstico. Neste caso, não há um processo de transferência, pois em Chinês os marcadores imperfeitos não veiculam essa leitura, mas colocamos a hipótese de que corresponde à assimilação pelos estudantes de outras possibilidades de leitura destes tempos com os quais não tinham tido contacto.

- (9) a. Quando eu era estudante da escola secundária, estudava em Macau. (Informante 2)
- b. (...) participei na equipa de debate por um ano quando estudava na minha escola secundária. (Informante 4)
- c. Quando cheguei à escola, as colegas sorriram. (Informante 15)

No que diz respeito a frases completivas, 5 alunos são capazes de empregar o PPS e o PI corretamente nas frases completivas sem ou com dependência temporal. Apresentam-se exemplos deste desempenho em (10).

- (10) a. Nós decidimos que viajávamos para um lugar especial. (Informante 2)
 b. A minha colega disse-me que precisava de ajuda. (Informante 15)

Tendo em conta as diferentes categorias de desvios detetadas no teste diagnóstico e no pós-teste (uso do PI em vez do PPS, uso do PPS em vez do PI, uso do PPS em vez do presente, uso do presente em vez do PPS, uso do PI em vez do presente e uso do presente em vez do PI), apresentam-se, no Gráfico 22, as percentagens relativas de cada categoria nos dois testes.

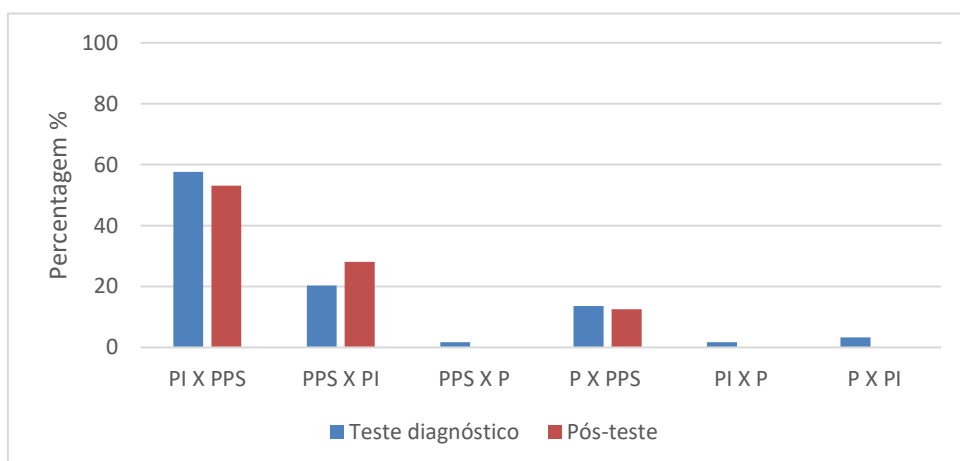


Gráfico 22 – Comparação das percentagens relativas de diferentes categorias de desvios do teste diagnóstico com as do pós-teste: produção escrita

Segundo estes dados, verifica-se que os aprendentes já não apresentaram dificuldades em distinguir os valores do PI e do presente, mas ainda aplicaram em algumas circunstâncias o presente em vez do PPS, o que pode ser explicado, provavelmente, pela interferência da LM. Como referimos no Capítulo 1, a expressão do tempo linguístico geralmente recorre a expressões adverbiais e a contextos pragmáticos tanto em Mandarim como em Cantonês. Neste sentido, os aprendentes têm tendência para prestar menos atenção à flexão verbal, aplicando, por vezes, por negligência, o tempo

verbal em Português com que estão mais familiarizados – o presente. Aliás, importa salientar que as percentagens relativas de desvios das primeiras categorias (PPS x PI e PI x PPS) ainda são relativamente altas, embora o número total de desvios deste género reduza muito no pós-teste. A razão pela qual a percentagem de desvios da categoria PPS x PI piorou pode ser a sobregeneralização dos conhecimentos relativos ao emprego do PI.

No exercício de preenchimento de espaços, os resultados também foram satisfatórios. No teste diagnóstico registam-se, no total, 101 desvios enquanto no pós-teste ocorrem 67 desvios, o que implica a redução de 33,7%. No que diz respeito a desvios do PPS e ao do PI, considere-se a Tabela 36.

	Teste diagnóstico	Pós-teste
Ocorrências esperadas do PPS	195	135
Ocorrências do PPS produzidas no teste	240	177
Desvios do PPS	45	42
Percentagem de desvios do PPS	23,1%	31,1%
Ocorrências esperadas do PI	180	240
Ocorrências do PI produzidas no teste	105	189
Desvios do PI	75	51
Percentagem de desvios do PI	41,6%	21,3%

Tabela 36 – Comparação dos desvios do PPS e do PI no teste diagnóstico com os no pós-teste: exercício de preenchimento de espaços

Como se pode observar na Tabela 36, quanto à percentagem de desvios do PI, verifica-se a tendência para a diminuição (41,6% no teste diagnóstico e 21,3% no pós-teste), o que nos mostra que os aprendentes melhoraram na interpretação dos valores do PI. No entanto, em relação à percentagem de desvios do PPS, observa-se um aumento da percentagem relativa de desvios. Uma possível explicação para este decréscimo no nível de desempenho pode ser o facto de os desvios resultarem de uma sobregeneralização das regras do PI, uma vez que os alunos foram mais expostos ao *input* do PI do que até esse momento da sua formação, a cujos usos foram solicitados a prestar mais atenção, quer na

interação com o professor, quer nos momentos de trabalho oficial colaborativo, durante a intervenção pedagógico-didática.

Quanto à terceira parte do pós-teste, a Tabela 37 compara os desvios da ficha de diagnóstico com os do pós-teste em relação ao juízo de aceitabilidade do uso do PPS e do PI em frases simples.

Fase	# de desvios no teste diagnóstico	# de desvios no pós-teste
1a	2	7
1b	5	1
1c	8	0
1d	0	0
Total	15	8
2a	14	7
2b	14	9
2c	10	11
2d	11	6
Total	49	33
3a	1	5
3b	1	0
3c	1	0
3d	0	1
Total	3	6
4a	14	15
4b	12	6
4c	13	10
4d	3	0
Total	42	31

Tabela 37 - Comparação dos resultados do teste diagnóstico com os do pós-teste sobre o uso do PPS e do PI em frases simples: exercício de juízos de aceitabilidade

Os resultados permitem perceber melhor a evolução dos alunos desde a realização do teste diagnóstico até ao pós-teste, sobretudo em relação ao valor semântico do PI. Por

exemplo, muito mais alunos aceitam a frase do género (2d) “O Pedro estava a ler um livro de Saramago às 8h00 da noite”, aceitável, em vez da frase (2b) “O Pedro estava a ler um livro de Saramago durante a noite inteira”, não aceitável. No entanto, em relação às frases (3a) – (3d), regista-se um número de desvios totais com valor mais alto do que os do teste diagnóstico, o que pode ser explicado pelo facto de nem todos os aprendentes conhecerem o significado do advérbio “dantes”. Aliás, os aprendentes ainda apresentam bastantes desvios no pós-teste quando existe a estrutura como (4a) “A Cristina estava em Macau”, o que pode decorrer de um fenómeno de sobregeneralização das regras do PI sem a consideração de que o PI funciona como um tempo anafórico.

Relativamente à combinação do PI e do PPS em FQ, os resultados da comparação apresentam-se na Tabela 38.

Fase	# de desvios no teste diagnóstico	# de desvios no pós-teste
5a	10	0
5b	1	5
5c	14	3
5d	0	2
Total	25	10
6a	12	4
6b	9	1
6c	1	11
6d	6	1
Total	28	17
7a	9	4
7b	4	6
7c	0	2
7d	13	3
Total	26	15
8a	0	0
8b	15	11
8c	0	2
8d	13	4
Total	28	17

9a	11	4
9b	9	6
9c	2	3
9d	11	2
Total	33	15

Tabela 38 - Comparação dos resultados do teste diagnóstico com os do pós-teste sobre o uso do PPS e do PI em frases temporais com “quando”: exercício de juízos de aceitabilidade

Os resultados demonstram um melhor desempenho relativamente à leitura habitual e à expressão da sequência temporal. Por exemplo, depois da implementação do nosso projeto de intervenção pedagógico-didática, todos os estudantes aceitam frases (5a) “Quando o Marco ouvia músicas de rap, ficava feliz”, em que existe a leitura habitual e como (9d) “quando eles chegaram a casa, fizeram o jantar”, em que se veicula a sequência temporal. Contudo, observa-se um número elevado de desvios da frase (6c) e da frase (8b), o que, de facto, nos demonstra que, embora conseguindo interpretar os valores do PPS e do PI, faltam aos aprendentes os conhecimentos essenciais sobre o aspeto lexical, precisamente, pois não conhecem bem as diferentes propriedades entre processo, processo culminado, culminação e ponto²².

No que diz respeito ao uso do PPS e do PI em FC, a Tabela 39 compara os resultados do teste diagnóstico com os do pós-teste.

Fase	# de desvios no teste diagnóstico	# de desvios no pós-teste
11a	15	5
11b	2	0
11c	6	3
11d	15	4
Total	38	12
12a	13	12
12b	4	2

²² É evidente que não propomos um trabalho metalinguístico sobre estes conceitos, mas consideramos fundamental trabalhá-los nas atividades de pedagogia da gramática, sobretudo na interpretação de ocorrências no *input* fornecido aos estudantes. Procurámos fazer isso ao longo do trabalho em sala de aula.

12c	14	8
12d	6	2
Total	37	24
13a	3	9
13b	2	5
13c	0	8
13d	14	3
Total	19	25

Tabela 39 - Comparação dos resultados do teste diagnóstico com os do pós-teste sobre o uso do PPS e do PI em frases completivas: exercício de juízos de aceitabilidade

A tabela permite mostrar que, em comparação com os resultados do teste diagnóstico, 10 alunos já aceitam as frases completivas em que não existe a subordinação temporal entre a oração principal e a oração subordinada, como (11a) “O professor disse que tiveste boas notas” e (11d) “o professor disse que tens tido boas notas”. No entanto, verifica-se um aumento do número de desvios relativamente às frases (13a) – (13d), o que pode significar que os alunos aplicaram simplesmente as regras do PPS e do PI em frases completivas sem terem em consideração a propriedade específica do verbo da oração principal, como o verbo “decidir”, sobretudo porque se trata de um verbo, por oposição aos verbos “dizer” e “pensar”, menos familiar para os estudantes.

Para sintetizar, devido à utilização da combinação da abordagem essencialmente indutiva, embora com momentos de trabalho com recurso a outras metodologias, verificou-se, globalmente, uma melhoria do desempenho dos estudantes na interpretação e produção do PPS e do PI, embora isso não ocorresse em todos os contextos.

Várias razões podem estar na base das tendências observadas: transferência da LM (erros interlinguais), sobregeneralização ou a aplicação incompleta da regra da língua-alvo (erros intralinguais) e procedimentos e materiais didáticos. Especificamente em relação a este último ponto, consideramos que tanto o tempo da intervenção pedagógico-didática em termos globais, 12h, como a sua compactação num curto período de tempo, com a maior parte das aulas concentrada em duas semanas, não criou as melhores

condições para que o *input* pudesse converter-se em *intake*, ou seja, que houvesse assimilação plena e consolidação destes conteúdos.

4.10. Síntese

No presente capítulo, apresentámos o nosso projeto de investigação-ação e abordamos o desempenho dos aprendentes através da comparação dos resultados do teste diagnóstico com os do pós-teste em relação ao uso do pretérito perfeito simples (PPS) e do pretérito imperfeito (PI).

O projeto foi desenvolvido com 15 estudantes de Macau de nível B2 com L1 Cantonês (Seção 4.1. e Seção 4.2.). De acordo com os problemas identificados no teste diagnóstico em relação ao uso destes dois tempos verbais (Seção 4.3., Seção 4.4. e Seção 4.5), foi implementado um plano de intervenção pedagógico-didática no decurso de 3 unidades didáticas com a duração total de 12 horas. Durante o projeto de intervenção, foi aplicada uma abordagem comunicativa a fim de desenvolver não só os conhecimentos gramaticais sobre o PPS e o PI, mas também de promover a competência comunicativa (Seção 4.6. e Seção 4.7.).

Segundo os resultados do pós-teste realizado depois do projeto, verificou-se, globalmente, uma melhoria do desempenho dos estudantes, sobretudo no que diz respeito ao emprego do PI em frases simples (FS), frases temporais com “quando” (FQ) e frases completivas (FC), embora se registassem contextos em que essa melhoria não se verificou.

Considerações finais

No momento de concluir, retomamos o percurso realizado no sentido de sintetizar e de avaliar os seus resultados.

Os objetivos centrais do trabalho de investigação-ação desenvolvido no contexto do estágio pedagógico do mestrado em Português Língua Estrangeira consistiram, por um lado, em ajudar os alunos a interpretar melhor o valor semântico do PPS e do PI em frases simples, em frases temporais com “quando” e em frases completivas, e, por outro, a eliminar as interferências da língua materna detetadas no uso desses dois tempos verbais, tendo-se em conta que o uso destes dois tipos verbais constitui uma área crítica para os estudantes de Português chineses. Para corporizar um conjunto de atividades e de materiais didáticos ao serviço desses objetivos, foi elaborado um plano de intervenção em sala de aula, baseado em princípios e estratégias de uma pedagogia da gramática de base comunicativa. Isso não significa, no entanto, que as aulas tenham sido exclusivamente dedicadas a este trabalho. De facto, todas as aulas tiveram como finalidade última o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, pelo que este trabalho constituiu apenas uma parte, ainda que importante, do trabalho total, feito de forma a integrar a abordagem da gramática em articulação com as competências da leitura, da escrita e da oralidade.

A estrutura do relatório e o conteúdo dos seus capítulos reflete uma dupla vertente do trabalho, em contínua articulação: a teoria e a prática. No que se refere à teoria, fundamental para o trabalho prático e para a sua reformulação à que medida que ia progredindo, focámos duas vertentes: a do objeto de estudo gramatical e a das teorias sobre aquisição e metodologias didáticas. Os três primeiros capítulos do relatório são dedicados a esta fundamentação teórica, sendo os dois primeiros centrados em questões de tempo e aspeto e o segundo relativo às teorias da aquisição/aprendizagem de L2 e ensino de gramática.

O primeiro capítulo centrou-se no conceito de Tempo e de Aspeto nas línguas naturais descrevendo as diferenças entre o Português e o Chinês (Mandarim e Cantonês) em relação à expressão de Tempo e de Aspeto, enquanto o segundo analisou a expressão

da perfeitividade e imperfeitividade em PE e em Mandarim/Cantonês, salientando as diferenças mais significativas entre os dois tempos verbais.

Paralelamente a esta fundamentação teórica linguística, procedemos, no terceiro capítulo, a um estudo que se centrou na compreensão de alguns aspetos importantes da aquisição/aprendizagem de línguas, nomeadamente ao nível da formulação de hipóteses teóricas para a análise do processo de aquisição, e de alguns conceitos muito importantes para compreender o fenómeno da aquisição/aprendizagem de uma LE, como são o de interlíngua, transferência e análise de erros. Articulámos a pesquisa neste domínio com a pesquisa sobre metodologias e princípios do ensino da gramática de uma L2 no quadro de uma abordagem comunicativa que nos permitisse propor um plano de intervenção em sala de aula estruturado e adequado do ponto de vista de uma pedagogia da gramática eficaz. Neste âmbito, discutimos brevemente várias abordagens, com foco na indutiva, apresentamos o esquema do laboratório gramatical e baseamo-nos nos pressupostos de um modelo comunicativo de ensino da gramática.

No quarto capítulo, apresentámos o estudo empírico, que resultou da aplicação de uma metodologia da investigação-ação, adaptada em função dos condicionalismos do estágio a apenas um ciclo. Nesse contexto, explicitámos o contexto da intervenção e o perfil dos estudantes à qual se aplicava, explicitamos o problema, fizemos o diagnóstico, desenhamos o plano de intervenção (em termos das questões de pesquisa, hipóteses de partida e objetivos), descrevemos as unidades didáticas apresentadas, analisamos os dados recolhidos em dois momentos do trabalho (o inicial e o final) e discutimos os resultados obtidos.

Na diagnose das dificuldades dos estudantes, levantadas com base na análise dos resultados da resolução de três tipos distintos de tarefas, verificámos que havia recorrência dos seguintes problemas: i) emprego do PI em frases simples, especialmente a leitura habitual que o PI veicula e a aplicação do PI a diferentes estados e eventos; ii) combinação do PPS e do PI na expressão da sequência temporal e da leitura habitual em frases temporais com “quando”; iii) emprego do PPS e do PI nas frases completivas em que não ocorre a dependência temporal. Partimos da hipótese de que estas dificuldades e

os desvios registados nesses exercícios se deviam em grande medida à diferença tipológica entre as duas línguas e às diferenças na expressão da perfeitividade e imperfeitividade entre elas. Essa foi a base do trabalho desenvolvido em sala de aula, que através da aplicação de uma metodologia sobretudo de natureza indutiva, mas também com recurso a uma abordagem mais dedutiva, sobretudo em alguns exercícios dos três momentos marcadamente oficinais propostos, procurou levar os alunos a encontrarem estratégias para a assimilação deste conteúdo e ao desenvolvimento da sua competência neste domínio, com consequências no desenvolvimento da sua proficiência em língua portuguesa e competência comunicativa geral. Os resultados finais, definidos através da comparação com os resultados do teste diagnóstico, mostraram que, globalmente, o desempenho dos estudantes é satisfatório, pois mostra globalmente uma melhoria não só em termos de diminuição global dos desvios, mas também o alargamento do tipo de construções usadas e o recurso a diferentes expressões adverbiais para usar de forma correta os dois tempos verbais, compreender as diferentes relações temporais subjacentes à combinação do PPS e do PI em frases temporais e interpretar o valor semântico do PPS e do PI em frases completivas (na produção escrita). Esta evolução é mais evidente no que se refere ao reconhecimento e produção dos contextos em que o PI é usado na realização das três tarefas. No caso do PPS, manifesta-se uma evolução menor, havendo até a registar, especificamente no caso do exercício de completamento de espaços um desempenho menos positivo do que o que se verificou no teste diagnóstico em alguns contextos de uso do PPS. Várias razões foram levantadas para explicar estes resultados, salientando-se o papel do conhecimento prévio dos estudantes, responsável por possíveis transferências e até sobregeneralização, mas possivelmente também será de atribuir parcialmente parte destes resultados a materiais e procedimentos usados no trabalho gramatical, nomeadamente ao nível da saliência de determinadas estruturas no *input*.

Numa avaliação global do trabalho realizado, consideramos que foi bastante positivo, porque: i) permitiu delimitar algumas dificuldades recorrentes numa área crítica da aquisição/aprendizagem para estudantes de Português chineses (embora saibamos que se trata de uma área crítica para muitos estudantes com L1 diferentes, mesmo tipologicamente mais próximas do Português); ii) permitiu descrever, ainda que

sumariamente, os sistemas das duas línguas no que se refere à expressão da perfeitividade e imperfeitividade, o que é fundamental para se compreender essas dificuldades; iii) motivou a implementação de um projeto fundamentado e orientado para uma pedagogia da gramática comunicativa, com um trabalho gramatical que ensaiou um caminho pedagógico distinto daquele a que tipicamente estão habituados os estudantes chineses, pois acentuou o papel da saliência das estruturas no *input*, numa abordagem essencialmente indutiva e num trabalho de análise e descoberta, sempre tendo em mente que a meta é o desenvolvimento da competência comunicativa. Neste sentido, este trabalho deixa claro que é fundamental ter um conhecimento linguístico do que se ensina, mas também um conhecimento teórico sólido do que está envolvido na aquisição/aprendizagem de uma L2 e a certeza de que o ensino-aprendizagem da gramática implica uma didatização consciente, no contexto da qual o conhecimento descritivo tem que ser convertido em conteúdo pedagogicamente acessível para o estudante.

Apesar dos aspetos positivos assinalados, são várias as limitações que este trabalho apresenta. Uma delas, de natureza mais externa, prende-se com o trabalho de estágio que foi possível fazer, pois o número reduzido de aulas não permitiu dar continuidade ao plano implementado, o que seria importante para poder realizar outras atividades que pudessem constituir-se em novos ciclos do projeto de investigação-ação levado a cabo, promovendo, por exemplo, novas estratégias e atividades para a abordagem deste tópico. O processo de ensino-aprendizagem da gramática é muito complexo e envolve muitas variáveis que não são fáceis de equacionar, nomeadamente ao nível das metodologias usadas. Embora não haja consenso na literatura sobre o papel que a instrução pode ter na aquisição de uma L2, consideramos que a pedagogia da gramática implementada tem consequências ao nível dessa aquisição/aprendizagem, podendo ou não funcionar como um facilitador desse processo. Uma outra limitação é o facto de lidarmos com uma amostra reduzida, pois isso não nos permite fazer qualquer tipo de generalização. Também por isso não equacionámos os resultados em termos do que podem representar quanto às hipóteses explicativas enunciadas ao acesso total ou parcial à gramática universal dos falantes na aquisição tardia de uma língua a que nos referimos no Capítulo 3.

Os aspetos positivos e as limitações que acabámos de explicitar e que resultaram da

avaliação do nosso trabalho, fornecem pistas para trabalho futuro, que passará seguramente por alargar muito a amostra, as fontes para recolha de dados, o ensaio de metodologias de ensino-aprendizagem da gramática diferenciadas, a análise da aquisição/aprendizagem do uso do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito por estudantes de línguas tipologicamente próximas e diferentes do Português, a análise da influência dos modelos instrucionais no desenvolvimento deste conteúdo gramatical, o alargamento da análise à aquisição/aprendizagem dos outros tempos verbais.

