

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

DEPARTAMENTO DE LETRAS

O PRETÉRITO PERFEITO E IMPERFEITO

- As Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2 -

Maria de Fátima Silva Castro Fradique

**Covilhã
2008**

O Pretérito Perfeito e Imperfeito
- *As Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2* -

MARIA DE FÁTIMA SILVA CASTRO FRADIQUE

Orientador: Prof. Doutor Paulo Osório

Dissertação de Mestrado no âmbito de **2º Ciclo de Estudos**
Conducente ao Grau de Mestre em *Letras (Estudos Artísticos,*
Culturais, Linguísticos e Literários).

Covilhã, Junho de 2008

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	6
INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I – LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA SEGUNDA E LÍNGUA ESTRANGEIRA	
1- Perspectiva Histórica da Didáctica das Línguas	11
2- Diferenças Conceptuais e Epistemológicas: Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira	15
2.1- Língua Materna	16
2.2 - Língua Segunda	20
2.3 - Língua Estrangeira	23
3- Aquisição e Aprendizagem: Diferenças Conceptuais	25
4- Perfil do Professor	28
5- Recursos Pedagógicos no Ensino-Aprendizagem das Línguas	33
CAPÍTULO II - DIFERENÇAS ASPECTUAIS ENTRE PRETÉRIO PERFEITO E PRETÉRITO IMPERFEITO	
PARTE I – O ASPECTO	
1- Considerações Gerais	40

2- Aspecto: Estudos	41
3- Valores Aspectuais: Estudos	44
3.1 – Tipos de Valores Aspectuais	50
3.2 – Traços Caracterizadores do Aspecto	56
3.3 - Afixos	57
3.4 – Advérbios / Expressões Adverbiais	59
3.5 – Verbos Auxiliares/ Perífrases Verbais	60
3.6 – Tempo e Aspecto	62

PARTE II – PRETÉRITO PERFEITO E PRETÉRITO IMPERFEITO

1- Referência Temporal	65
2- Valores Aspectuais e Tempos do Passado	68
2.1 - Pretérito Imperfeito	70
2.2- Pretérito Perfeito Simples	71
2.3- Pretérito Perfeito Composto	72

CAPÍTULO III – ANÁLISE DO USO DO PRETÉRITO PERFEITO E PRETÉRITO IMPERFEITO

1- Análise do Uso do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito	76
--	-----------

CONCLUSÃO	100
------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	103
---------------------	------------

ANEXOS	115
---------------	------------

AGRADECIMENTOS

A possibilidade de elaborar este trabalho surgiu numa fase muito importante da minha vida, a preparação para a maternidade. Ao longo destes meses de pesquisa e de trabalho, contei com o apoio incondicional do meu marido, que me transmitiu segurança e motivação para prosseguir e concluir este trabalho.

Não quero deixar de agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Osório que se mostrou sempre muito prestável, acessível e disponível quer como Coordenador do Mestrado quer como orientador do meu trabalho, facultando-me informações, materiais e metodologias de trabalho.

Por fim, agradeço aos docentes e alunos (Faculdade de Letras de Lisboa, Escola Secundária de Portalegre, Escola Secundária de Arouca e Escola Básica 2º e 3º ciclos Serra da Gardunha) que colaboraram na realização dos trabalhos que constituíram o *corpus* do estudo efectuado.

Dedico a tese à minha filha Beatriz que me acompanhou ao longo de todo o processo e por ter trazido um novo rumo e sentido à minha vida.

INTRODUÇÃO

Ao longo do trabalho, pretendemos analisar as diferenças aspectuais entre os dois tempos do passado, o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, na aquisição de uma segunda língua. Os alunos-alvo deste estudo serão, sem dúvida, aprendentes de língua portuguesa como segunda língua, alunos cuja língua materna não é o português mas sim o chinês, o japonês, o cantonês, o belga, o francês, o alemão, o italiano, o castelhano, o brasileiro, o romeno, o ucraniano, o checo, o eslovaco e o esloveno.

O trabalho dividir-se-á em três capítulos essenciais. O primeiro abordará as diferenças conceptuais entre língua materna, língua segunda e língua estrangeira; as diferenças epistemológicas entre aprendizagem e aquisição de uma língua; as estratégias a usar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua e o papel do professor ao longo dos tempos, como dependente da mutação social e das exigências que a sociedade faz ao professor e ao aluno. O segundo capítulo dividir-se-á em duas partes: uma que trabalhará aspectos teóricos relacionados com os valores aspectuais e outra que analisará as diferenças na utilização dos diferentes tempos verbais do passado em estudo. O trabalho de campo e as conclusões obtidas serão apresentados no capítulo três.

A didáctica das línguas não é uma ciência recente, apresenta os seus primeiros vestígios na era antes de Cristo, com influência de factores históricos, sociais, políticos e económicos. Na sua evolução, ao longo dos tempos, apresentam-se como marcos de referência personalidades como Sócrates, Comenius, Rousseau, Herbart e Dewey, assim como povos cujas acções contribuíram para a necessidade de aprendizagem/ aquisição de novas línguas, são eles os acadianos, sumérios, gregos, romanos, entre outros. Esta necessidade permaneceu nos nossos dias devido à emigração, ao turismo, a factores políticos e económicos resultantes de políticas governamentais e de alianças políticas, económicas e sociais entre países. Nesta sequência, torna-se fundamental para a identidade pessoal de cada indivíduo, perante a sua nacionalidade, a distinção entre língua materna, língua segunda e língua estrangeira. Vários autores se debruçaram sobre a conceptualização desta terminologia, nomeadamente Sim-Sim (1988), Klein (1989), Xavier (1990), Gee (1991), Cunha e Cintra (1991), Tomatis (1991), Mills e Mills (1993), Dubois (1994), Bussman (1996), Crystal (1997), Baquer (1998), Ançã (1999), Leiria (1999), Osório (2008).

Ao longo dos tempos, os conceitos de aquisição e aprendizagem foram usados e continuam a ser, por alguns, como expressões sinónimas. No entanto, estes vocábulos apresentam diferenças estudadas por autores como Vygotsky (1979), Krashen (1981), Bialystok (1981), Littlewood (1984), Ringhon (1987), Leffa (1988), Klein (1989), Ellis (1990), Py (1994), entre outros.

Neste contexto de Didáctica de Línguas é fundamental a figura do professor e, sem dúvida, o seu perfil. Ao professor são atribuídas, ao longo dos anos, de acordo com as necessidades sociais, políticas e culturais, funções diversas, que não apenas as de ensinar, sendo-lhe, no entanto, exigidas várias competências/ capacidades, muito para além dos conhecimentos científicos e pedagógicos. Importantes também são os recursos pedagógicos que o docente, sempre presente no ensino, poderá utilizar no processo de ensino de uma língua, sem deixar de referir a importância da imersão linguística, nomeadamente a cultura, jogos didáticos, meios tecnológicos e áudio-visuais, CD's, DVD's, Internet, entre outros.

É elemento de estudo principal deste trabalho o *Aspecto* que é, assim como o *tempo*, o *modo* e a *voz*, ainda que diferindo destes, uma das categorias do verbo. No entanto, não se trata de uma categoria isolada, pois relaciona-se com outras, impedindo uma delimitação perfeita, como acontece na relação *aspecto/ tempo*. Serão apresentados alguns estudos de referência neste contexto, como o de Curtius (1846), Maslov (1962), Vendler (1967), Verkuyl (1972, 1989, 1993), Moens (1987) e Smith (1991).

Utilizando a classificação de Smith (1991) para as eventualidades, que assume Vendler (1967) identificar-se-ão as categorias aspectuais, entre *Estados*, *Actividades*, *Accomplishments*, *Achievements* e *Semelfactivos* dos verbos retirados do *corpus*. Em linhas gerais, a proposta de Smith prevê as cinco categorias aspectuais referidas, definidas pela oposição entre os membros dos seguintes pares de traços temporais: *estativo/ dinâmico*, *durativo/ instântaneo* e *télico/ atélico*.

Os Estados compõem-se dos traços *estaticidade*, *duratividade* e *atelicidade* (*Acreditar em Deus* ou *Estar em casa*), denotando uma eventualidade que ocorre num período único, indiferenciado, mantendo-se por um intervalo de tempo sem limites iniciais ou finais, sem actividade física ou mental e sem estrutura interna. Quando se consegue viabilizar numa eventualidade um limite inicial ou final, estes não fazem parte desse Estado, mas de uma eventualidade que tenha como resultado esse Estado.

As Actividades apresentam as especificações dinâmico, durativo e atético (*Pensar sobre a vida* ou *Dormir* ou *Rir*), denotando uma eventualidade que, ao contrário dos Estados, não se compõe de um período único, indiferenciado e possui estrutura interna, pois envolve actividade física e mental, e com um limite final arbitrário. As Actividades podem ser interrompidas, mas por não terem um limite final natural, não se completam. Assim, as Actividades só se distinguem dos Estados pela especificação estativo/ dinâmico do traço estaticidade/ dinamicidade respectivamente.

Accomplishments apresentam as especificações dinâmico, durativo e tético (*Beber água* ou *Construir um edifício*), implicando um processo (dinamicidade e duratividade) com resultado ou mudança de estado (telicidade), e com um limite final intrínseco. A mudança de estado pode ocorrer de várias formas.

Achievements são eventualidades dinâmicas, instantâneas e téticas (*Reconhecer o professor* ou *Ganhar o jogo*), dissociadas de qualquer processo (um único estágio), implicando mudança de estado que poderá ocorrer de várias formas. Desta forma, o que distingue *Accomplishments* de *Achievements* é a especificação durativo/ instantâneo do traço temporal duracidade/ instantaneidade, respectivamente.

Por fim, os Semelfactivos são dinâmicos, instantâneos e atéticos, denotando eventualidades momentâneas como os *Achievements*, e atéticas (por não apresentarem resultado) como os Estados e as Actividades. São exemplos de eventualidades Semelfactivas as eventualidades corporais como *piscar*, *soluçar*, *tremar*, e *tossir*, as eventualidades internas como *falar* e acções como *chutar*, *puxar a corda*.

Serão apresentados os diferentes valores aspectuais e sua caracterização com base nos estudos realizados de Câmara (1956), Elia (1962), Castillo (1968), Coseriu (1980), Travaglia (1985) e Soares (1987), não esquecendo que o valor aspectual do verbo pode ser expresso por diferentes processos na frase, pelo significado de certos verbos, pelos tempos verbais, pelas perífrases verbais de certos complexos verbais e ainda por certas expressões, entre elas advérbios de tempo, por afixos, nomes e adjectivos.

Não se podia deixar de caracterizar os tempos verbais que são alvo de investigação neste estudo. O pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito localizam situações no passado e apesar de parecerem corresponder à oposição aspectual entre o Perfectivo e Imperfectivo, isso não acontece, como se verificará ao longo deste trabalho.

CAPÍTULO I

LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA SEGUNDA, LÍNGUA ESTRANGEIRA

1- Perspectiva Histórica da Didáctica das Línguas

“Tomar consciência que a Didáctica hoje oscila entre diferentes paradigmas pode ser algo muito auspicioso para a comunidade pedagógica. Na verdade ela nunca foi monolítica: Didáctica renovada, activa, nova, tradicional, experimental, psicológica, sociológica, filosófica, moderna, geral, especial, etc. Hoje, menos do que nunca.”

Castro (2002: 21)

A forma como se encarou o ensino sofreu mudanças ao longo dos séculos. No entanto, a necessidade de se aprender novas línguas é muito antiga, ora por razões económicas, ora políticas ou sociais. Na sequência desta necessidade antiga de aquisição de novas línguas, a Didáctica adquiriu grande importância ao longo dos tempos, daí que o vocábulo seja também bastante antigo. Trata-se de uma palavra com raízes na Grécia Antiga, podendo traduzir-se por “arte” ou “técnica de ensinar”. Castro (2001) refere que a Didáctica foi utilizada antes de se instituir como uma ciência e de ser sistematizada em teorias pedagógicas. Por isso, denomina de “Didáctica difusa” a época até ao século XVII, uma vez que se ensinava intuitivamente. No entanto, refere que Sócrates já possuía uma “didáctica implícita” na sua pedagogia, quando perguntava aos seus discentes se se podia ensinar a virtude.

Porém, Germain (1993, citado por Cestaro, 2002) salienta que os primeiros vestígios de ensino de uma segunda língua surgem no ano 3000 a.c, época da vitória dos Acadianos sobre os Sumérios. Os Acadianos aprenderam a língua e a escrita dos Sumérios, instrumento de promoção social que dava acesso à religião e à cultura da época. Trata-se do primeiro vestígio de aprendizagem da Língua Estrangeira, uma vez que não era a língua usada pelos alunos no dia-a-dia (Língua Materna). Nem só os Acadianos procuraram aprender a língua dos povos conquistados, pois os Romanos também o tentaram, aprendendo o grego como segunda língua, no século IV a.c.. Nesta altura, a língua e a civilização gregas gozavam de grande prestígio. Neste mesmo século, surgem os primeiros manuais de Língua Estrangeira.

Mais tarde, no século IX a.c, na Gália, falava-se gaulês (língua popular) e, nas escolas, aprendia-se o latim (língua culta) que tinha adquirido um estatuto de Língua Estrangeira. Segundo Riché (1979, citado por Cestaro, 2002), os métodos utilizados no ensino do latim, nas escolas, não mudaram muito ao longo dos séculos VII e VIII:

textos religiosos como base do estudo da leitura e da gramática e memorização do léxico. Puren (1988, citado por Cestaro, 2002) salienta que, na Europa da Idade Média, o latim era uma língua de prestígio, era a língua da Igreja, dos negócios e da cultura.

No entanto, no século XVI, a Didáctica, como refere Saviani (1996, citado por Cestaro, 2002), sofreu grandes alterações, exigindo-se aos educadores o bilinguismo. Estes tinham de saber o latim (língua culta) e o vernáculo (língua popular – dependendo do país, o inglês, o francês, o alemão ...). Na sequência do bilinguismo, no final da Idade Média e inícios do Renascimento, o vernáculo, na oralidade, foi ganhando terreno ao latim, o que conduziu à aprendizagem das línguas nativas nas escolas (vernáculos). Apesar da introdução do ensino de novas línguas (vernáculos), é o modelo de ensino do latim que prevalece. Este modelo é transposto para o ensino das línguas vivas durante toda a Idade Média.

Contudo, Germain (1993, citado por Cestaro, 2002) afirma que perante o fracasso da modalidade de ensino do latim, ao longo do século XVI, O pedagogo, Jan Amos Komensky, Comenius em latim, em 1638, publica a “Didáctica Magna”, obra de referência, onde propõe um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. Comenius, considerado o fundador da Didáctica das Línguas, enquanto disciplina autónoma, revolucionou o século XVII, na história da Didáctica. O seu método (1976, citado por Rocha, 1988) tinha como princípios ensinar tudo a todos; ensinar rapidamente e solidamente; usar um só e mesmo método, que tinha como base “a ordem em tudo”; as matérias do programa deviam ser apresentadas ao aluno com o máximo de clareza e lógica para que ele as compreendesse; o ensino devia ser feito a partir dos dados sensoriais; uma vez compreendida, a matéria deve ser duradouramente fixada na memória; os alunos deviam ser motivados para a aprendizagem; a escola devia proporcionar educação e instrução; o professor era guia e modelo do aluno; o ambiente da vida escolar não podia ser perturbado pelo ambiente externo; este método devia ser utilizado em todos os graus de ensino.

A Didáctica, enquanto disciplina autónoma, continuou a sofrer alterações e, no século XVIII, ocorre a segunda revolução na história da Didáctica com Rousseau. Rousseau (1964, citado por Castro, 2001) centra a sua pedagogia na infância, na natureza da criança que na sua perspectiva é naturalmente boa, a sociedade é que a vai corrompendo. A pedagogia de Rousseau (1964, citado por Rocha, 1988) apresenta-se como um processo natural em vários aspectos: no local onde é ministrado (sociedade);

nos meios de que se serve (nada de livros até aos 12 anos); nos objectivos que se propõe (aprender a ser Homem) e no suporte em que radica (hábitos).

Segundo Rousseau (1964, citado por Rocha, 1988: 44):

“A educação vem-nos ou da natureza, ou dos homens, ou das coisas. O desenvolvimento interno das faculdades e órgãos constitui a educação pela natureza; o uso que desse desenvolvimento nos ensinam a fazer a educação que nos vem dos homens; a que adquirimos pela nossa experiência com os objectivos que nos afectam constitui a educação que nos vem das coisas.”

Na sequência da mudança de pedagogia, Cestaro (2002) refere que do Renascimento ao século XVIII, o ensino do latim sofreu algumas modificações, passando a ser ensinado, tendo por base a Língua Materna dos alunos. Todas as frases eram seleccionadas em função do conteúdo gramatical que se pretendia ensinar e que se pretendia que os alunos memorizassem. A partir do século XVIII, os textos em estudo tinham como base, não a Língua Materna, mas a Língua Estrangeira, realizando-se exercícios de tradução. Desta forma, o século XVIII assiste à implementação do método tradicional, consistindo no ensino da gramática pela tradução de textos em língua estrangeira.

No início do século XIX, Herbart (citado por Rocha, 1988), influenciado pelos conhecimentos que tinha da filosofia e da psicologia da época, na sua obra *Educação pela Instrução*, destaca o aspecto metodológico, apresentando o “método dos passos formais”, que definia as cinco fases de orientação de uma lição: preparação dos alunos para o que vai ser ensinado; apresentação da matéria com clareza; generalização do aprendido numa área para outras disciplinas e aplicação prática do que se aprendeu.

Já no século XX, entre os anos 20 e 50, segundo Rocha (1988), entra em curso a Didáctica da Escola Nova com Dewey (1859-1952), procurando superar as concepções da Escola Tradicional, vendo a criança como um ser capaz de se adaptar a cada fase da sua vida. É aqui que surge a concepção teórica do “aprender fazendo”, método experimental, dando-se grande importância aos jogos educativos. Castro (2002) salienta que com Decroly (1871-1932), Clarapède (1873-1940) e Montessori (1870-1952), igualmente mentores da Escola Nova, seguidores de Dewey, institui-se o método funcionalista, “aprender com um fim em vista”, ensino utilitário.

Ainda no século XX, entre os anos 60 e 80, assiste-se à vertente “tecnicista”, método racional, objectivo e neutro, que centra o ensino nos conteúdos ministrados mediante um mesmo método a pensar num aluno médio-tipo, sem contemplar as diferenças que surgem no pós 25 de Abril com a massificação do ensino, não havendo cooperação entre docente e discente. Actualmente, existe essa cooperação, pois a Didáctica propicia os processos de ensinar e aprender. Assiste-se a uma vertente “prática”, centrada no “aprender a aprender”, pensa-se o ensino na óptica do aluno, considerando as diferenças individuais e pretendendo a sua autonomia.

Apesar de todas as teorias pedagógicas que surgiram ao longo dos tempos, Castro (2002) sustenta que, no final do século XX, a Didáctica oscila entre diferentes paradigmas, havendo várias formas de interpretar o ensino. Nessa sequência, e mais recentemente, Alarcão (1997) apresenta uma concepção teórica, atribuindo à Didáctica três dimensões: Didáctica Investigativa (caracterizada pelo trabalho do investigador no ensino), Didáctica Curricular (caracterizada pela formação curricular, formação inicial e contínua de professores) e Didáctica Profissional (caracterizada pela prática docente nas escolas). As dimensões apresentadas pela autora surgem na sequência das exigências que a sociedade faz ao Sistema Educativo e das necessidades verificadas ao nível da investigação educativa e da formação docente.

A forma como a escola, o ensino e o docente são perspectivados está relacionada com as mudanças sociais, políticas, económicas e culturais. As mudanças sociais condicionam a alteração de mentalidades e, por sua vez, as expectativas perante a escola e os docentes. Ao longo dos tempos, as teorias pedagógico-didácticas impostas pelas políticas educativas pretendem melhorar o sistema educativo, visando o sucesso educativo, através de projectos que contemplem a educação multicultural, uma realidade muito presente nas escolas de hoje. Para concretizar estes objectivos, é necessário uma formação específica por parte dos docentes, pois na sua formação inicial é preparado para trabalhar com um aluno idealizado como tipo, que não corresponde, na maioria das vezes, à realidade. A formação contínua dos docentes deveria ser orientada no sentido de os preparar para a diversidade que o sistema educativo apresenta, nos nossos dias, de Norte a Sul do país, para que se tornem culturalmente conscientes e pedagogicamente eficazes em relação a diferentes grupos de alunos. É, neste âmbito, que surge a Didáctica Curricular apresentada por Alarcão (1997). Esta formação dos docentes é urgente, pois a diversidade é uma realidade na escola há algumas décadas, desde o pré-

escolar ao ensino superior. Um professor do pré-escolar e do 1º ciclo poderá encontrar, dentro da sua sala, alunos de idades diversas e em níveis de ensino diferentes e deverá estimular a entreaajuda e a aceitação do outro; aproveitar o que os psicólogos denominam de “incidentes críticos” para prosseguir no processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Para o aproveitamento destes incidentes é, sem dúvida, importante que o professor, mais do que transmitir conteúdos, se preocupe em escutar o aluno sobre assuntos da aula. O professor tem de acreditar que todos os seus alunos, independentemente das características, são capazes de aprender e trabalhar de acordo com essa convicção. No ensino também é importante a coerência, pois independentemente do método utilizado pelo professor, se ele for coerente e for ao encontro dos interesses dos seus alunos, gera resultados positivos. É neste âmbito que surge a Didáctica Profissional referida por Alarcão (1997).

2- Diferenças Conceptuais e Epistemológicas: Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira

“Língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma colectividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.”

Cunha e Cintra (1991: 1)

Com a massificação do ensino, no pós 25 de Abril de 74, e a filosofia do direito à educação, começam a entrar nas escolas crianças de diferentes classes sociais, económicas, culturais e linguísticas, com dificuldades diversas e necessidades de intervenção distintas. Com a massificação, surgem também múltiplas manifestações do fenómeno do insucesso escolar e, sem dúvida, a preocupação por parte dos psicólogos e sociólogos de identificar as suas causas, muitas delas tendo por base a barreira linguística. O que qualquer interveniente no processo educativo pretende é o sucesso e, para isso, é preciso ministrar um ensino adequado, de qualidade, que passa por seleccionar e adaptar o currículo e os métodos de ensino, tendo para isso o professor de perceber minimamente as características do processo de crescimento e desenvolvimento dos seus alunos. Apesar de se considerarem estes factores, o insucesso continua a ser

uma constante no sistema educativo. Então, é de questionar tudo o que envolve o ensino, sobretudo em ambientes educativos em que a diversidade linguística é uma realidade. O que é um ensino adequado? Quais os factores promotores de sucesso/insucesso? Porque constitui a diversidade uma condicionante do insucesso? Porque não encarar a diversidade, a heterogeneidade, a multiculturalidade como uma mais valia para o sistema educativo? Estas e muitas outras questões poderiam ser colocadas, porque o processo ensino/ educação/ aprendizagem é uma tarefa de grande responsabilidade social e que poderá condicionar o sucesso/ insucesso, êxito/ fracasso das gerações futuras.