Referências bibliográficas

- Ayoun, D. (2013). *The Second Language Acquisition of French Tense, Aspect, Mood and Modality*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação* (5ª edição). Lisboa : Gradiva.
- Bley-vroman, R. (1989). “The logical problem of second language learning”. In S. Gass e J. Schachter (ed.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1959). “A review of B. F. Skinner’s Verbal Behavior”. *Language* 35(1): 26-58.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conselho da Europa (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Asa.
- Cook, V. (1996). *Chomsky’s Universal Grammar: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Corder, S. P. (1967). “The Significance of Learners’ Errors”. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Corder, S.P. (1975). “Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition”. *Language Teaching and Linguisticistics: Abstracts*, 8(4), 201-218.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edição João Sá da Costa.
- Cunha, L. F. (2004). *Semântica das Predicações Estativas: para uma Caracterização Aspectual dos Estados*, Dissertação de Doutoramento, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Cunha, L. F. (2013). “Aspeto”. In Raposo, E. et al (org.) *Gramática do Português*. Vol.I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: 585-603.
- Duarte, I.M. & Silva, F. (no prelo). “Revisitação do discurso relatado no ensino-aprendizagem do PLE”. In Ciama, A. & Teletin, A. *Tempo, Espaço e Identidade na Cultura Portuguesa: Desafios e Perspetivas* (2 vols.). București: Ed. Universităţii din București.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). *The Study of Second Language Acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Ellis, R. (2000). *The Study of Second Language Acquisition* (7th Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). “Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective.” *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Ellis, R. (2014). “Grammar Teaching for Language Learning.” *Babylonia* 2 (14): 10-15.
- Erbaugh, M. S. & Smith, C. S. (2009). “Temporal Interpretation in Mandarin Chinese”. In Meier, R. & Aristar-Dry, H. & Destruel, E. (eds) *Text, Time, and Context*. Studies in Linguistics and Philosophy, Vol 87. Springer, Dordrecht.
- Felder, R. & Henriques, E. (1995). “Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education”. In *Foreign Language Annals*, 28, No. 1: 21-31.
- Ferreira, T. F. (2019). *Aquisição/Aprendizagem do sistema de atribuição de género nominal em PLNM*. FLUC: Coimbra (Dissertação de Doutoramento).
- Flores, C. M. M. (2013). *Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística*. In: R. Bizarro, M. Moreira & C. Flores (orgs.) *Português língua não materna: investigação e ensino*. Lisboa: Lidel, 35-46.
- Fonseca, A. S.S. (2010). *Aquisição das propriedades morfológicas e semânticas do*

pretérito perfeito e imperfeito do português por falantes nativos de crioulo de Cabo Verde. Dissertação de Mestrado. Lisboa: UNL.

Fradique, F. (2008). *O Pretérito Perfeito e Imperfeito: As diferenças Aspectuais na Aquisição de L2*. Dissertação de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Fraga, C. (2015). *Verbos de Movimento e Preposições: Reflexão Linguística na Aula de Língua Materna e Interferência da Língua Portuguesa na Aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira*. Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).

Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gargallo, I. S. (2004). “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”, in J. Lobato e I. Gargallo (dir.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, Sociedad General Española de Librería: 391- 410.

Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3ª edition). New York: Taylor and Francis Group, Routledge.

Gass, S. M. (2003). “Input and output”. In Doughty, C. J. & Long, M.H. (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers: 224-255.

Givón, T. (1993). *English Grammar: A Function-Based Introduction*. Amsterdam: John Benjamins.

Gonçalves, L.M.V.C.F. (2011). *A formação da interlíngua dos aprendentes chineses: aprendizagem do uso do pretérito imperfeito versus pretérito perfeito simples do indicativo*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

Grevisse, M. (1995). *Précis de Grammaire Française*. Louvain-la-Neuve : Duculot.

Grosso, M. J. (2010). *Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos*. Lisboa: Lidel.

Hamer, J. F. & Blanc, M. H. A. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Klein, W. & Ping, L. (2009). *The Expression of Time*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Kramersch, C. (2002). "Beyond the Second vs. Foreign Language Dichotomy: The Subjective Dimensions of Language Learning". In *British Studies in Applied Linguistics*, v.17: 1-21.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1994). "The input hypothesis and its rivals". In Ellis, N. (ed.) *Implicit and explicit learning of language*, Londres: Academic Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures – Applied Linguistics for Language Teachers*, The University of Michigan Press.
- Lardiere, D. (2007). "Acquiring (or assembling) Functional Categories in Second Language Acquisition" In Belikova, A., Meroni, L. & Umeda, M. (eds.) *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Leiria, I. (1991). *A aquisição por falantes de Português Europeu Língua não materna dos aspetos verbais*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FLUL.
- Leiria, I. (2004). "Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino". *Idiomático, Revista Digital de Didáctica de PLN*, 3, Centro Virtual de Camões, 1-1
- 0076x *Língua Segunda e Língua Estrangeira: Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, LIDEL – Edição Técnicas, Lda: 189-201.
- Madeira, A. (2017). "Aquisição de língua não materna". In M.J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*, Berlin: Language Science Press: 306-330.
- Martí, J. (2014). *Evaluación del Componente Gramatical en el Enfoque Comunicativo por Tareas en la Enseñanza de E/LE*. Universitat de València (Tesis Doctoral).

- Martins, C. (2011). A hipótese do discurso na marcação da morfologia de tempo e aspecto no processo de aquisição de português L2. *Tabuleiro de Letras*, 3., 1-29.
- Moens, M. & Steedman, M. (1988). “Temporal Ontology and Temporal Reference”. In *Computational Linguistics*, Volume 14, Number 2.
- Moens, M. (1987). *Tense, Aspect, and Temporal Reference*. Dissertação de Doutoramento. Edimburgo: Universidade de Edimburgo.
- Móia, T. (2016). “Semântica e pragmática”. In Martins, A. m. & Carrilho, E. (eds.) *Manual de Linguística Portuguesa*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Noreen, A. (1923). *Einführung in die wissenschaftliche Betrachtung der Sprache*. Halle: Niemeyer.
- Oliveira, F. & Silva, F. (2019). O uso do Pretérito Imperfeito e do Pretérito Perfeito do Indicativo em português europeu por estudantes com cantonês como L1. *Studia Iberystyczne / Estudos Ibéricos* (no prelo).
- Oliveira, F. (1996). “Semântica”. In Faria, I. H. & Pedro, E. & Duarte, I. & e Gouveia, C. (orgs.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa: Caminho, Série Linguística: 363-368.
- Oliveira, F. (2003). “Tempo e Aspeto”. In Mateus, M. H. et al., *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa: Caminho (6.^a ed. rev. E aum.): 127-153.
- Oliveira, F. (2004). “O Imperfeito e o Tempo dos Indivíduos”. In Oliveira, F. & Duarte, I. M. (eds) *Da Língua e do Discurso*, Porto, Campo das Letras: 505-528.
- Oliveira, F. (2013). “Tempo Verbal”. In Raposo, E. et al (org.) *Gramática do Português*. Vol.I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: 509-547.
- Oliveira, F., Silva, F. & Gomes, C. (2019). Pretérito Imperfeito e Pretérito Perfeito do Indicativo: problemas para estudantes chineses de português. Pensar o passado, compreender o presente, idealizar o futuro. Praga: Univerzita Karlova - Filozofická

Fakulta (no prelo).

- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 2-3.
- Pinto, J. (2011). “O ensino /aprendizagem da gramática do Português L2 – um estudo de caso”. *RevPLE – Revista eletrónica de Português Língua Estrangeira, Português*
- Pinto, M. da G. L. C. (2013a). “Bilinguismo e Cognição: Como Explicar os Desempenhos em Tarefas de Repetição de Dígitos e de Frases?” In Bizarro, R. & Moreira, M. & Flores, C. (coord.) & Grosso, M. (dir.), *Português Língua não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel.
- Pinto, M. da G. L. C. (2013b). “O Plurilinguismo: um Trunfo?”. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.48, n.3: 369-379.
- Raposo, E. (2013). “Verbos Auxiliares”. In Raposo, E. et al (org.) *Gramática do Português*. Vol. II, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: 1268-1269.
- Reichenbach, H. (1947). “The Tenses of Verbs”. In *Elements of Symbolic Logic*, New York: The Macmillan Company: 289-298.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Reppen, R. (2016). *L2 Principles of grammar instruction*. In *Teaching English Grammar to Speakers of Other Languages*. Taylor and Francis Inc: 151 – 170.
- Sánchez Pérez, A. (1996). “El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa”. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 5/1, 9-34. Disponível em <http://revistas.um.es/cfi/article/view/52951>. Consultado em 15/07/2016.
- Santos Gargallo, I. (2004) *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Selinker, L. (1972). “Interlanguage.” *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), 209-232.

- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*, London, Longman.
- Silva, C. P. (2009). *Oposições aspectuais em português como língua segunda: o caso dos falantes de russo em contexto de imersão*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Silva, C. P. (2011). “Oposições aspectuais em português como língua segunda: o caso dos falantes de russo em contexto de imersão”. In Luís, A. (Coord.). *Estudos de Linguística*. Vol. 1. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 101—112.
- Silvano, P & Rodrigues, S. (2010). “A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no Ensino da Gramática. Uma Proposta de Articulação.” In A. M. Brito (ed.), *Gramática: História, Teorias e Aplicação*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 275-286.
- Silvano, P. (2002). *Sobre a semântica da sequência de tempos em Português Europeu. Análise das relações temporais em frases complexas com completivas*. Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).
- Silvano, P. (2010). *Temporal and rhetorical relations: the semantics of sentences with adverbial subordination in European Portuguese*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (PhD Dissertation).
- Smith, C. (1991). *The Parameter of Aspect*. London: Kluwer Academic.
- Tian, Y. (2017). *O Uso dos Artigos na Interlíngua dos Aprendizes Chineses de PLE: Contributo para o seu Estudo*. Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).
- Vendler, Z. (1967). “Verbs and Times”. In *Linguistics in Philosophy*, Ithaca, NY: Cornell University Press: 97-121.
- Wang, L. (2012). *Second Language Acquisition of Mandarin Aspect Markers by Native Swedish Adults*. Uppsala University (Ph. D dissertation).
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- White, L. (2003). “On the Nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar

in the Second Language”. In Doughty, C.J. & Long, M. H. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell: 19-42.

Zhang, Y. (2018). *Aquisição de SE Anafórico por Aprendentes Chineses de Português L2*. Universidade de Coimbra (Dissertação de Doutoramento).

Anexos

Anexo 1

QUESTIONÁRIO

I. Identificação

Nome: _____
Sexo: _____ Idade: _____ Nacionalidade: _____
Local de nascimento: _____ Profissão: _____
Habilitações académicas: _____

II. Perfil sociolinguístico

1. Indique a(s) sua(s) língua(s) materna(s):

2. Diga se cresceu numa comunidade linguística e marque X na resposta:
Monolingue _____
Bilingue _____
Multilingue _____
3. Que outra(s) língua(s) domina além do português? Indique o seu grau de proficiência em cada uma dessas línguas (básico, intermédio ou avançado).

4. Já viveu em outro(s) país(es)? Se sim, indique o país em que viveu e por quanto tempo.

5. Já esteve antes em Portugal ou noutros países de língua portuguesa? Se sim, indique o país em que esteve e por quanto tempo.

6. Em que contexto teve inicialmente o contato com a língua portuguesa?
- Em casa _____
- No trabalho _____
- Na escola básica ou secundária _____
- Através do curso na universidade _____
- Através do programa da visita de estudo aos países de língua portuguesa _____
- A falar com os falantes nativos _____
- A ouvir a música _____
- A ver filmes ou séries em português _____
- A ler jornais em português _____
- A ler livros em português _____
7. Por que motivo aprende português?

8. Há quanto tempo aprende o português?

9. Quantas horas de português estuda por semana?

10. Mantém contacto com falantes nativos de português? Se sim, por que meio? Quantas horas por semana?

III. Compreensão da leitura

1. Gosta de ler em português?

2. Com que frequência lê em português?

- Frequentemente _____

- Às vezes _____

- Raramente _____

- Nunca _____

3. Que tipo(s) de texto(s) que gosta de ler em português?

- Biografias _____

- Ensaios _____

- Romances _____

- Crônicas _____

- Notícias _____

- Textos científicos _____

- Poesia _____

- Romances policiais _____

- Contos _____

- Entrevistas _____

4. Em qual (quais) dos aspetos a seguir relacionados sente dificuldade quando lê em português?

- Vocabulário _____

- Compreensão de estruturas gramaticais complexas _____

- Interpretação do valor dos tempos verbais _____

- Compreensão do sentido global do texto _____

- Compreensão do sentido não literal de determinadas expressões _____

- Questões relacionadas com a cultura da língua alvo _____

- Outras _____ Quais? _____

IV. Produção escrita

1. Gosta de escrever em português?

2. Com que frequência escreve em português?

- Frequentemente _____

- Às vezes _____

- Raramente _____

- Nunca _____

3. Que tipo(s) de dificuldade(s) tem quando escreve um texto em português?

- Desconhecimento de vocabulário _____

- Dificuldade na articulação de ideias _____

- Dificuldades na progressão do texto _____

- Dificuldades no uso dos tempos verbais adequados _____

- Dificuldades no uso de diferentes registos (formal e informal) _____

- Outras _____ Quais? _____

V. Compreensão oral

1. Em que situação é que sente mais dificuldades em compreender o que ouve?

- Discursos orais de longa duração _____
- Discursos com o tema na minha área de estudos/profissional _____
- Notícias ou reportagens televisivas _____
- Programas radiofónicos _____
- Programas humorísticos _____
- Músicas _____
- Filmes, séries ou programas de TV cuja linguagem é marcada por expressões idiomáticas _____
- Conversas do quotidiano entre falantes nativos _____
- Outras _____ Quais? _____

VI. Produção oral

1. Com que frequência utiliza português fora da sala de aula?

- Frequentemente _____
- Às vezes _____
- Raramente _____
- Nunca _____

2. Quais são as situações em que comunica em português fora da sala de aula?

- Nas instituições académicas _____
- Nos restaurantes e cafés _____
- Nas lojas _____
- Nas conversas com colegas/amigos nativos _____
- Nas festas _____

3. Usa outra língua no dia-a-dia? Se sim, indique qual.

4. Em que situações sente mais dificuldades em comunicar em português?

- Descrição de acontecimentos de forma pormenorizada _____
- Relato de acontecimentos em que se deve usar mais do que um tempo verbal _____
- Reprodução de uma conversa ou as palavras de outras pessoas com os tempos verbais adequados _____
- Reprodução de uma conversa ou as palavras de outras pessoas em situação formal _____
- Reprodução de uma conversa ou as palavras de outras pessoas em situação informal _____
- Resumo de um texto lido _____
- Apresentação oral de um assunto pessoal/profissional de uma forma estruturada e sequenciada _____
- Conversa sobre assuntos de nível académico e/ou profissional _____
- Conversa sobre assuntos do quotidiano _____
- Outras _____ Quais? _____

VII. Interação oral

1. Em que situações sente mais dificuldades em interagir oralmente em português?

- Conversa espontânea com os falantes nativos _____
- Utilização da língua em contextos formais (serviços públicos, entrevista de emprego, contacto com falantes nativos numa posição hierárquica superior) _____
- Expressão de opiniões e ideias de forma clara _____
- Resposta a perguntas dos ouvintes na sequência de uma apresentação académica _____
- Outras _____ Quais? _____

Muito obrigado pela colaboração!
Yang Aoran

Inquérito realizado com base nos inquéritos produzidos por Ana Pimentel (2012), Mónica Alves (2016) e Ana Guterres (2019).

Anexo 2

Teste diagnóstico

A. Produção escrita

Faça o relato de uma experiência de viagem que fez e que foi inesquecível para si (indicando data, local, atividades, experiências positivas, aspetos menos positivos...). O seu relato deve conter entre 150 e 200 palavras.

Nome do estudante: _____

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical margin lines, and the page is completely blank except for the lines themselves.

B. Complete o texto a seguir apresentado com os tempos verbais adequados.

Rui Daniel deixou o Luxemburgo e 1. _____ (vir) estudar para Portugal ainda na adolescência, mas só 2. _____ (começar) a viajar a sério quando 3. _____ (terminar) o curso. No início da carreira 4. _____ (dar) aulas em Aveiro e, naquela altura, 5. _____ (ser) pianista, 6. _____ (dar) concertos e 7. _____ (fazer) audições. Além disso, 8. _____ (ter) três meses de férias, que 9. _____ (ocupar) sempre da mesma forma: a viajar. Primeiro, 10. _____ (andar) pela Europa, depois 11. _____ (visitar) o resto do mundo. «A primeira grande viagem 12. _____ (ser) ao Egito. Depois eu 13. _____ (atravessar) o deserto do Sinai até Israel, Jordânia, Tailândia, Camboja, Vietname e Índia».

Durante a viagem, no Vietname, já quase a ser deportado, Rui Daniel 14. _____ (fazer) amizade com os agentes da imigração no aeroporto, que lhe 15. _____ (perguntar) o que 16. _____ (fazer) lá. Quando lhes 17. _____ (dizer) que 18. _____ (andar) a viajar e que 19. _____ (ser) professor de piano, eles não 20. _____ (querer) acreditar. Para provar, ele 21. _____ (mostrar) vários vídeos de concertos no YouTube. Entretanto, os funcionários do aeroporto 22. _____ (comunicar)-lhe que o voo para Lisboa 23. _____ (estar) cheio, pelo que não 24. _____ (poder) seguir viagem naquele dia. Com pena dele, os agentes da imigração 25. _____ (convidar)-no para jantar...

(<https://www.voltaaomundo.pt/2019/03/19/rui-daniel-visitou-102-paises-foi-presos-passou-fome-e-faria-tudo-outra-vez-4/>- adaptado)

C. Escolha as frases que considera aceitáveis, marcando a sua resposta com um X no espaço dado para esse efeito. É possível haver mais do que uma frase aceitável em cada resposta.

1. a) Fernando Pessoa foi natural de Lisboa. _____
b) Fernando Pessoa era natural de Lisboa. _____
c) Fernando Pessoa é natural de Lisboa. _____
d) Fernando Pessoa será natural de Lisboa. _____
2. a) O João esteve a ver um jogo de futebol do Porto durante uma hora. _____
b) O João estava a ver um jogo de futebol do Porto durante uma hora. _____
c) O João esteve a ver um jogo de futebol do Porto às dez horas. _____
d) O João estava a ver um jogo de futebol do Porto às dez horas. _____
3. a) Antigamente em Portugal, muita gente faz piqueniques na praia. _____
b) Antigamente em Portugal, muita gente fazia piqueniques na praia. _____
c) Antigamente em Portugal, muita gente fez piqueniques na praia. _____
d) Antigamente em Portugal, muita gente fará piqueniques na praia. _____
4. a) O João estava doente. _____
b) O João esteve doente. _____
c) O João estava doente ontem. _____
d) O João esteve doente ontem. _____
5. a) A mãe visitava o João quando ele estava doente no hospital. _____
b) A mãe visitou o João no hospital quando ele estava doente. _____
c) A mãe visitou o João no hospital quando ele esteve doente. _____
d) A mãe visitava o João no hospital quando ele esteve doente. _____
6. a) Quando eu chegava a Portugal, as pessoas ali tentavam ajudar-me. _____
b) Quando eu cheguei a Portugal, as pessoas ali tentavam ajudar-me. _____
c) Quando eu chegava a Portugal, as pessoas ali tentaram ajudar-me. _____
d) Quando eu cheguei a Portugal, as pessoas ali tentaram ajudar-me. _____
7. a) Quando o chefe português chegar daqui a uma hora, já a reunião terminou. _____
b) Quando o chefe português chegar daqui a uma hora, já a reunião terá terminado. _____
c) Quando o chefe português chegar daqui a uma hora, já a reunião terminava. _____
d) Quando o chefe português chegar daqui a uma hora, já a reunião tem terminado. _____

8. a) Enquanto o João fazia as compras, a Maria lia o jornal. ____
b) Enquanto o João fazia as compras, a Maria leu o jornal. ____
c) Enquanto o João fez as compras, a Maria lia o jornal. ____
d) Enquanto o João fez as compras, a Maria leu o jornal. ____
9. a) Quando a Maria convidava a Joana, bebiam um chá. ____
b) Quando a Maria convidou a Joana, bebiam um chá. ____
c) Quando a Maria convidava a Joana, beberam um chá. ____
d) Quando a Maria convidou a Joana, beberam um chá. ____
10. a) O João disse que teve muitas dificuldades em viver em Portugal sozinho. ____
b) O João disse que tinha muitas dificuldades em viver em Portugal sozinho. ____
c) O João disse que tinha tido muitas dificuldades em viver em Portugal sozinho. ____
d) O João disse que tem tido muitas dificuldades em viver em Portugal sozinho. ____
11. a) Os amigos da Inês acharam que ela passou muito tempo na Internet. ____
b) Os amigos da Inês achavam que ela passava muito tempo na Internet. ____
c) Os amigos da Inês acharam que ela passava muito tempo na Internet. ____
d) Os amigos da Inês achavam que ela passou muito tempo na Internet. ____
12. a) Ela pensou que o filme começava às 10h. ____
b) Ela pensava que o filme começou às 10h. ____
c) Ela pensava que o filme começava às 10h.. ____
d) Ela pensou que o filme começou às 10h . ____
13. a) Ela decidiu que foi fazer um safari. ____
b) Ela decidiu que ia fazer um safari. ____
c) Ela decidia que foi fazer um safari. ____
d) Ela decidia que ia fazer um safari. ____

Anexo 3

Teste diagnóstico – Proposta de correção dos exercícios B e C

B.