Portugal, devido ao fenómeno migratório, depara-se com uma realidade linguística diferente daquela que vivia há algumas décadas atrás, conduzindo a uma diversidade linguística e cultural. Não esqueçamos que a diversidade linguística tem inerente a si uma diversidade cultural, pois uma língua não pode ser dissociada da sua cultura. Perante esta nova realidade, houve necessidade de se repensar a dinâmica da escola e o processo de formação de professores de modo a prepará-los para a realidade emergente. Em Portugal, assistimos, na nossa escola, à presença de alunos oriundos de diferentes pontos do planeta (PALOP, Europa de Leste, Europa Ocidental, China, Brasil ...) que têm como Língua Materna, línguas distintas, frequentando o mesmo espaço de aprendizagem e adquirindo os mesmos conteúdos, apesar da barreira linguística.

Há, assim, a necessidade de fazer uma distinção conceptual entre Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira, para de alguma forma, clarificar as relações que cada indivíduo estabelece com uma determinada língua.

2.1- Língua Materna

“ On appelle langue maternelle la langue en usage dans le pays d’origine du locuteur et que le locuteur a acquise dès l’enfance, au cours de son apprentissage du langage. ”

Dubois *et alii* (1994: 266)

A Língua Materna pode considerar-se, *grosso modo*, a primeira língua que uma criança aprende. Mills e Mills (1993) referem que a Língua Materna contempla uma diversidade de significados, nomeadamente a língua que a criança fala, a língua usada

na família, a língua em que o falante possui mais competência, a língua da comunidade a que o falante pertence. Por isso, é difícil dispor de um só termo para uma diversidade de significações. Esta diversidade surge na sequência de situações igualmente diversas, nomeadamente o facto do indivíduo deixar de usar a primeira língua que aprendeu; a situação da presença concomitante de duas línguas, como o caso de uma família emigrante, que junto dos filhos use a primeira língua que aprendeu e, simultaneamente, a língua do país onde habitam e a situação em que a competência linguística do indivíduo varie de acordo com o contexto ou com os interlocutores.

Segundo Xavier *et alii* (1990: 31), a Língua Materna é “a língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual possui intuições linguísticas, quanto à forma e quanto ao uso.” Em certos casos, quando a criança é educada por pais (ou outras pessoas) que falem línguas diferentes, é possível adquirir o domínio de duas línguas simultaneamente, cada uma delas podendo ser considerada língua materna, configurando, então, uma situação de bilinguismo.

Jean Dubois *et alii* (1994) definem língua materna como a primeira língua adquirida desde a infância pelo falante no meio familiar (língua da qual o falante é locutor nativo).

A expressão *língua materna* provém do costume de que as mães eram as únicas a educar os filhos na primeira infância, fazendo com que a língua da mãe fosse a primeira a ser assimilada pela criança, condicionando o seu aparelho fonador àquele sistema linguístico. Para Gee (1991, citado por Sim-Sim, 1995), a Língua Materna pode ser designada por “o nosso discurso primário” adquirido no seio familiar. Assim, a Língua Materna é aquela que a criança adquire nos primeiros anos de vida e identifica, de algum modo, o seu espaço geográfico e social. Sim-Sim (1988: 25) considera que a Língua Materna do indivíduo é “o sistema adquirido espontânea e naturalmente e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística.”

A aquisição da Língua Materna ocorre em várias fases. Inicialmente, a criança regista literalmente os fonemas da língua, sem ainda ser capaz de os reproduzir. Em seguida, começa a produzir sons até que o seu aparelho fonador lhe permita articular palavras e organizar frases, assimilando contemporaneamente o léxico. A sintaxe e a gramática são integradas paulatinamente dentro deste processo de aprendizagem. Leiria (2005) refere que a Língua Materna é aquela, cuja gramática, a criança adquire até aos cinco anos de idade e que vai desenvolvendo e estruturando, indo ao encontro da

gramática, do código linguístico dos adultos da comunidade a que pertence. Neste caso, ainda na perspectiva de Leiria (2005), a Língua Não Materna inclui todas as outras situações, nomeadamente as situações de Língua Segunda e Língua Estrangeira. Na sequência desta visão, Crystal (1997) distingue também “língua mãe” ou “primeira língua” de qualquer outra posteriormente adquirida. Um idioma é, em si, uma qualidade humana essencial. Os animais também os têm, embora no mundo animal se trate de um número limitado de sons, os quais não é possível comparar às inúmeras variações e renovação da linguagem humana que possibilitam que o número de expressões de uma língua seja infinito.

O centro da linguagem do nosso cérebro entra em actividade antes da idade de um ano, sendo os anos seguintes decisivos para o desenvolvimento linguístico da pessoa. Cada criança aprende a sua língua de uma forma natural e rápida, dominando as bases da língua materna já aos seis anos.

Desta forma, para determinar a Língua Materna de um indivíduo é necessário ter em conta factores de ordem cronológica, política, social e afectiva, factores referidos por alguns autores como fundamentais na identificação da Língua Materna de um determinado indivíduo.

R. Kochmann (citado por Ançã, 1999) considera três níveis na identificação da Língua Materna de um falante. São eles o afectivo (idioma de pelo menos um dos progenitores), o ideológico (idioma do país onde nasceu e onde provavelmente se vive) e a auto-designação (língua pela qual o utilizador manifesta um sentimento de posse).

W. Mackey (citado por Ançã, 1999) afasta-se da perspectiva do autor anteriormente referido, apresentando critérios diferentes para identificação da Língua Materna: o princípio da primazia (primeira língua aprendida e compreendida), o princípio do domínio (língua que o utilizador domina melhor) e o princípio da associação (língua pertencente ao grupo a que se pertence).

Osório e Rebelo (no prelo)¹ contemplam as teorias dos dois autores anteriormente referidos:

“ (...) temos a importância de uma componente afectiva que corresponde, em grande medida, à língua falada pelos progenitores do falante; a vertente ideológica que respeita ao idioma falado no país onde se nasceu e

¹ Artigo, gentilmente, cedido pelos autores.

onde, provavelmente, se vive; o nível de auto-designação que tem a ver com o idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um sentimento de posse; o princípio da primazia que determina a primeira língua aprendida e compreendida e, por fim, o âmbito da associação”.

Baquer (1998) refere-se à primeira língua aprendida não como Língua Materna, mas como Língua 1, língua marcada pela afectividade, resultando da imitação, por parte da criança, dos adultos que a rodeiam.

Não se pode esquecer que uma Língua Materna que um determinado indivíduo adquiriu desde que nasceu e com a qual interage, comunica e sociabiliza, pode apresentar variantes linguísticas (dialectos), que se distanciam da norma padrão, contribuindo para um distanciamento entre a língua da escola e a língua da família. Essas variações adquirem uma importância fundamental do ponto de vista social e cultural e sobretudo na identidade do próprio indivíduo. As variações dialectais não devem ser relegadas para segundo plano, devendo antes ser encaradas como material a aproveitar para a aquisição de novos saberes. Trata-se da herança linguística e, por consequência, cultural e social de cada um que a possui.

Cunha e Cintra (1991: 10) afirmam que:

“(...) apesar da acidentada história que foi a da sua expansão na Europa e, principalmente, fora dela, nos distantes e extensíssimos territórios de outros continentes a língua portuguesa conseguiu manter até hoje apreciável coesão entre as suas variedades por mais afastadas que se encontrem no espaço.”

A escola deveria contemplar as variações dialectais e não excluí-las, apostando numa integração/ inclusão multilingue e multicultural, dentro de uma comunidade com o mesmo sistema linguístico e cultural, pois o importante é que a comunicação se efective para conduzir a novas aprendizagens. Numa sociedade em que se fala tanto de integração/ inclusão, na sequência das diferenças mais ou menos acentuadas que separam cada um de nós, por vezes, esquecem-se as diferenças linguísticas e culturais, que não nos incapacitam, mas que nos separam. Se a sociedade e as pessoas que dela fazem parte não forem suficientemente sensatas, estas diferenças podem ser factores de exclusão inconsciente.

Cada língua, independentemente de ser Língua Materna (dialectos inclusive), Língua Segunda ou Língua Estrangeira, na perspectiva de determinado indivíduo, tem, para além do seu código linguístico-gramatical, ortográfico, sintáctico e morfológico,

um código de valores, costumes, rituais, relações sociais e familiares que condicionarão o processo de ensino-aprendizagem de uma determinada língua. Isto acontece com os detentores de uma variante dialectal relativamente à Língua Materna e com os detentores de uma determinada Língua Materna relativamente a uma Língua Segunda ou Língua Estrangeira. Isto porque num processo de ensino-aprendizagem de um determinado código linguístico é importante a aquisição simultânea dos valores culturais a ele inerentes.²

A Língua Materna servirá de plataforma para o processo de ensino-aprendizagem de uma outra língua, seja Língua Segunda ou Língua Estrangeira, pois será sempre o ponto de referência, o suporte de comparação.

2.2- Língua Segunda

“Langue seconde est la langue dont l’usage est acquis à une étape de la vie ultérieure à l’apprentissage de la langue première, maternelle.”

Dubois *et alii* (1994: 417)

Os conceitos de Língua Segunda e Língua Estrangeira mormente se confundem. No entanto, há diferenças significativas entre eles. Ançã (1999) define Língua Segunda como uma língua de natureza não materna (sendo aqui que se aproxima de Língua Estrangeira), mas com um estatuto particular que a distancia da Língua Estrangeira. O estatuto de que dispõe é o reconhecimento como língua oficial em países bilingues ou plurilingues, onde as Línguas Maternas ainda não estão completamente definidas ou o reconhecimento como uma das línguas oficiais em países multilingues. É, sem dúvida, ao nível do seu estatuto que Língua Segunda e Língua Estrangeira se separam: Língua Segunda é a língua oficial e escolar e Língua Estrangeira reside no espaço de sala de aula, sendo objecto de instrução formal. No entanto, há outros aspectos a ter em consideração, como o contexto de imersão linguística e as motivações e finalidades de aprendizagem de cada uma das línguas.

Com o objectivo de delimitar estes dois conceitos, Ellis (1994) apresenta dois parâmetros para os distinguir, um de carácter cronológico, que assenta em critérios

² Há uma quantidade imensa de provérbios populares e expressões idiomáticas que têm de ser interpretadas à luz do contexto cultural de uma determinada língua.

psicolinguísticos, relacionado com a ordem pela qual a língua é adquirida, sendo Língua Segunda a língua adquirida em segundo lugar, após a Materna; e outro de carácter institucional, baseado em critérios sociolinguísticos, relacionado com as funções sociais que a língua possui no interior de um país.

Baquer (1998) atribui à Língua Segunda um carácter institucional (reconhecimento como língua oficial por um país ou Estado), sócio-cultural (língua socialmente aceite) e técnico (tem um estatuto, funções e critérios sociológicos próprios). São quatro as funções atribuídas pelo autor à Língua Segunda: uma função vernácula (utilização da língua como primeira língua), uma função veicular (utilização da língua como meio de comunicação diário), uma função nacionalizadora (utilização como língua de unificação territorial por um determinado país ou Estado) e uma função mítica (parte simbólica da língua, por ser utilizada na sua forma oral e escrita como meio de acesso a todo o tipo de informação e ser factor condicionante de progresso da comunidade). São, igualmente, quatro os critérios sociológicos atribuídos pelo autor à Língua Segunda: o modo de aquisição (familiar e/ou escolar), o grau de mestria (frequência de utilização e variedade dos registos, níveis de língua utilizados), valor simbólico (identificação com a língua na perspectiva do falante) e o contexto (regularidade ou intensidade da imersão linguística).

Ellis (1994) afasta-se de Ançã (1999) ao considerar que Língua Segunda é qualquer língua adquirida depois da Língua Materna, podendo ser entendida como Língua Segunda uma segunda, terceira ou quarta línguas adquiridas (podendo essa língua ser falada no país do falante ou simplesmente aprendida na escola). Segundo o autor, Língua Segunda designa apenas o meio pelo qual se aprende uma outra língua que não a Materna, seja dentro ou fora da Escola. Opinião semelhante tem Richards (1987, citado por Leiria, 1999), quando refere que Língua Segunda é um termo cada vez mais utilizado em Linguística Aplicada para designar a aprendizagem de qualquer língua depois da primeira adquirida, independentemente do estatuto dessa língua em relação ao aprendente ou ao país onde é ensinada.

Ançã (1999) refere o estatuto da língua como um elemento distintivo entre Língua Segunda e Língua Estrangeira. No entanto, apresenta outros factores que contribuem para esse distanciamento como a imersão linguística, o contexto, motivações diversas e finalidades de aprendizagem da língua, estreitando o espaço entre

Língua Segunda e Língua Materna. A aquisição de uma Língua Segunda processa-se de forma natural, porque o falante está inserido no contexto de imersão linguística.

Stern (1983, citado por Leiria, 1999: 1) salienta que “o termo LS classifica a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida.” Língua Segunda é com frequência uma língua oficial, necessária para participar na vida política e económica do Estado. É, também, com frequência, a língua ou uma das línguas da escola. Crystal (1997), à semelhança de Stern, refere que Língua Segunda é uma língua não nativa, sendo usada para fins de comunicação, como por exemplo, pelo governo ou na escola.

Já Bussman (1996) define Língua Segunda como aquela que é reconhecida num país ou num Estado e que é usada apenas por um grupo de falantes, como o catalão, o basco e o galego em Espanha. Por seu lado, Klein (1989) define Língua Segunda como aquela que, tal como a Língua Materna, é utilizada como meio de comunicação e é adquirida no meio em que é falada. No entanto, Leiria (2005) associa Língua Segunda a uma Língua Não Materna dentro dos limites territoriais em que ela não tem função reconhecida, como é o caso de algumas línguas oficiais em África.

Segundo Osório e Rebelo (no prelo)³ “em Portugal a fim de evitar confrontos científicos entre os contornos epistemológicos de Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira, os investigadores têm optado pela designação de Português Língua Não Materna.” No entanto, estes autores defendem que a terminologia de Português Língua Segunda/ Estrangeira “defendida por Rosa Marina de Brito Meyer, [é] muito mais consistente e esclarecedora”⁴, dada a realidade que temos em Portugal. Apresentam, como exemplo, uma situação semelhante à descrita: em Portugal temos muitos alunos recém chegados de outros países, como por exemplo da Ucrânia, que têm o ucraniano como Língua Materna e estão actualmente a aprender o português em contexto de imersão, em que o português é a língua de comunicação, língua oficial e língua escolar e é usada em alternativa ao ucraniano, sua Língua Materna. A mesma situação acontece com as crianças portuguesas cujos pais emigram para França, Canadá ..., que aprenderão uma nova língua, a língua do país onde habitam, em contexto de imersão, sendo usada como língua de comunicação e em alternativa ao português, sua Língua Materna.

³ Artigo, gentilmente, cedido pelos autores.

⁴ Artigo, gentilmente, cedido pelos autores.

2.3- Língua Estrangeira

“O PLE, relativamente ao aprendente, consiste num sistema linguístico, em princípio totalmente novo, isto é desconhecido, com o qual o falante em causa não teve, a diversos níveis, qualquer relação de “convívio linguístico” e, atrever-me-ia, a dizer, contacto “cultural”.

Osório (2008: 144)

Uma vez mais é de referir Ançã (1999), apresentando a autora a Língua Estrangeira como a língua adquirida em contexto de sala de aula. Segundo Osório e Rebelo⁵ (no prelo) para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, por ser uma língua de outro país que não a do aprendente é necessário uma instrução formal, recurso a materiais que compensem a ausência do contexto de imersão linguística. A aprendizagem de uma Língua Estrangeira apresenta motivações e finalidades diferentes das de Língua Materna e de Língua Segunda. Osório (2008) acrescenta ainda informação, referindo que uma língua estrangeira é uma língua desconhecida do aprendente, quer no domínio linguístico quer cultural.

Na perspectiva de Crystal (1997), Língua Estrangeira é qualquer língua que não seja nativa nesse país, ensinada na escola, sem estatuto no meio de comunicação mais usual desse país. O autor refere também que a distinção que muitos linguistas fazem entre Língua Segunda e Língua Estrangeira é com base nos objectivos, métodos de ensino e níveis de aprendizagem estabelecidos para cada uma delas. Stern (1983, citado por Leiria, 1999) aproxima-se de Crystal, referindo que a expressão Língua Estrangeira classifica a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não possui qualquer estatuto sociopolítico. É uma língua que pode ser aprendida em espaços muito distantes daqueles onde é falada, com recurso ao ensino formal e, frequentemente, com professores não-nativos. A finalidade com que se aprende uma Língua Estrangeira (por exemplo, leitura de textos literários e/ou científicos ou turismo) distingue-a de uma Língua Segunda ou Língua Materna. Stern (1983, citado por Leiria, 1999) refere que o termo “estrangeira” pode querer definir a relação que o aprendente estabelece com a língua que para ele é nova e estranha.

⁵ Artigo cedido, gentilmente, pelos autores.

Tomatis (1991) refere que Língua Estrangeira é toda a língua que não seja a própria. Bussman (1996) aproxima-se de Tomatis, definindo Língua Estrangeira como toda a língua oficialmente não reconhecida num país ou Estado.

Leiria (2005) refere que Língua Estrangeira é aquela que não tem estatuto socio-político dentro de um país, tendo uma aprendizagem e uso diferente dos de Língua Segunda e Língua Materna. Como exemplo, temos os alunos recém chegados a Portugal, para quem o português é uma língua desconhecida. A Língua Estrangeira pode ser aprendida em locais muito distantes daqueles em que é falada, com recurso ao ensino formal (como é o caso do Espanhol, Francês e Inglês em Portugal). Opinião semelhante apresenta Klein (1989) ao definir Língua Estrangeira como aquela que não é aprendida no meio de uso habitual e que não é usada como meio de comunicação no dia-a-dia pelo falante.

As definições apresentadas para Língua Estrangeira e Língua Segunda são diversas, ora aproximando-se, ora afastando-se. No entanto, conclui-se que apesar das semelhanças que possam existir entre ambas, afastam-nas o contexto de imersão linguística, as motivações, funções e finalidades que determinam a relação do indivíduo com a língua em questão. Uma Língua Estrangeira será sempre uma língua diferente da língua da sociedade, onde o falante está inserido. O processo de aquisição de uma língua estrangeira envolve o aprendente e a situação de aprendizagem por se tratar de uma língua e cultura desconhecidas. Este processo activa estratégias metacognitivas⁶, decorrentes da reflexão sobre o funcionamento da língua em estudo e sobre o funcionamento da própria língua, conduzindo à emergência de uma competência plurilingue e pluricultural, que serve de base ao falante para comunicar.

⁶ Metacognição tem o sentido de conhecimento ou reflexão sobre o processo de conhecimento.

3- Aquisição e Aprendizagem: Diferenças Conceptuais

“A competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.”

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001: 187-190)

O Conselho da Europa (2001) refere que o termo aquisição e aprendizagem podem ser usados quer em termos gerais quer de uma forma específica. Esta concepção refere-se às interpretações da língua de falantes não nativos decorrentes das teorias na perspectiva da gramática universal. A abordagem apresentada pelo Conselho da Europa está relacionada com a Psicolinguística. A aquisição relaciona-se com um conhecimento não orientado e com a utilização de uma língua não materna pela exposição directa à língua e participação directa em actos comunicativos. Por outro lado, a aprendizagem relaciona-se com a competência linguística resultante de um ensino formal em contexto escolar, resultando de um processo conscientemente planeado.

Apesar das concepções provenientes do Conselho da Europa que afastam aquisição e aprendizagem, com base nos níveis de perfeição linguística no âmbito da apropriação linguística de uma língua não materna, é frequente, em contexto escolar, em Didáctica das Línguas, a utilização dos dois termos como expressões sinónimas, até porque em alguns Dicionários Gerais de Língua Portuguesa são apresentadas como termos sinónimos. No entanto, ao longo dos tempos vários autores se debruçaram sobre a conceptualização teórica destes dois termos.

Vygotsky (1979) associa o termo aquisição à Língua Materna. A criança adquire inconscientemente os aspectos mais simples da fala e os aspectos gramaticais mais complexos, sem se aperceber dos aspectos formais presentes no seu discurso produzido. O termo aprendizagem é associado à apropriação consciente de uma língua. O recurso ao ensino de uma língua estrangeira é anteriormente planeado e propositado. É feito de forma consciente, exigindo por parte do aprendente um esforço na aprendizagem, quer dos aspectos mais simples da fala, quer dos aspectos gramaticais. Segundo o autor, o sucesso na aprendizagem de uma língua depende ligeiramente da competência

linguística (aquisição) do falante na Língua Materna. Na mesma linha de pensamento, Ringhom (1987) relaciona aquisição com a apreensão natural de uma língua no meio em que a língua é falada e a aprendizagem com a apreensão resultante do estudo formal em contexto de sala de aula.

Krashen (1981) aproxima-se de Vygotsky, considerando a aquisição da língua como um processo subconsciente, por exposição natural do falante. O autor associa, também, a aprendizagem à apropriação consciente e dependente de um estudo formal. A aprendizagem poderá ter maior ou menor sucesso, dependendo do empenho do falante e todo o discurso produzido é consciente, pois é baseado numa anterior assimilação consciente com recurso à memorização do léxico em contextos fabricados para o efeito. Segundo o autor, é importante que em sala de aula se faça uma aproximação entre o ensino da língua e a aquisição natural, porque o conhecimento formal da língua condiciona o discurso produzido, impedindo a aprendizagem de se transformar em verdadeira aquisição, pois todo o ensino é excluído de situações reais. Littlewood (1984) segue a mesma linha teórica ao associar a aquisição ao processo subconsciente de assimilação de uma língua e a aprendizagem ao processo consciente. Refere, ainda, que o aperfeiçoamento linguístico é consequência de um processo espontâneo e subconsciente que decorre ao longo do processo de comunicação, quer tenha havido uma aquisição por exposição à língua, quer uma aprendizagem por esforço consciente.

Bialystok (1981) relaciona o termo aquisição com as representações implícitas que são demonstráveis, mas não sofrem uma análise mental por parte do falante (representações resultantes da exposição natural de que fala Vygotsky) e a aprendizagem está ligada com as representações explícitas, que são analisadas pelo falante e podem ser transferidas para contextos de uso diversos.

Klein (1989) distancia-se um pouco dos autores anteriormente referidos, fazendo referência a dois tipos de aquisição no processo de assimilação da Língua Materna: não-guiada – conduz à aquisição da língua de forma natural, sem controle exterior, pois é feito em interação social; guiada – todo o processo é controlado e avaliado, conduzindo a um processo de aprendizagem. Assim, na perspectiva de Klein (1989), a aprendizagem é uma continuação de um processo de aquisição guiada.