Rui Daniel deixou o Luxemburgo e 1. veio estudar para Portugal ainda na adolescência, mas só 2. começou a viajar a sério quando 3. terminou o curso. No início da carreira 4. dava aulas em Aveiro e, naquela altura, 5. era pianista, 6. dava concertos e 7. fazia audições. Além disso, 8. tinha três meses de férias, que 9. ocupava sempre da mesma forma: a viajar. Primeiro, 10. andou pela Europa, depois 11. visitou o resto do mundo. «A primeira grande viagem 12. foi ao Egito. Depois eu 13. atravessei o deserto do Sinai até Israel, Jordânia, Tailândia, Camboja, Vietname e Índia».

Durante a viagem, no Vietname, já quase a ser deportado, Rui Daniel 14. fez amizade com os agentes da imigração no aeroporto, que lhe 15. perguntaram o que 16. fazia lá. Quando lhes 17. disse que 18. andava a viajar e que 19. era professor de piano, eles não 20. queriam acreditar. Para provar, ele 21. mostrou vários vídeos de concertos no YouTube. Entretanto, os funcionários do aeroporto 22. comunicaram-lhe que o voo para Lisboa 23. estava cheio, pelo que não 24. podia seguir viagem naquele dia. Com pena dele, os agentes da imigração 25. convidaram-no para jantar... (<https://www.voltaaomundo.pt/2019/03/19/rui-daniel-visitou-102-paises-foi-presopassou-fome-e-faria-tudo-outra-vez-4/>- adaptado)

C.

1. a) Fernando Pessoa foi natural de Lisboa. _____
b) Fernando Pessoa era natural de Lisboa. ____x____
c) Fernando Pessoa é natural de Lisboa. ____x____
d) Fernando Pessoa será natural de Lisboa. _____
2. a) O João esteve a ver um jogo de futebol do Porto durante uma hora. ____x____
b) O João estava a ver um jogo de futebol do Porto durante uma hora. _____
c) O João esteve a ver um jogo de futebol do Porto às dez horas. _____
d) O João estava a ver um jogo de futebol do Porto às dez horas. ____x____
3. a) Antigamente em Portugal, muita gente faz piqueniques na praia. _____
b) Antigamente em Portugal, muita gente fazia piqueniques na praia. ____x____
c) Antigamente em Portugal, muita gente fez piqueniques na praia. _____
d) Antigamente em Portugal, muita gente fará piqueniques na praia. _____
4. a) O João estava doente. _____
b) O João esteve doente. ____x____
c) O João estava doente ontem. ____x____
d) O João esteve doente ontem. ____x____
5. a) A mãe visitava o João quando ele estava doente no hospital. ____x____
b) A mãe visitou o João no hospital quando ele estava doente. ____x____
c) A mãe visitou o João no hospital quando ele esteve doente. ____x____
d) A mãe visitava o João no hospital quando ele esteve doente. _____
6. a) Quando eu chegava a Portugal, as pessoas ali tentavam ajudar-me. ____x____
b) Quando eu cheguei a Portugal, as pessoas ali tentavam ajudar-me. _____
c) Quando eu chegava a Portugal, as pessoas ali tentaram ajudar-me. _____
d) Quando eu cheguei a Portugal, as pessoas ali tentaram ajudar-me. ____x____
7. a) Quando o chefe português chegar daqui a uma hora, já a reunião terminou. _x_
b) Quando o chefe português chegar daqui a uma hora, já a reunião terá terminado.
x
c) Quando o chefe português chegar daqui a uma hora, já a reunião terminava. _____
d) Quando o chefe português chegar daqui a uma hora, já a reunião tem terminado.
x

8. a) Enquanto o João fazia as compras, a Maria lia o jornal. ☒x___
b) Enquanto o João fazia as compras, a Maria leu o jornal. ☒x___
c) Enquanto o João fez as compras, a Maria lia o jornal. _____
d) Enquanto o João fez as compras, a Maria leu o jornal. ☒x___
9. a) Quando a Maria convidava a Joana, bebiam um chá. ☒x___
b) Quando a Maria convidou a Joana, bebiam um chá. _____
c) Quando a Maria convidava a Joana, beberam um chá. _____
d) Quando a Maria convidou a Joana, beberam um chá. ☒x___
10. a) O João disse que teve muitas dificuldades em viver em Portugal sozinho. ☒x___
b) O João disse que tinha muitas dificuldades em viver em Portugal sozinho. ☒x___
c) O João disse que tinha tido muitas dificuldades em viver em Portugal sozinho.
___x___
d) O João disse que tem tido muitas dificuldades em viver em Portugal sozinho.
___x___
11. a) Os amigos da Inês acharam que ela passou muito tempo na Internet. ☒x___
b) Os amigos da Inês achavam que ela passava muito tempo na Internet. ☒x___
c) Os amigos da Inês acharam que ela passava muito tempo na Internet. ☒x___
d) Os amigos da Inês achavam que ela passou muito tempo na Internet. ☒x___
12. a) Ela pensou que o filme começava às 10h. ☒x___
b) Ela pensava que o filme começou às 10h. ☒x___
c) Ela pensava que o filme começava às 10h.. ☒x___
d) Ela pensou que o filme começou às 10h . ☒x___
13. a) Ela decidiu que foi fazer um safari. _____
b) Ela decidiu que ia fazer um safari. ☒x___
c) Ela decidia que foi fazer um safari. _____
d) Ela decidia que ia fazer um safari. ☒x___

Anexo 4

Exemplo de uma produção escrita no teste diagnóstico

Curso de Língua Portuguesa para Estudantes Universitários Estrangeiros

Nível: B2

Ano letivo: 2018-2019

Data: 15-05-2019

Docente: Aoran Yang

A. Produção escrita

Faça o relato de uma experiência de viagem que fez e que foi inesquecível para si (indicando data, local, atividades, experiências positivas, aspetos menos positivos...). O seu relato deve conter entre 150 e 200 palavras.

Nome do estudante: _____

Acho que todas as pessoas têm algo inesquecível, pode ser uma experiência de namorar, pode ser uma experiência de jogo. Para mim, eu gosto muito de viajar, tenho muitas experiências de viagem que foram inesquecíveis. Vou explicar uma experiência de viagem que foi a mais inesquecível para mim.

Quando tinha nove anos, eu ~~estava~~ fui ao Japão com minha família para viajar. Porque eu ~~estava~~ morava em Macau, nunca vi a neve. ~~mas~~ En, fui a Japão quando ano novo chinês, ~~em~~ inverno, portanto, eu tinha oportunidade para ver a neve. Esta também ~~foi~~ a minha primeira viagem ao Japão. Eu aprendi ~~muito~~ a cultura japonesa, provei muitas gastronomias, visitei muitos locais de interesse. A mais inesquecível ~~era~~ foi a minha aniversário. No dia da minha aniversário, a minha guia deu-me um presente que eu gostei muito, e felizmente eu vi neve neste dia. É a minha primeira vez.

Este é a ^{minha} experiência de viagem que fez e que foi inesquecível para mim. Não foi muito interessante, muito importante, mas é muito inesquecível.

Anexo 5

Exemplo de uma resposta ao exercício de preenchimento no teste diagnóstico

U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO Curso de Língua Portuguesa para Estudantes Universitários
Estrangeiros
Nível: B2
Ano letivo: 2018-2019
Data: 15-05-2019
Docente: Aoran Yang

Nome do estudante: _____

B. Complete o texto a seguir apresentado com os tempos verbais adequados.

Rui Daniel deixou o Luxemburgo e 1. veio (vir) estudar para Portugal ainda na adolescência, mas só 2. começou (começar) a viajar a sério quando 3. terminou (terminar) o curso. No início da carreira 4. dava (dar) aulas em Aveiro e, naquela altura, 5. era (ser) pianista, 6. dava (dar) concertos e 7. fazia (fazer) audições. Além disso, 8. tinha (ter) três meses de férias, que 9. ocupavam (ocupar) sempre da mesma forma: a viajar. Primeiro, 10. andou (andar) pela Europa, depois 11. visitou (visitar) o resto do mundo. «A primeira grande viagem 12. foi (ser) ao Egito. Depois eu 13. atravessei (atravessar) o deserto do Sinai até Israel, Jordânia, Tailândia, Camboja, Vietname e Índia».

Durante a viagem, no Vietname, já quase a ser deportado, Rui Daniel 14. fez (fazer) amizade com os agentes da imigração no aeroporto, que lhe 15. perguntou (perguntar) o que 16. fez (fazer) lá. Quando lhes 17. dizia (dizer) que 18. andava (andar) a viajar e que 19. era (ser) professor de piano, eles não 20. queria (querer) acreditar. Para provar, ele 21. mostrou (mostrar) vários vídeos de concertos no YouTube. Entretanto, os funcionários do aeroporto 22. comunicou (comunicar)-lhe que o voo para Lisboa 23. estava (estar) cheio, pelo que não 24. podia (poder) seguir viagem naquele dia. Com pena dele, os agentes da imigração 25. convidaram (convidar)-no para jantar... (https://www.voltaaomundo.pt/2019/03/19/rui-daniel-visitou-102-paises-foi-presos-passou-fome-e-faria-tudo-outra-vez-4/- adaptado)

Anexo 6

Exemplo de uma resposta ao exercício de aceitabilidade no teste diagnóstico

U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Curso de Língua Portuguesa para Estudantes Universitários Estrangeiros
Nível: B2
Ano letivo: 2018-2019
Data: 15-05-2019
Docente: Aoran Yang

Nome do estudante: _____

C. Escolha as frases que considera aceitáveis, marcando a sua resposta com um X no espaço dado para esse efeito. É possível haver mais do que uma frase aceitável em cada resposta.

1. a) Fernando Pessoa foi natural de Lisboa. _____
b) Fernando Pessoa era natural de Lisboa. X
c) Fernando Pessoa é natural de Lisboa. _____
d) Fernando Pessoa será natural de Lisboa. _____

2. a) O João esteve a ver um jogo de futebol do Porto durante uma hora. _____
b) O João estava a ver um jogo de futebol do Porto durante uma hora. X
c) O João esteve a ver um jogo de futebol do Porto às dez horas. X
d) O João ^{estava} ~~esteve~~ a ver um jogo de futebol do Porto ^{às dez horas} ~~durante uma hora~~. _____

3. a) Antigamente em Portugal, muita gente faz piqueniques na praia. _____
b) Antigamente em Portugal, muita gente fazia piqueniques na praia. X
c) Antigamente em Portugal, muita gente fez piqueniques na praia. _____
d) Antigamente em Portugal, muita gente fará piqueniques na praia. _____

4. a) O João estava doente. X
b) O João esteve doente. _____
c) O João estava doente ontem. _____
d) O João esteve doente ontem. X

5. a) A mãe visitava o João quando ele estava doente no hospital. _____
b) A mãe visitou o João no hospital quando ele estava doente. X
c) A mãe visitou o João no hospital quando ele esteve doente. X
d) A mãe visitava o João no hospital quando ele esteve doente. _____

6. a) Quando eu chegava a Portugal, as pessoas ali tentavam ajudar-me. _____
 b) Quando eu cheguei a Portugal, as pessoas ali tentavam ajudar-me. X
 c) Quando eu chegava a Portugal, as pessoas ali tentaram ajudar-me. _____
 d) Quando eu cheguei a Portugal, as pessoas ali tentaram ajudar-me. X
7. a) Quando o chefe português chegar daqui a uma hora, já a reunião terminou. _____
 b) Quando o chefe português chegar daqui a uma hora, já a reunião terá terminado. X
 c) Quando o chefe português chegar daqui a uma hora, já a reunião terminava. _____
 d) Quando o chefe português chegar daqui a uma hora, já a reunião tem terminado. _____
8. a) Enquanto o João fazia as compras, a Maria lia o jornal. X
 b) Enquanto o João fazia as compras, a Maria leu o jornal. _____
 c) Enquanto o João fez as compras, a Maria lia o jornal. _____
 d) Enquanto o João fez as compras, a Maria leu o jornal. X
9. a) Quando a Maria convidava a Joana, bebiam um chá. _____
 b) Quando a Maria convidou a Joana, bebiam um chá. X
 c) Quando a Maria convidava a Joana, beberam um chá. _____
 d) Quando a Maria convidou a Joana, beberam um chá. _____
10. a) O João disse que teve muitas dificuldades em viver em Portugal sozinho. _____
 b) O João disse que tinha muitas dificuldades em viver em Portugal sozinho. X
 c) O João disse que tinha tido muitas dificuldades em viver em Portugal sozinho. X
 d) O João disse que tem tido muitas dificuldades em viver em Portugal sozinho. _____
11. a) Os amigos da Inês acharam que ela passou muito tempo na Internet. _____
 b) Os amigos da Inês achavam que ela passava muito tempo na Internet. X
 c) Os amigos da Inês acharam que ela passava muito tempo na Internet. X
 d) Os amigos da Inês achavam que ela passou muito tempo na Internet. _____
12. a) Ela pensou que o filme começava às 10h. _____
 b) Ela pensava que o filme começou às 10h. X
 c) Ela pensava que o filme começava às 10h.. _____
 d) Ela pensou que o filme começou às 10h . X
13. a) Ela decidiu que foi fazer um safari. _____
 b) Ela decidiu que ia fazer um safari. X
 c) Ela decidia que foi fazer um safari. _____
 d) Ela decidia que ia fazer um safari. _____

Anexo 7

Transcrição ortográfica dos testemunhos da Inês e do João

Texto 1: testemunho da Inês

Estou em Portugal há dez anos e vim cá porque casei com um português. A primeira vez que vim em [sic] Portugal foi de férias. Portanto, era um Portugal muito bonito, tinha boas paisagens, as pessoas eram simpáticas, acolhedoras.

Agora quando comecei a viver em Portugal, as coisas já não eram como...como quando fui de férias, porque, digamos, a... a imagem que eu tinha já não correspondia àquela que... que era na realidade. Aquilo que me chocou mais foi, não sei, dependia de mim, não é, mas foi a degradação que eu via nos edifícios, nas casas, em tudo eu via degradação. E, sobretudo, como foi também no inverno, sentia muito frio. Eu via que as casas não tinham aquecimento e isso, para mim, causava-me muita... muita impressão.

Atualmente, já não tenho as mesmas ideias de... dos portugueses e de Portugal que tinha no princípio. No princípio, achava que... achava que os portugueses fossem [sic] pessoas simpáticas e acolhedoras, mas chegando a um certo ponto, já não passava dali, no sentido... era como se encontrasse uma barreira. Eram muito simpáticas, mas... não dava para ter uma amizade verdadeira. Agora já não tenho a mesma ideia. É verdade que os portugueses, pelo menos a minha ideia dos portugueses, é que são sempre muito simpáticos, acolhedores, e tal, e que tem essa barreira. Mas, é também possível encontrar uma abertura e depois de encontrar essa abertura, é... pronto, se encontra uma amizade e uma convivência muito forte e que dura durante muito tempo. E, de Portugal, já não digo as coisas que dizia no princípio. Já não vejo a tal degradação que via no princípio. Digamos que eu posso falar mal de Portugal, mas não gosto que falem mal de... de Portugal. Eu... só eu posso falar mal de Portugal, mas porque... falo mal com carinho, mas não gosto que falem mal... as outras pessoas.

Texto 2: testemunho do João

Eu cheguei a Portugal sensivelmente há dezasseis anos. Eu lembro-me que a primeira coisa que senti era que as pessoas eram muito simpáticas, talvez porque notavam que eu tinha assim um sotaquezinho diferente, então tentavam-me ajudar. Com o passar do tempo, isso desfez-me um pouco e... e vieram as dificuldades, porque entretanto as pessoas começavam a pensar “mas ele tem pais portugueses, e então porque é que ele pensa de uma forma diferente” e começaram a exigir que eu pensasse como um português, o que é muito difícil, porque eu não fui criado cá. Nasci cá, mas foi mera coincidência. E é muito difícil eu perceber o que é realmente ser português, ou reagir como um português. No geral, acho que as pessoas portuguesas são pessoas abertas, mas às vezes também... por outro lado tendem a ser um bocado fechadas. São abertas no sentido que facilmente falam delas, são simpáticas, mas o meio, a casa delas é um sítio muito privado. Só se vai a casa, ou eu senti que só... era só convidado para casa de uma pessoa ao fim de algum tempo.

Anexo 8

Vai ouvir o testemunho de dois jovens sobre as coisas de que gostam e de que não gostam em Portugal e nos portugueses. Vai ouvir primeiro o testemunho da Inês (TEXTO 1) e, depois, o do João (TEXTO 2). Vai ouvir cada testemunho 2 vezes.

1. Leia as perguntas sobre o texto 1.
2. Ouça o texto 1.
3. Responda às perguntas sobre o texto 1.
 - a. Há quanto tempo está a Inês em Portugal?

- b. Por que motivo é que a Inês está em Portugal?

- c. Como evoluiu a opinião da Inês sobre Portugal e os portugueses ao longo do tempo? Registe a sua resposta no quadro.

	Opinião sobre	
	Portugal	os portugueses
no 1º contacto		
nos 1ºs anos		
atualmente		

4. Ouça novamente o texto 1 para confirmar as suas respostas.
5. Leia as questões do texto 2.
6. Ouça o texto 2.

7. Selecione a alínea que considera adequada para completar as afirmações 7.1. a 7.6, de acordo com o texto 2.

7.1. O João nasceu

- a. em Portugal.
- b. no estrangeiro.
- c. na Beira Alta.

7.2. Ele passou a infância e a adolescência

- a. em Portugal.
- b. fora de Portugal.
- c. na Madeira.

7.3. Quando chegou, o facto de não falar português como os portugueses, provocava

- a. uma reação positiva por parte dos portugueses.
- b. uma reação de indiferença por parte dos portugueses.
- c. uma reação negativa por parte dos portugueses.

7.4. Mais tarde, o facto de ela ter pais portugueses

- a. facilitou as suas relações com os portugueses.
- b. dificultou as suas relações com os portugueses.
- c. multiplicou as suas relações com os portugueses.

7.5. Atualmente, o João

- a. sente-se português.
- b. sente-se apátrida.
- c. não se sente português.

7.6. Na opinião do João, é preciso tempo para os portugueses

- a. falarem de si próprios.
- b. convidarem alguém para casa.
- c. irem beber um copo.

8. Ouça novamente o texto 2 para confirmar as suas respostas.

Anexo 9

Proposta de correção

3.

a. A Inês está em Portugal há dez anos. porque se casou com um português.

b. A Inês está em Portugal, porque a Inês se casou com um português.

c.

	O País	Os portugueses
Primeiro contacto	Bonito, com boas paisagens	Simpáticos e acolhedores
Primeiros anos	Edifícios degradados, muito frio, casa sem aquecimento	Não era possível ter uma amizade verdadeira, havia uma barreira
Atualmente	Já não vê a degradação, não gosta que os outros critiquem Portugal	Quando se encontra uma abertura, cria-se uma amizade e uma convivência muito fortes

7.

(1) a

(2) b

(3) a

(4) b

(5) c

(6) b

Anexo 10

Os portugueses explicados aos estrangeiros

Imagine que é estrangeira e nunca pôs os pés em Portugal. Para não vir desprevenida, aqui lhe dizemos com o que é que pode contar, antes de entrar num carro guiado por um português.

Somos prestáveis

Vamos lá começar com uma qualidade que é para não se dizer que é tudo mau. Aliás, é a primeira coisa que dizem de nós. Que gostamos de ajudar, se alguém nos pergunta o caminho respondemos (**mesmo que não se faça a mais pálida ideia**), e se alguém vem ter connosco no minuto seguinte está a comer bifanas e sardinha assada lá em casa. Falamos todas as línguas do mundo (e se não falamos, improvisamos imediatamente uma imitação bastante razoável) (...).

Guiamos que nem uns demónios

É verdade que, segundo um estudo do site britânico Trip Advisor, ainda vimos em sexto no ‘ranking’ dos piores condutores da Europa, atrás dos Italianos, dos Franceses, dos Gregos, dos Turcos e dos Espanhóis. Mesmo assim, já é suficientemente mau. Fora do carro, somos umas gentis criaturas, doces, caridosas e simpáticas. Basta entrar no nosso Volkswagen, e pronto. O carro funciona para os portugueses como a cabine telefónica para o super-homem: entramos ‘nerds’, saímos com vontade de levar tudo à frente. No carro, todas as nossas inseguranças de império perdido vêm ao de cima. Não deixamos passar ninguém (...), achamos uma afronta à nossa dignidade se alguém nos ultrapassa (...), deixamos o carro em cima do passeio com os piscas ligados e a **atravancar o resto do trânsito** quando vamos **largar as crianças** na escola porque **dar quatro passos a pé também é uma afronta à nossa dignidade**, e basicamente teria graça se não morresse mais gente nas estradas do que em todas as guerras.

Somos sensíveis

Parece incrível depois da alínea acima, mas é verdade: gostamos de telenovelas e não nos envergonhamos disso (inclusive os **homens de barba rija**), derretemo-nos com as gracinhas das crianças, entupimos o Facebook com fotos de arvezinhas em flor, gostamos de pensar que somos um país de poetas (embora ninguém diga que somos um país de bons poetas), **vamos às lágrimas com histórias de amor infeliz**, somos solidários se o colega do lado tem um filho doente, e deixamos passar a pessoa que está atrás de nós na fila do supermercado porque só tem um litro de leite (o que resulta invariavelmente em ficarmos eternamente de lado enquanto passa o do litro de leite, o miúdo que só tem um chocolate e a velhinha que veio só buscar pão). Se um estrangeiro encontra um rotweiller do tamanho de um prédio de 30 andares a pingar saliva venenosa entre os caninos, foge ou faz queixa à polícia. Um português bate a pestana ao dono e chilreia: “Oh, tão querido! Posso fazer uma festinha?”