Leffa (1988), por outro lado, considera a aprendizagem “o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido pela explicitação de regras. (...) o enunciado tem origem na língua materna, podendo passar conscientemente para a

segunda língua.”⁷ A aquisição é o “desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. (...) o enunciado já se origina directamente na segunda língua.”⁸

Ellis (1990) atribui à aquisição os conhecimentos implícitos e à aprendizagem os conhecimentos explícitos, dando a estes uma grande importância, pois contribuem para uma maior consciencialização dos aspectos linguísticos aprendidos pelo falante, que se reflectirão positivamente na assimilação da língua. Para Py (1994, citado por Cuq e Gruca, 2002), a aquisição relaciona-se com a exposição do falante à língua de forma natural, no entanto, ressalva a importância das situações de aquisição na qualidade da aquisição. A aprendizagem liga-se com a exposição do falante a situações de aprendizagem provocadas, com interferências externas. No entanto, segundo o autor, a aquisição não existiria sem a aprendizagem. Cuq e Gruca (2002) justificam a perspectiva de Py (1994), dizendo que numa sala de aula se adquirem conhecimentos sem terem sido efectivamente ensinados.

Amor (1993) refere que a aquisição de uma língua é feita de forma intuitiva, implícita e subconsciente, com uma finalidade funcional e influenciada socialmente. Segundo a mesma autora (2003), a aprendizagem de uma língua é feita de forma consciente, reflexiva e explícita, sendo o discurso produzido alvo de um controlo normativo.

McLaughlin (1998, citado por Pliássova, 2005) centra uma distinção entre aquisição e aprendizagem no contexto em que os conhecimentos são assimilados, sendo a primeira em contexto natural e a segunda em contexto escolar. Sim-Sim (1995) caracteriza a aquisição como uma apropriação subconsciente de um sistema linguístico, pela exposição natural à língua sem ter havido um ensino formal e a aprendizagem como uma apropriação consciente de um sistema linguístico com base no ensino formal, que contempla a explicação e a análise do ensinado/aprendido. Oxford (1990) defende uma continuidade entre os dois conceitos, sendo ambos necessários para conduzir ao aperfeiçoamento linguístico, que requer a fluência no uso linguístico, através do conhecimento do seu sistema.

Apesar das diferentes opiniões, verifica-se um ligeiro consenso ao considerar a aquisição e aprendizagem processos distintos, sendo o primeiro um processo

⁷ Consultado a 12 de Dezembro de 2007 em http://www.leffa.pro.br/Metodologia_ensino_linguas.htm

⁸ Consultado a 12 de Dezembro de 2007 em http://www.leffa.pro.br/Metodologia_ensino_linguas.htm

inconsciente, implícito e intuitivo, por exposição natural à língua em contexto social e familiar e o segundo um processo consciente, explícito e reflexivo, por existência de um esforço do falante com recurso ao ensino formal, em contexto escolar.

4- Perfil do Professor de Língua

“Possuidor que é de uma certa visão da escola na sociedade presente e das modificações que esta nela deve perseguir, o professor pode organizar o acto pedagógico, servindo-se este caso, da língua estrangeira, instrumento importante de socialização e de aculturação, de forma a torná-la meio adequado de formação do cidadão de amanhã.”

Andrade e Araújo e Sá (1992: 17)

As competências, saberes e funções atribuídas ao professor são alvo de estudo ao longo dos tempos e a forma como ele é encarado, na sua actividade pedagógica, difere de acordo com a pedagogia em vigor. No século XVII, vigorava a pedagogia tradicional, que ditava os preceitos da Escola Tradicional. Comenius (1976, citado por Rocha, 1988: 27) era um pedagogo, precursor da Escola Tradicional, que apresenta o professor como guia e modelo do aluno:

“ (...) a boca do professor é a fonte de onde, para eles, correm Arroios do saber (...) todas as vezes que os alunos notam que esta fonte se abre, habituem-se a colocar logo debaixo dela o vaso da atenção, para que nada passe sem entrar no vaso”.

Herbart (citado por Rocha, 1988: 32) refere que o professor tem de se impor, uma vez que “não é possível dar uma única aula sem empunhar, com mão firme mas suave, as rédeas do governo”.

No pós-renascimento, houve pedagogos que desencadearam o que mais tarde se viria a denominar de revolução pedagógica, conhecida por Escola Nova. Rousseau (citado por Rocha, 1988: 45) minimiza a importância do educador e afirma que:

“ (...) o maior êxito da acção educativa obtém-se não quando o educador orienta, instrui ou aconselha o seu pupilo (educação positiva), mas quando ele (quase) se limita a preparar o ambiente onde o educando fará as suas experiências pessoais (educação negativa). Desta forma o educador só começa a intervir mais directamente a partir dos 12 anos.”

Tolstói (citado por Rocha, 1988: 46) aproxima-se de Rousseau referindo que “a excitação do interesse é a mola mais eficaz: daí o considerar a naturalidade e a liberdade como condições fundamentais, mais importantes que qualquer outra e como medidas do bom e do mau ensino.” O professor deve apoiar-se nos interesses dos alunos.

Bergson e Husserl (citado por Rocha, 1988) não atribuem nem ao professor um papel preponderante nem aos conhecimentos teóricos e científicos, pois os conhecimentos vivenciais são os que conduzem à realidade como ela é.

Apesar dos anteriores impulsionadores da Escola Nova há outras figuras cimeiras deste movimento renovador, nomeadamente Dewey, Clarapède e Montessori. Dewey (1967, citado por Rocha, 1988) atribui ao professor um papel social, pois cabe-lhe a tarefa de preparar as crianças para servir a sociedade. Clarapède (1975, citado por Rocha, 1988: 79) aproxima-se da filosofia de Dewey e dá-lhe seguimento. Refere, então, que:

“ (...) a função do mestre é completamente transformada. Este não pode continuar a ser um omnisciente encarregado de modelar a inteligência e encher o espírito do conhecimento. Deve ser um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais. Há-de ser, para os alunos, mais um colaborador que um docente ex cathedra”.

Montessori (citada por Rocha, 1988: 82) faz convergir a função do educador com a do ambiente - “têm por missão fundamental despoletar e incentivar o desenvolvimento do embrião humano”. O educador “deve estimular a vida, deixando-a livre para se desenvolver”.

A Escola Activa identifica-se com certos modelos da Escola Nova, andando ligada à pedagogia funcional, na medida em que “não consiste em introduzir, no currículo, actividades (...) mas sobretudo em sublinhar que a aprendizagem de todas as matérias se faça de modo que seja quanto possível a criança a aprender e não apenas a ser ensinada”. (Rocha, 1988: 102). A aprendizagem tem de ter em conta os interesses da criança, preceito da pedagogia funcional.

Patrício (1989, citado por Araújo e Sá e Andrade, 1992) associa o papel do professor à integração do país na Comunidade Europeia. Neste sentido, o professor é

uma figura com os principais valores da “matriz cultural europeia”, nomeadamente a liberdade, individualidade, racionalidade, amor, organização, eficácia e espiritualidade.

Araújo e Sá e Andrade (1992) aproximam-se de Patrício (1989, citado por Araújo e Sá, 1992) ao atribuírem ao professor uma função mobilizadora, no sentido em que promove a construção do futuro. Esta função aponta para as funções que Patrício atribui à escola e, por inerência, como elemento integrante desta, ao professor uma função pessoal (favorece o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo); uma função social (favorece o desenvolvimento do aluno enquanto elemento pertencente a uma sociedade); uma função cívica (contribui para a consciencialização do aluno das normas da vida colectiva); uma função profissional (orienta o aluno para o desempenho de uma profissão futura); uma função cultural (ajuda o aluno, preparando-o, a enriquecer a herança cultural da sociedade a que pertence) e suplência da família (faculta actividades úteis ao aluno em substituição da família).

Santos e Balancho (1987, citados por Araújo e Sá e Andrade, 1992) apresentam um professor pluridimensional, que se assume enquanto agente de mudança, na medida em que é capaz de mudar o sistema educativo e mentalidades dos elementos da comunidade educativa.

Lefebvre (1988, citado por Araújo e Sá e Andrade, 1992: 23) salienta que para o professor desempenhar todas estas funções que lhe são atribuídas tem de possuir e transmitir valores culturais, pessoais e sociais, assim como terá de desenvolver atitudes positivas perante a sua actividade profissional: “confiança em si, o positivismo, o prazer, a dádiva, a autenticidade, a confiança no outro e no progresso.”

Araújo e Sá e Andrade (1992) referem que todas estas funções docentes referidas não são alheias ao professor de Língua Estrangeira, apesar da sua função específica: ensinar uma língua estrangeira, num contexto particular, com motivações e finalidades específicas (práticas culturais, formativas e educativas e políticas), condicionadas por um contexto político, cultural e social determinado.

Araújo e Sá e Andrade (1992) referem que é fundamental que o professor de língua estrangeira seja capaz de fazer a articulação entre a teoria e a prática, devendo ser capaz de reflectir acerca da prática que desenvolve, justificando, perante si mesmo, as acções que empreende, de forma a adquirir maior confiança na sua prática e aplicar em planificações, acções e avaliações futuras. Esta reflexão exige, por parte do docente, conhecimentos de cariz didáctico. Esta articulação é fundamental uma vez que “o

professor quotidianamente tem de saber mobilizar conhecimentos de áreas muito diversas, em função de situações nas quais os intervenientes criam problemas imprevistos que exigem soluções imediatas” (Andrade e Araújo e Sá, 1989, citadas por Araújo e Sá e Andrade, 1992: 28).

Araújo e Sá e Andrade (1992: 35) apresentam três níveis de actuação no que se refere às competências e saberes do docente de Língua Estrangeira: o nível da informação (corresponde ao conhecimento científico do docente relativamente aos modelos de descrição da língua em causa; funcionamento da língua que ensina; conhecimentos em sociolinguística, semântica, linguística contrastiva, linguística histórica, semiótica, dialectologia, psicolinguística, bilinguismo e pragmática ...); o nível da peri-execução (corresponde ao momento da preparação da actividade de ensino-aprendizagem, momento didáctico em que o professor analisa, selecciona, reflecte, prevê, planifica e avalia, decide e organiza) e o nível da execução (corresponde ao momento que se desenvolve no espaço de sala de aula, onde se operacionalizam as decisões tomadas nos níveis anteriores e onde o professor terá de pôr em prática a sua capacidade de tolerância, solidariedade, autonomia, espírito crítico, criatividade, dinamismo, abertura ao outro e ao progresso humano, social e tecnológico, interesse pela investigação, segurança e capacidade de reflexão, capacidade de comunicação com os interlocutores, capacidade de organização e dinamização da aula e capacidade para estabelecer um bom clima na sala de aula).

Peres (1999, citado por Bizarro e Braga, 2004) para responder à necessidade de uma educação intercultural exigida pela sociedade actual refere que é necessário a existência de conhecimentos precisos dos conteúdos que se ensina para, assim, se poder promover imagens livres de preconceitos. Desta forma, o professor é:

“(...) agente de ensino, pensante e actuante, mediador cultural por excelência, que congregue em si, para além de uma sólida competência pedagógica(...), uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, inter-cultural, inter-social, uma consciência reflectida da sua própria identificação cultural e um conhecimento adequado do modo de inter-agir com a Diferença(...)”⁹

Freitas (2006) debruçou-se sobre a formação profissional de docentes do ensino de Línguas Estrangeiras e salienta que o professor de Língua Estrangeira “para

⁹ Consultado a 21 de Dezembro de 2007 em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo6821.pdf>

formação profissional pode participar num processo de co-construção do saber sobre a actividade com aqueles que são protagonistas do trabalho.”¹⁰

Alarcão (1997: 13-14) refere a importância do investimento na formação profissional de docentes e que “Qualquer professor, como pessoa de cultura, tem de possuir horizontes amplos, e isso só pode ser conseguido fazendo a sua formação em instituições de dimensão considerável.”¹¹ E “a coerência do trabalho dos docentes dos vários ciclos só pode resultar da actividade de colaboração efectiva no terreno na planificação, coordenação e reflexão sobre a prática”.¹²

Chaguri (2004) apela para a importância, como Araújo e Sá e Andrade, da Semiótica (ciência que procura estudar a significação da linguagem) enquanto ciência integrante dos saberes do professor de Língua Estrangeira. A semiótica “proporcionará o estudo mais adequado das linguagens, onde os sentidos humanos expressos concretizam-se em situações verbais e não verbais, e onde estas se dão pelos entrelaçamentos verbo-visuais, audiovisuais, e áudio-verbo-visuais”¹³. A introdução da Semiótica na formação dos docentes de Letras vai impedir a sobrevalorização tradicional da linguagem verbal em detrimento das restantes. A Semiótica é, igualmente, importante para capacitar o docente a não “se limitar ao domínio técnico da língua pela legítima norma, mas abranger igualmente o saber utilizar a língua nos contextos sociais e simbólicos da actividade linguística dos alunos nos diversos tipos de discurso.”¹⁴

Simões (citada por Chaguri 2004) salienta o facto da Semiótica comportar três factores: a semiótica cinésica (movimento), a proxémica (espaço), cronémica (tempo), intensificando a importância do conhecimento das funções e valores dos movimentos, dos espaços e do tempo na construção da experiência humana.

Bizarro e Braga (2004) salientam a importância da comunicação intercultural, pois:

“(…) no século XXI, um professor precisa de saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos. Precisa de identificar, caracterizar e desmontar estereótipos culturais. Precisa, ainda, de, assumindo um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para

¹⁰ Consultado a 21 de Dezembro de 2007 em: <http://pucsp.br/pas/lael/intercambio/pdf/freitas.pdf>

¹¹ Consultado a 20 de Dezembro de 2007 em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)

¹² Consultado a 20 de Dezembro de 2007 em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)

¹³ Consultado a 21 de Dezembro de 2007 em: http://www.linguagestrangeira.pro.br/artigos_papers/perfil_letras.htm

¹⁴ Consultado a 21 de Dezembro de 2007 em: http://www.linguagestrangeira.pro.br/artigos_papers/perfil_letras.htm

anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO”.¹⁵

Ao professor são atribuídas, ao longo dos anos, de acordo com as necessidades sociais, políticas e culturais, funções diversas, que não apenas as de ensinar, sendo-lhe, no entanto, exigidas várias competências/ capacidades, muito para além dos conhecimentos científicos e pedagógicos.

Não nos podemos esquecer que a sociedade actual vive a emergência tecnológica não só no domínio social, político e cultural, mas também no âmbito educativo.

A escola é alvo de influências exteriores, das Tecnologias de Informação e Comunicação. É dever da escola acompanhar as evoluções sociais. Desta forma, exige-se, actualmente, aos docentes, a competência para trabalhar com as novas tecnologias, aplicando-as no nível a que Araújo e Sá e Andrade (1992) denominam de execução. No entanto, para que esta possa ser operacionalizada tem de estar presente no nível da informação e da peri-execução, daí a necessidade de integrar na formação profissional do docente as Tecnologias de Informação e Comunicação.

5- Recursos Pedagógicos no Ensino das Línguas

“(…) a diversidade linguística não [deve] ser considerada, unicamente, como um obstáculo à comunicação entre os diferentes grupos humanos, mas antes, como uma fonte de enriquecimento, o que vem reforçar a necessidade do ensino das línguas. As exigências da globalização e da identidade cultural não devem ser consideradas como contraditórias mas como complementares”.

Delors (1996: 63)

O processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Não Materna, dado que não é aprendizagem por exposição natural, mas sim em contexto escolar com recurso ao ensino formal, requer recursos pedagógicos específicos para compensar a ausência do contexto de imersão linguística. Como refere Osório e Almeida (2006: 29):

“(…) cada língua organiza, de modo único, a referência e os meios que a constituem como sistema, o processo de ensino-aprendizagem de uma

¹⁵ Consultado a 21 de Dezembro de 2007 em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo6821.pdf>

língua não materna não deverá ser feito, exclusivamente, por meio de um decalque da língua materna.”

Dada a importância da cultura no ensino de uma língua é de considerar a arte como um dos recursos pedagógicos. Como afirmam, ainda, Osório e Almeida (2006: 30) “o ensino da língua pressupõe, naturalmente, o ensino da cultura”. A arte, como manifestação cultural, facilita o acesso do aprendente a uma cultura e língua estranhas, desconhecidas, assim como desenvolve a capacidade metacognitiva e desperta as sensações. Desta forma, o aprendente aprende a língua contextualizada na comunidade artística a que a mesma pertence, podendo estender-se, mediante análise visual e a leitura da imagem, a outros aspectos como a cor, os costumes, os rituais, a história, a geografia, a gastronomia. Como salienta Osório (2008: 145) “o processo de ensino-aprendizagem de uma língua é um todo unificador e complexo, a fim de dotar os alunos de uma competência linguística comunicativa”. Por isso, a arte poderá ser um recurso importante na aquisição simultânea do domínio linguístico, da expressão escrita, expressão oral e aspectos culturais. Todavia, estes domínios deverão ser cautelosamente introduzidos, dependendo do nível (elementar, intermédio e avançado) em que o aprendente se encontra, pois inicialmente o objectivo principal é dotar o aprendente dos aspectos pragmáticos da língua de forma a permitir-lhes adquirir uma competência oral e escrita da língua em estudo, para que possam no futuro progredir nas aprendizagens. Neste sentido, Marques (1991, citado por Osório, 2008: 150) refere que:

“(…) há, de facto, experiências pedagógicas e opções urgentes a fazer, na construção dos documentos socio-educativos e na consequente transformação da instituição escolar: há ainda nos percursos diferentes propostas, quer para a mediação de conteúdos, quer para a configuração de itinerários que possam levar o estudante a graus crescentes de autonomia e a um maior rendimento.”

O manual é um dos recursos mais usados em situações educativas formais como um instrumento de comunicação. No entanto, segundo Osório (2008), nem todos possuem os requisitos necessários para que o ensino da língua se processe eficazmente. No entanto, o manual não deve constituir um recurso único na sala de aula, podendo ser complementado com recursos áudio (compreensão do oral), mecanismos vídeo e outros recursos escritos produzidos pelo docente de acordo com as necessidades sentidas e objectivos pretendidos, de forma a poderem ser revistos pelos alunos.

Os provérbios são manifestações culturais, assim como a arte, e pode aprender-se uma língua, recorrendo a esta forma de cultura popular dentro da sala de aula. Segundo Schmidt e Lacaz-Ruiz (2000):

“Além do objectivo primário (didáctico e explícito), fica claro que os provérbios representam (geralmente) uma forma de resgate e lembrança da dignidade do ser humano. A formação ampla - proposta hoje pelos Parâmetros Curriculares - é propiciada pelos provérbios, a partir dos quais pode-se discutir valores como cidadania, solidariedade etc.”¹⁶

O recurso ao lúdico no processo de ensino-aprendizagem de uma língua pode ser igualmente eficaz. Segundo Ortiz Ocaña (2005), o jogo como método de ensino não é recente, mas é bastante antigo. Era usado de forma empírica pelos primitivos para aprender actividades diárias como caçar, pescar e cultivar, pois facilitava a assimilação. No entanto, só em finais do século XX, K. Groos (citado por Ortiz Ocaña, 2005) dá início às investigações, criando a Teoria do Jogo e definindo-o como “um adiestramento antecipado para futuras capacidades serias.”¹⁷

Ortiz Ocaña (2005) apresenta diferentes tipos de jogos, tais como os jogos de regras, jogos construtivos, os de dramatização, os de criação, os de papéis, os de simulação e os jogos didácticos, tendo estes últimos como antecedentes os jogos infantis. O jogo adquiriu grande importância na época Renascentista com vista à preparação dos futuros profissionais do domínio da economia. Daí a possibilidade de ser aplicado com sucesso para fins educativos. O autor (2005) salienta que o jogo:

“(…) es una actividad amena de recreación que sirve de medio para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva *de* los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz.”¹⁸

O recurso ao jogo como metodologia de ensino não deve ser excessivo. Como qualquer estratégia, deve ser devidamente planeado e usado para fins específicos, sobretudo para temas de menor agrado por parte dos alunos e sempre adequados à idade

¹⁶ Consultado a 26 de Dezembro de 2007 em: <http://www.hotopos.com.br/videtur12/proverin.htm>

¹⁷ Consultado a 26 de Dezembro de 2007 em: <http://www.monografias.com/trabajos28/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml>

¹⁸ Consultado a 26 de Dezembro de 2007 em: <http://www.monografias.com/trabajos28/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml>

do mesmo, até porque os jogos didácticos devem ir ao encontro dos objectivos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação estabelecidos pela organização escolar.

Ortiz Ocaña (2005) refere que os jogos didácticos despertam o interesse e motivação; provocam a necessidade de tomar decisões; criam nos alunos hábitos de trabalho de grupo e colaboração mútua no cumprimento de tarefas; exigem aplicação de conhecimentos adquiridos; podem usar-se para comprovar e solidificar conhecimentos adquiridos em aulas expositivas e conduzir à reflexão sobre erros cometidos; constituem actividades pedagógicas dinâmicas, com limitação de tempo, permitindo o intercâmbio entre teoria e prática de maneira vivencial, activa e dinâmica; aceleram a adaptação dos alunos aos processos sociais dinâmicos da sua vida; cortam com os esquemas da aula, o papel autoritário e informador do professor e favorecem as potencialidades criativas dos alunos; aumentam o nível de autonomia dos alunos e o professor tem a possibilidade de analisar, de forma mais minuciosa a assimilação dos conteúdos. O jogo didáctico é um método pedagógico completo quer a nível teórico quer prático, exigindo, no entanto, por parte do docente uma preparação prévia antes da implementação.

Um outro factor que adquiriu importância fundamental no Ensino, a partir dos anos noventa, foi a Informática, que conheceu uma difusão social extraordinária, à semelhança da televisão nos anos setenta. A Informática começou a ser utilizada como um recurso didáctico, ora para motivar, ora como factor promotor do sucesso educativo, dada a proximidade do meio do aprendente. Baron (1994) refere mesmo que a Informática introduziu uma renovação das disciplinas escolares e até mesmo mudanças nas formas de ensinar e de aprender. Segundo Mangenot (1996), um meio escolar informatizado, mediante o recurso ao computador, favorece a autonomia do aluno na realização das actividades propostas. O computador permite propor ao aluno actividades autocorrectivas de manipulação como puzzles, exercícios de pesquisa de campos lexicais, de cadeias anafóricas, sequências narrativas, progressão temática e conectores. O computador permite, ainda, apresentar ao aluno um texto interactivo para ele o manipular, sugerindo-lhe diferentes actividades de transformação desse mesmo texto devidamente orientadas. Desta forma, na opinião de Mangenot (1996), o computador, sem substituir o docente e com orientação cuidada deste, facilita a comunicação entre os pares e, claro, o metadiscorso sobre as actividades realizadas,

assim como incita à escrita, graças à mediatização e às funcionalidades do processamento de texto.