Gostamos de futebol

Todo o português tem dois seres dentro de si: uma criança e **um treinador de bancada**. E isto mesmo nos que dizem que não percebem nada de futebol. Antes de nascer, cada português (e portuguesa) já está inscrito no seu clube. Nunca temos só um, temos sempre dois, um de verdade e um da segunda divisão que é da terra onde nascemos. É o segundo clube que nos dá verdadeira identidade, porque do Benfica toda a gente é. Somos sempre do Benfica e do Estoril Praia, do Sporting e do Sacavenense, do Porto e, bem, os do Porto geralmente são geralmente só do Porto. Temos AVCs em estádios, demos ao mundo o melhor treinador e o melhor jogador, e todas as mães querem que os filhos sejam futebolistas, porque ser médico ou engenheiro já não tem futuro nenhum.

Não temos jeito para reunir

Um chefe sueco marca uma reunião para as 8. Chega às cinco para as oito. Os outros chegam às oito. Há uma lista de assuntos. O chefe sueco diz: “Vamos então passar ao primeiro assunto.” Depois passa ao segundo, ao terceiro, e assim por diante. 15 minutos depois, diz: “Se não houver mais nada para discutir, dou por terminada a reunião.” E vão-se todos embora. O chefe português marca a reunião para as 11. Chega ao meio dia. Juntam-se na sala e alguém diz: “Esperem, que falta o Zé”. “Que é que lhe aconteceu?”, “Não sei, parece que foi a uma consulta”. “Mas ele está doente?”, “Não, parece que foi com a mãe”. “Mas ele inda tem mãe?”, “Parece que sim”. Às 3 da tarde chega o Zé. “Desculpem lá, o despertador não tocou”. Começa a reunião. “Então ó Zé, a tua mãe?”, “Não foi a mãe, foi o despertador”. “Olhem, quem está bastante mal é a avó da Julinha”. “A sério? Então mas a senhora deve ter 124 anos...” Três horas depois, diz o chefe português: “Bem, vamos lá começar”, um minuto depois diz, “Tinha uns gráficos para trazer mas esqueci-me deles em casa, o melhor é reunir amanhã que eu hoje já não tou com cabeça.” Alguém diz: “Então mas contem-me lá a história da avó da Julinha que eu não percebi bem.” Meia hora depois vão-se embora. (<http://activa.sapo.pt/estilo-de-vida/2017-12-18-Os-portugueses-explicados-aos-estrangeiros>)

Anexo 11

1. Depois de ler o texto:

1.1. Indique as principais qualidades e defeitos atribuídos aos portugueses pela autora do texto.

1.2. Diga se concorda com a opinião da autora. Justifique.

1.3. Tendo em conta as expressões a negrito no texto a seguir transcritas, indique qual das afirmações dadas tem um significado equivalente, de acordo com o contexto.

1.3.1. **“mesmo que não se faça a mais pálida ideia”**

- i. Ainda que não se tenha a menor ideia
- ii. Embora não se tenha a menor dúvida

1.3.2. **“a atravancar o resto do trânsito”**

- i. A obstruir o trânsito
- ii. A facilitar o trânsito

1.3.3. **“largar as crianças na escola”**

- i. Deixar os filhos na escola
- ii. Entrar com os filhos na escola

1.3.4. **“dar quatro passos a pé também é uma afronta à nossa dignidade”**

- i. Ter de caminhar para chegar a um sítio é impensável
- ii. Medir os passos que alguém dá num percurso é insultuoso

1.3.5. **“os homens de barba rija”**

- i. Homens machos, com personalidade forte
- ii. Homens com a barba por fazer

1.3.6. **“vamos às lágrimas com histórias de amor infeliz”**

- i. Ficamos muito comovidos

- ii. Somos capazes de fazer chorar alguém

1.3.7. “um treinador de bancada”

- i. É o treinador do clube
- ii. É um adepto do clube

2. Associe a cada parágrafo do texto 3 adjetivos que permitam resumir a ideia que é transmitida sobre os portugueses em cada um deles.

Parágrafo	Adjetivos
1	
2	
3	
4	
5	

3. Atente nos adjetivos que foram elencados. Selecione os 5 que melhor descrevem a imagem que tem dos portugueses.

4. Diga se essa imagem sofreu alguma alteração em relação à que tinha quando chegou a Portugal. Se sim, diga em quê.

5. Diga se o estilo de vida em Macau é muito diferente daquele que vivencia em Portugal. Aponte as semelhanças e diferenças que encontra a diferentes níveis: gastronomia, lazer, rotinas, etc.

6. Tendo em conta os diferentes aspetos sobre os quais refletiu, indique o que lhe agrada mais e aquilo de que gosta menos relativamente a Portugal e aos portugueses.

		
Em Portugal		
Nos portugueses		

7. Compare as suas notas com as de um(a) colega
8. Partilhe a sua opinião com a turma

Anexo 12

Proposta de correção dos exercícios 1.1. e 1.3.

1.1.

De acordo com a autora, os portugueses são prestáveis, têm jeito para aprender línguas estrangeiras, não conduzem bem, são sensíveis, gostam muito de futebol, não são pontuais e portanto, têm dificuldade em se reunir.

1.3.

(1) i

(2) i

(3) i

(4) i

(5) i

(6) i

(7) ii

Anexo 13

TEM PERFIL DE EMPREENDEDOR?

A vontade de avançar para um negócio nem sempre é suficiente para se ter sucesso. Existem características pessoais inatas e formas de trabalhar que ajudam a atingir a meta. Teste a sua personalidade empreendedora com as seguintes questões²³.

- A. Leia as questões do teste.
- B. Aponte a sua resposta para cada uma das questões.
- C. Contabilize o seu resultado final.

1. SE TIVESSE OPORTUNIDADE DE ESCOLHER ENTRE 100 MIL EUROS EM DINHEIRO OU O EQUIVALENTE EM JOIAS, O QUE ESCOLHERIA?

- a) As joias.
- b) O dinheiro.

2. QUANDO SE DEPARA COM UM ACIDENTE SÉRIO O QUE FAZ?

- a) Tenta ficar tranquilo, toma as providências necessárias e, só depois de tudo resolvido, pensa no que aconteceu.
- b) Fica paralisado. Não consegue tomar decisões nem agir.

3. SE ALGO PARECE DIFÍCIL DE CONCRETIZAR:

- a) Desiste de imediato.
- b) Tenta um pouco mas, ao aperceber-se das dificuldades, desiste.
- c) Ao constatar a dificuldade, procura soluções e não desiste com facilidade.

4. QUANDO VISITA UM IMÓVEL VAZIO PARA COMPRAR OU ALUGAR:

- a) Imagina-o todo decorado e remodelado.
- b) Tem dificuldade em abstrair-se e só consegue ver o imóvel tal como está no momento.

5. JÁ FOI LÍDER ESTUDANTIL OU ESTEVE LIGADO A ALGUM MOVIMENTO ASSOCIATIVO?

- a) Sim.
- b) Não.

6. FOI OU É CHEFE DE ALGUMA EQUIPA?

- a) Sim.
- b) Não.

²³ Fonte: <http://visao.sapo.pt/actualidade/economia/teste-tem-perfil-de-empendedor=f812941>

7. JÁ TRABALHOU OU TRABALHA NUMA ATIVIDADE REMUNERADA?

a) Sim.

b) Não.

8. SUPONHA QUE É DONO DE UMA EMPRESA E TEM DE DESPEDIR O JOSÉ, PAI DE 3 FILHOS, BOA PESSOA, PRESTATIVO, MAS NÃO MUITO EFICIENTE, OU O MANUEL, SOLTEIRO, INTELIGENTE, QUE FAZ TUDO RÁPIDO E BEM FEITO. QUEM DEMITE?

a) O José

b) O Manuel

9. ACREDITA QUE O BILL GATES, FUNDADOR DA MICROSOFT, TEVE SUCESSO, PORQUE:

a) Teve sorte.

b) Tem capacidade e trabalhou muito para isso.

10. QUANDO VIAJA:

a) Deixa as coisas acontecerem e resolve na hora os problemas que surgirem.

b) Costuma fazer algum planeamento da viagem.

c) Planeia tudo com meses de antecedência e procura antecipar imprevistos, levando algum dinheiro extra consigo.

11. QUANDO TEM DÚVIDAS:

a) Informa-se até estar completamente esclarecido.

b) Fica quieto, pois não gosta de fazer má figura.

12. QUANDO TEM UMA IDEIA:

a) Costuma colocá-la em prática.

b) Guarda-a para si, pois tem medo que não dê certo.

13. COMO SE DESCREVERIA?

a) Sou uma pessoa com muitos amigos.

b) Sou uma pessoa que gosta de ficar quieta, de pouca conversa.

14. CONSIDERA-SE:

a) otimista.

b) pessimista.

c) realista.

15. ACREDITA QUE:

a) dormir é necessário, embora seja preciso trabalhar muito para conseguir o que deseja.

b) dormir é ótimo. Não consegue trabalhar sem dormir, pelo menos, oito horas.

16. EM MOMENTOS DE CRISE:

a) fica bloqueado.

b) tenta aprender com a situação e procura oportunidades no meio do caos aparente.

17. SUPONHA QUE LHE FOI DADA A OPORTUNIDADE DE PARTICIPAR NUM EMPREENDIMENTO QUE CONHECE BEM. AO FAZER UMA ANÁLISE DETALHADA, CONSTATA QUE É UM EXCELENTE NEGÓCIO, COM ÓTIMA RENTABILIDADE. NO ENTANTO, PARA FAZER PARTE DA SOCIEDADE, TEM DE VENDER A CASA, O SEU ÚNICO BEM, E IR MORAR TEMPORARIAMENTE PARA UM IMÓVEL MAIS PEQUENO. NESTE CASO:

a) não faz o negócio, pois tem medo de perder o dinheiro da casa.

b) entra como sócio, uma vez que se trata de um risco calculado e com boas hipóteses de sucesso.

TABELA DE PONTOS

1.a) 0 b) 1

2.a) 1 b) 0

3.a) 0 b) 1 c) 2

4.a) 1 b) 0

5.a) 1 b) 0

6.a) 1 b) 0

7.a) 1 b) 0

8.a) 1 b) 0

9.a) 0 b) 1

10.a) 0 b) 1 c) 0

11.a) 1 b) 0

12.a) 1 b) 0

13.a) 1 b) 0

14.a) 1 b) 0 c) 0

15.a) 1 b) 0

16.a) 0 b) 1

17.a) 0 b)

RESULTADOS:

0 A 6 PONTOS

Mesmo que tenha uma ideia na qual acredita, será melhor procurar um sócio com um perfil mais empresarial, capaz de tomar decisões, desafiando e mudando as coisas.

7 A 12 PONTOS

Tem ainda um caminho a percorrer.

Talvez seja melhor começar por trabalhar na empresa de outra pessoa, colaborando, por exemplo, com um empreendedor e montando planos de negócios, mas deixando as decisões para os outros.

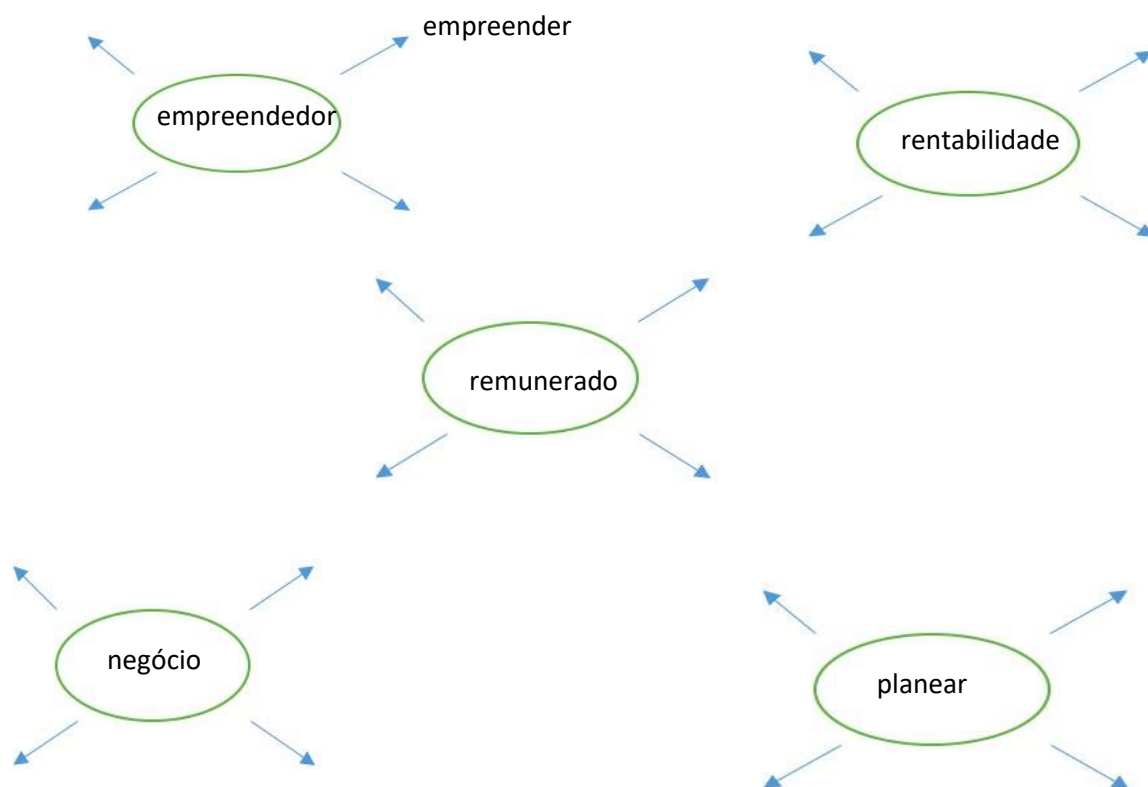
Outra opção é procurar um sócio, mais assertivo, que trabalhe em equipa consigo.

13 A 18 PONTOS

Sem dúvida que tem perfil de empreendedor. Gosta de traçar o seu próprio destino, não deixando que os outros o façam por si. Se montar um negócio, tem boas probabilidades de ter sucesso, basta escolher o produto e a estratégia certa.

Anexo 14

1. Chuva de ideias: Escreva mais palavras possíveis com a mesma raiz.



2. Explique oralmente as seguintes expressões.

(1) “tomar as providências”

(2) “constatar a dificuldade”

(3) “antecipar imprevistos”

(4) “fazer má figura”

(5) “colocar a ideia em prática”

Anexo 15

Proposta de correção dos exercícios 1 e 2

1.

- (1) empreender: empreendedor; empreendedorismo; empreendimento
- (2) rentabilidade: rentabilizar; rentável; rentabilização
- (3) remunerado: renumeração; remunerador; remunerar; remunerável
- (4) negócio: negociar; negociante; negociador; negociável
- (5) planejar: planeamento; planeador; planeado

2.

- (1) fazer o que é preciso para resolver um assunto
- (2) verificar os problemas
- (3) fazer algo antes que seja necessário
- (4) fazer algo que vai projetar a má imagem
- (5) realizar; executar

Anexo 16

Empreendedores Lusófonos de Sucesso

Quantas vezes já ouviu alguém atribuir o sucesso de outro a um golpe de sorte? Ou questionar que “ajudas” alguém terá tido para chegar a determinado cargo, fechar determinado negócio ou parceria?

Muitos continuam a ser os que procuram o sucesso fácil e continuado. Todos eles fazem lembrar o homem sedento e perdido no deserto que enxerga um oásis e, quando quase o alcança, este desvanece-se no ar entre ondas de um calor abrasador.

São estas pessoas as que continuam à espera de um miraculoso “golpe de sorte”, em que tudo lhes cairá no colo sem dor nem sofrimento, sem risco, e ainda com garantia de permanência no tempo.

Mas há quem, em vez de esperar o fácil, se dedique a percorrer o caminho, a contornar as pedras que vão surgindo e que viva hoje o sucesso que muitos atribuem à sorte. Ninguém garante que vão continuar a viver o sonho, mas hoje percorrem esse caminho com determinação. Aqui há uma lista de empreendedores lusófonos que atuam em diferentes setores e cujo percurso se pautou pelo sucesso.

Daniel David, SOICO. À segunda, é de vez.

Daniel David era professor de educação física em Moçambique, quando decidiu emigrar para a África do Sul, para trabalhar nas minas como mineiro, em busca de um sonho dourado. Alguns anos depois, voltou ao seu país, onde integrou a TVM, como administrativo. Estudou gestão e foi subindo na empresa, degrau a degrau. Foi diretor de Formação e Cooperação, diretor Comercial e Marketing, até ser nomeado membro do Conselho de Administração. Tornou-se vice-presidente da União das Rádios e Televisões da África (URTNA). Assumiu-se como empreendedor na primeira pessoa com a Bambu, que funcionava numa garagem. No virar do século, veio a Soico que reúne hoje um canal de televisão (Stv), uma estação de rádio (Sfm) e um jornal diário (O País). Daniel David tinha encontrado o seu caminho. Em 2009, foi o único moçambicano convidado a fazer parte da reunião “Clinton Global Initiative”, depois de, no ano anterior, a sua biografia ter constado no livro “Africa Greatest Entrepreneurs”, publicado por Moky Makura.

Contou ainda com participações especiais no Fórum Mundial das Nações Unidas sobre a TV e Rádio, em Nova Iorque, e na Common Wealth Broadcasting Convention, em Cape Town.

Miguel Krigsner, O Boticário. A inovadora farmácia de Curitiba.

Miguel Krigsner formou-se em farmácia bioquímica em 1975 e, em 1977, abriu O Boticário, com um investimento de R\$ 3 mil (cerca de 837 euros) que tinha pedido emprestados a um tio. O Boticário era então uma farmácia em Curitiba, Brasil, que se dedicava à preparação de medicamentos personalizados, em especial para cuidados dermatológicos. A farmácia de Miguel Krigsner era já então diferente das demais. Com um ambiente agradável, contava com sofá, revistas e café para quem estava à espera da preparação das receitas. O atendimento era feito pelos próprios farmacêuticos e pelo proprietário, procurando assim transmitir seriedade e segurança aos clientes. Com o aumento da faturação, começou a produzir os seus próprios produtos, que eram comercializados na loja. De um curso que fez em Porto Alegre, trouxe a ideia que deu origem ao O Boticário que conhecemos hoje. Nele, teve contacto com a manipulação artesanal de medicamentos, então a começar a ser redescoberta, e que era capaz de dar um tratamento personalizado ao paciente. A opção pelas fragrâncias veio logo nos primeiros produtos, que já contavam com um aroma agradável, tendo o Acqua Fresca sido um marco da perfumaria brasileira e um sucesso de vendas. Com a sua veia empreendedora, conseguiu transformar esta farmácia numa das maiores empresas de perfumaria e cosmética do Brasil.

Ana Sousa, Ana Sousa. Aos 16 anos, começava em Barcelos.

Ana Sousa nasceu em Barcelos e, como tantas outras meninas, o seu passatempo preferido era criar vestidos para as bonecas. Mas Ana não era só mais uma menina. Após um curto período de vida na Póvoa de Varzim, onde aprendeu a costurar com uma tia, regressou a Barcelos e, com apenas 16 anos, criou o seu primeiro atelier, onde fez nascer vestidos de noiva e toilettes exclusivas. Casou aos 18 anos e participou na criação de uma empresa de vestuário familiar. A criatividade e a elevada qualidade pessoal, técnica e profissional de Ana impressionavam, pelo que a empresa a homenageou com a criação da marca ANA SOUSA que, desde logo, implementou em lojas multimarca por todo o país. A marca sobressaiu, ao apostar fortemente na expansão além-fronteiras, através da participação nos mais prestigiados certames de moda internacionais, em países como França, Alemanha, Inglaterra, Noruega, Finlândia, Bélgica, Espanha, Rússia, Luxemburgo, entre outros. Com uma notoriedade cada vez maior nos mercados

em que marcava presença, em 1998 Ana abriu a primeira loja ANA SOUSA em Lugo, Espanha. Foi a primeira das 65 lojas que detém atualmente em países tão diferentes como Portugal, Espanha, Rússia, Luxemburgo, África do Sul e Suíça.

José Neves, CEO da Farfetch. O homem que quer revolucionar o ato de comprar.

José Neves fundou a sua primeira empresa aos 19 anos, quando estava na Faculdade de Economia do Porto, na qual desenvolvia software (autodidata) para a indústria têxtil do calçado. Dois anos depois, criou a segunda, a Swear, uma marca de calçado desenhado por ele que, um ano depois, tinha loja aberta em Londres. Treze anos depois, juntou os dois negócios e fundou a Farfetch, sem investidores e com todos os recursos das duas empresas. Arriscou tudo. Correu bem. Tão bem que esta está hoje avaliada em mais de mil milhões de dólares (cerca de 943 mil milhões de euros) e é uma das 76 empresas que compõem o The Billion Dollar Startup Club do Wall Street Journal, onde apenas 15 operam no comércio eletrónico. Desde a sua fundação, José Neves já angariou 176 milhões de euros em capitais de risco internacionais, para alavancar o negócio, que acredita ir tornar-se rentável a partir de 2017. Neste ano, conta faturar 600 milhões de dólares (cerca de 566 milhões de euros). E não ficará por aqui, uma vez que comprou a emblemática loja londrina Browns, com planos para a transformar na loja do futuro.