Marton (1999) apresenta a informatização como um factor negativo na educação, porque favorece o ensino à distância, impedindo a interacção entre docente e discente. Com as TIC, é a primeira vez, em quatro séculos, que a hegemonia da aula como estrutura socio-física do trabalho pedagógico é ameaçada, conduzindo a novos modos de educação e de instrução fundados em novas formas de interacção entre professor e alunos. Uma aula é um dispositivo de controlo temporal e espacial que implica o professor e os alunos num espaço e num tempo propriamente escolares. Desta forma, as TIC dissociam a escolarização (simultaneamente instrução e sociabilização) deste dispositivo de controlo (aula) historicamente muito estável. Na mesma linha de pensamento, Archambault (2002) refere que o recurso a formação electrónica à distância conduz a uma menor qualidade de ensino relativamente ao ensino presencial. No entanto, considera-a uma alternativa de escolarização. O autor aproxima-se da perspectiva de Mangenot (1996) ao considerar o computador como um instrumento útil na sala de aula dadas as suas potencialidades nos domínios da escrita e da leitura, na construção dos saberes, na motivação e na autonomia.

O desenvolvimento da tecnologia e os recursos proporcionados por ela ajudam o professor a evitar as aulas enfadonhas e tradicionais e a facultar ajuda aos alunos mesmo fora da sala de aula. O professor que pretenda aliciar os seus alunos terá de se adaptar aos novos tempos. Recursos como a Internet, os CD-Roms, os DVD'S, entre outros, ajudam a trabalhar o imaginário dos alunos.

A Internet é um bom instrumento de pesquisa para alunos e professores e permite facilitar o processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira como complemento das aulas presenciais, pela participação em fóruns e chats de conversação. É possível, ainda, que o professor crie um *site* para dialogar com os seus alunos na Internet, para os apoiar *online*, facultando-lhes actividades interactivas. Desta forma, o trabalho na sala de aula e o trabalho individual na Internet permitem um acompanhamento da aprendizagem do aluno, conduzindo a uma maior motivação e consequentemente maior aproveitamento escolar.

CAPÍTULO II

DIFERENÇAS ASPECTUAIS

ENTRE

PRETÉRIO PERFEITO

E

PRETÉRITO IMPERFEITO

PARTE I

O ASPECTO

1- Considerações Gerais Acerca do Aspecto

“(...) perspectiva relativamente à situação expressa pelo verbo que pode ser apresentada como estando em desenvolvimento, no seu início, duração ou conclusão, ou ainda como um todo já completo.”

Azeredo, Pinto e Lopes (2006: 224)

O *aspecto* é, assim como o *tempo*, o *modo* e a *voz*, ainda que diferindo destes, uma das categorias do verbo. Luís Andrade (2006) refere que “O Aspecto está no tempo, porém leva em conta a duração de um facto, que pode durar pouco ou muito, é marcado por ÍNICIO, MEIO e FIM.”¹⁹ O *aspecto* designa uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do qual o locutor considera a acção expressa pelo verbo. O locutor pode considerar a acção concluída (terminada – perfeita ou mais que perfeita) ou não concluída (duração, repetição - imperfeita). Neste sentido, adquire grande importância o valor transmitido pelos tempos verbais. Cart *et alii* (1986) refere que uma característica marcante da conjugação latina é a oposição entre dois aspectos verbais, o perfeito e o imperfeito. Barreto (2007) continua, salientando que “O imperfeito indica, sugestivamente, que a acção é vista como incompleta, isto é, enquanto processo, não enquanto resultado. O perfeito, por sua vez, indica que a acção é vista como consumada, acabada (o termo *acabamento*, no contexto de construção civil, reflecte bem a ideia).”²⁰

No conceito de *aspecto* incluem-se, para além da divisão (oposição) gramatical (perfeita/ imperfeita), valores semânticos transmitidos pelos verbos auxiliares: aspecto *pontual/ durativo*; aspecto *contínuo/ descontínuo* e aspecto *incoactivo/ conclusivo*.

Consideram-se, também, de natureza aspectual as oposições entre forma simples/ perífrase durativa (estar+gerúndio ou infinitivo precedido da preposição a) e os verbos ser/ estar. A perífrase referida exprime o momento exacto, rigoroso da acção, alargando-se a todos os modos e tempos verbais, podendo ser substituída por outras perífrases, formadas quer com auxiliares de movimento (andar, vir, ir, viver ...) quer de implicação (continuar, ficar ...).

A oposição ser/ estar distingue dois tipos de passividade, a forma passiva de acção expressa pelo verbo ser e a forma passiva de estado expressa pelo verbo estar.

¹⁹ Consultado a 15 de Janeiro de 2008 em: <http://recantodasletras.uol.com.br/arquivos/255152.doc>

²⁰ Consultado a 15 de Janeiro de 2008 em: <http://www.hottopos.com/videtur28paulobarreto.htm>

Todas estas formas de oposição baseiam-se na diversidade de formação de perífrases verbais, as que recorrem ao participio passado exprimem um aspecto acabado, concluído, as que recorrem ao gerúndio exprimem um aspecto inacabado, não concluído.

O valor aspectual, para além dos verbos, pode ser expresso por afixos, advérbios/ expressões adverbiais e por alguns nomes e adjectivos.

2- O Aspecto: Estudos

“Em latim, há vestígios desta categoria em formas verbais que transportam consigo uma noção de duração, de acção em realização ou realizada.”

Figueiredo e Almendra (1991: 219)

O *aspecto*, como já foi referido, é uma das categorias do verbo, assim como o *tempo*, o *modo* e a *voz*. No entanto, não se trata de uma categoria isolada, pois relaciona-se com outras, impedindo uma delimitação perfeita, como acontece na relação *aspecto/ tempo*. Nas línguas românicas, as acepções aspectuais *acabado/ não acabado* decorrem do *tempo*.

A noção de *aspecto* não é recente, pois já na Grécia Antiga os estóicos consideravam que os tempos verbais não expressavam apenas valores temporais, distinguindo os tempos determinados que englobavam os durativos (presente e imperfeito) e os cumpridos (perfeito e mais-que-perfeito) dos indeterminados (aoristo e futuro). Na gramática latina de inspiração estóica, Varrão distingue os *tempora infecta* (acções inacabadas e progressivas – presente) dos *tempora perfecta* (acções acabadas – perfeito) não correspondentes ao perfeito grego.

Curtius (1846), no âmbito da gramática histórico-comparativa, considerou para o verbo grego a existência de duas categorias: o tempo gramatical ou graus do tempo, que reflectem a relação entre a acção e o locutor, e o *aspecto* ou qualidade do tempo, que consistem no posicionamento da acção face ao momento da enunciação. A linguística histórico-comparativa denota a oposição presente (duração) / aoristo (constatação) / perfeito (resultado).

Inicialmente, o aspecto verbal não apresentava qualquer relação com os graus do tempo, visto que o valor temporal não tinha qualquer expressão material no tema, nem

na forma verbal no seu conjunto. Cada um dos temas poderia exprimir presente, passado e futuro, dependendo do contexto, sendo o passado actualizado por advérbios que integrariam o contexto. Trata-se de uma distinção semântica com tradução morfológica, na medida em que os tempos do *infectum* e do *perfectum* se formam com base em temas diferentes.

Bondárko (citado por Soares, 1987) apresenta o *aspecto* como as características qualitativas e quantitativas do acontecimento expresso pelo verbo, podendo tal ser verificado pelo verbo ou outros elementos presentes no enunciado como advérbios ou expressões adverbiais. Maslov (1962) retoma esta noção de aspectualidade, distinguindo aspectualidade quantitativa (limitação ou não da acção, duração ou frequência com que ocorre) de aspectualidade qualitativa (bipartição dos verbos de acção em *télicos* e *atélicos*). Relativamente à aspectualidade qualitativa é o contexto que determina esta oposição, definindo ou não um limite para a acção.

Vendler (1967, citado por Macalane, 2002) apresenta uma quadrilogia aspectual, classificando as situações em *Actividades*, “*Accomplishments*”, “*Achievements*” e *Estados*. As *Actividades* e os “*Accomplishments*” são situações faseáveis e os “*Achievements*” e *Estados* são situações não-faseáveis. Esta distinção advém do facto de as *Actividades* e os “*Accomplishments*” surgirem em estruturas progressivas. É de referir ainda que as *Actividades* e os *Estados* constituem eventualidades atélicas, permitindo-lhes combinarem-se com adverbiais durativos (*Durante X Tempo*); os “*Accomplishments*” e “*Achievements*” constituem situações télicas, o que lhes permite combinar-se com adverbiais de realização ou completude (*Em X Tempo*). Esta classificação criou muita polémica, porque é, sobretudo, de natureza lexical, não contemplando o facto de um verbo poder apresentar vários valores aspectuais, dependendo dos elementos a que se associa, como se pode ver nos exemplos apresentados por (Cunha, 1998, citado por Macalane, 2002): *A Maria canta no coro da faculdade.* (estado habitual), *A Maria cantou durante toda a manhã.* (processo), *A Maria cantou o hino nacional.* (“*Accomplishments*”), *A Maria acabou de cantar às 5.* (“*achievement*”).

A classificação de Verkuyl (1972, 1989, 1993) é de natureza composicional. Ele distingue *Estados* (*O menino quer uma maçã.*), *Processos* (*O menino comeu maçãs.*) e *Eventos* (*O menino comeu uma maçã.*), que resultam da interacção entre a semântica do verbo e a informação expressa pelos seus argumentos. Esta classificação aspectual

afasta-se da classificação aspectual de Vendler, na medida em que salienta a importância dos argumentos e da quantificação na marcação de valores aspectuais. As críticas a esta classificação basearam-se no facto de estar orientada para o aspecto expresso pelo verbo e seus argumentos, excluindo a importância dos adverbiais na marcação do valor aspectual.

Moens (1987) apresenta uma classificação dos valores aspectuais que denota algumas aproximações com a classificação estabelecida por Vendler. O autor distingue *Eventos de Estados*, isto é, situações dinâmicas de situações estáticas. Nos *Eventos* distingue os *Eventos Atômicos* (indivisíveis), onde insere as *Culminações* (eventos télicos, que incluem consequências - ex: reconhecer – e correspondem aos *Achievements* na terminologia de Vendler) e os *Pontos* (eventos que não contemplam consequências - ex: tossir) dos *Eventos Extensos* ou *Alargados*, onde insere os *Processos* (eventos atélicos que não incluem conclusão nem consequência - ex: correr- e que correspondem às *Actividades*, na terminologia de Vendler) e os *Processos Culminados* (eventos télicos que contemplam ponto final e permitem considerar consequências - ex: construir uma casa- e que correspondem aos *Accomplishments*, na terminologia de Vendler).

Esta classificação apresenta dois pontos importantes: a concepção de um evento com base na sua estruturação interna e a possibilidade de um verbo ter diferentes valores aspectuais, dependentes da sua combinação com outras expressões na frase (argumentos, tempos gramaticais e expressões adverbiais).

Quanto ao primeiro ponto, Moens (1987) apresenta um *Núcleo Aspectual*, representante de todas as fases que constituem um evento: *processo preparatório*, *ponto de culminação* e *estado consequente*. Os *Processos* são constituídos apenas pela fase de *processo preparatório*; os *Processos Culminados* pelas três fases referidas; as *Culminações* apenas pelo *ponto de culminação* e pelo *estado consequente*; os *Pontos* integram somente o *ponto de culminação*. Quanto ao segundo ponto, o autor (1987) propõe uma *Rede Aspectual*, que permite a mudança de uma classe ou estado para outras classes ou estados.

A classificação aspectual de Smith (1991) é, assim como as de Verkuyl e de Moens, de natureza composicional. Segundo o autor, o valor aspectual de um enunciado é consequência da interacção entre o *tipo de situação* (expresso através da associação do verbo aos seus argumentos) e a *perspectiva* ou *ponto de vista* (marcado pelos morfemas temporais e adverbiais). A tipologia de Smith (1991) é muito próxima da de Moens

(1987), na medida em que distingue cinco tipos de situação. Ele distingue, igualmente, *Eventos de Estados*. Nos *Eventos* distingue *Eventos Simultâneos* (“*Achievements*” e *Semelfactivos*) de *Eventos Durativos* (“*Accomplishments*” e *Actividades*).

Os *Estados* são estáticos e durativos; as *Actividades* (*Processos*, na terminologia de Moens) são dinâmicas, durativas e atélicas; os “*Accomplishments*” (*Processos Culminados*, na terminologia de Moens) são dinâmicos, durativos e télicos, constituídos por fases sucessivas e apresentando conseqüências; os *Semelfactivos* (*Pontos*, na terminologia de Moens) são dinâmicos, instantâneos e atélicos; os “*Achievements*” (*Culminações*, na terminologia de Moens) são dinâmicos, instantâneos e télicos.

Relativamente aos cinco tipos de situação apresentados, Smith (1991) considera três pontos de vista, nomeadamente o *perfectivo* (focaliza a situação como um todo, incluindo os pontos inicial e final), o *imperfectivo* (dá uma imagem parcial da situação, não incluindo nem o ponto inicial nem o final) e o *neutro* (é flexível, focalizando o ponto inicial e pelo menos um ponto interno da situação).

Considerando as teorias apresentadas, pode considerar-se que o *aspecto* é uma categoria composicional, em que os valores aspectuais resultam da interacção do verbo com os argumentos, tempos gramaticais, adverbiais e operadores aspectuais.

Das teorias apresentadas, aquela que parece mais aceitável é a de natureza composicional de Smith tendo em conta que contempla o facto de o verbo poder apresentar diferentes e vários valores aspectuais dependendo dos elementos a que se associa, valorizando a importância dos argumentos, da quantificação e dos adverbiais na marcação dos valores aspectuais.

3- Valores Aspectuais: Estudos

“(...) o modo da acção representa uma compreensão lato senso das noções aspectuais, uma vez que abrange um número ilimitado de possibilidades, englobando e ultrapassando a bipolaridade que caracteriza o aspecto. Decorre essa variedade de possibilidades do facto de assentar o modo da acção no próprio valor semântico do verbo (...)”

Castilho (1968: 40)

Castilho (1968) não restringe os valores aspectuais ao verbo, alargando-os a outras categorias e formas de expressão. Apresenta quatro valores principais,

determinando os aspectos correspondentes para cada um. O aspecto *imperfectivo* (*inceptivo, cursivo, terminativo*) tem um valor durativo; o aspecto *perfectivo* (*cessativo, pontual, resultativo*) tem um valor de completamento; o aspecto *indeterminado* tem um valor de negação, de duração e de completamento; o aspecto *iterativo* (*iterativo perfectivo e imperfectivo*) tem um valor de repetição. Este critério não é definitivo, pois o imperfeito do indicativo pode expressar valores como o *imperfectivo* e o *iterativo imperfectivo*.

Castilho (1968: 42) admite a possibilidade de *aspecto e modo da acção* se confundirem “nos casos em que a flexão temporal ou os adjuntos adverbiais provocam alterações no valor semântico do verbo”. O linguista assume a posição de que o aprofundamento das diferenças entre *aspecto e modo* da acção não devem ser consideradas, uma vez que o *modo* da acção contém o *aspecto*. O modo da acção também indica duração e completamento.

Travaglia (1985: 53) define *aspecto* como “uma categoria verbal de TEMPO, não-deíctica, através da qual se marca a duração da situação e/ ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação.”

Assim, na mesma linha de pensamento de Castilho, Travaglia (1985) apresenta três noções aspectuais: duração, fases e ausência de noções aspectuais (*aspecto não actualizado*). Relativamente à duração, o autor distingue duas noções aspectuais *durativas*, às quais correspondem diferentes aspectos: *duração (contínua e descontínua)* e *não duração (aspecto pontual)*. O aspecto *durativo* denota uma manutenção contínua limitada; o aspecto *indeterminado* é uma duração contínua ilimitada; o aspecto *iterativo* representa uma duração descontínua limitada e o aspecto *habitual* denota uma duração descontínua ilimitada.

No que concerne às fases, realça as fases de realização, as fases de desenvolvimento e as fases de complementaridade. No estado de realização, inclui o aspecto *não começado*, acção por iniciar ou prestes a iniciar e o aspecto *não acabado* ou *começado*, acção acabada ou recentemente terminada. No estado de desenvolvimento, integra o aspecto *inceptivo* (correspondente ao início da acção), o aspecto *cursivo* (correspondente ao meio da acção) e o aspecto *terminativo* (correspondente ao fim da acção). Por fim, no estado de complementaridade, o estado completo é representado pelo aspecto *perfectivo* e o estado incompleto pelo aspecto *imperfectivo*.

Os aspectos apresentados por Travaglia não se confinam à semântica gramatical, alargando-se à semântica lexical, pois nem sempre existe uma expressão formal própria para referir todas as situações.

Castilho assinala alguns pontos incoerentes no modelo proposto por Travaglia: o facto de *duração* se opor a *fases*, uma vez que uma acção durativa admite fases no seu desenvolvimento; o facto de *indeterminado* se opor a *durativo*, uma vez que é mínima a distinção entre o aspecto *indeterminado* e o *não-aspecto*; o facto de *as fases de realização* e de *desenvolvimento* serem diferentes e, ainda, o motivo de o aspecto *não-começado* apresentar uma das *fases de realização*, por lhe ser difícil aceitar como *aspecto* uma acção que não se iniciou.

Coseriu (1980), seguidor do estruturalismo funcional, salienta duas dimensões aspectuais nas línguas românicas, detentoras de manifestação formal própria: visão de fase (ou grau) e colocação (ou incidência), que se expressam por perífrases verbais, em que a forma auxiliar apenas concorre para definir o valor do verbo principal. O autor refere, também, que, nas línguas românicas, o *aspecto* decorre do *tempo*, apresentando, neste sentido, duas dimensões temporais: plano e perspectiva.

O *tempo* divide-se em dois planos opostos: o actual (tem como núcleo o presente do indicativo e inclui, também, o futuro do indicativo e o pretérito perfeito do indicativo), cuja acção é perspectivada como afirmativa e decisiva; e o inactual (tem como núcleo o imperfeito do indicativo e inclui, ainda, o pretérito mais-que-perfeito do indicativo e o condicional), que se trata de um plano secundário, menos decisivo e que decorre da acção do plano actual. Relativamente à *perspectiva*, trata-se da focalização de uma dada situação face a um ponto de referência. O ponto de referência do plano actual corresponde ao momento da enunciação e o do plano inactual corresponde ao momento (passado, presente e futuro) de que se fala.

O autor apresenta quatro perspectivas: *respectiva*, quando detém um ponto de referência, como o presente e imperfeito do indicativo, nas línguas românicas; *paralela*; *prospectiva*, quando a acção se coloca num momento anterior ao ponto de referência; *retrospectiva*, quando acção se coloca num momento ulterior ao ponto de referência.

Na Língua Portuguesa existem duas perspectivas: a primeira salienta uma posição entre três espaços temporais (passado, presente, futuro), tendo em consideração que o presente não se refere apenas ao momento da enunciação, podendo reportar-se ao passado e ao futuro; a segunda perspectiva reveste-se de uma expressão perifrástica,

tempos compostos por *ter/haver + particípio passado* (para a perspectiva retrospectiva, que coloca a acção num momento ulterior ao ponto de referência) ou *ir + infinitivo* (para uma perspectiva prospectiva, que coloca a acção num momento anterior ao ponto de referência).

Elia (1962) considera um aspecto *potencial*, na medida em que o futuro (quer do presente quer do pretérito) se reveste ora de um valor modal ora de um carácter potencial, que resulta do conhecimento do mundo futuro, baseado na expectativa que qualquer locução reportada ao futuro possa implicar. Esta relação faz a conexão entre *tempo e modo*, que já se verificava em Câmara (1956). O autor atribui ao futuro a capacidade de comportar valores secundários modais, conferindo-lhe três características semânticas: futuro com *gradações modais*, futuro metafórico ou intemporal e futuro temporal.

Na mesma linha do estruturalismo funcionalista de Coseriu, Barros (1981), estudioso do aspecto verbal português, vai ao encontro de Elia, na medida em que apresenta o futuro não como um tempo verbal ou uma noção temporal deíctica, mas como um *aspecto*, que ele denomina de *potencial*, por potenciar ou viabilizar alguns significados aspectuais como o *pretérito* (leríamos, lêssemos) e o *não pretérito* (leremos, lermos, leíamos).

No entanto, Soares (1987) contesta Barros por considerar o *potencial* como um *aspecto*, pois considera a acção *potencial* uma modalidade lógica, um modo de perspectivar um determinado enunciado com base em três parâmetros de modalidade: *verdadeiro*, modalidade expressa pela forma verbal simples, sem auxiliar; *contingente/necessário*, modalidade expressa por um auxiliar de modo e *provável/possível*, modalidade, igualmente, expressa por um auxiliar de modo. A potencialidade não diz respeito ao *aspecto*, mas ao *modo*. As formas do futuro possuem, além do valor temporal, valores secundários modais. A autora (1987: 18) refere que a “aspectualidade é um campo semântico amplo de noções ligadas por traços comuns referentes à maneira de ser da acção”. Soares (1987) considera *aspecto* apenas as noções que recebem expressão gramatical, seja flexional, seja por meio de perífrases verbais estáveis e com significado aspectual constante. As noções pertencentes ao léxico, que são expressas pelo radical do verbo, são próprias do modo da acção. Esta distinção torna-se necessária, pois o *aspecto* é uma categoria gramatical e o *modo* da acção é uma categoria semântica, pertencente ao léxico.

Soares (1987), baseada em Coseriu, rejeita os aspectos depreendidos pelo semantema do verbo ou pelos adjuntos adverbiais, restringindo-se aos indicados pelas flexões ou perífrases. Distingue dimensões temporais de dimensões aspectuais, apesar de estreitamente ligadas, pois o *aspecto* decorre do tempo. Ainda baseada em Coseriu, distingue na língua portuguesa dimensões aspectuais com expressão gramatical própria: a visão, a fase (ou grau), a colocação (ou incidência). A expressão gramatical que estas dimensões apresentam consiste em perífrases constantes com significado aspectual em que o verbo que funciona como auxiliar perde completa ou parcialmente o significado que possui quando usado como verbo principal. A visão é a dimensão segundo a qual a acção verbal é apresentada ou como *parcializada* ou como *não parcializada*, sendo a primeira expressa por meio de verbos auxiliares de estado ou de movimento (andar, estar, ficar, viver, vir, ir, seguir, continuar, prosseguir, passar) e o gerúndio do verbo principal. A fase ou grau é a dimensão relativa às fases objectivas da acção designada por um verbo, sendo ela traduzida numa das seguintes subfases: *iminencial* (estar por fazer), *inceptiva* (pôr-se a fazer), *progressiva* (ir fazendo), *continuativa* (continuar a fazer), *conclusiva* (acabar de fazer), *egressiva* (vir de fazer). A incidência ou colocação é a dimensão pela qual uma acção verbal é colocada em relação a outras acções (não nomeadas, mas implicadas), manifestando-se por perífrases como *começar fazendo*, *começar por fazer*, *continuar fazendo*, *acabar fazendo*, *acabar por fazer*, *vir a fazer*.

A autora ressalva, ainda, o cuidado de não confundir abordagens lexicais com abordagens gramaticais, como realiza Travaglia com associações do tipo *partir/ir*, *vir/chegar*, *nascer/ viver/ morrer*, em que o primeiro verbo marca o início, o segundo marca o processo e o terceiro marca o término, pois estas relações surgem dos semantemas verbais. Nem sempre o valor semântico obtido a partir do semantema é seguro, pois à partida o verbo *cair* parece possuir um aspecto *pontual*. No entanto, o contexto mórfico ou sintáctico que o envolve pode alterar esse valor (forma *caía*, à qual a desinência do pretérito imperfeito do indicativo confere a ideia de cursividade; repetição da forma verbal, na expressão *cai cai balão*, contesta o suposto valor pontual).

A maioria dos estudos sobre o *aspecto* contempla dimensões que ultrapassam o âmbito do verbo, abrangendo aspectos provenientes do contexto, mediante a repetição da forma lexical (*cai cai balão*) ou mediante junção de expressões adverbiais (Ele encheu a chávena *várias vezes*). É, neste sentido, que Soares (1987) alerta para a oposição entre valores de fala e valores de língua, constatando, como Coseriu, que a

melhor linha de pensamento nesta matéria é, sem dúvida, o estruturalismo que se apoiou na funcionalidade, na oposição e na sistematicidade.

Neste sentido, assume-se que deve haver ligação entre expressão e conteúdo, entre significante e significado. Coseriu (1980: 60) refere que “A uma unidade de língua no plano da expressão, deve (em geral) corresponder uma unidade no plano do conteúdo, diferente das outras unidades da mesma língua; e a uma unidade de conteúdo deve (em princípio) corresponder uma unidade de expressão”. Desta forma, no tratamento das entidades linguísticas, o método da comutação é de suma importância, assim como o enfoque da língua como sistema de relações.

Porém, a proposta de Soares (1987) não tem aceitação pacífica, pois para muitos não há como negar aspectualidade às perífrases de *ter* e *haver* + *particípio*. Travaglia (1985: 205), por exemplo, afirma que “a perífrase TER + PARTICÍPIO expressa em todos os tempos e formas nominais, excepto no presente do indicativo, e com qualquer tipo de verbo principal os aspectos perfectivo e acabado”. Tendo em atenção o referido, é difícil que os autores aceitem a confinação do *aspecto* ao quadro proposto por Soares (1987), embora se possa objectar que a indicação aspectual, mesmo no nível da língua, não obedece aos princípios da funcionalidade, da oposição e da sistematicidade.

A abordagem do aspecto verbal feita por Cunha e Cintra (1991) na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* e por Almeida Moura (2003) na *Gramática do Português Actual* é diferente. Na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (1991: 380), define-se *aspecto* como:

“(...) uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do qual o locutor considera a acção expressa pelo verbo. Pode ele considerá-la concluída, isto é, observada no seu término, no seu resultado; ou pode considerá-la como não concluída, ou seja, observada na sua duração, na sua repetição.”

Complementando esta definição, referem os autores a existência de três aspectos básicos distintos, *incoativo*, *permansivo* e *conclusivo*. A estas três situações associam seis sentidos que agrupam, por contraposição, dois a dois: situações em que o verbo veicula um sentido *pontual*, como em “Já jantei.” a que se contrapõe o aspecto *durativo* como em “Estou a jantar.” (aspecto *pontual* versus aspecto *durativo*); o sentido veiculado pode apontar para uma acção contínua “Trabalho em Lisboa./ Estou a trabalhar em Lisboa.”, em contraponto com “Voltei a trabalhar em Lisboa.” (aspecto

contínuo versus aspecto descontínuo); o verbo pode, ainda, permitir identificar se a acção está a iniciar “Comecei a ler os Lusíadas.” ou a acabar “Acabei de ler os Lusíadas.” (*aspecto incoativo versus aspecto conclusivo*).

Também na *Gramática do Português Actual* (1984: 14) são apontados os três aspectos básicos: “O aspecto verbal é a referência ao desenrolar da acção, marcando-se por ele sobretudo o início, a duração, a conclusão ou o resultado de desenvolvimento processual.” Os três aspectos básicos desdobram-se, segundo o autor, em sete: *pontual* (Bebi o café e saí.); *durativo* (O João está doente.); *frequentativo ou iterativo* (Tenho nadado diariamente.); *incoativo ou inceptivo* (O comboio está a partir.); *cessativo* (O João já viu o filme.); *progressivo* (O João está a ler/vai lendo o livro); *resultativo* (O sol pôs-se.).

Poder-se-ia fazer uma associação contrastiva como a que faz Cunha e Cintra na *Gramática do Português Contemporâneo: pontual versus durativo; durativo versus frequentativo*, que se aproximam, de certa forma, do *contínuo* e do *descontínuo* da *Gramática do Português Contemporâneo; frequentativo versus progressivo* (ambos indicam uma acção em desenvolvimento, mas no progressivo é possível verificar o progresso da acção); *incoativo versus cessativo; cessativo versus resultativo* (em ambos os casos, estamos perante uma acção terminada, mas no aspecto *resultativo* o foco está não na acção em si, mas no que dela resulta, pois quando dizemos “O sol pôs-se.”, o que realça, efectivamente, é o facto de ser, ou estar quase a ser noite.).

3.1- Tipos de Valores Aspectuais

“(...) o valor aspectual pode ser expresso por diferentes processos na frase: pelo significado de certos verbos (...); pelos tempos verbais (...); pelas perífrases verbais de certos complexos verbais (...); e ainda por certas expressões (...) entre elas advérbios de tempo (...)”

Azeredo, Pinto e Lopes (2006: 224)

Segundo Mattoso Câmara (1977: 141), o *aspecto* “apresenta o processo verbal do ponto de vista da duração (...) é a maneira de ser da acção”, ou seja, o modo como a acção verbal se desenrola temporalmente. Para Jacobson (1970: 20), o aspecto “assinala a acção levada até o fim, isto é, como conclusa ou inconclusa”. Segundo Travaglia (1985: 139), “no português parece haver algumas oposições aspectuais nos nomes”, ou

seja, faz-se nos nomes algumas distinções encontradas nos verbos. Costa (1997: 21), baseada em Castilho, refere que “o Aspecto é a visão objectiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a ideia de duração e desenvolvimento. É a representação espacial do processo” e considera (1997: 23) “que a língua portuguesa inclui no seu sistema semântico a categoria de Aspecto que pode ser actualizada através de lexemas”.

Poder-se-á constatar que o valor aspectual manifesta-se mediante processos vários, nomeadamente o significado inerente a certos verbos como *saltar* ou *cessar*; por tempos verbais como o pretérito imperfeito, o pretérito perfeito simples e o pretérito perfeito composto; por perífrases verbais de certos complexos verbais (*começa a clarear* ou *estava a ler*); por certas expressões como *todos os anos*, onde se incluem os advérbios de tempo como *sempre*, *já* e pelo recurso a alguns nomes (ex: expedição) e adjectivos (ex: provável).

Deste modo, verifica-se que o valor aspectual não se confina ao verbo, pode ter origem lexical (construído com base em processos lexicais) ou gramatical (valor expresso por certos tempos verbais ou complexos verbais – perífrases verbais aspectuais – ou por outros elementos do enunciado, como advérbios, locuções adverbiais, frases/orações subordinadas).

Relativamente ao aspecto lexical, há que considerar que as formas verbais, pelo seu significado, reenviam para certas características semânticas, que permitem distinguir *eventos*, *actividades* e *estados*. Os *eventos instantâneos* apresentam um valor pontual (*nascer*, *morrer*, *chegar*) e os *eventos prolongados* manifestam um valor durativo (*almoçar*, *jogar um jogo*). As *actividades* apresentam um valor durativo (*nadar*, *correr*, *ler*), sendo situações dinâmicas que se mantêm homogéneas ao longo do tempo de duração. Os *estados* são situações não dinâmicas, independentes da dimensão temporal, expressas por verbos e expressões que exprimem propriedades como *ser alto*; sentimentos como *ser simpático* e relações de localização como *estar em casa*.

No que diz respeito ao aspecto gramatical, o verbo adquire um papel fundamental. O verbo é uma classe gramatical de extrema importância e, para além das flexões, apresenta uma carga significativa muito particular: exprime a duração do processo indicado, ou seja, como o falante considera o desenvolvimento do processo. Se analisarmos as frases seguintes, constataremos que há diferenças na maneira de ser da

acção: *Eu estudarei.* (acção que se vai iniciar); *Ele estudou.* (acção concluída); *As crianças saltitam no jardim.* (acção que se repete).

O falante pode considerar a acção expressa pelo verbo como *concluída* ou *não concluída*, como *momentânea* ou *permanente*, como um processo na sua fase inicial ou na sua fase final, etc. A essa propriedade, que apela para o carácter dinâmico e temporal do verbo, dá-se o nome de *aspecto*.

O *aspecto* pode ser representado por traços semânticos, flexionais ou contextuais. A nomenclatura relativa ao *aspecto* varia bastante, tendo havido diversas tentativas de organizá-la. Assim, encontram-se em estudos denominações como *inceptivo* (início da acção verbal), *permansivo* ou *durativo* (decorso da acção verbal), *cessativo* (fim da acção verbal), entre outras. O início da acção verbal denomina-se *pontual inicial* e o fim da mesma acção é conhecido como *pontual final*. A denominação que parece generalizada é a que estabelece a dicotomia perfectivo / imperfectivo.

No *perfectivo* incluem-se as formas verbais que indicam momentaneidade, ou seja, que a acção verbal foi concluída, sem implicar duração da mesma. Este traço de perfectividade pode estar representado semanticamente no verbo, como ocorre em *quebrar*, *morrer*, *fechar* ou expresso pela forma verbal: o *perfeito* indica primordialmente a acção terminada, a pontualidade, em oposição ao *imperfectivo*, que representa a acção durativa, a acção exercida durante um espaço temporal, característico de imperfectividade, duração indicada pelo *aspecto*. É preciso distinguir entre duração e iteratividade (repetição). A duração é considerada uma característica aspectual, o que não ocorre quando a acção verbal se considera iterativa.

As formas do perfectivo podem imperfectivar-se ao fazer parte de perífrases ou ao ser-lhes acrescentadas circunstâncias temporais. Assim, com o verbo *chegar*, temos a indicação de pontualidade em *chegou*, *acaba de chegar*, *chegou agora mesmo*, *chegou neste instante*, etc., portanto, expressões de perfectividade, mas também verificamos imperfectividade em formas como *chegava*, *chegou devagar*, *está chegando*, *vem chegando*, etc.

O *imperfectivo* é característico das formas verbais imperfeitas, particularmente do imperfecto do indicativo, em oposição às formas do perfeito que não são marcadas aspectualmente.

Com base nas leituras efectuadas de autores como Brugmann (1905), Jacobson (1970), Câmara (1977), Travaglia (1985), Cunha e Cintra (1991), Bechara

(1999), Almeida Moura (2003), Azeredo, Pinto e Lopes (2006) apresentar-se-á, de seguida, os principais valores aspectuais, de forma a clarificar e contemplar todas as situações possíveis.

O Aspecto perfeito (ou perfectivo ou conclusivo) e imperfeito (ou imperfectivo ou inconclusivo), distinção básica herdada do latim (em latim, os tempos distribuam-se em dois grandes grupos, correspondentes ao aspecto imperfeito e ao aspecto perfeito) são os valores básicos do aspecto gramatical: *Ela já se penteou.* (verbo no pretérito perfeito, acção concluída: aspecto conclusivo); *Ela descia as escadas.* (verbo no pretérito imperfeito, acção não concluída: aspecto inconclusivo). A acção expressa pelo verbo *pentear-se* está concluída e essa ideia é explicitada pelo uso do pretérito perfeito simples do modo indicativo e, ainda, reforçada pelo uso do advérbio de tempo *já*. Implica uma situação resultante que é *Ela já está penteada*. A acção expressa pelo verbo *descer* é apresentada como não terminada, como algo que se prolonga. Essa ideia é explicitada pelo uso do pretérito imperfeito do modo indicativo.

Quando se marcam as diferentes fases no desenvolvimento da situação, há a considerar o aspecto ingressivo, progressivo, terminativo, resultativo e cessativo. O aspecto ingressivo (ou incoativo ou inceptivo) exprime o início de um processo, indicando uma situação que tem desenvolvimento gradual (*As flores começam a florir.*). Na frase *As flores começam a florir*, a forma verbal, que traduz o início da acção, é constituída por um complexo verbal formado pelo auxiliar *começar a* e pelo verbo principal *florir*. Alguns sufixos verbais como **-ecer** e **-escer** transmitem esse valor ao verbo, indicando o início de um processo e o seu desenvolvimento (amanhecer, enternecer, florescer, entardecer, anoitecer, escurecer, etc.). O desenvolvimento gradual é reforçado pelo emprego do pretérito imperfeito do indicativo (*Amanhecia.*).

O aspecto progressivo (ou durativo ou cursivo) exprime um processo que está em curso, portanto em pleno desenvolvimento, sem referência ao seu início ou término (*O Pedro estava a apreciar o jardim.*). Na frase *O Pedro estava a apreciar o jardim* a perífrase verbal deste complexo verbal (com o auxiliar *estar a* e o verbo principal *apreciar*) exprime uma acção em curso.

O aspecto terminativo (ou conclusivo) exprime uma ideia de conclusão (*Acabo de enviar uma carta.*). Na frase *Acabo de enviar uma carta*, a forma verbal (com o auxiliar *acabar de* e o verbo principal *enviar*) acentua uma ideia de conclusão de uma acção. Há uma diferença em termos de precisão temporal entre as formas *Acabo de*

enviar e *Enviei*. Na primeira, a acção processou-se num tempo imediatamente anterior ao da fala, mas na segunda forma, a acção apresenta-se concluída e no passado, mas sem uma localização temporal precisa.

O aspecto resultativo acentua a ideia de que algo foi afectado pelo processo. É o seu resultado (*O vento destruiu a casa.*). O aspecto cessativo é indicado pela carga significativa de alguns verbos, como *parar, deixar, terminar*, entre outros (*Parou de estudar./ Abandonou os estudos.*). O falante destaca o final do processo. O aspecto permansivo (permanência) exprime um processo já concluído e permanente nos seus efeitos (*Ele aprendeu a lição.*). Existe uma acção realizada e conclusa (pretérito perfeito), cujos efeitos são persistentes e duradouros (*Ele não esquecerá a lição aprendida*). Os valores aspectuais podem, ainda, estar relacionados com a caracterização específica da situação que pode ser instantânea ou estender-se por um determinado período de tempo, daí o aspecto pontual ou durativo.

O aspecto pontual (ou momentâneo) manifesta uma acção realizada súbita e instantaneamente (*O Pedro abriu a porta.*). Além do carácter perfectivo inerente à significação do pretérito perfeito simples do modo indicativo, a acção referida em *abriu* é instantânea, pois não implica qualquer duração.

O aspecto durativo implica que a situação se estenda por um período de tempo e aplica-se a eventos prolongados, estado ou actividades (*Durante a sua infância, o Pedro viveu nesta casa.*). A expressão *durante a sua infância* delimita o tempo da acção.

O Aspecto durativo progressivo exprime um processo em curso e que se intensifica (*As ideias estão saindo da minha mente, definitivamente.*).

Esta distinção ocorre tanto a nível lexical tanto por afixação. Segundo Câmara (1977: 53), “Temos assim o aspecto a funcionar num nível lexical, pela mudança de semantema, ou no nível da derivação vocabular, em que um afixo imprime num semantema um valor particular sem lhe afectar a significação inerente” (no nível lexical - mudança de semantema - ex: chegar - aspecto cessativo/ andar - aspecto cursivo; e derivação vocabular – afixação - ex. bebendo – aspecto cursivo/ bebericar – aspecto iterativo).

O valor aspectual pode, ainda, manifestar a quantificação da situação, revelando a regularidade ou frequência com que acontece. Aqui pode incluir-se o aspecto iterativo, genérico e habitual.

O aspecto iterativo (ou frequentativo) refere-se a uma acção repetida ou frequente; esse *aspecto* é indicado normalmente pelo sufixo verbal de valor diminutivo (-iscar, -icar, -itar, -inhar, -ilhar). Nas frases *O pássaro saltita de ramo em ramo* e *Todos os dias, ela tem bebido o seu chá*, as formas verbais *saltita* e *tem bebido* manifestam a repetição regular da acção. É visível a diferença de significado, quando se emprega o verbo *saltar*. O *pássaro saltita* porque anda aos pulinhos (note-se a frequência da acção); já um gato *salta*, ou seja, numa determinada situação, o *gato pula* (não se verifica iteratividade). A ideia de frequência é transmitida, no primeiro caso, pelo sufixo *-itar* e, no segundo, pelo tempo verbal utilizado (pretérito perfeito composto do modo indicativo) e pela expressão *todos os dias*.

O aspecto genérico refere uma pluralidade de situações, construídas como verdadeiras e atemporais (*Ele canta ópera*). O uso do verbo no presente do indicativo permite interpretar o enunciado como contendo uma situação sempre verdadeira.

O aspecto habitual sugere a ideia de uma acção que acontece sempre da mesma forma (*A Primavera costuma chegar com o calor*). A perífrase verbal do complexo verbal constituído pelo verbo auxiliar *costumar* e pelo verbo principal *chegar* implica a ideia de que a acção se sucede durante um período ilimitado de tempo e habitualmente sempre desse modo. O presente do modo indicativo também traduz esse valor aspectual (*Levanto-me sempre cedo*), que na frase referida é reforçado pelo advérbio de tempo *sempre*.

Na especificação do valor temporal é importante reflectir na carga significativa de cada verbo; no significado que um verbo auxiliar acrescenta ao do verbo principal; na carga significativa dos sufixos verbais e, principalmente, no significado da frase como um todo.

O *aspecto* sempre foi tido como uma categoria estritamente verbal, pois é nos verbos que está contida a noção de situação, de como a duração da acção está disposta. No entanto, existem oposições aspectuais entre os nomes. Há *aspecto pontual* em substantivos como *colisão* e *explosão* e aspecto durativo em substantivos como *chuva* e *reunião*. Essa oposição está fundamentada no lexema. Já com ênfase na derivação vocabular, a oposição acima também aparece em exemplos como *estruturação* e *estrutura*. Travaglia (1985: 139) afirma que “a colocação em frases pode deixar mais clara a oposição” (*A estruturação do projecto está lenta*. – aspecto cursivo e *A estrutura do projecto está pronta*. – aspecto resultativo).

Os adjectivos terminados em *-nte* demonstram possuir um *aspecto cursivo* como em *pedinte*, *estudante* e *combatente*. O *aspecto acabado versus começado* ou *não acabado* fica claro quando esses adjectivos são comparados ao participípio, como refere Travaglia (1985: 141), *pedinte versus pedido*, *estudante versus estudado*, *combatente versus combatido*. Os adjectivos terminados em *-vel* possuem o valor de *não começado* como, por exemplo, *combatível*, *provável* e *navegável*. Com base nas fases de realização observadas por Coseriu (1980) para o contexto verbal, pode adaptar-se para o contexto adjectival (ex: *combatível* – não-começado; *combatente* – começado; *combatido* – acabado e *navegável* – não-começado; *navegante* – começado; *navegado*– acabado).

A característica de *aspecto* encontrada nos nomes pode estar ligada ao facto de todos os substantivo e adjectivos envolvidos nesta questão serem deverbais.

3.2 - Traços Caracterizadores do Aspecto

“O Aspecto é a visão objectiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a ideia de duração e desenvolvimento. É a representação espacial do processo.”

Costa (1997: 21)

O *aspecto*, na perspectiva de Costa (1997), apesar de tratar do *tempo* apresenta algumas restrições, nomeadamente a não referência à localização temporal; a constituição temporal interna; a vinculação da categoria às situações, processos e estados e a representação do espaço.

O *aspecto* não refere a localização temporal, porque o importante é a movimentação da acção, sendo o tempo puramente abstracto, logo esquecido.

Relativamente à constituição temporal interna, as fracções de *tempo* são um bom exemplo, pois o *tempo* depende da visão de cada um, é fixo, inexistente. A passagem do tempo só é percebida devido à movimentação interna e não ao tempo cronológico, que é externo à situação. O importante é o tempo que se demora para concluir uma acção.

O *aspecto* está vinculado às situações, processos e estados. Para existir *aspecto* é necessário movimento, acção, daí o verbo ser a classe que melhor representa o *aspecto*. O verbo demonstra a acção, estado ou fenómeno da natureza.

Na categoria aspectual, o passar do tempo só é percebido pela movimentação espacial. O *aspecto* fracciona o *tempo* e percorre-o para dar a noção de acção. A noção temporal déctica está relacionada com o *tempo* e o *espaço* porque precisa de um referencial, isto é, compreende tudo o que o locutor tem à sua volta, o *aqui* e o *lá*.

3.3 - Afixos

“Um dos processos através do qual se transmite o valor aspectual é (...) o da formação de palavras.”

Cunha (1997: 125)

Para a expressão do *aspecto*, a língua portuguesa dispõe de processos gramaticais (perífrases verbais e advérbios) e de processos lexicais (morfologia derivacional). O *aspecto lexical* pode ser expresso pelo valor aspectual do lexema verbal, que se deve ao significado inerente aos predicados como é o caso do verbo *desmaiar* com valor pontual e do verbo *cantar* com valor durativo.

Outra forma de manifestação do *aspecto lexical* é a derivação, formação de palavras novas mediante morfemas lexicais por sufixação, prefixação e parassíntese, sendo o processo mais frequente a sufixação.

Os prefixos não são referidos como marcadores de valores aspectuais, à excepção do prefixo *re-*, presente em verbos como *reler* e *recompôr*, com valor aspectual iterativo, indicando repetição. Alguns estudiosos não consideram ser um traço aspectual, visto que não consideram a repetição ou iteratividade como traço pertinente do *aspecto*. É importante referir que os verbos formados por derivação prefixal pertencem sempre à mesma classe aspectual do verbo-base (fazer – desfazer, refazer, sobrefazer; montar – desmontar, remontar, sobremontar). O prefixo nunca altera a classe aspectual da palavra-base, o que o distingue do sufixo, no plano funcional.

Na língua portuguesa, são os sufixos que são portadores de valores aspectuais, formando novos predicados, acrescentando aos nomes, adjectivos ou verbos uma ideia acessória (escuro – estado; escurecer – evento). Este processo de formação é bastante produtivo e se a palavra-base for um adjectivo ou nome altera a classe aspectual do verbo-base (rolha – estado; rolhar – evento).