Armando Pereira, Altice. “Gosto de me lembrar de onde vim.”

Armando Pereira é um dos quatro sócios-fundadores da Altice, dona, entre outras, da MEO – Serviços de Comunicações e Multimédia (ex-Portugal Telecom). Armando tinha 11 anos quando deixou de estudar e saiu de Guilhofrei, no concelho de Vieira do Minho, para ir viver com uma tia em Espinho. Foi ajudante de canalizador até aos 14 anos, quando emigrou sozinho para França, apenas com dois pares de calças, duas camisolas e 2 mil escudos (9,98 euros). Trabalhou na construção civil e viveu nos estaleiros das obras durante dois anos e meio, até ter conseguido passar a instalar cabos de telefone e a estudar à noite. Com 24 anos, tinha um curso técnico e era responsável por 1500 pessoas. Em vez de se acomodar, despediu-se, pediu ao banco um empréstimo de 300 mil francos (78,6 mil euros) e fundou a Sogetrel, dedicada a redes de telecomunicações, a maior fornecedora da France Telecom. Mas também não se acomodou. Vendeu-a, o que o tornou milionário aos 44 anos, mas continuou lá a trabalhar, até decidir avançar com Patrick Drahi na criação de uma empresa dedicada a comprar operadores de telecomunicações. Muitos “nãos” depois, conseguiram um sim e nasceu a Altice, com 60 milhões

de euros. Para além de Portugal, tem negócios em França, em Israel, na Bélgica, no Luxemburgo, na República Dominicana, nas Antilhas, na Martinica, em Guadalupe, na Guiana Francesa, na ilha da Reunião, em Maiorca e na Suíça. Em entrevista à Sábado, referiu que “Gosto de me lembrar de onde vim. Por isso é que nunca me vai ver chegar de Porsche ao escritório.”

Rui Nabeiro, Delta. Um cliente, um amigo.

Rui Nabeiro dispensa apresentações. Senhor de um grande coração, amigo do seu amigo, levou Campo Maior ao mundo e o mundo a Campo Maior. Hoje é o presidente do grupo Delta. Começou a trabalhar aos 13 anos na torrefação, onde ajudava o pai e o tio na torra do café, e na pequena mercearia da mãe. Com a morte do pai aos 19 anos, viu-se na direção da sociedade de torrefação. Aos 30, atirou-se de cabeça e criou a Delta Cafés com apenas três colaboradores, num pequeno armazém em Campo Maior, com pouco mais de 50 metros, e sem grandes recursos, com apenas duas bolas de torra, com 30 kg de capacidade. Poucos meses depois, distribuía café em todo o país, com um entreposto comercial em Lisboa e outro no Porto. E a luta continuou. Aos 53 anos, fundou a Novadelta, S. A., empresa do Grupo que hoje integra 25 empresas dos mais variados setores: Indústria, Serviços, Comércio, Agricultura, Imobiliário, Hotelaria e Distribuição, organizados por áreas estratégicas. Tem relações comerciais com mais de 40 países e exporta para destinos como a África do Sul, Alemanha, Andorra, Angola, Bélgica, Brasil, Cabo Verde, Canadá, Espanha, Estados Unidos da América, França, Luxemburgo, Moçambique, Reino Unido ou São Tomé e Príncipe. Reconhecido por todos pelo seu talento, profissionalismo e humanidade, Rui Nabeiro recebeu o Grau de Comendador e a Grã-Cruz da Ordem do Infante, tendo sido ainda distinguido com o Doutoramento Honoris Causa pela Universidade de Évora. Já parou? Não. Ainda agora deu notícias, com mais um passo em Angola. (<https://linktoleaders.com/8-empresendedores-lusofonos-sucesso/>)

Depois de ler o texto:

1. Faça, em grupo, o curriculum vitae (CV) de um empreendedor com as informações fornecidas no texto.

Curriculum Vitae
NOME:
NACIONALIDADE:
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

2. Releia o texto com atenção.

2.1. Sublinhe as formas verbais do texto.

2.2. Identifique os dois tempos verbais que ocorrem predominantemente no texto.

2.3. Explique as razões pelas quais esses dois tempos verbais são usados.

Anexo 17

Proposta de correção dos exercícios 2.2. e 2.3.

2.2.

São o pretérito perfeito simples (PPS) e o pretérito imperfeito (PI).

2.3.

- Pretérito perfeito simples: descreve-se uma situação que se produziu em certo momento do passado e já está terminada.

- Pretérito imperfeito: descreve-se um hábito do passado ou uma situação do passado sem referir nem o início nem o fim.

Anexo 18

Biografia de um empreendedor chinês

Leia, com atenção, o CV de Ma Yun, um empresário, investidor e filantropo chinês. Escreva a sua biografia. Se considerar necessário, pode consultar a Internet para obter mais informações. O seu texto deve conter entre 120 e 180 palavras.

Curriculum Vitae



NOME: Ma Yun

DATA DE NASCIMENTO: 10 de outubro, 1964

LOCAL DE NASCIMENTO: Hangzhou

FORMAÇÃO ACADÉMICA:

1988 - Finalização da licenciatura em Língua Inglesa na Hangzhou Normal University.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

1988-1995 - Professor de inglês na Hangzhou Dianzi University.

1995 - Criador do Website “China Pages”, um dos primeiros websites chineses.

1998-1999 - Gestor de uma companhia de tecnologia da informação, estabelecida pelo *China International Electronic Commerce Center*.

1999 - Criação da Alibaba Group e do Website Taobao com os amigos.

1999-2000 - Promotor do mercado doméstico do comércio eletrónico, bem como da plataforma do comércio eletrónico para companhias chinesas.

2003-2014 - Promotor do sistema global do comércio eletrónico através da criação do *Taobao Marketplace* e *Alipay*.

2018 - Lista dos homens mais ricos da China, com um património líquido de 41,3 bilhões de dólares americanos.

Anexo 19

Exemplo de uma biografia produzida

Biografia de um empreendedor chinês

Nome do estudante:

Data da entrega do texto: 21/05/2019

Ele chama-se Ma Yun, nasceu no dia 10 de outubro de 1964, em Hangzhou como um rapaz normal.

Ele formou-se em 1988 com a licenciatura em Língua Inglesa na Hangzhou Normal University. A seguir, ele começou a ser um Professor de inglês na Hangzhou Dianzi University. Trabalhava lá por 7 anos. Depois, em 1995, criou o Website chamado "China Pager" que foi um dos primeiros websites chineses. Durante 1998 e 1999, era gestor duma companhia de tecnologia da informação, estabelecida pelo China International Electronic Commerce Center.

Em 1999, ele criou Alibaba Group e o Website Taobao com os seus amigos. Durante dois anos, dedicou-se a melhorar o mercado doméstico do comércio eletrónico, por exemplo, ofereceu a plataforma do comércio eletrónico para as companhias chinesas.

De 2003 a 2014, promovia o sistema global de comércio eletrónico através de criar Taobao Marketplace e Alipay.

Agora, fica na lista dos homens mais ricos da China e com um património líquido de 41,3 bilhões de dólares americanos.

Anexo 20

REVISÃO DO TEXTO ‘BIOGRAFIA DE UM EMPREENDEDOR CHINÊS

1. Leia, com muita atenção, o texto produzido pelo/a colega sobre a biografia do empreendedor chinês.
2. Em colaboração com os seus colegas:
 - i. Sublinhe os segmentos do texto onde ocorrem erros. Atribua a cada um desses elementos sublinhados um número.
 - ii. Preencha a folha de correção e reformulação fornecida.
 - iii. Discuta em grupo quais são os erros dominantes.
 - iv. Apresente à turma os principais erros detatados e a sua proposta de correção.

Nome dos estudantes revisores:

* Versão inicial	Correção/reformulação/reescrita	Observações
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.
*	.	.

Anexo 21

Proposta de correção da produção escrita

* Versão inicial	Correção/reformulação/reescrita	Observações
* (...) nasceu no dia 10 de outubro (...)	. (...) <u>nasceu</u> no dia 10 de outubro (...)	. Conjugação do verbo
* (...) ele comecei a ser um professor (...)	. (...) ele <u>começou</u> a ser um professor (...)	. Conjugação do verbo
* Trabalhava lá por 7 anos (...)	. <u>Trabalhou</u> lá por 7 anos (...)	. Uso do pretérito perfeito para descrever uma situação concluída
* Durante 1998 e 1999 (...)	. <u>Entre</u> 1998 e 1999 (...)	. Preposição
* (...) era gestor duma companhia (...)	. (...) <u>foi</u> gestor duma companhia	. Uso do pretérito perfeito para descrever uma situação com as fronteiras temporais
* De 2003 a 2004 (...)	. <u>Entre</u> 2003 <u>e</u> 2004 (...)	. Preposição
* (...) promovia o sistema (...)	. (...) <u>promoveu</u> o sistema (...)	. Uso do pretérito perfeito para descrever uma situação com as fronteiras temporais
* (...) através de criar o <i>Taobao Marketplace</i> (...)	. (...) através da <u>criação</u> do <i>Taobao Marketplace</i> (...)	. Nominalização
* (...) fica na lista dos homens mais ricos da China (...)	. (...) <u>está</u> na lista dos homens mais ricos da China (...)	. Adequação do vocabulário

Anexo 22

Transcrição do excerto do vídeo “Shark Tank”

O Paulo veio à procura de um investimento para levar os sabores portugueses ainda mais longe.

Paulo Tourais: Olá, Tubarões. Eu sou o Paulo Tourais. Venho da Beira Baixa, Covilhã, em representação da Sabores e Saberes da Beira Baixa e venho-vos solicitar quinze mil euros em troca de 20 % da minha empresa. A Sabores e Saberes da Beira Baixa destina-se a levar junto de todos os portugueses e de todos os turistas que nos visitam as especialidades gastronómicas da Beira Baixa, que colocamos em casa dos clientes, estejam eles em Lisboa, na Alemanha ou na Finlândia, em 24 horas. Criámos um modelo de loja online, trabalhamos com todas as redes sociais, o que nos permite assim chegar ao contacto direto com o cliente final e colocar-lhe os produtos, da imensidão de produtos que são produzidos por certas regiões da Beira Baixa, colocar os produtos em casa do cliente.

Tubarão 1: Consegue pôr em 24 horas na Finlândia? O voo direto são 5 horas e tal.

Paulo Tourais: Sim, conseguimos.

Tubarão 1: Como é que faz isso?

Paulo Tourais: Entregamos por DHL.

Tubarão 2: Quantos utilizadores tem o seu site já?

Paulo Tourais: Dezoito mil.

Tubarão 2: Dezoito mil?

Paulo Tourais: Dezoito mil.

Tubarão 2: E desses dezoito mil, quantos é que já compram?

Paulo Tourais: Neste momento, nós temos cerca de 300 clientes efetivos.

Tubarão 1: Quanto é que vendeu em 2015?

Paulo Tourais: Em 2015, vendemos cerca de 20 mil euros. Foi o ano de início da empresa.

Tubarão 2: E a margem é de quê? 10, 15%?

Paulo Tourais: É superior.

Tubarão 2: Então é de quanto?

Paulo Tourais: Cinquenta.

Tubarão 2: Ahn?!

Anexo 23

SHARK TANK: UM DESAFIO PARA VERDADEIROS EMPREENDEDORES

Shark Tank é um dos mais aclamados programas de televisão orientados para os negócios. É um programa que vai seguramente alterar a forma como os portugueses veem a vida empresarial e o empreendedorismo. Em 2015, os Tubarões investiram quase 3 milhões de euros em mais de 40 negócios diferentes. Um número que ultrapassou as melhores expectativas que havia para o programa.

Portugal mostrou a vitalidade, inovação e capacidade dos seus empreendedores, que decidiram lutar contra a crise e dar um passo em frente para uma vida melhor. E os Tubarões continuam dispostos a arriscar o próprio dinheiro para concretizar o seu sonho.

1. Veja o fragmento do programa Shark Tank ²⁴.
2. Resuma a ideia de negócio lançada pelo empreendedor.

3. Diga se, na sua opinião, a proposta de negócio é convincente e merece ser financiada. Justifique.

²⁴ Fonte: <https://sic.pt/Programas/shark-tank/videos/2016-12-10-Os-sabores-da-Beira-Baixa-no-prato-em- apenas-24-horas>

4. Shark Tank: teste o seu potencial de empreendedorismo

A. Preparação da atividade: 20 minutos

- (1) Os alunos formam 4 grupos de empreendedores com 3 elementos.
- (2) Cada grupo prepara a sua proposta, a partir de um sorteio de ideias de negócio.
- (3) São selecionados 2 estudantes, que vão desempenhar o papel de Tubarões. Os Tubarões têm como função avaliar as ideias de negócio apresentadas.
- (4) É selecionado um estudante para fazer o papel de moderador, cuja função é organizar o concurso e gerir os tempos de intervenção.
- (5) Os estudantes podem, entre outras, considerar as seguintes questões, sugeridas em função do papel desempenhado por cada um.

Empreendedores:

- a. O que vos faz lembrar essa ideia de negócio?
- b. Qual é o valor que vão solicitar?
- c. Quais são os benefícios que o negócio tem?
- d. Como é que vai ser a rentabilidade desse negócio?

Tubarões:

- a. O investimento vale a pena? Porquê?
- b. Quais são os aspetos especiais da ideia?
- c. Quais são os aspetos que devem ser melhorados?

B. Apresentação

- (1) Depois da preparação, cada grupo de empreendedores tem no máximo 5 minutos para apresentar o seu projeto aos Tubarões.
- (2) Depois de apresentado o projeto, os Tubarões têm no máximo de 5 minutos para fazer perguntas a cada proposta de negócio.

- (3) No final de cada apresentação, os Tubarões preenchem a grelha de avaliação do desempenho de cada grupo.
- (4) Enquanto os Tubarões preenchem a grelha, o grupo seguinte prepara-se para a sua apresentação seguindo as orientações do moderador

C. Avaliação

Cada grupo, quer empreendedores, quer Tubarões, faz a heteroavaliação da apresentação, usando como base os critérios indicados na grelha abaixo.

O grupo que apresentar a melhor ideia de negócio ganha um prémio.

Parâmetros de avaliação	Escala de avaliação				
	1	2	3	4	5
Capacidade de apresentação da ideia					
Fluência discursiva					
Correção gramatical					
Adequação do vocabulário					
Respeito pelo tempo disponibilizado					
Capacidade de resposta aos Tubarões					

Avaliação final:

Grupo	Pontos obtidos
1	
2	
3	
4	

Anexo 24

1. Observe as imagens apresentadas.
2. Com base na observação dessas imagens, identifique o tema da aula.



Fonte: <https://www.facebook.com/lusofonia.news>



Fonte: <http://consumare.org>

3. Veja o vídeo com atenção.

- 3.1. Indique a relação do conteúdo do vídeo com o tema da aula.
- 3.2. Enumere os principais aspetos focados no vídeo.

4. Faça o quis proposto para testar os seus conhecimentos sobre a lusofonia.

- 4.1. Selecione a sua equipa.
- 4.2. Escolha um nome para a equipa.

Anexo 25

Quiz “Lusofonia”

1. Qual é a capital de Cabo Verde?
 - a. Maputo
 - b. Luanda
 - c. Praia
 - d. Díli
2. Quem escreveu os *Lusíadas*?
 - a. Luís de Camões
 - b. Vasco da Gama
 - c. Fernando Pessoa
 - d. Eça de Queiroz
3. O dia 10 de junho é o Dia de Portugal, porque
 - a. é a data em que estabeleceu a República.
 - b. é a data em que Vasco da Gama chegou à Índia.
 - c. é a data de morte de Luís de Camões.
 - d. é a data em que terminou o Estado Novo.
4. Qual é o género musical tradicional de Cabo Verde?
 - a. Fado
 - b. Bossa Nova
 - c. Morna
 - d. Kizomba
5. Qual é o nome da unidade monetária que se usa em Angola?
 - a. Euro
 - b. Kwanza
 - c. Reais
 - d. Escudo
6. Quem é o navegador português que descobriu o Brasil?
 - a. Vasco da Gama
 - b. Luís de Camões
 - c. Pedro Álvares Cabral

- d. Infante D. Henrique
- 7. O que é que significa a expressão “que legal” no Brasil?
 - a. “Correu muito mal”
 - b. “Não me interessa”
 - c. “É muito bom”
 - d. “É uma boa ideia”
- 8. Qual é a palavra equivalente a “favela” em português de Angola?
 - a. Musseque
 - b. Bairro de lata
 - c. Bairro residencial
 - d. Habitação social
- 9. Além da língua portuguesa, qual é a outra língua oficial de Timor-Leste?
 - a. Crioulo
 - b. Tupi
 - c. Indonésio
 - d. Tétum
- 10. Quem é o único escritor português que ganhou o Nobel de Literatura?
 - a. Jorge Amado
 - b. Fernando Pessoa
 - c. Machado de Assis
 - d. José Saramago
- 11. Qual é a expressão cultural do Brasil que mistura arte marcial e dança?
 - a. Dança folclórica
 - b. Capoeira
 - c. Bossa Nova
 - d. Samba
- 12. Qual é a organização internacional formada por países de língua portuguesa?
 - a. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)
 - b. Comunidade dos Países Lusófonos (CPL)
 - c. Comunidade das Regiões de Língua Portuguesa (CRLP)
 - d. Comunidade das Regiões Lusófonas (CRL)

13. Qual é prato considerado como prato nacional do Brasil?
- a. Bacalhau à Brás
 - b. Rojões
 - c. Tripas
 - d. Feijoadada
14. Os seguintes clubes de futebol são sediados em Portugal, exceto
- a. O Sporting
 - b. O Porto
 - c. O Benfica
 - d. O Corinthians
15. De que língua é que vem a língua portuguesa?
- a. Mandarim
 - b. Latim
 - c. Castelhana
 - d. Catalão
16. Qual é a palavra equivalente a “autocarro” em português de Angola?
- a. Ônibus
 - b. Trem
 - c. Mata-bicho
 - d. Machimbombo

Anexo 26

Proposta de correção do Quiz “Lusofonia”

1. C
2. A
3. C
4. C
5. B
6. C
7. C
8. A
9. D
10. D
11. B
12. A
13. D
14. D
15. B
16. D

O tradutor ideal

Olinda Beja

Autora santomense (Guadalupe, 1946). Obras: *15 dias de regresso* (romance, 1994), *A casa do pastor* (contos, 2011). Este conto integra *Pé-de-perfume* (contos, 2004), Lisboa: Escritor, 2005.

“Ná sá olhá longo só fê burro sa fela”

“Não é por ter orelhas compridas que o burro vai ao mercado”

Quando o capitão Sousa Gomes, em representação do comando, recebeu ordens do Major Teixeira para ir festejar o 10 de Junho a S. Miguel, franziu de imediato o sobrolho. A severidade e o desagrado que exprimiu no rosto deu a entender que não ficou nada satisfeito com tal missão, mas na vida militar ordens de superiores não se discutem nem se alteram. Cumpram-se e ponto final.

E assim foi que, de madrugada, o capitão partiu com os seus homens para o sul onde, ao fim de horas de solavancos e encontrões numa estrada intransitável devido à lama e a buracos infindáveis, o esperavam a fanfarra, os cumprimentos e um palanque improvisado. Aí se sentou ladeado pelos que faziam parte do seu séquito.

Para que, naquela zona de difícil acesso, o 10 de Junho fosse sentido e vivido por todos, mas

burro – animal doméstico, mais pequeno do que o cavalo, considerado teimoso
comando – posto militar
10 de (J)junho – Dia de Portugal (feriado nacional)
franzir o sobrolho – contrair as sobrancelhas (acima dos olhos)

cumprir-se – realizar-se
e ponto final – é definitivo, não há lugar para discussões
madrugada – antes do nascer do sol

solavancos e encontrões – choques que resultam dos movimentos do carro

lama – terra com água

o o carro ficou sujo de lama

buracos – aberturas no solo
infindável – sem fim

fanfarra – banda de música

palanque – estrado de madeira (acima do solo) para discursos e atuações

ladeado por – circundado

séquito – comitiva

principalmente pela tropa ali aquartelada, o capitão tinha sido incumbido de explicar no seu discurso quem fora Luís de Camões e qual o seu contributo à pátria lusa.

De pé, rosto austero e inflexível, a voz sonante do capitão pediu silêncio começando então por afirmar: “É de singular importância o dia que hoje vivemos porque é o dia da pátria, o dia de Portugal, o dia em que morreu o maior génio das Letras, o poeta que escreveu os *Lusíadas*, chama sempre acesa dos feitos gloriosos do povo português. Mas, meus amigos, quem foi Luís de Camões, cuja data da morte hoje aqui recordamos com tanta pompa e dignidade?... Rezam as crónicas que Luís de Camões nasceu na capital do império tendo ido muito jovem para Coimbra onde aprofundou os seus conhecimentos em literaturas antigas, poesia culta e popular...”

Durante mais de hora e meia o capitão não se limitou apenas a dizer tudo o que tinha escrito sobre o genial poeta mas entendeu por bem citar alguns extractos dos *Lusíadas* sobretudo aqueles onde a raça lusitana é exaltada:

*“Que eu canto o peito ilustre lusitano
a quem Neptuno e Marte obedeceram”*

.....

*“De água do esquecimento, se lá chegam
os fortes portugueses que navegam”*

...

Sob o sol tórrido do sul a multidão começou a impacientar-se, alguns soldados a disfarçarem um bocejo e até mesmo na tribuna se notava um pouco de contrariedade. Quando o capitão chegou ao último parágrafo e gritou “Viva Portugal”

tropa aquartelada – os militares do quartel

incumbir – responsabilizar

Luís de Camões – grande poeta português (c.1524 – 1580), morreu a 10 de junho lusa – portuguesa

rosto austero e inflexível –

com a cara rígida, formal

sonante – que se ouve bem

singular – ☞ especial

Os Lusíadas – poema épico (1578) de Camões que narra a história de Portugal

chama sempre acesa –

☞ memória viva

☞ *as chamas* = o fogo

feitos – ações, aventuras

cuja data da morte – ☞ a

data da morte de Camões

pompa – muita cerimónia

rezam as crónicas – os

documentos indicam

Coimbra – cidade universitária portuguesa

entender por bem – decidir

tomar uma ação

extra(c)to – parte de um texto

raça lusitana (irón.) – povo português

exaltar – glorificar

peito ilustre lusitano – ☞ a

coragem dos portugueses

Neptuno e Marte – deuses mitológicos

navegar – viajar por mar

☞ *Vasco da Gama* foi um

navegador português

tórrido – muito quente

bocejo – ato de abrir a

boca devido ao sono ou ao cansaço

tribuna – lugar elevado de onde falam os oradores

todos suspiraram de alívio e ao coro uníssono dos presentes juntaram-se aplausos que não foram de modo algum efusivos.

Notando essa falha o alferes Magalhães, que estava sentado ao lado direito do capitão sussurrou-lhe:

– Sabe, meu capitão, a tropa portuguesa percebeu, mas não acontece o mesmo com os outros. Aqui o povo é angolar. Talvez fosse melhor alguém traduzir para a língua deles.

Chamado de imediato um soldado nativo para pôr em prática a ideia, a língua portuguesa começou a mudar de tons e de sons até ficar amarga para uns e doce para outros. Alguns minutos depois os aplausos e os gritos de satisfação troaram nos céus de S. Miguel até se perderem nas margens do rio Quija. O júbilo bailava nos olhos de todos e os aplausos foram tão demorados como o tempo de tradução.

– Eu já traduzi, meu capitão!

A tribuna ficou perplexa. Era impossível traduzir em poucos minutos o que levava hora e meia a dizer! Ninguém acreditava em tal! E o que mais tinha intrigado os presentes fora a força dos aplausos. Fortes, sentidos no peito e nas mãos.

Indignado, o capitão obrigou o subalterno, sob pena de forte castigo, a dizer exactamente como traduzira o seu discurso. Sem pestanejar, o soldado perfilou-se, fez continência e começou:

– Meu capitão, eu disse a eles que o nosso capitão disse que neste dia faz anos que morreu em Portugal um poeta tão famoso, tão famoso, que escreveu coisas tão lindas, tão lindas, que por causa dele é que hoje vamos ter rancho melhorado. Vamos comer feijão com milho.

suspirar de alívio – expelir ar pela boca depois de um esforço ou por emoção
ô lançou um suspiro de amor
coro uníssono – todos falam ao mesmo tempo
aplauso – ato de bater as mãos
ô aplaudir num concerto
efusivo – expansivo, alegre
falha – defeito, omissão
alferes – grau militar (subalterno)
sussurrar – dizer em voz baixa
angolar – minoria linguística de São Tomé (de um grupo de indivíduos originários de Angola)
nativo – local, autóctone
mudar de tons e de sons – adaptar-se
amarga + **doce**
troar – fazer muito barulho, como um trovão (descarga elétrica) numa tempestade
margens – cada lado do rio
júbilo – grande contentamento
ô rejubilou-se com a notícia
bailar nos olhos – manifestar-se com vivacidade
perplexa – espantada, sem saber como reagir
em tal – nisso
intrigar – confundir, deixar curioso
os presentes – as pessoas que estão num local preciso
sentidos – honestos
indignado – zangado, furioso
castigo – punição
sem pestanejar – sem hesitar (pestanejar = abrir e fechar os olhos)
rancho (pop.) – comida, uma refeição
feijão – semente com muitas proteínas, prato básico
milho – cereal
ô as pipocas (que se comem no cinema) são milho quente

Anexo 28

O TRADUTOR IDEAL

Olinda Beja

Parte I: Leitura autónoma do conto

1. Leia silenciosamente o conto *O tradutor ideal*. Se for necessário, pode consultar o glossário que acompanha o texto.
2. Preencha a tabela com as informações solicitadas sobre o conto.

Informações solicitadas

Informações

Onde se passa a história

Quando decorre a ação

Quem são as personagens

Sequência dos acontecimentos

Personagem da cultura portuguesa nomeada na história

Obra de literatura portuguesa mencionada

Relação dessa personagem com a celebração de que se fala no conto

3. Explique por que razão o conto se chama **o tradutor ideal**.

4. Diga se as afirmações a seguir apresentadas são verdadeiras (V) ou falsas (F). Justifique a sua resposta com o texto.

4.1. O capitão tomou a iniciativa de organizar os festejos. _____

4.2. A viagem para S. Miguel, onde decorria o festejo, foi confortável. _____

4.3. Festejar o 10 de junho em S. Miguel tinha um objetivo específico. _____

4.4. O discurso do capitão foi breve. _____

4.5. As referências culturais que o capitão incluiu no seu discurso eram conhecidas dos soldados.

4.6. Os soldados ficaram entusiasmados com o discurso do capitão. _____

4.7. Foi necessário um tradutor, porque nem todos os soldados dominavam bem o português.

4.8. O capitão ficou satisfeito com a tradução feita. _____

4.9. Os soldados ficaram muito entusiasmados com a tradução, porque finalmente perceberam a mensagem. _____

4.10. O provérbio “Não é por ter orelhas compridas que o burro vai ao mercado” significa que o facto de falar muito e com voz elevada não tem necessariamente efeito. _____

5. Para conhecer melhor a autora do conto, complete a biografia a seguir apresentada, selecionando a forma verbal adequada.



(<https://www.telanon.info/cultura/2017/09/20/25325/entrevista-a-poetisa-olinda-beja/>)

Olinda Beja **nasceu/nascera/tinha nascido** em S. Tomé e Príncipe, na cidade de Guadalupe a 12 de fevereiro de 1946, filha de José de Beja Martins (português) e de Maria da Trindade Filipe (santomense). Desde muito jovem e por influência familiar **começou/começava/tem começado** a gostar de livros. A sua avó e o seu bisavô **eram/foram/são** professores e **tiveram/têm tido/tinham** paixão pelos livros e **deixaram/deixavam/deixam** uma biblioteca considerável. Daí **nasce/nascia/nasceu** o gosto de passar para o papel o que lhe **ia/foi/tinha ido** na alma. Tem vivido/vivia/viveu muito tempo em Portugal e, quando em 1985, **regressou/regressava/regressa** a São Tomé e Príncipe, **deparava-se/deparou-se/tem-se deparado** com uma paisagem luxuriante e paradisíaca, um povo tão alegre e acolhedor e a família materna à sua espera. Nesse momento, **decidiu/decidia/decide**, através dos seus livros, divulgar o seu país e o seu povo – o seu povo materno. Foi ali que **nasciam/nasceram/nascem** e **viviam/vivem/viveram** os avós dos seus avós. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Olinda_Beja - adaptado)

Anexo 29

Proposta de correção dos exercícios 4 e 5

4.

(1) V; (2) F; (3) V; (4) F; (5) F; (6) F; (7) V; (8) F; (9) F; (10) V

5.

Olinda Beja **nasceu**/nascera/tinha nascido em S. Tomé e Príncipe, na cidade de Guadalupe a 12 de fevereiro de 1946, filha de José de Beja Martins (português) e de Maria da Trindade Filipe (santomense). Desde muito jovem e por influência familiar **começou**/começava/tem começado a gostar de livros. A sua avó e o seu bisavô **eram**/foram/são professores e tiveram/têm tido/**tinham** paixão pelos livros e **deixaram**/deixavam/deixam uma biblioteca considerável. Daí nasce/nascia/**nasceu** o gosto de passar para o papel o que lhe ia/foi/tinha ido na alma. Tem vivido/vivia/viveu muito tempo em Portugal e, quando em 1985, **regressou**/regressava/regressa a São Tomé e Príncipe, deparava-se/deparou-se/tem-se deparado com uma paisagem luxuriante e paradisíaca, um povo tão alegre e acolhedor e a família materna à sua espera. Nesse momento, **decidiu**/decidia/decide, através dos seus livros, divulgar o seu país e o seu povo – o seu povo materno. Foi ali que nasciam/**nasceram**/nascem e viviam/vivem/**viveram** os avós dos seus avós.
(https://pt.wikipedia.org/wiki/Olinda_Beja - adaptado)

Anexo 30

Parte II: Leitura intensiva do conto

Responda às perguntas que integram a ficha de leitura fornecida.

1. Indique os principais tempos verbais do conto.

2. Dê alguns exemplos.

3. Relacione o uso desses tempos verbais com a narração.

4. Releia o primeiro parágrafo do conto.

- 4.1. Identifique o tempo verbal dominante nesse excerto.

- 4.2. Explique o uso desse tempo verbal no contexto.

5. Releia o último parágrafo do conto

- 5.1. Identifique o tempo verbal dominante nesse excerto.

- 5.2. Explique o uso desse tempo verbal no contexto.

Anexo 31

Proposta de correção dos exercícios 1-6

1. pretérito perfeito simples e pretérito imperfeito
2. (1) Pretérito perfeito simples: “A tribuna ficou perplexa.”, “a tropa portuguesa percebeu, mas não aconteceu com os outros.” e “Quando o capitão chegou ao último grito e gritou 'Viva Portugal!', todos suspiraram de alívio e ao coro uníssono dos presentes juntaram-se aplausos que não foram de modo algum efusivos.”

(2) Pretérito imperfeito: “ninguém acreditava em tal!”, “Notando essa falha o alferes Magalhães, que estava sentado ao lado direito do capitão (...)” e “O júbilo bailava nos olhos de todos.”
3. O pretérito perfeito apresenta-nos situações ocorridas em certo momento do passado de acordo com a sequência temporal enquanto o pretérito imperfeito pode referir situações com continuidade e duração ou também pode falar de ações habituais do passado.

4.1. Tempo verbal dominante no 1º parágrafo do texto: pretérito perfeito simples
4.2. Usa-se o pretérito perfeito simples para exprimir a sequência temporal.
5.1. O tempo verbal dominante no último parágrafo: pretérito imperfeito
5.2. Usa-se o pretérito imperfeito para falar de situações com continuidade e duração.

Anexo 32

Ficha de trabalho

Esta ficha de trabalho tem como objetivo ajudá-lo a rever os seus conhecimentos sobre alguns tempos verbais que já conhece e a esclarecer algumas dúvidas que tenha sobre este tópico.

1. Faça a ficha de trabalho com o seu colega.
2. Depois de preencher a ficha de trabalho, discuta as conclusões a que chegaram com um outro grupo.
3. Partilhe os resultados finais com a turma.

A. Leia as frases dos grupos I e II.

I.

- a) O tradutor traduz o discurso do capitão todos os dias.
- b) O capitão fala aos soldados todas as semanas.
- c) O capitão está doente.

II.

- a) O tradutor traduziu o discurso do capitão ontem.
- b) O capitão falou durante uma hora e meia.
- c) O capitão esteve doente.

1. Diga quais são as formas verbais nas dos grupos I e II.

-
2. Represente a situação descrita por cada frase do Grupo II na linha temporal.

- a) A horizontal blue line with an arrow pointing to the right. A vertical black line intersects it, and the word 'presente' is written above the intersection point.
- b) A horizontal blue line with an arrow pointing to the right. A vertical black line intersects it, and the word 'presente' is written above the intersection point.
- c) A horizontal blue line with an arrow pointing to the right. A vertical black line intersects it, and the word 'presente' is written above the intersection point.

3. De acordo com a linha temporal, indique as principais diferenças entre os dois tempos verbais que ocorrem em cada grupo.

4. Diga se a situação descrita por cada frase é representada na linha temporal da mesma forma nas frases do grupo II. Se não for, explique qual é a diferença.

5. Complete a seguinte conclusão:

O pretérito perfeito simples (P.P.S.) descreve uma situação que se produziu no _____ e informa sobre o _____ e o _____ da ação. Quando uma ação está no P.P.S., implica-nos que o evento já _____ existe e pode ter o seu _____ no presente.

B. Observe as frases dos grupos I e II:

I.

- a) O povo da ilha festeja o dia 10 de junho todos os anos.
- b) O capitão fica sempre zangado quando os soldados não entendem o discurso dele.

II.

- a) Antigamente, o povo da ilha não festejava o dia 10 de junho todos os anos.
- b) Naquela altura, o capitão ficava zangado quando o povo da ilha não entendia o discurso dele.

1. Diga quais são os tempos verbais que ocorrem em cada grupo das frases.

2. Indique as expressões adverbiais existentes no Grupo I e no Grupo II.

3. Compare o Grupo I com o Grupo II. Indique se existe alguma semelhança entre os dois grupos do ponto de vista do significado de cada frase. Se existir, explique qual é.

4. Reescreva as frases do Grupo II com a estrutura “costumar + infinitivo”.

a) _____

b) _____

5. Complete as seguintes frases com os tempos verbais adequados.

a) Dantes, eu _____ (ler) apenas obras de escritores portugueses, mas agora também _____ (ler) algumas obras de escritores brasileiros e angolanos.

b) Durante o período colonial, quando os portugueses _____ (falar) da cultura dos povos africanos, _____ (considerar)-na como uma parte da cultura portuguesa, mas agora os portugueses já _____ (atribuir) muita importância à diversidade cultural.

6. Complete a seguinte conclusão:

Tal como o presente do indicativo, o pretérito imperfeito (P.I.) denota uma situação _____ ou repetida no _____. Neste caso, o P.I. pode ser acompanhado por expressões adverbiais como _____ e também pode ser substituído pela expressão _____ no mesmo tempo verbal.

C. Leia as frases do grupo I e as frases do grupo II.

I.

- a) Fernando Pessoa é natural de Lisboa.
- b) Agora, há muitas pessoas interessadas na literatura africana de língua portuguesa.
- c) Agora usa-se euros em Portugal.

II.

- a) Fernando Pessoa era natural de Lisboa.
- b) Antigamente havia poucas pessoas interessadas na literatura africana de língua portuguesa.
- c) Em 2000 ainda se usava escudos em Portugal.

1. Diga quais são os tempos verbais que ocorrem em cada grupo de frases.

2. Indique quais são as expressões adverbiais usadas.

3. Compare o Grupo I com o Grupo II. Diga se existe alguma semelhança entre os dois grupos do ponto de vista do significado de cada frase. Se existe, explique qual é.

4. Complete as frases apresentadas com os tempos verbais adequados.

a) Quando Olinda Beja _____ (ser) criança, _____ (viver) em Portugal com os seus pais, mas agora _____ (viver) em São Tomé e Príncipe.

b) Agora os jovens usam muito a palavra “bué” em Portugal, que significa “muito”; mas antes esta palavra só _____ (existir) nalgumas línguas africanas, nas quais _____ (significar) “abundância”.

5. Complete a seguinte conclusão:

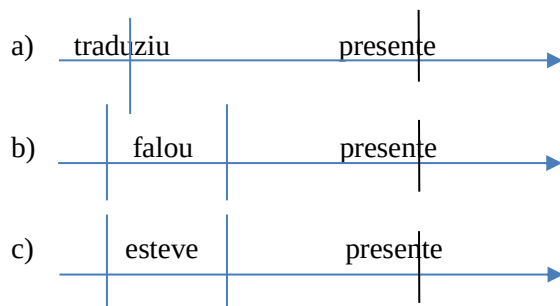
Tal como o presente do indicativo, usamos o pretérito imperfeito (P.I.) para _____ situações que decorrem no _____, expressando continuidade e _____. Neste caso, o P.I. também pode ser acompanhado por expressões adverbiais como _____.

Proposta de correção da ficha de trabalho

A.

1. Grupo I: Presente do indicativo; Grupo II: Pretérito perfeito simples

2.



3. Presente do indicativo: uma ação habitual ou um facto; Pretérito perfeito simples: uma ação terminada que se produziu em certo momento do passado

4. As frases do grupo II não são representadas da mesma forma, porque as situações da frase 2 e da frase 3 têm duração.

5.

O pretérito perfeito simples (P.P.S.) descreve uma situação que se produziu no passado e informa sobre o início e o fim da ação. Quando uma ação está no P.P.S., implica-nos que o evento já não existe e pode ter o seu resultado no presente.

B.

1. Grupo I: presente do indicativo; Grupo II: pretérito imperfeito

2. As expressões adverbiais são “todos os anos”, “antigamente” e “na aquela altura”.

3. As frases, tanto no Grupo I como no Grupo II, são para descrever os hábitos.

4. a) Antigamente, o povo da ilha não costumava festejar o dia 10 de junho todos os anos.

b) Naquela altura, o capitão costumava ficar zangado quando o povo da ilha não entendia o discurso dele.

5. a) Dantes, eu lia (ler) apenas obras de escritores portugueses, mas agora também leio (ler) algumas obras de escritores brasileiros e angolanos.

b) Durante o período colonial, quando os portugueses falavam (falar) da cultura dos povos africanos, consideravam (considerar)-na como uma parte da cultura portuguesa, mas agora os portugueses já atribuem (atribuir) muita importância à diversidade cultural.

6.

Tal como o presente do indicativo, o pretérito imperfeito (P.I.) denota uma situação habitual ou repetida no passado. Neste caso, o P.I. pode ser acompanhado por expressões adverbiais como “antigamente”, “naquela altura” e também pode ser substituído pela expressão “costumar + inf.” no mesmo tempo verbal.

C.

1. I: presente do indicativo; Grupo II: pretérito imperfeito

2. As expressões adverbiais usadas são “agora”, “antigamente” e “em 2000”.

3. As frases, tanto no Grupo I como no Grupo II, são para descrever ações (ou estados) com duração e continuidade.

4. a) Quando Olinda Beja seja (ser) criança, vivia (viver) em Portugal com os seus pais, mas agora vive (viver) em São Tomé e Príncipe.

b) Agora os jovens usam muito a palavra “bué” em Portugal, que significa “muito”; mas antes esta palavra só existia (existir) nalgumas línguas africanas, nas quais significava (significar) “abundância”.

5.

Tal como o presente do indicativo, usamos o pretérito imperfeito (P.I.) para descrever situações que decorrem no passado, expressando continuidade e duração. Neste caso, o P.I. também pode ser acompanhado por expressões adverbiais como “antigamente”, “naquela altura” e “em 2010”.

Anexo 33

CHICO BUARQUE

Chico Buarque é conhecido por ser um dos maiores nomes da música popular brasileira, que contribui para tornar internacionalmente conhecida a Bossa Nova. Acaba de vencer o prémio Camões.

<http://www.gepac.gov.pt>

Prémio Camões

Instituído em 1988 pelos governos português e brasileiro com vista a estreitar os laços culturais entre os vários países lusófonos e enriquecer o património literário e cultural da língua portuguesa, o Prémio Camões tem o valor pecuniário de cerca de cem mil euros.

O júri, reunindo alternadamente em Portugal e no Brasil, integra especialistas de ambos os países, bem como de outros países de língua oficial portuguesa.

O Ministério da Cultura português, através da Direcção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas - DGLAB, com a colaboração do GEPAC, organiza a atribuição do Prémio desde a sua instituição.