Existem, porém, vários sufixos indicadores de duração como *-ear*, *-ecer*, *-ejar*, *-icar*, *-itar*: cabecear, amanhecer, gotejar, bebericar, dedilhar, saltitar, entre outros.

Na língua portuguesa, o processo de derivação por sufixação forma novos predicados, acrescentando a nomes e adjetivos o sufixo “-r”, precedido da vogal temática “-a-” (nome: nível-a-r; adjetivo: (a)doç-a-r). Há casos em que a vogal temática “-a-” se liga não ao radical, mas ao radical com a adição de um sufixo (nome: salt-it-a-r; adjetivo: amen-iz-a-r). Segundo Cunha e Cintra (1984, citado por Hlibowicka-Weglarz), o conjunto do sufixo e da vogal temática (elementos mórficos) constitui o sufixo verbal.

Considerando as outras conjugações, em português, só a segunda possui um sufixo capaz de formar verbos novos. É o caso do sufixo “-ecer” ou (-escer): flor-escer, escur-ecer.

Na língua portuguesa, existem sufixos com valor aspectual incoativo, causativo e iterativo. O valor aspectual incoativo (pontual) é um valor expresso por um grande número de predicados, denominados verbos incoativos, que exprimem o começo de uma acção a que se segue uma mudança de estado ou o seu desenvolvimento: “-ecer” (*entristecer*, tornar-se triste), “-escer” (*rejuvenescer*, tornar-se jovem). No grupo dos verbos com valor aspectual incoativo incluem-se, essencialmente, verbos que derivam de adjetivos. No entanto, também fazem parte do mesmo grupo verbos que designam fenómenos naturais, como florescer, anoitecer, amanhecer, alvorecer, nascer, falecer. É de notar que com o tempo, há verbos em “-ecer” e “-escer” que perderam o seu valor aspectual incoativo, como *esquecer*, *parecer*, *oferecer*, *permanecer*.

O valor aspectual causativo (resultativo) caracteriza uma situação de causa e efeito, originando uma mudança de estado. Na língua portuguesa, os sufixos “-ear” (*barbear*), “-entar” (*alimentar*), “-(i)ficar” (*clarificar*), “-itar” (*facilitar*), “-izar” (*realizar*) possuem um valor aspectual causativo.

O valor aspectual iterativo (repetição ou realização frequente de uma acção) caracteriza situações durativas, estados ou processos e é expresso por verbos frequentativos que possuem os sufixos “-ear” (*balancear*), “-ejar” (*bocejar*), “-icar” (*bebericar*), “-ilhar” (*polvilhar*), “-inhar” (*caminhar*), “-iscar” (*namoriscar*), “-itar” (*saltitar*). Há que notar que os sufixos “-icar” (*bebericar* – pequenos goles), “-ilhar” (*polvilhar* – deitar pequenas quantidades de pó), “-inhar” (*chuvinhar* – chuva miúda),

“iscar” (petiscar – comer um pouco de várias coisas) e “-itar” (saltitar – pequenos pulos) possuem também um valor diminutivo associado à ideia de frequência ou repetição.

A parassíntese (combinação de uma base com um prefixo e um sufixo) é frequente, mas mais rara que a prefixação e a sufixação. São essencialmente os prefixos vernáculos, segundo Cunha e Cintra (1984, citado por Hlibowicka-Weglarz), como “a-” e “em-“ (“en-”) que contribuem para este tipo de derivação: en-velh-ecer e a-noit-ecer.

No português, os morfemas derivacionais, ao serem adicionados à palavra-base, acrescentam uma informação acessória, transformando o valor aspectual do verbo derivado.

3.4 – Advérbios / Expressões Adverbiais

“O advérbio é, fundamentalmente, um modificador do verbo.”

Cunha e Cintra (1990: 537)

Os advérbios desempenham a função sintáctica de modificadores de frase e do grupo verbal e a função sintáctica de complementos adverbiais. Os verbos marcam o tempo em potencial. No entanto, os advérbios, as locuções adverbiais temporais e as orações adverbiais de tempo também localizam temporalmente um enunciado. Bechara (1999) caracteriza os advérbios indicadores de tempo como aqueles em que as características semânticas prevalecem sobre os critérios funcionais (*agora, hoje, tarde, antes...*) e Cunha e Cintra (2001) acrescentam as locuções adverbiais (*à noite, à tarde, de manhã, de noite ...*).

Os advérbios/ expressões adverbiais ajudam a reforçar ou intensificar o valor aspectual inerente ao verbo. Estes podem manifestar um valor perfectivo (*Já não te amo.*) e frequentativo (*Vou ao cinema muitas vezes.*). Na frase *A Maria chegou às duas horas*, observa-se que a locução adverbial *às duas horas* se associa à forma verbal *chegou*, construindo assim um valor aspectual perfectivo e, mais especificamente, um valor aspectual pontual.

Pontes (1992), com base numa análise semântica dos advérbios temporais, relaciona-os com o momento da fala. *Hoje* é o dia em que se dá a fala, mas pode abranger um tempo mais amplo, daí que possa ser usado com o presente (acção

posterior ao momento de fala) ou com o *pretérito perfeito simples do indicativo* (acção já realizada, ainda que no mesmo dia). *Amanhã* é o dia posterior ao do momento de fala e *Ontem* é o dia anterior ao do momento de fala. Desta forma, a autora (1992: 76) conclui que

“(...) o tempo é relativo ao momento da comunicação (...). Tomando-se o momento da fala, em referência ao qual se situa *hoje*, *ontem* se situa um dia antes, *amanhã* um dia depois, numa concepção linear de tempo. (...) o momento de fala [serve] de referência estes advérbios temporais (...).

Segundo Macalane (2002):

“(...) alguns adverbiais limitam-se a determinar uma mera localização temporal para eventos, sem grandes consequências ao nível aspectual. (...) adverbiais do tipo de *Em X Tempo* seleccionam preferencialmente situações téticas, enquanto adverbiais durativos do tipo de *Durante X Tempo* são compatíveis com situações atélicas”²¹.

Os advérbios *sempre* e *nunca* dependem do momento da fala, enquanto que *agora* tem o seu uso relacionado com o momento da fala. Pontes (1992: 77) declara que “ com o presente, o uso de *agora* indica que a acção vai se realizar logo depois do momento da fala e com o Perfeito, que se realizou pouco antes.”

3.5 - Verbos Auxiliares/ Perífrases Verbais

“Verbos auxiliares, em gramática e em linguística, são uma classe de verbos que fornecem informação semântica adicional ao verbo principal, ou seja, acrescentam informações sobre tempo, número, pessoa, etc. ao verbo principal.”

Wikipédia (2008)²²

A categoria linguística aspectual recorre a formas perifrásticas para a sua expressão: verbo auxiliar + verbo principal. O verbo auxiliar forma com o verbo principal ou com o verbo copulativo (no caso dos tempos compostos) um complexo verbal. Tradicionalmente, todos os complexos verbais constituídos por um verbo auxiliar seguido ou não de preposição e por um verbo principal no infinitivo ou no

²¹ Consultado a 20 de Fevereiro de 2008 em: http://web.education.pt/~pr2002pdlinguas_bantu.pdf

²² Consultado em http://pt.wikipedia.org/wiki/Verbo_auxiliar a 7 de Fevereiro de 2008

gerúndio eram consideradas conjunções perifrásticas, mas são de facto perífrases verbais, pois utilizam-se várias palavras para expressar uma ideia.

Os verbos auxiliares temporais como *ir* e *haver de* constituem com o verbo principal (no infinitivo) uma perífrase verbal, que transmite a ideia de que a acção se realiza no futuro (*A mãe vai ensinar a filha./ A mãe há-de ensinar a filha.*).

Os verbos auxiliares aspectuais formam com o verbo principal um complexo verbal com valor aspectual. Os verbos auxiliares aspectuais podem ter um valor ingressivo como *começar a + infinitivo* e *começar + gerúndio*; um valor durativo, progressivo como *estar + a + infinitivo*, *continuar + a + infinitivo*, *ficar + a + infinitivo*, *andar + a + infinitivo*, *ir + a + infinitivo*, *vir + a + infinitivo*, *estar + gerúndio*, *continuar + gerúndio*, *ficar + gerúndio*, *andar + gerúndio*, *ir + gerúndio*, *vir + gerúndio*; e um valor terminativo como *deixar de + infinitivo* e *acabar de + infinitivo*. O *aspecto* em português manifesta-se mais claramente por meio de locuções verbais com *gerúndio* e *particípio*. O gerúndio já denota duração, transitoriedade da acção. Por exemplo, em *O castelo está caindo*, embora o verbo *cair* indique um acontecimento momentâneo, aqui constata-se certa duração da acção verbal. Assim, também, verbos que denotam fim de acção, como *acabar*, podem funcionar como auxiliares para indicar aspectualmente certo grau de duração da acção: *Ele acabou chegando*; *Os rapazes acabaram saindo*. O mesmo ocorre com diversos outros verbos: *O avião vem chegando*; *O cliente vai comprando*, etc. O gerúndio parece dar a noção de que o verbo passa pelo *tempo*, como se o *tempo* fosse fixo e a acção se desenvolvesse dentro daquele espaço. O *particípio* denota o estado e dá a noção de que o *tempo* passa pelo verbo.

Os verbos auxiliares modais formam com o verbo principal (obrigatoriamente no infinitivo) um complexo verbal com valor modal de probabilidade, possibilidade ou obrigatoriedade como *poder*, que exprime possibilidade (*Pode ser.*); *dever*, que exprime obrigatoriedade ou probabilidade (*Deves estudar mais.*); *ter de/ que*, que exprime uma obrigatoriedade mais intensa, uma necessidade (*Tens de estudar mais.*).

Os verbos auxiliares dos tempos compostos também transmitem valor aspectual como o verbo *ter + particípio passado* (*Ela tem estado atenta.*). Com os *particípios* formam-se os perfeitos compostos, que também podem exibir traços aspectuais. O pretérito perfeito composto pode expressar duração, manifestando, neste caso, o seu valor aspectual, como nos exemplos seguintes: *Você tem estudado bastante ultimamente*;

A Polícia tem actuado com eficiência nestes dias; As árvores do parque têm crescido muito nos últimos anos; Eu tenho estado muito ocupado nestes dias.

Os verbos que mais contribuem para a formação de perífrases são o verbo *estar*, (estar a trabalhar, estar a dormir, estar a dançar), o verbo *ter* nos tempos compostos (ter produzido, ter viajado, ter cozinhado), *andar* e *ficar*.

3.6 - Tempo e Aspecto

“O valor aspectual de um enunciado advém-lhe por um lado de um predicador pertencente a uma determinada classe (...) e por outro lado da quantificação do intervalo de tempo em que o estado de coisas descrito está localizado e/ou da referência à fronteira inicial ou final desse intervalo, ou a intervalos adjacentes (forma aspectual).”

Cunha (1997: 129)

Embora *tempo* e *aspecto* sejam categorias diferentes, pois o *tempo* remete para uma localização no tempo externo (cronológico) e o *aspecto* para o tempo interno, há, no entanto, uma fusão de valores nalgumas formas verbais, como no presente do indicativo, pretérito perfeito simples e composto do indicativo e futuro do indicativo. Perante tal variação, o radical assume-se como um morfema constante, pertencente a um determinado paradigma, ao qual se adicionam morfemas desinenciais variáveis.

Comrie (1976: 2) refere que “o Tempo relaciona o momento da ocorrência de uma situação com o momento do discurso; o Aspecto indica as diferentes formas de se conceber a constituição temporal interna de uma situação”. Lyons (1977: 707), na mesma linha de pensamento, afirma que “o Aspecto diz respeito ao Tempo, mas em termos de contorno ou distribuição temporal de uma situação e não a sua localização no tempo”. Segundo os dois autores *tempo* e *aspecto* constituem duas formas de perspectivização das dimensões temporais: a interna e a externa.

Macalane (2002) não se afasta dos autores anteriormente referidos na medida em que apresenta o *tempo* como:

“ (...) uma categoria relacional ou indexal: localiza o momento de ocorrência da situação em relação ao momento da enunciação ou qualquer outro ponto tomado como “tempo referencial ou de ancoragem.” O Aspecto, pelo contrário, diz respeito à perspectivização temporal do interior

de uma dada eventualidade, concentrando-se unicamente no intervalo de tempo em questão. (...) O Tempo tem um carácter dictico: assenta no presente enunciativo como um marco de referência em relação ao qual podem ser determinados um *antes* e um *depois*. O Aspecto é, por sua vez, uma categoria “autónoma” em termos referenciais.”²³

O *tempo* e o *aspecto* são categorias temporais com base no tempo físico. O *tempo* dá-nos a noção de acção concluída, de facto consumado, mesmo quando se trata do futuro, pois está ligado quer ao momento da enunciação, quer ao momento a que o verbo se refere. Numa linha temporal, o *tempo* situa-se no fim. O *aspecto* está no *tempo*, dá a ideia de fracções de tempo até que se conclua a acção. No entanto, considera a duração de um facto marcado por início, meio ou fim.

O *tempo* não traduz a totalidade da significação transmitida pelo *aspecto*. O tempo absoluto é uma categoria que reflecte o decurso de uma situação relativamente ao momento de enunciação.

A maioria das línguas distingue três tempos diferentes: presente (coincide com o momento da enunciação); passado (anterior ao momento da enunciação) e futuro (posterior ao momento da enunciação). O *tempo* pode ser ainda definido relativamente ao momento de outra situação, considerado o tempo relativo.

Desta forma, o *aspecto* designa os diferentes modos de prossecução interna temporal de uma situação, expressando o ponto de vista do locutor perante a acção, interferindo no sentido designado pela forma verbal. A acção também pode ser considerada em relação a outras acções. Quer o *tempo* quer o *aspecto* estão relacionados com circunstâncias temporais, ainda que o *aspecto* só se relacione com a evolução interna temporal de uma situação.

São várias as formas possíveis de expressar o aspecto verbal, já anteriormente referidas, como é o caso do valor inerente a determinadas formas verbais, mediante o valor de determinados tempos verbais, junção de determinados advérbios ou expressões adverbiais, mediante os processos de morfologia derivacional e, ainda, através de perífrases verbais.

²³ Consultado a 20 de Fevereiro de 2008 em: http://web.educom.pt-pr2002pdlinguas_bantu.pdf

PARTE II

O PRETÉRITO PERFEITO

SIMPLES

E

COMPOSTO

E

O

PRETÉRITO IMPERFEITO

1- Referência Temporal

“O tempo indica o momento ou intervalo temporal em que se situa a acção, acontecimento, estado, expressos pelo verbo. Essa localização temporal pode situar-se em relação ao momento da enunciação ou em relação a outro ponto de referência explicitado no enunciado.”

Azeredo, Pinto e Lopes (2006: 214)

O *tempo* e o *aspecto* são elementos que ajudam a construir um texto ancorado em pontos de referência temporais e aspectuais. Esse ponto de referência associa-se ao tempo da enunciação, permitindo identificar num texto os valores temporais de simultaneidade (a situação descrita situa-se no mesmo tempo que lhe serve de referência), anterioridade e posterioridade (a situação descrita não coincide com o tempo de enunciação).

O *tempo* permite localizar, numa linha temporal, as situações, a relação entre o momento de fala e os acontecimentos nele relatados e o *aspecto* permite identificar de que forma é perspectivada uma dada situação. De acordo com Celso Cunha e Lindley Cintra (1999: 379), *tempo* “é a variação que indica o momento em que se dá o facto expresso pelo verbo”. Essa organização temporal dos acontecimentos, tendo como ponto de referência o momento da enunciação, ocorre em três domínios distintos: passado, presente e futuro. É neste sentido que se pode falar de uma relação de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade relativamente ao momento de fala ou ao momento dos acontecimentos enunciados. As línguas que marcam distintamente estes três domínios conceptuais no seu sistema verbal, como é o caso do português, dizem possuírem um sistema verbal tripartido. Seguindo esta ordem de ideias, é importante distinguir o conceito de temporalidade e a abordagem coseriana do sistema verbal românico. Enquanto que *tempo* é uma categoria verbal, com características morfológicas específicas, temporalidade diz respeito a todos os mecanismos de que uma língua se serve, para além dos verbais, para estabelecer a organização e localização temporal dos acontecimentos, como por exemplo advérbios (*hoje, amanhã, ontem*), substantivos integrados em grupos preposicionais que funcionem como advérbios (*hora, dia, semana, mês, século*), adjectivos (*antigo, novo, actual, moderno*), etc.. Coseriu (1976) aborda directamente a questão da organização dos factos enunciados no eixo temporal, distinguindo dois níveis: actual e inactual.

O nível actual corresponde à linha temporal real, ou seja, o falante relata os acontecimentos, tendo em conta o ponto temporal actual em que se encontra. Desta forma, um acontecimento pode ser presente (está a acontecer no momento da enunciação), passado (ocorreu antes do momento da enunciação) ou futuro (irá ocorrer depois do momento de enunciação). Os tempos verbais característicos do nível actual são o presente do indicativo, o pretérito perfeito simples e o futuro sintético. Este é, de acordo com Coseriu, o nível da perspectiva primária – a posição do falante em relação à acção verbal.

O nível inactual diz respeito a todos os factos e acções que estão fora da linha temporal actual dos acontecimentos, isto é, estão fora da actualidade do falante. Os tempos verbais característicos do nível inactual são o pretérito imperfeito (apresenta um acontecimento como anterior em relação ao acontecimento do momento de enunciação – anterioridade) e o condicional (apresenta um acontecimento como posterior em relação ao acontecimento do momento de enunciação – posterioridade). Este é o nível da perspectiva secundária que permite a criação de espaços temporais posteriores ou anteriores dentro do nível actual; trata-se, no fundo, do desdobramento da perspectiva primária. A esse respeito, afirma Coseriu (1980: 19) “que a oposição actual-inactual é a oposição básica do sistema verbal das línguas românicas, nas quais o imperfeito não é propriamente um tempo do passado, mas o centro do plano inactual”. Disso decorre que o imperfeito não se opõe directamente ao perfeito no seu valor linguístico, como se pensa normalmente.

Traskal (1984) afasta-se do modelo defendido por Coseriu, quando afirma que os significados centrais e periféricos dos tempos verbais do português sofreram (e estão a sofrer) alterações no português falado. Desta forma, assiste-se a uma simplificação do sistema temporal (no indicativo), sendo o mesmo reduzido a apenas três tempos verbais: presente (*falo*), usado para expressar não só o presente mas também o futuro (como substituição do futuro sintético) e até mesmo o passado; pretérito imperfeito (*falava*) que, além de ser usado como imperfeito, substitui também o condicional e pretérito perfeito (*falei*) que é usado não só como perfeito, mas também como substituição do pretérito mais-que-perfeito.

Antes da abordagem dos diferentes valores das formas verbais de passado em português, é importante assinalar que a referência temporal se realiza, basicamente, de duas formas: tendo como eixo o momento da enunciação (o instante da interacção

verbal), fixo e implícito no discurso e tendo como ponto de referência um momento não coincidente com o da enunciação e, por isso, móvel (deslocável na cronologia) e explicitado no discurso. No que diz respeito à primeira modalidade de cálculo de referência temporal, há a referir que este momento está integrado no adverbial *hoje* e coincide com o *agora*.

O pretérito perfeito simples referencia um momento anterior ao da enunciação, independentemente do advérbio seleccionado: *Fui hoje ao cinema. / Ontem, fui ao cinema. / Fui agora ao cinema*. O pretérito perfeito designa, também, uma acção passada contígua ao momento de enunciação: *Fui agora à biblioteca e vi a professora*.

Porém, o mesmo já não se passa com o imperfeito. O pretérito imperfeito, que co-ocorre com *hoje*, não tem por função referenciar o passado, mas marcar o enunciado modalmente: *Casava-me contigo se fosses menos agressivo*. No entanto, se o pretérito imperfeito for acompanhado do adverbial *ontem*, temos a expressão de um evento que esteve na iminência de se realizar, mas que não se realizou efectivamente: *Ontem, ia ao cinema, mas perdi o comboio*.

Relativamente ao pretérito perfeito composto, há uma acção que é iniciada num momento anterior ao momento de fala, mas com incursão neste último. Para além disso, está a ser expresso um valor aspectual claro: *estudar* não é um evento que ocorre uma vez, mas várias, e, portanto, o pretérito perfeito composto é responsável pela presença do valor aspectual de iteração: *Hoje, tenho estudado como nunca*. O pretérito perfeito composto não situa a acção integral e exclusivamente no passado e daí a impossibilidade de ocorrência com o advérbio *ontem*.

A referência temporal pode, também, como foi anteriormente referido, corresponder a um ponto de radicação distinto do momento de enunciação, podendo ser explicitado por diferentes tipos de expressões adverbiais, como *Naquele tempo...*, *Nesse dia/ tempo...*, *Na véspera...* O pretérito imperfeito pode designar uma acção habitual e, por isso, caracterizadora de uma civilização, de uma época: *Naquele tempo, as pessoas liam bastantes*. O pretérito perfeito exprime um facto acabado, inserido num quadro de temporalidade passada ou ausente: *Os banhistas saíram do mar*.

Desta forma, pode concluir-se que, em português, a relação entre formas simples/ formas compostas e os valores aspectuais de acabado/ inacabado não se verifica; as correspondências de formas e designações verbais entre línguas (românicas) nunca pode ser feita automaticamente, isto é, não é possível fazer uma

correspondência entre o “passé composé” francês e o pretérito perfeito composto em português, por exemplo; a selecção de uma forma verbal, para além da referência temporal, pode efectivamente dever-se a diversos factores, como a modalização, a factualidade, os modos de enunciação (onde se insere a questão dos dois eixos de cálculo temporal), a correspondência anafórica com outros tempos verbais no enunciado, o género discursivo, etc.

2- Valor Aspectual e os Tempos do Passado

“Os tempos gramaticais determinam não só o tempo, mas também valores aspectuais: o Perfeito e o Imperfeito, remetendo ambos para o mesmo eixo do passado, constituem, em certos casos, a realização da oposição aspectual entre o *perfectivo* e o *imperfectivo*.”²⁴

Macalane (2002)

O sistema verbal comporta o verbo com os seus determinantes imediatos, que se organizam em classes, como a de *tempo* (contém os monemas “pretérito” e “passado”); a de *modo*; a de *perspectiva* (contém os monemas “anterior” e “posterior”); e a de *aspecto* (contém o monema de “pretérito”). Como se tratam de unidades significativas, os monemas de uma classe podem combinar-se com os de outra, sendo assim possível o verbo deter uma ou mais determinações de diferentes classes.

O pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito localizam situações no passado e apesar de parecerem corresponder à oposição aspectual entre o Perfectivo e Imperfectivo, isso não acontece. Desta forma, estes dois tempos gramaticais, segundo Macalane (2002):

“(...) não apresentam ligação directa com o Perfectivo e Imperfectivo, como perspectivas, ou seja, uma situação é perfectiva ou imperfectiva não apenas pela simples comparência do P. Perfeito ou do P. Imperfeito, mas antes pela combinação destes tempos gramaticais com outros elementos envolvidos na construção.”²⁵

Considera-se, com frequência, que o Perfectivo marca a progressão na narrativa, por exprimir acontecimentos sequenciados (*O Miguel estudou, fez os trabalhos de casa*

²⁴ Consultado a 20 de Fevereiro de 2008 em: http://web.educom.pt~pr2002pdlinguas_bantu.pdf

²⁵ Consultado a 20 de Fevereiro de 2008 em: http://web.educom.pt~pr2002pdlinguas_bantu.pdf

e foi ao cinema.) e que o Imperfectivo propicia a transição para estados, admitindo no seu interior vários acontecimentos (*O Manuel estava a ler, quando a mãe chegou.*). No primeiro exemplo, *estudar, fazer e ir* exprimem acontecimentos que se sucedem uns aos outros, graças ao Pretérito Perfeito; no segundo exemplo, o acontecimento (expresso pelo Pretérito Perfeito) *a mãe chegar* está incluído no estado (expresso pelo Pretérito Imperfeito) *O Manuel estar a ler*.

Apesar da veracidade do facto de o Pretérito Perfeito impor limites às situações que expressa e o Pretérito Imperfeito tornar os estados de coisas ilimitados ou atélivos, é verdade, também, como refere Oliveira (1994) que o Pretérito Perfeito pode exprimir sobreposição de eventos (*A professora contou uma história e os alunos ouviram-na*) e o Pretérito Imperfeito progressão (*A avó escreveu. Finalmente, tínhamos notícias.*).

No entanto, a diferença entre o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito é mais evidente, quando estes tempos se combinam com o Progressivo (1- *O Pedro pintou um quadro. / O Pedro estava a pintar um quadro. / O Pedro esteve a pintar um quadro.* 2- *O Pedro ganhou o jogo. / O Pedro estava a ganhar o jogo. / O Pedro esteve a ganhar o jogo.*).

No exemplo *O Pedro pintou um quadro* está presente um “Accomplishment”, segundo a terminologia de Vendler (ou *processo culminado*, na terminologia de Moens), que é convertido em estado progressivo nos exemplos *O Pedro estava a pintar um quadro* e *O Pedro esteve a pintar um quadro*.

No exemplo *O Pedro ganhou o jogo* está presente um “Achievement”, segundo a terminologia de Vendler, (ou *culminação*, na terminologia de Moens), que é convertido em estado progressivo nos exemplos *O Pedro estava a ganhar o jogo* e *O Pedro esteve a ganhar o jogo*.

Apesar das semelhanças evidenciadas, as articulações entre o Progressivo e o Pretérito Perfeito e o Progressivo e o Pretérito Imperfeito conduzem a valores semânticos diferentes. Nas frases *O Pedro estava a pintar um quadro* e *O Pedro estava a ganhar o jogo* pode ver-se a combinação entre o Progressivo e Pretérito Imperfeito, focando-se apenas uma parte da situação sem referir o início nem o fim e sem permitir inferir consequências. Nas frases *O Pedro esteve a pintar um quadro* e *O Pedro esteve a ganhar o jogo* pode ver-se a combinação entre o Progressivo e Pretérito Perfeito, evidenciando-se um ponto de culminação exterior à situação, que permite analisar o estado expresso pela situação e permitindo inferir consequências.

Oliveira (1994: 29) salienta que o Pretérito Perfeito Composto marca “uma duração que tem início no passado e que continua no presente, à qual, consoante o tipo de situação, se pode acrescentar uma interpretação de iteratividade, muitas vezes apoiada por expressões adverbiais”. O Pretérito Perfeito Composto muda o valor aspectual das predicacões em que está presente, conduzindo, quando combinado com os acontecimentos (*A Ana tem corrido (todas as semanas).*), a um valor iterativo ou habitual, e quando associado aos estados (*A Ana tem estado doente.*), a um valor de continuidade. Em ambos os casos, este tempo verbal exprime imperfectividade, uma vez que perspectiva os acontecimentos como tendo início no passado, mas prolongando-se até ao momento presente.

2.1- Pretérito Imperfeito

“Infectum é o sistema das formas verbais derivadas do tema do presente – o tempo da acção não acabada.”

Figueiredo e Almendra (1991: 84)

O Pretérito Imperfeito do Indicativo expressa o passado inacabado, um processo anterior ao momento em que se fala, mas que se prolongou, ou ainda, um facto habitual. Por isso, chama-se a este tempo verbal de Pretérito Imperfeito, pois não se refere a um tempo situado perfeitamente num contexto de passado.

Emprega-se o Pretérito Imperfeito do Indicativo para assinalar um facto passado contínuo, permanente ou habitual, ou casual (*costumar+infinitivo*); um facto passado, mas de incerta localização no *tempo* (situar vagamente no tempo, contos e fábulas - *Era uma vez...*); um facto presente em relação a outro passado, indicando a simultaneidade de ambos os factos (*estar a+infinitivo*). O Pretérito Imperfeito pode usar-se, também, para exprimir delicadeza e atenuar um pedido, em vez do Presente do Indicativo (*Queria um chá, por favor*); e em vez do modo condicional (Futuro do Pretérito), para exprimir um facto que seria consequência de outro, mas que não se verificou (*Se ela tivesse dinheiro, comprava um carro*).

Para referir duas acções de realização diferente, uma pontual e outra de realização prolongada, mas ambas passadas, é habitual usar-se *estar a+infinitivo* ou *o verbo principal* na acção prolongada (para reforçar essa acção) e *Pretérito Perfeito*

Simples na acção pontual. Entre estas duas acções usa-se *quando* para marcar a entrada da pontualidade (*Eu estava a fazer limpeza quando caí. / Eu fazia limpeza quando caí.*). Esta estrutura é usada para marcar a diferença entre o passado de realização prolongada e o passado pontual: ...*caí* (acção pontual) acontece depois de *Eu estava a fazer limpeza ...* (acção de realização prolongada, que estava a acontecer e não acabou). Para referir acções simultâneas no passado usa-se, também, *enquanto* para ligar duas ou mais frases: *Enquanto ela fazia limpeza o marido fez o jantar e pôs a mesa.* Neste caso, durante o período em que *Ela fazia limpeza* (acção de realização prolongada) o marido realizou duas acções pontuais *fez o jantar e pôs a mesa.* Estas acções aconteceram todas ao mesmo tempo, mas umas são pontuais e a outra é uma acção de realização mais prolongada.

Para exprimir o passado durativo (aspecto durativo) usa-se formas adverbiais de tempo como *antigamente, dantes, antes, noutros tempos* para marcar passado longínquo (*Antigamente, as pessoas lavavam a roupa à mão.*). Nesta frase, a narração de acontecimentos que se realizaram no passado opõe-se à realidade no presente.

Para referir o passado com frequência habitual (aspecto frequentativo) usa-se formas adverbiais de tempo como *sempre, nunca, todos os dias, todas as semanas, frequentemente,* que marcam a frequência das acções no passado (*Quando era mais jovem, lia todos os dias.*).

2.2- Pretérito Perfeito Simples

“Perfectum é o sistema das formas verbais derivadas do tema do perfeito, que traduzem a ideia de acção chegada a seu termo.”

Figueiredo e Almendra (1991: 84)

O Pretérito Perfeito Simples indica um facto já ocorrido, concluído. Daí o nome de pretérito (do latim “*praeteritum*” – passado, que já não existe) perfeito (do latim “*perfectum*” – terminado, acabado, concluído), referindo-se a um facto que se situa perfeitamente no passado (aspecto perfectivo). Desta forma, este tempo verbal traduz um acto anterior ao momento presente, um facto passado pontual e não habitual, indicando uma acção definida no tempo, consumada por completo e de carácter

momentâneo. É um pretérito absoluto, sem continuação no presente. Exprime, sobretudo, a consequência presente da acção.

Emprega-se o Pretérito Perfeito do Indicativo para assinalar um facto já ocorrido ou concluído, antes do momento do acto de fala (*Acabei de ler o livro.*). Este tempo verbal é acompanhado por alguns adverbiais de tempo como *ontem, anteontem, na semana passada, há uma semana, há quinze dias, há duas semanas, no ano passado, há um ano, no mês passado, há um mês*, entre outros.

O valor transmitido pelo Pretérito Perfeito Simples pode ser alterado pela associação de adverbiais de tempo, como *ainda não* (*Ainda não comi.*). Neste caso, a acção ainda não se realizou, mas há uma intenção de realização futura.

O Pretérito Perfeito Simples do Indicativo pode referir um facto passado imediatamente antes (ou a seguir) de outro também passado, empregando-se com orações temporais introduzidas por *logo que, mal*, ou expressões sinónimas.

2.3 - Pretérito Perfeito Composto

“Ao invés das construções similares na generalidade das línguas românicas, o Pretérito Perfeito Composto Português é uma construção imperfectiva.”²⁶

Jacinto (2007)

Comrie e Langacker (1976, 1987, citados por Jacinto, 2007) referem que o Pretérito Perfeito Composto, denominado por Barbosa (1821) de “presente perfeito relativo” e por Constâncio (1832) e Silva Dias (1905) de “pretérito indefinido”, é uma construção própria do Português cuja especificidade é ser imperfectiva. É, segundo Santos (1991, citada por Jacinto, 2007) uma espécie de “passado até ao (momento) presente”, que constitui um processo em curso, denotando uma sucessão de momentos repetidos, cuja continuidade pode ou não realizar-se, visto que não há um limite definido que indique o término da acção. Desta forma, Jacinto (2007) declara que

“O Pretérito Perfeito Composto caracteriza-se pela imperfectividade, mercê da “temporidade”, característica genérica que o informa, nomeadamente através das propriedades semânticas da “iteratividade”,

²⁶ Consultado a 15 de Março de 2008 em http://www.clul.ul.pt/artigosjacinto_joana.pdf

“duratividade” e “(de)limitação/ repetição/ sucessão (de instantes) no tempo”²⁷.

Na mesma linha de pensamento, Oliveira (2003, citada por Jacinto, 2007) refere que “este tempo não marca perfectividade mas uma duração”²⁸, que, sem dúvida, se inicia no passado, mas se estende até ao momento presente, sendo-lhe associado um valor iterativo, que desaparece quando o ponto de referência temporal não é o do momento da enunciação (*Quando o Manuel ligar, já o Pedro tem tudo estudado.*), quando o modo do auxiliar não é o indicativo (*Não me surpreende que ele tenha ficado em casa.*) e quando refere o contexto de uma predicação estativa (*Ele tem sido feliz.*). Jacinto (2007) infere que o valor de iteratividade do Pretérito Perfeito Composto se deve à “vagueza inerente à duratividade característica do verbo auxiliar “ter””²⁹.

Peres (1996) discorda, atribuindo a este tempo verbal dois valores, um valor durativo (ao qual correspondem predicacões estativas, com valor de anterioridade (sobreposição) - *A Maria tem estado doente.*) e um valor iterativo (ao qual correspondem predicacões não estativas, com valor de anterioridade e iteratividade (habitual) - *O Pedro tem estudado bastante.*). O Pretérito Perfeito, ainda que em casos muito restritos, pode, segundo Peres, apresentar um valor não iterativo, com características perfectivas, como na expressão *Tenho dito!*

Santos (1999) apresenta três classes aspectuais de base do Português: Estados, Eventos e Propriedades. Quando o Pretérito Perfeito Composto é aplicado a um Estado (*Adoro estudar.*), mantém o seu estatuto (*Tenho estado a estudar.*); se é aplicado a um Evento (*O Pedro saiu.*), torna-se indefinido (*O Pedro tem saído.*) se é aplicado às Propriedades (*Sou Professora. / O João é simpático.*) transformam-se em estados temporários (*Tenho sido professora.*) ou em sequências de acontecimentos (*O João tem sido simpático.*).

Jacinto (2007) conclui que a especificidade do Pretérito Perfeito Composto assenta:

“(…) no verbo TER, verbo auxiliar, mas também verbo possessivo gramaticalizado – tendo a propriedade semântica da “temporaridade”, seja através da “(de) limitação/ repetição/ sucessão (de instantes) no tempo”, da “iteratividade” da “repetição”, consoante o contexto e os tipos de

²⁷ Consultado a 15 de Março de 2008 em http://www.clul.ul.pt/artigosjacinto_joana.pdf

²⁸ Consultado a 15 de Março de 2008 em http://www.clul.ul.pt/artigosjacinto_joana.pdf

²⁹ Consultado a 15 de Março de 2008 em http://www.clul.ul.pt/artigosjacinto_joana.pdf

particípio passado - vindo precisamente do contexto da posse (temporária) com este verbo em Português Antigo. (...) a duratividade inerente ao verbo, que posteriormente se estende à construção e origina a leitura iterativa, é profundamente marcada por uma constelação de características que informam a noção prototípica de posse, a saber: a posse efectiva-se no aqui e agora do discurso, é exclusiva a relação entre possuidor e possuído, a relação de posse é delimitada, tem um início e um fim.”³⁰

O Pretérito Perfeito Composto é usado para indicar uma acção que começou num momento passado, que se prolonga até ao momento presente e que ainda não acabou através da locução verbal, na qual se usa o particípio. Neste caso, pode usar-se como marca de início da acção no passado adverbiais de tempo como *ultimamente, nos últimos tempos, nas últimas semanas, nos últimos meses, nos últimos dias* ou até *desde que + frase no pretérito perfeito simples* (*Ultimamente, ele tem ido à piscina. / Desde que reprovou, tem estudado mais.*). Na primeira frase, o advérbio *Ultimamente* marca o tempo da acção. Neste caso, a noção temporal é vaga e sabe-se apenas que já começou, mas não se sabe quando e sabe-se, também, que a acção está a decorrer no presente. A segunda frase, tem como referência temporal *Desde que+frase no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo* para marcar o início de acção prolongada e não concluída.

Em português, usa-se o Pretérito Perfeito Composto do Indicativo para factos durativos que, acontecidos no passado, se vão repetindo até ao presente (*Tenho escrito muito nas últimas semanas.*). Quando se diz *tenho escrito*, isso significa que já se escreveu mais do que uma vez. Se se dissesse *escrevi*, isso poderia significar que só se fez uma vez, pois o Pretérito Perfeito do Indicativo representa acções completamente realizadas (é o *presente perfectivo do passado*, no sentido de que perfeito tem como significado acabado). Há situações em que o Pretérito Perfeito Composto exprime uma acção concluída (*Tenho dito!*).

³⁰ Consultado a 15 de Março de 2008 em http://www.clul.ul.pt/artigos/jacinto_joana.pdf

CAPÍTULO III

ANÁLISE

DO USO

DO

PRETÉRITO PERFEITO

E

PRETÉRITO IMPERFEITO

1- Análise do Uso do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito

“Finalmente, na última década, têm procurado Portugal muitos cidadãos de um número muito variado de países falantes de línguas genética e tipologicamente muito diversas. Destacam-se, pelo seu número, os falantes de línguas eslavas (russos e ucranianos) e os chineses.”

Leiria *et alii* (2005)³¹

É objectivo deste trabalho fazer uma análise do uso do Pretérito Perfeito Simples, do Pretérito Perfeito Composto e do Pretérito Imperfeito por aprendentes de Português Língua Segunda em contexto de imersão linguística. Neste sentido, foram inquiridos 38 alunos, 29 alunos, do sexo feminino e masculino, da Faculdade de Letras de Lisboa de nacionalidade chinesa, japonesa, polaca, eslovena, eslovaca, checa, alemã, francesa, belga, italiana e espanhola com idades compreendidas entre os 18 e os 26 anos, cuja permanência em Portugal vai dos 3 aos 7 meses; 2, do sexo feminino, da Escola Secundária de Portalegre de nacionalidade romena (residente em Portugal há 10 meses) e brasileira (residente em Portugal há 4 anos e 6 meses) com 15 e 16 anos respectivamente; 2, do sexo masculino, da escola secundária de Arouca, distrito de Aveiro, de nacionalidade francesa, residentes em Portugal há 6 meses com 15 e 16 anos respectivamente e 5, do sexo masculino, da Escola Básica 2º e 3º ciclos da Serra da Gardunha, no Fundão, de nacionalidade francesa, ucraniana e brasileira, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, com permanência em Portugal dos 10 meses aos 3 anos.

Foi solicitado aos aprendentes de Português Língua Segunda, residentes em Portugal nos distritos de Lisboa, Aveiro, Portalegre e Castelo Branco, provenientes do Japão, China, França, Bélgica, Roménia, Polónia, Eslovénia, Eslováquia, Republica Checa, Ucrânia, Espanha, Itália, Alemanha e Brasil, conforme o descrito no parágrafo anterior, que realizassem os exercícios que se encontram em anexo, orientando-os para o uso das formas do passado, pretérito perfeito e pretérito imperfeito respectivamente, com recurso aos verbos *contar*, *relatar* e *descrever* para os exercícios de expressão escrita e aos *advérbios de tempo* e *expressões adverbiais de tempo* no exercício de preenchimento de espaços.

³¹ Consultado a 6 de Junho de 2008 em <http://www.dgicd.min-edu.pt/plnmaterna/DN7/PERFISLINGUISTICOS.pdf>

Posteriormente, com o objectivo de verificar a correcta/ incorrecta aplicação nos domínios morfológico, sintáctico, semântico e ortográfico das formas verbais em estudo pelos aprendentes de Português Língua Segunda foi feito um levantamento exaustivo das mesmas e, com base na teoria aspectual de Smith, serão identificadas as respectivas categorias aspectuais, com base nos traços temporais que as caracterizam: *Estados* (estáticos, durativos e atéticos) que denotam uma eventualidade que ocorre num período único, indiferenciado, mantendo-se por um intervalo de tempo sem limites iniciais ou finais, sem actividade física ou mental e sem estrutura interna; *Actividades* (dinâmicos, durativos e atéticos) que denotam uma eventualidade que não se compõe de um período único, indiferenciado e possui estrutura interna, pois envolve actividade física e mental, e com um limite final arbitrário; *Accomplishments* (dinâmicos, durativos e téticos – constituídos por fases sucessivas e com consequências), implicando um processo (dinamicidade e duratividade) com resultado ou mudança de estado (telicidade), e com um limite final intrínseco; *Semelfactivos* (dinâmicos, instantâneos e atéticos) que denotam eventualidades momentâneas como os *Achievements* e não apresentam resultados como os Estados e as *Actividades* e *Achievements* (dinâmicos, instantâneos e atéticos) que são eventualidades dissociadas de qualquer processo (um único estágio), implicando mudança de estado.

A- Pretérito Perfeito

a) Formas de Pretérito Perfeito correctamente aplicadas morfológica, sintáctica, semântica e ortograficamente

Verbo	Pretérito Perfeito	Frase	Categoria Aspectual
Acabar	Acabei	<i>Acabei por celebrar o fim de ano em Sevilha.</i>	Actividade
	acabou	<i>(...) acabou por se aleijar.</i>	Achievement
		<i>(...) acabou por ficar com a cara presa na lata.</i>	Achievement
		<i>(...) o polícia acabou por escorregar.</i>	Achievement
Acompanhar	acompanhou	<i>(...) o meu irmão não o acompanhou (...)</i>	Estado
Acontecer	aconteceu	<i>(...) tudo isso aconteceu há muito tempo (...)</i>	Actividade
Adorar	adorei	<i>(...) adorei a mistura de cores.</i>	Estado
Afastar-se	afastei-me	<i>(...) sem querer afastei-me um pouco.</i>	Actividade

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

Agradecer	agradeceu	2 X - (...) <i>a velhota agradeceu às crianças.</i>	Actividade
		(...) <i>ela agradeceu-lhes a ajuda (...)</i>	Actividade
Ajudar	ajudaram	(...) <i>ajudaram-na a descer (...)</i>	Accomplishment
		(...) <i>os miúdos ajudaram a pessoa a descer (...)</i>	Accomplishment
	Ajudou	2 X - (...) <i>o dono ajudou-o a tirar a lata (...)</i>	Accomplishment
Andar	andou	(...) <i>outro andou mais à frente (...)</i>	Actividade
	andámos	(...) <i>andámos uns dez minutos (...)</i>	Actividade
Apanhar	apanhámos	<i>No dia seguinte, apanhámos um bote (...)</i>	Achievement
	apanhei	(...) <i>apanhei um escaldão (...)</i>	Accomplishment
Aparecer	apareceu	(...) <i>um homem apareceu (...)</i>	Semelfactivo
Aperceber-se	apercebi-me	(...) <i>apercebi-me que (...)</i> <i>era o sol.</i>	Actividade
	apercebeu-se	<i>O cão apercebeu-se de um caixote do lixo aberto.</i>	Actividade
		(...) <i>o dono apercebeu-se da asneira.</i>	Actividade
Apressar-se	apressou-se	(...) <i>apressou-se a encontrar o seu dono.</i>	Accomplishment
Assumir	assumi	(...) <i>assumi o trabalho de escrever as letras (...)</i>	Achievement
Avisar	avisou	<i>O João avisou (...)</i>	Accomplishment
	avisaram	(...) <i>avisaram-na que era perigoso (...)</i>	Accomplishment
Avistar	avistou	(...) <i>avistou um caixote (...)</i>	Accomplishment
Brincar	brinquei	(...) <i>brinquei na praia (...)</i>	Actividade
Caber	coube	<i>À Ana coube levar a idosa a descer a escada.</i>	Accomplishment
Cair	caiu	6 X - (...) <i>o polícia caiu.</i>	Semelfactivo
		(...) <i>a mulher caiu ao mar.</i>	Semelfactivo
		(...) <i>o polícia caiu na escada.</i>	Semelfactivo
		(...) <i>o polícia caiu com a cara [no chão].</i>	Semelfactivo
Caminhar	caminhei	(...) <i>caminhei, caminhei (...)</i>	Actividade
Chamar	chamaram	(...) <i>os meninos chamaram a atenção dela (...)</i>	Actividade
Chegar	cheguei	(...) <i>cheguei a casa (...)</i>	Accomplishment
		(...) <i>cheguei a Portalegre (...)</i>	Accomplishment
	chegou	6 X - (...) <i>chegou uma velha (...)</i>	Accomplishment
		(...) <i>chegou o dia da partida (...)</i>	Accomplishment
	chegámos	2 X - (...) <i>chegámos ao destino (...)</i>	Accomplishment
(...) <i>chegámos ao parque de estacionamento (...)</i>		Accomplishment	
Chorar	chorei	(...) <i>chorei (...)</i>	Semelfactivo
Colocar	colocou	(...) <i>colocou o focinho dentro do caixote (...)</i>	Achievement
Começar	começou	(...) <i>começou a procurar comida (...)</i>	Actividade
		(...) <i>começou a dar pequenos gritos (...)</i>	Actividade
		(...) <i>começou a agitá-la (...)</i> [a lata].	Actividade