Decreto n.º 47/99 Protocolo que institui o Prémio Camões

Os Lusíadas.
Edição de 1572.
Biblioteca Nacional
BN Cam. 3 P



Anexo 34

1. Vai ouvir uma canção de Bossa Nova.

1.1. Antes de ouvir a canção, leia o texto.

1.2. Preencha os espaços da letra da canção enquanto a ouve.

1.3. Ouça outra vez a canção para confirmar a seleção das palavras em falta.

(1) ____ à toa na vida	Cantando coisas de amor
O meu amor me chamou	A minha gente sofrida
Pra ver a banda passar	Despediu-se da dor
Cantando coisas de amor	Pra ver a banda passar
A minha gente sofrida	Cantando coisas de amor
Despediu-se da dor	O velho fraco se esqueceu do cansaço e
Pra ver a banda passar	pensou
Cantando coisas de amor	Que ainda (8) ____ moço pra sair no
O homem sério que (2) ____ dinheiro parou	terraço e dançou
O faroleiro que (3) ____ vantagem parou	A moça feia debruçou na janela
A namorada que (4) ____ as estrelas parou	Pensando que a banda (9) ____ pra ela
Para ver, ouvir e dar passagem	A marcha alegre se espalhou na avenida e
A moça triste que (5) ____ calada sorriu	insistiu
A rosa triste que (6) ____ fechada se abriu	A lua cheia que (10) ____ escondida surgiu
E a meninada toda se assanhou	Minha cidade toda se enfeitou
Pra ver a banda passar	Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor	Cantando coisas de amor
(7) ____ à toa na vida	Mas para meu desencanto
O meu amor me chamou	O que (11) ____ doce acabou
Pra ver a banda passar	Tudo tomou seu lugar
	Depois que a banda passou

E cada qual no seu canto	Cantando coisas de amor
E em cada canto uma dor	Depois da banda passar
Depois da banda passar	Cantando coisas de amor
Cantando coisas de amor	Depois da banda passar
Depois da banda passar	Cantando coisas de amor

2. Observe as palavras com que completou esta canção.

2.1. Identifique o tempo verbal.

2.2. Explique as razões pelas quais este tempo verbal é usado.

3. Nesta música, Chico Buarque leva-nos a considerar a realidade social do Brasil na época da ditadura.

3.1. Explique o que, na sua opinião, simboliza “a banda”.

3.2. Diga se esse efeito se mantém depois de a banda passar. Justifique com palavras do texto.

4. Selecione a expressão com o significado equivalente ao da expressão dada.

4.1. “estava à toa” significa que

- a) andava sem rumo _____
- b) tinha planos definidos _____
- c) não sabia de onde vinha _____

4.2. “a gente sofrida” refere-se a

- a) pessoas com doenças _____
- b) pessoas que têm uma vida difícil _____
- c) pessoas masoquistas _____

4.3. “O faroleiro que contava vantagem parou” tem como equivalente a frase

- a) a pessoa que trabalhava no farol parou _____
- b) o indivíduo que se estava a gabar do que fez calou-se _____
- c) o indivíduo que enumerava as mais valias da sua profissão calou-se _____

4.4. “E a meninada toda se assanhou” quer dizer que

- a) os jovens ficaram muito animados e excitados _____
- b) os jovens ficaram muito zangados e barulhentos _____
- c) as crianças ficaram muito agitadas e barulhentas _____

4.5. “O que era doce acabou” tem como significado

- a) restaram os salgados _____
- b) a experiência que era agradável terminou _____
- c) deixou de ser agradável o que antes dava prazer _____

Anexo 35

Proposta de correção do exercício (anexo 34)

1.	Cantando coisas de amor
(1) <u>Estava</u> à toa na vida	A minha gente sofrida
O meu amor me chamou	Despediu-se da dor
Pra ver a banda passar	Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor	Cantando coisas de amor
A minha gente sofrida	O velho fraco se esqueceu do cansaço e
Despediu-se da dor	pensou
Pra ver a banda passar	Que ainda (8) <u>era</u> moço pra sair no terraço e
Cantando coisas de amor	dançou
O homem sério que (2) <u>contava</u> dinheiro	A moça feia debruçou na janela
parou	Pensando que a banda (9) <u>tocava</u> pra ela
O faroleiro que (3) <u>contava</u> vantagem parou	A marcha alegre se espalhou na avenida e
A namorada que (4) <u>contava</u> as estrelas	insistiu
parou	A lua cheia que (10) <u>vivia</u> escondida surgiu
Para ver, ouvir e dar passagem	Minha cidade toda se enfeitou
A moça triste que (5) <u>vivia</u> calada sorriu	Pra ver a banda passar
A rosa triste que (6) <u>vivia</u> fechada se abriu	Cantando coisas de amor
E a meninada toda se assanhou	Mas para meu desencanto
Pra ver a banda passar	O que (11) <u>era</u> doce acabou
Cantando coisas de amor	Tudo tomou seu lugar
(7) <u>Estava</u> à toa na vida	Depois que a banda passou
O meu amor me chamou	E cada qual no seu canto
Pra ver a banda passar	E em cada canto uma dor

Depois da banda passar

Cantando coisas de amor

Depois da banda passar

Cantando coisas de amor

Depois da banda passar

Cantando coisas de amor

Depois da banda passar

Cantando coisas de amor

2.1. O tempo verbal é o pretérito imperfeito.

2.2. Usa-se o pretérito imperfeito para narrar ações com duração e continuidade ou para descrever hábitos do passado.

3.1. “A banda” simboliza a liberdade e a felicidade do povo brasileiro.

3.2. Não se mantém, porque, de acordo com a letra “mas para meu desencanto/ o que era doce acabou/ tudo tomou seu lugar/ depois que a banda passou”.

4. (a) (b) (b) (b) (b)

Anexo 36

Bossa Nova

Na década de 1950, destacavam-se no Brasil algumas transformações que conseguiram aproximar elementos de natureza política, econômica, social e cultural. Nesse período, a tônica governamental, fortemente representada pelo mandato de Juscelino Kubitschek, era a de promover a modernização do país. Nesse sentido, a industrialização e a urbanização eram os elementos centrais de alguns discursos e ações da época.

Quando essas ações de ordem modernizadora estavam a impactar os grandes centros urbanos do país, surgiram novos postos de trabalho e o crescimento das classes médias. Em termos estatísticos, a população brasileira ocupava cada vez mais as cidades e, com isso, o Brasil deixava de ser um país essencialmente agrário. No âmbito cultural, a ideia de cosmopolitismo adquiriu o grande vigor quando toda a gente no Brasil estava a discutir sobre a modernização do país.

É nesse contexto que apareceu a Bossa Nova, um gênero musical que marca esse mesmo período. A princípio, o termo “Bossa Nova” era apenas relativo a um novo modo de cantar e tocar samba na época. Pois, naquele tempo a palavra “bossa” era uma gíria muito usada, que significava algo feito com charme particular e talento natural. Quando alguém fazia algo de maneira original e simples, dizia-se que tinha “bossa”.

Por um lado, a Bossa Nova reafirmava a tradição musical brasileira ao ter o samba como uma grande referência. Por outro, dialogava com o jazz norte-americano nas formas de interpretação e no ritmo desacelerado. Alguns pensam que a Bossa Nova foi lançada pela primeira vez em agosto de 1958 quando João Gilberto cantou “Bim Bom”, de sua própria autoria. No entanto, a Bossa Nova alcançou o seu auge quando a música “Garota de Ipanema” de Vinícius de Moraes ficou internacionalmente conhecida.

Além desses elementos ímpares, a Bossa Nova incorporou a questão da modernização em diversas letras. Não raro, encontramos a figura de um narrador que fala de experiências especificamente vivenciadas nos centros urbanos ou citando diretamente o movimento das pessoas nas calçadas e o trânsito dos automóveis pelas ruas asfaltadas.

Com o passar das décadas, a Bossa Nova acabou sendo um gênero musical encampado ao conjunto de experiências musicais que representam a Música Popular Brasileira – mais

comumente conhecida pela sigla MPB. Por fim, a Bossa Nova acabou sendo um marco do hibridismo, da mistura de diferentes referências estéticas a serviço de uma manifestação artística original. (In Rainer Gonçalves Sousa, *Brasil República* - Fonte: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/bossa-nova.htm> - adaptado)

Glossário:

Asfaltado: o pavimento que foi revestido duma substância espessa e viscosa, originada do petróleo.

Cosmopolitismo: Atitude de quem se mostra aberto a culturas diferentes do seu país.

Hibridismo: Condição do que resulta do cruzamento de espécies ou raças diferentes.

1. Leia o texto. Se for necessário, pode consultar o glossário. Depois, de acordo com o texto, complete o quadro a seguir apresentado.

Bossa Nova: gênero musical do Brasil	
Origem do Nome	
Época em que surge em que surge a Bossa Nova	
Contexto social em que surge a Bossa Nova	
Temas da Bossa Nova	
Estilo musical	
Ícones	

2. Observe as seguintes frases extraídas do texto:

- a) Quando alguém fazia algo de maneira original e simples, dizia-se que tinha “bossa”.
- b) Quando essas ações de ordem modernizadora estavam a impactar os grandes centros urbanos do país, surgiram novos postos de trabalho e o crescimento das classes médias.
- c) A ideia de cosmopolitismo adquiriu o grande vigor quando toda a gente no Brasil estava a discutir sobre a modernização do país.
- d) A Bossa Nova foi lançada pela primeira vez em agosto de 1958 quando João Gilberto cantou “Bim Bom”
- e) A Bossa Nova alcançou o seu auge quando a música “Garota de Ipanema” de Vinicius de Moraes ficou internacionalmente conhecida.

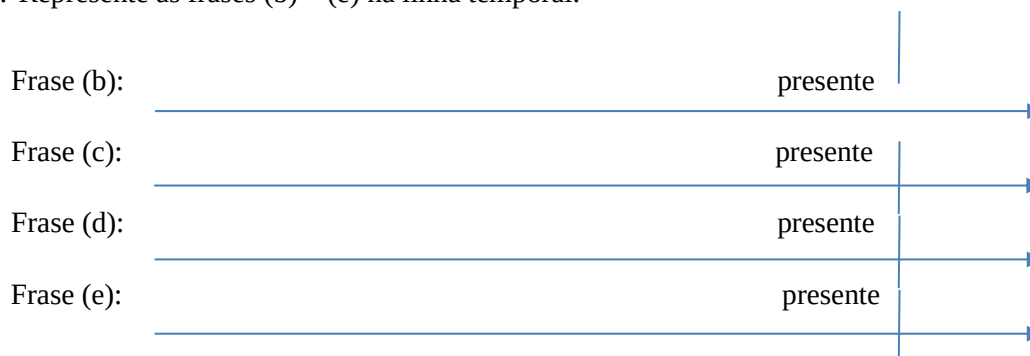
2.1. Todas as frases extraídas do texto são frases complexas, constituídas por uma oração principal e uma oração subordinada adverbial temporal introduzida pela conjunção ‘quando’.

2.1.1. Sublinhe os tempos verbais destas frases.

2.1.2. Agrupe as frases de acordo com a sequência de tempos que sublinhou.

2.1.3. Indique as diferenças entre esses grupos de frases no que se refere à sequenciação dos tempos.

2.2. Represente as frases (b) – (e) na linha temporal.



2.3. Escolha as frases que considera aceitáveis, marcando a sua resposta com um X no espaço dado para esse efeito. É possível ter mais do que uma resposta.

- (i) a. Quando eu cantava a Bossa Nova, ficava feliz. _____
b. Quando eu cantava a Bossa Nova, fiquei feliz. _____
c. Quando eu cantei a Bossa Nova, ficava feliz. _____
d. Quando eu cantei a Bossa Nova, fiquei felizes. _____
- (ii) a. Quando eu chegava ao Brasil, ouvia a Bossa Nova. _____
b. Quando eu chegava ao Brasil, ouvi a Bossa Nova. _____
c. Quando eu cheguei ao Brasil, ouvia a Bossa Nova. _____
d. Quando eu cheguei ao Brasil, ouvi a Bossa Nova. _____

2.4. Complete as seguintes conclusões:

Estrutura I:

Frase 1 com “quando + (verbo no _____)” + Frase 2 com o verbo no _____ = leitura habitual

Estrutura II:

Frase 1 com “quando + (verbo no _____)” + Frase 2 com o verbo no _____ = sequência temporal

Estrutura III:

Frase 1 com “quando + (verbo no _____)” + Frase 2 com o verbo no _____ = inclusão temporal

Nota:

- a. Na estrutura III, usa-se mais a expressão _____ na frase 1 com o mesmo sentido.
b. Na estrutura III, o verbo que ocorre na Estrutura _____ tem de exprimir duração.

Anexo 37

Proposta de correção do exercício (anexo 36)

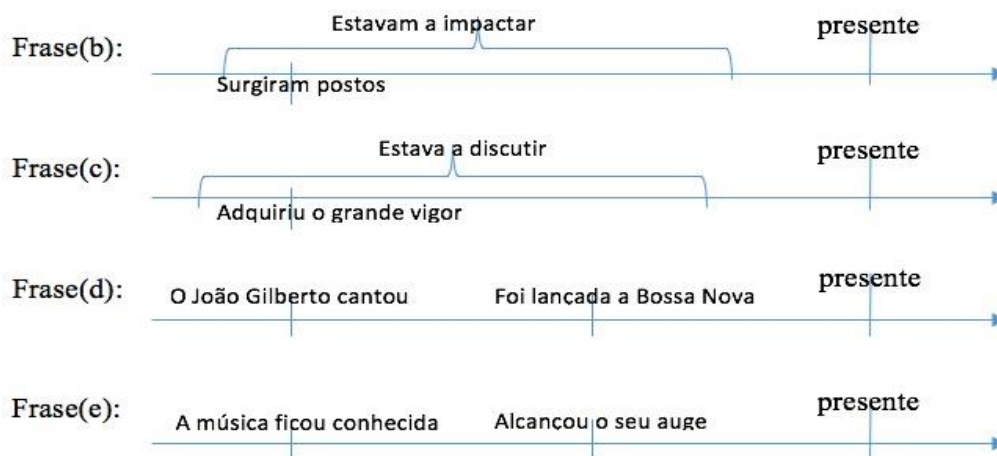
1.

Bossa Nova: género musical do Brasil	
Origem do Nome	A palavra “Bossa” era gíria muito usada, que significava algo feito com charme particular e talento natural.
Época em que surge em que surge a Bossa Nova	Na década de 1950
Contexto social em que surge a Bossa Nova	- Natureza política: o governo era a de promover a modernização do país - Natureza económica: surgiram novos postos de trabalho e o crescimento das classes médias; o Brasil deixou de ser um país essencialmente agrário. - Natureza cultural: a ideia de cosmopolitismo adquiriu o grande vigor na sociedade.
Temas da Bossa Nova	Experiências nos centros urbanos, movimentos das pessoas nas calçadas e trânsito dos automóveis pelas ruas asfaltadas
Estilo musical	Infusão entre o samba e o jazz norte-americano no ritmo desacelerado
Ícones	João Gilberto

2.1.2. Grupo 1: frase (a); Grupo 2: frase (b), frase (c); Grupo 3: frase (d), frase (e)

2.1.3. Grupo 1: leitura habitual; Grupo 2: inclusão temporal; Grupo 3: sequência temporal

2.2.



2.3. Escolha as frases que considera aceitáveis, marcando a sua resposta com um X no espaço dado para esse efeito. É possível ter mais do que uma resposta.

- (i) a. Quando eu cantava a Bossa Nova, ficava feliz. ____X____
 b. Quando eu cantava a Bossa Nova, fiquei feliz. ____X____
 c. Quando eu cantei a Bossa Nova, ficava feliz. _____
 d. Quando eu cantei a Bossa Nova, fiquei felizes. ____X____
- (ii) a. Quando eu chegava ao Brasil, ouvia a Bossa Nova. ____X____
 b. Quando eu chegava ao Brasil, ouvi a Bossa Nova. _____
 c. Quando eu cheguei ao Brasil, ouvia a Bossa Nova. _____
 d. Quando eu cheguei ao Brasil, ouvi a Bossa Nova. ____X____

Estrutura I:

Frase 1 com “quando + (verbo no PI)” + Frase 2 com o verbo no PI = leitura habitual

Estrutura II:

Frase 1 com “quando + (verbo no PPS)” + Frase 2 com o verbo no PPS = sequência temporal

Estrutura III:

Frase 1 com “quando + (verbo no PI)” + Frase 2 com o verbo no PPS = inclusão temporal

Nota:

- c. Na estrutura III, usa-se mais a expressão “**ESTAR A + INF.**” na frase 1 com o mesmo sentido.
 d. Na estrutura III, o verbo que ocorre na Estrutura III tem de exprimir duração.

Anexo 38

1. Veja o vídeo a seguir apresentado.

(<https://www.youtube.com/watch?v=52Z53QubGpk&t=47s>)

1.1. Identifique o nome do artista plástico.

1.2. Identifique o local onde foram recolhidas as imagens apresentadas.

1.3. Selecione dois adjetivos para descrever o que sentiu ao observar as peças da artista apresentadas no vídeo.

1.4. Diga se alguma dessas peças lhe despertou especial interesse. Justifique.

2. Para conhecer melhor a vida e obra desta artista plástica, em grupo:

2.1. Leia as perguntas.

2.1.1. Onde nasceu Joana Vasconcelos?

2.1.2. Em que ano nasceu a artista plástica?

2.1.3. Onde é que ela trabalha regularmente?

2.1.4. Qual foi a obra que primeiro lhe deu fama internacional?

2.1.5. Como se chama a exposição que está patente no Museu de Serralves?

2.1.6. Em que posição está a artista no ranking que o site "Político" estabelece para as pessoas que mais vão influenciar o futuro da Europa?

2.1.7. Que peça de Joana Vasconcelos foi apresentada na China em 2016?

2.1.8. Que peça sua, segundo a autora, evoca um Portugal de um ‘certo consumismo de luxo’?

2.1.9. Que símbolos da portugalidade estão contidos em O Coração Independente Vermelho (2005)?

2.2. Responda às perguntas em grupo

Note bem: no caso de não saber a resposta a algumas destas perguntas, pode consultar a Internet.

3. Atualmente, Joana Vasconcelos tem uma exposição no Museu Serralves, da qual fala no vídeo a que vai assistir.

3.1. Veja o vídeo. (<https://jpn.up.pt/2019/02/19/joana-vasconcelos-esta-exposicao-em-serralves-representa-o-voltar-a-casa/>)

3.2. Diga se as frases a seguir apresentadas são verdadeiras ou falsas.

3.2.1. É a primeira exposição de Joana Vasconcelos em Serralves. _____

3.2.2. A exposição não se limita ao espaço do museu. _____

3.2.3. A exposição de Serralves não foi alterada em relação à do Guggenheim. _____

3.2.4. Algumas das obras expostas são interativas. _____

3.2.5. As suas obras exprimem as suas preocupações pessoais. _____

3.2.6. Joana salienta uma das suas peças como a mais importante da sua obra. _____

3.2.7. A matéria prima das peças são geralmente objetos do quotidiano. _____

3.2.8. As duas exposições de Joana Vasconcelos em Serralves são individuais. _____

3.2.9. A artista salienta a importância do museu de Serralves no contexto internacional. _____

3.2.10. Em Serralves, 40 000 pessoas viram a obra de Joana Vasconcelos. _____

3.2.11. A exposição vai estar patente em Serralves até ao dia 24 de junho. _____

3.2.12. A exposição em Serralves intitula-se A Noiva. _____

4. Veja outra vez o vídeo para confirmar as suas respostas.

Anexo 39

Proposta de correção dos exercícios 2 e 3.2.

2. Para conhecer melhor a vida e obra desta artista plástica, em grupo:

- 2.1.1. Nasceu em Paris.
- 2.1.2. Em 1971.
- 2.1.3. Ela trabalha regularmente em Lisboa
- 2.1.4. Foi a obra “Noiva”.
- 2.1.5. A exposição chama-se “I’m Your Mirror”.
- 2.1.6. A artista está na sexta posição.
- 2.1.7. A peça apresentada na China chama-se “Pop Galo”
- 2.1.8. É a obra “Portugal a Banhos”.
- 2.1.9. Os símbolos são o fado e a filigrana.

1.2.

3.2.1. F

3.2.2. V

3.2.3. F

3.2.4. V

3.2.5. V

3.2.6. F

3.2.7. V

3.2.8. F

3.2.9. V

3.2.10. F

3.2.11. V

3.2.12. F

Transcrição do vídeo

Com 36 obras e mais de 20 anos de carreira, é assim que Joana Vasconcelos volta a Serralves onde se estreou. A exposição reúne alguns dos trabalhos mais emblemáticos da artista.

De fora para dentro, começa aqui a exposição de Joana Vasconcelos. A obra *Portugal a Banhos* faz as honras aos visitantes.

Do museu Guggenheim em Bilbao até Serralves Joana Vasconcelos fez alterações. No Porto, a artista apostou na identidade de Serralves.

Os jardins recebem *Pavillon de Thé* onde é possível o público entrar e fazer parte da obra. Também *Solitário* dá nas vistas pelas suas dimensões, o anel feito de jantes e copos de uísque simboliza o luxo e o desejo nas sociedades de consumo. Nas criações, a artista pretende retratar inquietações pessoais.

“Se, por um lado, *A Noiva* é a peça que me traz aos palcos internacionais e que, no fundo, me coloca no mundo de Veneza e no mundo internacional das exposições, *A Máscara* é o momento em que eu estou, agora, é o presente, é aquilo que eu fiz para o Guggenheim, assim como o *Anel*, são peças do presente, mas emocionalmente o *Coração* é uma peça com a qual não consigo viver, assim como os sapatos são indissociáveis da minha obra, a *Burka*, por temas mais feministas. Portanto, na verdade há aqui um conjunto muito forte da minha obra.

A *Noiva*, feita com 14 000 tampões, é a peça mais icónica de Joana Vasconcelos. Nesta, como noutras peças da artista, a matéria-prima que utiliza são objetos do dia a dia, mas também faz uso de tecnologia em algumas peças, com a ajuda da equipa que a acompanha no ateliê. A Todo o vapor, os ferros formam uma flor de lótus inspirada no filme *Transformers*.

Duas décadas depois, Joana Vasconcelos mostra-se satisfeita por estar de volta à casa de partida, mas, desta vez, com uma exposição individual.

“São poucos os sítios em Portugal que têm um valor internacional. E é preciso entender que Serralves pertence a uma rede internacional de museus, é um museu muito conceituado”.

Mesmo que façam referência à cultura popular portuguesa, as peças comunicam além-fronteiras pelo sentimento que carregam.

A *Máscara de Espelhos* dá o nome à exposição. *I'm Your Mirror*.

Em Bilbao, 640 000 pessoas viram a obra de Joana Vasconcelos. A direção de Serralves espera também um grande número de visitantes. A seguir ao Porto, a exposição vai passar por Roterdão e outras cidades que ainda estão a ser definidas.

I'm Your Mirror pode ser visitada até ao dia 24 de junho em Serralves.

(transcrição - <https://jpn.up.pt/2019/02/19/joana-vasconcelos-esta-exposicao-em-serralves-representa-o-voltar-a-casa/>)

Anexo 40

1. Leia a notícia que se segue com atenção.

Galo de Barcelos gigante ilumina-se junto ao Tejo até ao final do mês



O "Pop Galo", um gigantesco Galo de Barcelos em azulejo e luzes LED, criado por Joana Vasconcelos, acendeu-se este domingo em Lisboa, de onde partirá para a China. (...)

Primeiro, o primeiro-ministro, António Costa, e depois, a artista plástica Joana Vasconcelos, tentaram acender as luzes da escultura, com 10 metros de altura, apertando o botão do comando, mas sem sucesso. Depois de várias pessoas tentarem perceber o que se passava, surgiu a explicação: o comando não tinha pilha. António Costa gracejou, disse que era melhor serem as mulheres a "dar à luz" (...). Finalmente, o "Pop Galo" foi ligado diretamente no quadro elétrico e iluminou-se, motivando aplausos do público que se concentrava junto à obra. (...)

O primeiro-ministro recordou que a obra de Joana Vasconcelos foi criada para assinalar a amizade entre Portugal e o Rio de Janeiro, aquando da comemoração dos 450 anos da fundação desta cidade brasileira, no ano passado, mas, "por vicissitudes cariocas", tal não aconteceu.

"Há sempre coincidências felizes e este galo é de facto uma marca universal, fará a sua primeira aparição internacional aqui na cidade de Lisboa, na semana em que começamos a Web Summit", sublinhou o chefe do Governo. (...)

De Portugal, o galo viajará, de barco, para Pequim e Xangai, celebrando o Ano do Galo na China, recordou Costa, na presença do embaixador chinês em Lisboa.

Sublinhou que "A sua presença simbolizará a amizade entre os nossos povos e os nossos países, num momento muito importante, em que vamos passar a ter uma ponte a ligar os nossos países, a partir de julho um voo regular entre Hangzhou, Pequim e Lisboa e estaremos a partir daí sempre mais próximos".

Confessou que foi necessária "muita arquitetura diplomática para que este galo parta da Ribeira das Naus para o Mundo", e fez votos para que "um dia encontre um pouso definitivo, porque é muito caro de cada vez que ele voa".

O autarca socialista recordou que o azulejo "tem uma tradição milenar" em Portugal e em Lisboa e destacou que a escultura combina a modernidade com uma representação iconográfica da cultura popular portuguesa.

Com 10 metros de altura, 3,5 toneladas, nove quilómetros de cabos e quase 16 mil LED, a sua autora o "Pop Galo" relatou que é revestido por milhares de azulejos, cortados à mão.

A obra permite uma interação com o público, que pode escolher, através de um código QR, a luz que acende e a que está associada uma determinada composição musical, da autoria de João Runas. (<https://sicnoticias.pt/cultura/2016-11-07-Galo-de-Barcelos-gigante-ilumina-se-junto-ao-Tejo-ate-ao-final-do-mes>, 07.11.2016, adaptado)

2. Reescreve as frases a seguir apresentadas, de acordo com o texto:

(1) O chefe do governo sublinhou: “Este galo fará a sua aparição internacional aqui na cidade de Lisboa.”

O chefe do governo sublinhou que _____.

(2) Joana Vasconcelos confirmou: “São poucos os sítios em Portugal que têm um valor internacional.”

Joana Vasconcelos confirmou que _____.

(3) O primeiro-ministro recordou: “A obra de Joana Vasconcelos foi criada para assinalar a amizade entre Portugal e o Rio de Janeiro.”

O primeiro-ministro recordou que _____.

2.1. Explique as razões pelas quais se justifica o uso que comportou.

3. Observe as seguintes frases.

Grupo I:

- a) Sublinhou que a sua presença simbolizará a amizade entre os nossos povos e os nossos países.
- b) O autarca socialista recordou que o azulejo significa uma tradição milenar em Portugal e em Lisboa.

Grupo II:

- a) O primeiro-ministro disse que tinham tentado acender as luzes da escultura.
- b) A artista afirmou que ia acender as luzes do “Pop Galo”.

3.1. Identifique as orações nas frases dos grupos I e II. Justifique.

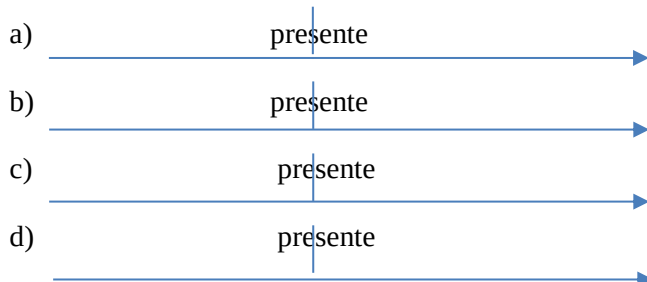
3.2. Classifique as orações introduzidas por ‘que’.

3.3. Identifique os tempos verbais dessas orações.

3.4. Indique se há diferença na leitura das frases em função do tempo dessas orações.

3.5. Diga se o tempo da completiva está ou não subordinado ao tempo da oração principal. Justifique.

3.6. Apresente as frases na linha temporal.



3.7. Escolha as frases que considera aceitáveis, marcando a sua resposta com um X no espaço dado para esse efeito. É possível haver mais do que uma frase aceitável em cada resposta.

- (a) A artista disse que ia organizar uma exposição na China. ____
- (b) A artista disse que tinha organizado uma exposição na China. ____
- (c) A artista disse que irá organizar uma exposição na China. ____
- (d) A artista disse que vai organizar uma exposição na China. ____

3.8. Complete a seguinte conclusão:

Nas frases subordinadas completivas em que o verbo principal (por exemplo, as formas “disse” e “sublinhou”) é um verbo _____ no P.P.S ou no P.I., o tempo do verbo subordinado depende do tempo do verbo principal quando o tempo do verbo subordinado está no _____; o tempo do verbo subordinado NÃO depende do tempo do verbo principal quando o tempo do verbo subordinado está no _____.

4. Observe as seguintes frases:

- (a) Joana Vasconcelos prometia que ia organizar uma exposição na China.
- (b) Joana Vasconcelos prometeu que vai organizar uma exposição na China.
- (c) Joana Vasconcelos prometia que organizou uma exposição na China.
- (d) Joana Vasconcelos prometeu que tinha organizado uma exposição na China.

4.1. Diga se as frases (a) – (d) são gramaticais. Tendo em consideração o significado do verbo “prometer”, justifique a sua resposta.

4.2. Indique se as seguintes frases são gramaticais. Justifique.

- (a) A artista decidiu que vai criar umas obras para assinalar a amizade entre Portugal e a China.

- (b) A artista decidiu que ia criar umas obras para assinalar a amizade entre Portugal e a China.

- (c) A artista decidiu que criou umas obras para assinalar a amizade entre Portugal e a China.

- (d) A artista decidiu que tinha criado umas obras para assinalar a amizade entre Portugal e a China. _____

4.3. Complete a seguinte conclusão:

Nas frases subordinadas completivas em que o verbo principal no P.P.S ou no P.I. é um dos verbos como _____, o tempo do verbo subordinado não pode ser no _____.

Anexo 41

Proposta de correção dos exercícios 2 – 4.3.

2.

- (1) O chefe do governo sublinhou que este galo fará/faria a sua aparição internacional aqui na cidade de Lisboa.
- (2) Joana Vasconcelos confirmou que são/eram poucos os sítios em Portugal que têm/tinham um valor internacional.
- (3) O primeiro-ministro recordou que a obra de Joana Vasconcelos foi/tinha sido criada para assinalar a amizade entre Portugal e o Rio de Janeiro.

2.1. Quando existe a dependência temporal, os tempos verbais que ocorrem nas frases subordinadas podem ser o condicional, o PI ou pretérito mais-que-perfeito; caso contrário, os tempos verbais nas frases subordinadas podem ser o PPS, o presente do indicativo e o futuro do indicativo.

3.1. Todas as frases aqui têm duas orações, que são frases completivas.

3.2. As orações introduzidas por “que” são orações subordinadas.

3.3. São o futuro do indicativo, o presente do indicativo, o pretérito mais-que-perfeito composto e o PI.

3.4. No Grupo I não há a dependência temporal entre a frase principal e a frase subordinada; no Grupo II, há a dependência temporal deste género.

3.5. O tempo da completiva não está subordinado ao tempo da oração principal no Grupo I, mas no Grupo II, o tempo da completiva está subordinado ao tempo da oração principal.

3.6.

- (a) A artista disse que ia organizar uma exposição na China. __x__
- (b) A artista disse que tinha organizado uma exposição na China. __x__
- (c) A artista disse que irá organizar uma exposição na China. __x__
- (d) A artista disse que vai organizar uma exposição na China. __x__

3.8. Complete a seguinte conclusão:

Nas frases subordinadas completivas em que o verbo principal (por exemplo, as formas “disse” e “sublinhou”) é um verbo **declarativo** no P.P.S ou no P.I., o tempo do verbo subordinado depende do tempo do verbo principal quando o tempo do verbo subordinado está no **PI, condicional ou pretérito mais-que-perfeito**; o tempo do verbo subordinado NÃO depende do tempo do verbo principal quando o tempo do verbo subordinado está no **PPS, o futuro do indicativo ou presente do indicativo**.

2. Observe as seguintes frases:

- (a) Joana Vasconcelos prometia que ia organizar uma exposição na China.
- (b) Joana Vasconcelos prometeu que vai organizar uma exposição na China.
- (c) Joana Vasconcelos prometia que organizou uma exposição na China.
- (d) Joana Vasconcelos prometeu que tinha organizado uma exposição na China.

2.2. Diga se as frases (a) – (d) são gramaticais. Tendo em consideração o significado do verbo “prometer”, justifique a sua resposta.

As frases (c) e (d) são agramaticais.

2.3. Indique se as seguintes frases são gramaticais. Justifique.

- (e) A artista decidiu que vai criar umas obras para assinalar a amizade entre Portugal e a China.
_____x_____
- (f) A artista decidiu que ia criar umas obras para assinalar a amizade entre Portugal e a China.
_____x_____
- (g) A artista decidiu que criou umas obras para assinalar a amizade entre Portugal e a China.

- (h) A artista decidiu que tinha criado umas obras para assinalar a amizade entre Portugal e a China. _____

5.4. Complete a seguinte conclusão:

Nas frases subordinadas completivas em que o verbo principal no P.P.S ou no P.I. é um dos verbos como **“decidir” e “prometer”**, o tempo do verbo subordinado não pode ser no **P.P.S.**

Anexo 42

Pós-teste

A. Produção escrita

Faça o relato de um episódio divertido ou triste ocorrido na escola secundária (indicando data, local e experiências...). O seu relato deve conter entre 150 e 200 palavras.

Nome do estudante: _____

Turma: _____

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

B. Complete o texto a seguir apresentado com os tempos verbais adequados.

Ruben Ferreira e Vanessa Cabral, ambos de 26 anos, (1) _____ (conhecer-se) em Évora há alguns anos, quando (2) _____ (ser) universitários. Ela, açoriana, (3) _____ (estudar) Psicomotricidade e (4) _____ (procurar) um quarto para arrendar. Ela (5) _____ (acabar) por bater à porta da casa onde já (6) _____ (morar) Ruben, estudante de Engenharia e natural de Torres Vedras.

As viagens a dois (7) _____ (começar) ainda em Portugal e Ruben (8) _____ (ter) uma «missão secreta»: deslumbrar Vanessa com o continente para a convencer a não regressar a Santa Cruz das Flores.

Quando (9) _____ (terminar) a faculdade, (10) _____ (ir) para Lisboa e (11) _____ (arranjar) um emprego, mas não (12) _____ (estar) satisfeitos, pois (13) _____ (sentir) que lhes (14) _____ (faltar) alguma coisa.

Algum tempo depois, quando uma noite (15) _____ (estar) a ver um documentário no sofá, (16) _____ (olhar) um para o outro e, de repente, (17) _____ (tomar) a decisão: vamos viajar! Durante várias semanas, depois do trabalho, enquanto Ruben (18) _____ (fazer) o jantar, Vanessa (19) _____ (sentar-se) no escritório e (20) _____ (estudar) os percursos possíveis. Eles (21) _____ (estar) muito animados e ansiosos pelo dia da partida.

E, em outubro de 2017, (22) _____ (partir) para a Ásia. Lá, habitualmente (23) _____ (andar) à boleia, pois assim (24) _____ (poupar) muito dinheiro enquanto (25) _____ (deslocar-se) de um lado para o outro. (<https://www.voltaaomundo.pt/2019/02/09/o-casal-ruben-e-vanessa-trocaram-a-cidade-pela-comunhao-com-a-natureza-asia-4/> manipulado)

C. Escolha as frases que considera aceitáveis, marcando a sua resposta com um X no espaço dado para esse efeito. É possível haver mais do que uma frase aceitável em cada resposta.

- 1.a) Chico Buarque foi natural do Rio de Janeiro. _____
b) Chico Buarque era natural do Rio de Janeiro. _____
c) Chico Buarque é natural do Rio de Janeiro. _____
d) Chico Buarque tem sido natural do Rio de Janeiro. _____
- 2.a) O Pedro esteve a ler um livro de Saramago durante a noite inteira. _____
b) O Pedro estava a ler um livro de Saramago durante a noite inteira. _____
c) O Pedro esteve a ler um livro de Saramago às 8h00 da noite. _____
d) O Pedro estava a ler um livro de Saramago às 8h00 da noite. _____
3. a) Dantes, eu levanto-me às 8h00 de manhã todos os dias. _____
b) Dantes, eu levantava-me às 8h00 de manhã todos os dias. _____
c) Dantes, eu levantei-me às 8h00 de manhã todos os dias. _____
d) Dantes, eu tinha-me levantado às 8h00 de manhã todos os dias. _____
4. a) A Cristina estava em Macau. _____
b) A Cristina esteve em Macau. _____
c) A Cristina estava em Macau ontem. _____
d) A Cristina esteve em Macau ontem. _____
5. a) Quando o Marco ouvia músicas de rap, ficava feliz. _____
b) Quando o Marco ouvia músicas de rap, ficou feliz. _____
c) Quando o Marco ouviu músicas de rap, ficou feliz. _____
d) Quando o Marco ouviu músicas de rap, ficava feliz. _____
6. a) Quando eu batia à porta, o Cristiano não a abria. _____
b) Quando eu bati à porta, o Cristiano não a abria. _____
c) Quando eu batia à porta, o Cristiano não a abriu. _____
d) Quando eu bati à porta, o Cristiano não a abriu. _____

7. a) Quando a exposição abrir, Joana Vasconcelos já falou na televisão. ____
b) Quando a exposição abrir, Joana Vasconcelos já terá falado na televisão. ____
c) Quando a exposição abrir, Joana Vasconcelos já falava na televisão. ____
d) Quando a exposição abrir, Joana Vasconcelos já tem falado na televisão. ____
8. a) Enquanto o João falava ao telefone, a Maria lia o jornal. ____
b) Enquanto o João falava ao telefone, a Maria leu o jornal. ____
c) Enquanto o João falou ao telefone, a Maria lia o jornal. ____
d) Enquanto o João falou ao telefone, a Maria leu o jornal. ____
9. a) Quando eles chegavam a casa, faziam o jantar . ____
b) Quando eles chegaram a casa, faziam o jantar . ____
c) Quando eles chegavam a casa, fizeram o jantar . ____
d) Quando eles chegaram a casa, fizeram o jantar . ____
10. a) O professor disse que tiveste boas notas. ____
b) O professor disse que tinhas boas notas. ____
c) O professor disse que tinhas tido boas notas. ____
d) O professor disse que tens tido boas notas. ____
11. a) Os pais da Inês acharam que ela usou muito o telemóvel. ____
b) Os pais da Inês achavam que ela usava muito o telemóvel. ____
c) Os pais da Inês acharam que ela usava muito o telemóvel. ____
d) Os pais da Inês achavam que ela usou muito o telemóvel. ____
12. a) Eu pensei que as aulas acabavam no dia 28 deste mês. ____
b) Eu pensava que as aulas acabaram no dia 28 deste mês. ____
c) Eu pensava que as aulas acabavam no dia 28 deste mês. ____
d) Eu pensei que as aulas acabaram no dia 28 deste mês. ____
13. a) Eu decidi que estudei muito. ____
b) Eu decidi que estudava muito. ____
c) Eu decidia que estudei muito. ____
d) Eu decidia que estudava muito. ____

Anexo 43

Proposta de correção do pós-teste

B.

Ruben Ferreira e Vanessa Cabral, ambos de 26 anos, (1) conheceram-se (conhecer-se) em Évora há alguns anos, quando (2) eram (ser) universitários. Ela, açoriana, (3) estudava (estudar) Psicomotricidade e (4) procurava (procurar) um quarto para arrendar. Ela (5) acabou (acabar) por bater à porta da casa onde já (6) morava (morar) Ruben, estudante de Engenharia e natural de Torres Vedras.

As viagens a dois (7) começaram (começar) ainda em Portugal e Ruben (8) tinha (ter) uma «missão secreta»: deslumbrar Vanessa com o continente para a convencer a não regressar a Santa Cruz das Flores.

Quando (9) terminaram (terminar) a faculdade, (10) foram (ir) para Lisboa e (11) arranjaram (arranjar) um emprego, mas não (12) estavam (estar) satisfeitos, pois (13) sentiam (sentir) que lhes (14) faltava (faltar) alguma coisa.

Algum tempo depois, quando uma noite (15) estavam (estar) a ver um documentário no sofá, (16) olharam (olhar) um para o outro e, de repente, (17) tomaram (tomar) a decisão: vamos viajar! Durante várias semanas, depois do trabalho, enquanto Ruben (18) fazia (fazer) o jantar, Vanessa (19) sentia-se (sentar-se) no escritório e (20) estudava (estudar) os percursos possíveis. Eles (21) estavam (estar) muito animados e ansiosos pelo dia da partida.

E, em outubro de 2017, (22) partiram (partir) para a Ásia. Lá, habitualmente (23) andavam (andar) à boleia, pois assim (24) poupavam (poupar) muito dinheiro enquanto (25) se deslocavam (deslocar-se) de um lado para o outro (...)
(<https://www.voltaaomundo.pt/2019/02/09/o-casal-ruben-e-vanessa-trocaram-a-cidade-pela-comunhao-com-a-natureza-asia-4/>, manipulado)

C.

- 1.a) Chico Buarque foi natural do Rio de Janeiro. _____
b) Chico Buarque era natural do Rio de Janeiro. X
c) Chico Buarque é natural do Rio de Janeiro. X
d) Chico Buarque tem sido natural do Rio de Janeiro. _____
- 2.a) O Pedro esteve a ler um livro de Saramago durante a noite inteira. X
b) O Pedro estava a ler um livro de Saramago durante a noite inteira. _____
c) O Pedro esteve a ler um livro de Saramago às 8h00 da noite. _____
d) O Pedro estava a ler um livro de Saramago às 8h00 da noite. X
3. a) Dantes, eu levanto-me às 8h00 de manhã todos os dias. _____
b) Dantes, eu levantava-me às 8h00 de manhã todos os dias. X
c) Dantes, eu levantei-me às 8h00 de manhã todos os dias. _____
d) Dantes, eu tinha-me levantado às 8h00 de manhã todos os dias. _____
4. a) A Cristina estava em Macau. _____
b) A Cristina esteve em Macau. X
c) A Cristina estava em Macau ontem. X
d) A Cristina esteve em Macau ontem. X
5. a) Quando o Marco ouvia músicas de rap, ficava feliz. X
b) Quando o Marco ouvia músicas de rap, ficou feliz. X
c) Quando o Marco ouviu músicas de rap, ficou feliz. X
d) Quando o Marco ouviu músicas de rap, ficava feliz. _____
6. a) Quando eu batia à porta, o Cristiano não a abria. X
b) Quando eu bati à porta, o Cristiano não a abria. _____
c) Quando eu batia à porta, o Cristiano não a abriu. _____
d) Quando eu bati à porta, o Cristiano não a abriu. X

7. a) Quando a exposição abriu, Joana Vasconcelos já falou na televisão. ☒X___
b) Quando a exposição abriu, Joana Vasconcelos já terá falado na televisão. ☒X___
c) Quando a exposição abriu, Joana Vasconcelos já falava na televisão. _____
d) Quando a exposição abriu, Joana Vasconcelos já tem falado na televisão. ☒X___
8. a) Enquanto o João falava ao telefone, a Maria lia o jornal. ☒X___
b) Enquanto o João falava ao telefone, a Maria leu o jornal. ☒X___
c) Enquanto o João falou ao telefone, a Maria lia o jornal. _____
d) Enquanto o João falou ao telefone, a Maria leu o jornal. ☒X___
9. a) Quando eles chegavam a casa, faziam o jantar . ☒X___
b) Quando eles chegaram a casa, faziam o jantar . _____
c) Quando eles chegavam a casa, fizeram o jantar . _____
d) Quando eles chegaram a casa, fizeram o jantar . ☒X___
10. a) O professor disse que tiveste boas notas. ☒X___
b) O professor disse que tinhas boas notas. ☒X___
c) O professor disse que tinhas tido boas notas. ☒X___
d) O professor disse que tens tido boas notas. ☒X___
11. a) Os pais da Inês acharam que ela usou muito o telemóvel. ☒X___
b) Os pais da Inês achavam que ela usava muito o telemóvel. ☒X___
c) Os pais da Inês acharam que ela usava muito o telemóvel. ☒X___
d) Os pais da Inês achavam que ela usou muito o telemóvel. ☒X___
12. a) Eu pensei que as aulas acabavam no dia 28 deste mês. ☒X___
b) Eu pensava que as aulas acabaram no dia 28 deste mês. ☒X___
c) Eu pensava que as aulas acabavam no dia 28 deste mês. ☒X___
d) Eu pensei que as aulas acabaram no dia 28 deste mês. ☒X___
13. a) Eu decidi que estudei muito. _____
b) Eu decidi que estudava muito. ☒X___
c) Eu decidia que estudei muito. _____
d) Eu decidia que estudava muito. ☒X___