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

		(...) a melodia (...) começou a entoar (...)	Actividade
		2 X - (...) começou a remexer nos caixotes do lixo.	Actividade
		(...) começou a ladrar (...)	Actividade
		(...) o cão começou a investigar (...)	Actividade
Comer	comi	(...) comi um bolo (...)	Accomplishment
Cometer	cometi	(...) cometi o primeiro erro (...)	Actividade
Comprar	comprei	(...) comprei dois e a minha amiga também (...)	Semelfactivo
		(...) comprei uma nazarena (...)	Semelfactivo
	comprámos	(...) comprámos umas bebidas frescas (...)	Semelfactivo
Conduzir	conduzimos	(...) conduzimos direcção ao Algarve (...)	Actividade
Conhecer	conheci	(...) conheci (...) os outros seis eslovenos (...)	Actividade
		(...) conheci muitas pessoas (...)	Actividade
Conseguir	consegui	(...) não consegui compreender tudo (...)	Actividade
	conseguiu	(...) a minha família não conseguiu dormir (...)	Actividade
		4 X - (...) não conseguiu (...) [tirar a lata]	Accomplishment
Correr	corri	(...) corri (...)	Actividade
		2 X - (...) correu até ao seu dono (...)	Actividade
		(...) correu para perto de Tintim.	Actividade
		(...) correu para o rapaz (...)	Actividade
	correu	4 X - (...) o polícia correu atrás deles.	Actividade
		(...) correu rápido (...)	Actividade
Dar	deu	A senhora deu-lhes dois bombons.	Achievement
		O seu mestre deu-lhe um sermão.	Accomplishment
		3 X - (...) deu-lhes dinheiro (...)	Achievement
		3 X - (...) a mulher deu-lhes uma moeda (...)	Achievement
		(...) ontem, deu à luz sete crias (...)	Accomplishment
Decidir	decidiu	(...) decidiu meter a cabeça no caixote (...)	Accomplishment
		O cão decidiu procurar algo para comer.	Accomplishment
		(...) decidiu ir passear (...)	Accomplishment
		(...) decidiu parar (...)	Accomplishment
	decidimos	(...) decidimos passar o Sábado na praia (...)	Actividade
		(...) decidimos ir à praia (...)	Accomplishment
		(...) decidimos viajar (...)	Accomplishment
		(...) decidimos comprar um biquíni (...)	Accomplishment
decidiram	2 X - Eles decidiram entornar o óleo na escada.	Accomplishment	
Deitar	deitaram	A Ana e o João deitaram os papeis (...) no chão.	Semelfactivo
	deitei-me	(...) deitei-me na minha toalha (...)	Actividade
Deixar	deixou	A viagem não deixou de ser interessante.	Estado

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

Descer	desceu	2 X - (...) <i>desceu</i> (...)[o primeiro degrau]	Actividade
	desceram	2 X - <i>Os dois rapazes e a velha desceram as escadas.</i>	Accomplishment
Dizer	disseram	(...) <i>disseram que havia óleo na escada</i> (...)	Actividade
		(...) <i>disseram –lhe para não andar</i> (...)	Actividade
Dormir	dormimos	(...) <i>dormimos no comboio</i> (...)	Actividade
	dormiram	<i>Eles não dormiram à noite</i> (...)	Actividade
Encontrar	encontrei	(...) <i>encontrei-os sem querer</i> (...)	Achievement
	encontrou	(...) <i>encontrou alguma coisa no caixote do lixo.</i>	Accomplishment
		<i>Milou encontrou uma caixa do lixo</i> (...)	Accomplishment
		(...) <i>não encontrou nada</i> (...)	Actividade
encontraram	(...) <i>encontraram um caixote do lixo</i> (...)	Accomplishment	
Escapar	escaparam	(...) <i>eles escaparam pela escada</i> (...)	Actividade
Escorregar	escorregou	(...) <i>ele escorregou</i> (...)	Achievement
Escrever	escrevemos	(...) <i>escrevemos muitas vezes</i> (...)	Actividade
Esperar	esperaram	(...) <i>esperaram</i> (...)	Actividade
Espreitar	espreitei	(...) <i>espreitei pela janela</i> (...)	Actividade
Esquecer-se	esqueceu-se	(...) <i>esqueceu-se do óleo posto na escada</i> (...)	Actividade
Experimentar	experimentou	(...) <i>experimentou muitas maneiras</i> (...)	Accomplishment
Explicar	explicou	(...) <i>o capitão explicou muitas coisas</i> (...)	Actividade
	explicaram	6 X - (...) [eles] <i>explicaram à velha</i> (...)	Actividade
Falar	falámos	(...) <i>falámos inglês</i> (...)	Semelfactivo
Falecer	faleceu	(...) <i>o episódio mais triste</i> (...) <i>quando o meu pai faleceu.</i>	Estado
Falhar	falhou	(...) <i>porém, falhou</i> (...)	Semelfactivo
Fazer	fiz	(...) <i>fiz Erasmus</i> (...)	Actividade
		<i>No ano passado, fiz um estágio em Minich.</i>	Actividade
	fez	(...) <i>fez muito barulho</i> (...)	Actividade
	fizemos	(...) <i>fizemos o cruzeiro</i> (...)	Actividade
	fizeram	(...) <i>eles fizeram batota</i> (...)	Actividade
Ficar	fiquei	2 X - (...) <i>fiquei muito contente</i> (...)	Actividade
		(...) <i>fiquei na praia mais de três horas</i> (...)	Actividade
		(...) <i>fiquei um bocadinho desiludida</i> (...)	Actividade
		(...) <i>fiquei muito surpreendida</i> (...)	Actividade
	ficou	4 X - (...) <i>o dono ficou zangado com ele</i> (...)	Actividade
		2 X - (...) <i>a velha ficou satisfeita</i> (...)	Actividade
		2 X - (...) <i>ficou muito nervoso</i> (...)	Actividade
		(...) <i>a jaula ficou na sala</i> (...)	Actividade

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

		(...) <i>ela ficou imóvel (...)</i>	Actividade
		2 X - (...) <i>a lata ficou presa na sua boca (...)</i>	Actividade
		(...) <i>ficou com a sua cabeça presa numa lata (...)</i>	Actividade
	ficámos	(...) <i>ficámos amigos (...)</i>	Actividade
		(...) <i>ficámos perto das praias (...)</i>	Actividade
	ficaram (2 X)	3 X - (...) <i>os rapazes ficaram assustados (...)</i>	Actividade
Fugir	fugiram	3 X - (...) <i>[eles] fugiram (...)</i>	Actividade
Gostar	gostámos	(...) <i>gostámos muito da praia (...)</i>	Estado
Gritar	gritei	(...) <i>gritei (...)</i>	Semelfactivo
	gritaram	3 X - (...) <i>os dois rapazes gritaram à velhota (...)</i>	Actividade
Impedir	impediram	<i>A Ana e o João impediram-na [de descer] (...)</i>	Actividade
Insistir	insistiu	(...) <i>ela insistiu em comer uma comida leve (...)</i>	Actividade
Instalar-se	instalámo-nos	(...) <i>instalámo-nos (...)</i>	Actividade
Ir	fui	4 X - (...) <i>fui à praia (...)</i>	Actividade
		(...) <i>fui de Praga para Berlim (...)</i>	Actividade
		<i>Fui de avião para Lisboa.</i>	Actividade
		(...) <i>fui fazer surf (...)</i>	Actividade
		(...) <i>fui para casa (...)</i>	Actividade
		(...) <i>fui aos EUA (...)</i>	Actividade
		(...) <i>fui à ilha do Hawai (...)</i>	Actividade
		(...) <i>fui passar o fim de semana ao Algarve (...)</i>	Actividade
		(...) <i>fui ao estrangeiro (...)</i>	Actividade
		(...) <i>fui com a agência eslovena (...)</i>	Actividade
		(...) <i>fui ao encontro desse objecto (...)</i>	Actividade
		(...) <i>fui a “La Boule” (...)</i>	Actividade
		2 X - (...) <i>fui com a minha família (...)</i>	Actividade
	foi	(...) <i>foi ver se encontrava um osso (...)</i>	Actividade
	fomos	(...) <i>fomos à água (...)</i>	Actividade
		(...) <i>fomos novamente à água (...)</i>	Accomplishment
		(...) <i>fomos no nosso carro (...)</i>	Actividade
		(...) <i>fomos fazer compras no mercado de Loulé.</i>	Actividade
	Levar	levou	(...) <i>o meu irmão levou dois hamsters para casa.</i>
(...) <i>um menino levou-a de mão dada (...)</i>			Actividade
(...) <i>um dos rapazes levou a velhota (...)</i>			Actividade
(...) <i>o meu pai me levou para a residência (...)</i>			Actividade
levámos		(...) <i>levámos as flores preparadas (...)</i>	Actividade
Marcar	marcou	(...) <i>episódio (...)</i> <i>marcou a minha vida (...)</i>	Estado
Meter	meteu	2 X - (...) <i>ele meteu o rosto no caixote (...)</i>	Achievement

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

Nadar	nadei	(...) não nadei (...)	Estado
	nadou	(...) nadou muito (...)	Actividade
Notar	notei	(...) notei que estava bastante movimentada (...)	Achievement
Oferecer	ofereceu	(...) ofereceu-lhe dois (...)	Actividade
	ofereceram	2 X – (...) ofereceram ajuda (...)	Actividade
Olhar	olhou	<i>O Bolo olhou para os caixotes do lixo (...)</i>	Semelfactivo
Ouvir	ouvimos	(...) ouvimos música (...)	Actividade
Pagar	pagámos	(...) pagámos (...)	Achievement
Parar	parou	5 X – (...) o cão parou (...)	Semelfactivo
		(...) parou sem o João perceber (...)	Semelfactivo
Participar	participei	(...) participei num curso de Língua Inglesa.	Actividade
Passar	passei	(...) passei o Natal (...)	Actividade
Passar-se	passou	3 X – (...) [uma velha] passou (...)	Actividade
		(...) o rapaz passou com o seu cão (...)	Actividade
	passou-se	(...) o dia passou-se como um dia normal (...)	Estado
	passámos	(...) passámos pelos Alpes (...)	Actividade
	passaram	2 X – (...) eles passaram à frente de um caixote.	Actividade
Passear	passeámos	(...) também passeámos na praia (...)	Actividade
Pedir	pedi	(...) pedi ao meu pai para comprar (...)	Actividade
	pediu	(...) pediu-lhe que arrancasse a lata (...)	Actividade
		(...) pediu ao Pedro para o ajudar (...)	Actividade
		(...) pediu ajuda a Tintim (...)	Actividade
Pegar	pegámos	(...) pegámos nos sacos (...)	Semelfactivo
Pensar	pensou	(...) o velhote pensou um pouco (...)	Actividade
Perceber	percebeu	(...) ela não percebeu (...)	Actividade
		(...) o velhote percebeu que tinha sido enganado.	Actividade
Perseguir	perseguiu	(...) o agenteperseguiu-os (...)	Actividade
Pôr	puseram	8 X – (...) puseram óleo na escada (...)	Actividade
Pôr-se	pôs-se	(...) pôs-se [à procura] (...)	Actividade
Premiar	premiou	(...) a idosa premiou-os com uma moeda (...)	Actividade
Procurar	procurou	(...) ele procurou o dono (...)	Actividade
		(...) procurou o osso (...)	Actividade
		(...) não procurou nada (...)	Estado
		(...) procurou alguma coisa para comer (...)	Actividade
Ralhar	ralhou	(...) o António ralhou com ele (...)	Actividade
		(...) ralhou com o cão (...)	Actividade
Receber	receberam	(...) receberam a peça (...)	Semelfactivo
Reparar	reparou	2 X - (...) o polícia reparou [na atitude] (...)	Actividade

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

Repreender	repreendeu	(...)[o polícia] <i>repreendeu-os</i> (...)	Actividade
Resolver	resolveu	(...) <i>resolveu ir ter com o Tintim</i> (...)	Actividade
Resultar	resultou	(...) <i>não resultou</i> (...)	Accomplishment
Revelar	revelou	(...) <i>o que se revelou eficaz</i> (...)	Actividade
Saber	soube	(...) <i>um polícia soube</i> (...)	Actividade
Sair	saí	<i>Por duas vezes, saí do metro na estação errada.</i>	Accomplishment
Saltar	saltou	(...) <i>o cão saltou</i> (...)	Semelfactivo
	saltaram	(...) <i>eles saltaram de repente</i> (...)	Semelfactivo
Seguir	seguiu	(...) <i>a velha seguiu o seu caminho</i> (...)	Actividade
		(...) <i>o polícia seguiu-o</i> (...)	Actividade
Sentar-se	sentaram-se	3 X – (...) <i>sentaram-se ao pé da escada</i> (...)	Semelfactivo
Ser	foi	(...) <i>o ultimo programa foi o canto de todos os estudantes</i> (...)	Estado
		(...) <i>o momento foi significativo</i> (...)	Estado
		(...) <i>o meu destino foi Inglaterra</i> (...)	Estado
		(...) <i>foi a primeira vez</i> (...)	Estado
		(...) <i>foi um dia muito diferente dos do Japão.</i>	Estado
		(...) <i>foi em Abril</i> (...)	Estado
		(...) <i>foi num dia de Verão</i> (...)	Estado
		(...) <i>este [pôr-do-sol] foi simplesmente fantástico.</i>	Estado
		<i>A viagem foi um episódio que não vou esquecer.</i>	Estado
		<i>A praia mais bonita que vimos foi Arrifana.</i>	Estado
	<i>A coisa mais divertida foi que só levámos uma tenda.</i>	Estado	
	foram	<i>As seguintes semanas, foram as melhores da vida.</i>	Estado
		(...) <i>conheci várias pessoas</i> (...) <i>foram duas raparigas espanholas</i> (...)	Estado
		(...) <i>todas as tentativas</i> (...) <i>foram ineficazes.</i>	Estado
Subir	subiu	(...) <i>o velhote subiu as escadas</i> (...)	Actividade
	subiram	3 X – (...) <i>subiram as escadas rapidamente</i> (...)	Actividade
Telefonar	telefonei	(...) <i>telefonei ao meu amigo</i> (...)	Actividade
Tentar	tentou	5 X – (...) <i>tentou tirar a lata</i> (...)	Accomplishment
		(...) <i>tentou arrancá-la</i> (...)	Accomplishment
		(...) <i>tentou comer a restante comida</i> (...)	Accomplishment
Ter	tive	(...) <i>não tive animal de estimação</i> (...)	Estado
		(...) <i>tive oportunidade de ver alguns países</i> (...)	Estado
	teve	(...) <i>teve a ideia de pedir ao dono</i> (...)	Actividade
Tirar	tirou	(...) <i>o dono tirou-lhe a lata [do focinho]</i> (...)	Achievement

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

	tirámos	(...) <i>tirámos fotografias</i> (...)	Semelfactivo
Tomar	tomei	(...) <i>só tomei banho no mar</i> (...)	Actividade
		(...) <i>tomei um café</i> (...)	Actividade
Ver	vi	(...) <i>vi [o pôr-do-sol]</i> (...)	Actividade
		(...) <i>vi o mar</i> (...)	Actividade
		2 X – (...) <i>vi muitas pessoas</i> (...)	Actividade
		(...) <i>vi paisagens muito bonitas</i> (...)	Actividade
		(...) <i>uma parte do caminho vi só auto-estrada</i> (...)	Actividade
		(...) <i>vi muitos vendedores</i> (...)	Actividade
		(...) <i>vi muitos turistas</i> (...)	Actividade
		(...) <i>vi muitas coisas interessantes</i> (...)	Actividade
		(...) <i>vi muitos animais</i> (...)	Actividade
		(...) <i>vi a minha colega de quarto</i> (...)	Semelfactivo
	viu	2 X – (...) <i>viu um caixote do lixo</i> (...)	Semelfactivo
		3 X - (...) <i>o policia viu toda a cena</i> (...)	Actividade
		(...) <i>o dono viu-o perturbado</i> (...)	Actividade
	vimos	(...) <i>vimos muitas pessoas</i> (...)	Actividade
	viram	(...) <i>eles viram aquele polícia</i> (...)	Actividade
Vestir	vestimos	(...) <i>vestimos uma capa amarela</i> (...)	Actividade
Viajar	viajámos	(...) <i>viajámos de comboio</i> (...)	Actividade
Voltar	voltámos	(...) <i>voltámos à nossa toalha</i> (...)	Actividade
Zangar-se	zangou-se	(...) <i>a minha irmã zangou-se com ele</i> (...)	Actividade

b) Formas de Pretérito Perfeito incorrectamente aplicadas morfologicamente

Verbo	Pretérito Perfeito	Frase	Categoria Aspectual
Andar	andou (PI)	(...) <i>um rapaz jovem andava a passear</i> (...)	Actividade
Ajustar-se	ajustou-se (PI)	(...) <i>a lata ajustava-se ao seu nariz</i> (...)	Estado
Apanhar	apanhou(PMQPpass.)	(...) <i>já tinha sido apanhado em várias armadilhas.</i>	Accomplishment
	apanharam (PI)	(...) <i>muitas pessoas apanhavam sol</i> (...)	Actividade
Aproveitar	aproveitaram (PI)	(...) <i>as raparigas aproveitavam o sol</i> (...)	Actividade
Brincar	brincaram (PI)	<i>A Ana e o João brincavam no jardim</i> (...)	Actividade
Cair	caí (PP)	(...) <i>esse homem caiu</i> (...)	Semelfactivo
Chegar	Chegou(1ªp.SING.)	<i>Eu cheguei a Portugal</i> (...)	Accomplishment

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

Colocar	colocou (PMQP)	(...) <i>alguém tinha colocado(colocara) o óleo.</i>	Actividade
Conseguir	conseguiu (PI)	(...) <i>não conseguia tirar a lata (...)</i>	Actividade
	conseguiram (P)	<i>Como é que muitas pessoas conseguem ficar ali.</i>	Estado
	consegui (3ªp.SING.)	(...) <i>o cão não conseguiu [tirar a boca da lata].</i>	Actividade
Construir	construíram (PI)	(...) <i>as crianças construía(m) castelos de areia.</i>	Accomplishment
Continuar	continuou (PI)	<i>O António continuava a andar (...)</i>	Actividade
Costumar	costumou (PI)	<i>O António costumava levar o seu cão (...)</i>	Actividade
Deitar	deitaram (PI)	<i>Muitas pessoas deitavam-se em cima da areia.</i>	Actividade
Deixar	deixou (PI)	(...) <i>o motorista não me deixava dormir (...)</i>	Actividade
Encontrar	encontrou(1ªp.SING.)	(...) <i>as casas que eu encontrei (...)</i>	Accomplishment
Erguer	ergueu (INF.)	(...) <i>assim que ficou preso, experimentou muitas maneiras como erguer a cabeça (...)</i>	Semelfactivo
Estar	estive (PI)	(...) <i>porque estava com a minha família.</i>	Estado
	esteve (PI)	(...) <i>ele estava com fome (...)</i>	Estado
Fazer	fizeram (PI)	(...) <i>que os outros faziam (...)</i>	Actividade
		(...) <i>muitas pessoas faziam surf (...)</i>	Actividade
Ficar	fiquei(3ªp.SING)	(...) <i>o seu nariz ficou preso na lata (...)</i>	Actividade
		(...) <i>o policia ficou zangado (...)</i>	Actividade
	ficou (1ªpPL.)	(...) <i>agora só ficámos a minha mãe e eu.</i>	Estado
Gostar	gostámos (PI)	(...) <i>gostávamos de olhar os vizinhos (...)</i>	Estado
Haver	houve (PI)	(...) <i>ainda não havia muitos turistas (...)</i>	Estado
Imaginar	imaginámos (PI)	<i>Às vezes, imaginávamos que (...)</i>	Actividade
Ir	foi (1ªp.SING.)	(...) <i>eu fui à praia (...)</i>	Actividade
		(...) <i>eu fui passar as férias com os meus pais.</i>	Actividade
Jogar	jogaram (PI)	(...) <i>os rapazes jogavam futebol (...)</i>	Actividade
Lembrar-se	lembrei-me (P)	<i>Lembro-me que (...)</i>	Actividade
Levantar-se	levanto-me (PP)	<i>Levantei-me cedo (...)</i>	Actividade
Mandar	mandou (plural)	(...) <i>os meus pais mandaram devolver os animais.</i>	Actividade
Organizar	organizaram (PI)	(...) <i>organizavam diferentes jogos (...)</i>	Actividade
Passar	passou (PI)	(...) <i>ele não sabia o que se passava (...)</i>	Estado
	passaram (SING.)	(...) <i>já passou muito tempo (...)</i>	Actividade
Passear	passei (PI)	(...) <i>quando passeava na praia (...)</i>	Actividade
	passeou (PI)	(...) <i>quando passeava com o seu cão (...)</i>	Actividade
	passearam (PI)	(...) <i>passeavam pela cidade (...)</i>	Actividade
Pôr	pus (3ªp.SING.)	(...) <i>pôs a boca dentro da embalagem (...)</i>	Semelfactivo
Precisar	precisámos (PI)	(...) <i>imaginávamos que precisávamos de</i>	Actividade

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

		<i>óculos(...)</i>	
Pretender	pretendeu (PI)	<i>(...) para procurar o que pretendia.</i>	Estado
Querer	Quis (PI)	<i>(...) o polícia queria apanhá-los (...)</i>	Estado
		<i>2 X – (...) queria descer as escadas (...)</i>	Estado
		<i>(...) queria procurar o osso (...)</i>	Estado
	quiseram (PI)	<i>Dois rapazes queriam fazer uma brincadeira (...)</i>	Estado
Saber	soube (PI)	<i>(...) ele não sabia o que se passava (...)</i>	Estado
		<i>(...) não sabia que estava cheia de óleo (...)</i>	Estado
	souberam (PI)	<i>(...) os dois amigos não sabiam o que fazer (...)</i>	Estado
Saltar	saltou (INF.)	<i>(...) como (...) saltar (...)</i>	Semelfactivo
Sentar-se	sentaram (REF.)	<i>Eles sentaram-se ao lado das escadas (...)</i>	Semelfactivo
Sentir-se	Sentiu (REF.)	<i>(...) sentiu-se tonto (...)</i>	Estado
Ser	fui (P)	<i>Às vezes, vou a Carcavelos (...)</i>	Actividade
	foi (PI)	<i>2 X - (...) não era a primeira vez (...)</i>	Actividade
		<i>(...) a cor do mar era mais azul (...)</i>	Estado
		<i>(...) a praia não era muito bonita (...)</i>	Estado
		<i>(...) era muito pequena.</i>	Estado
foi (PI passivo)	<i>A canção era constituída por (...)</i>	Estado	
Ter	tiveram (PI)	<i>(...) tinham de resolver um novo caso (...)</i>	Estado
	tive (3ªp.SING.)	<i>(...) Struppi teve a ideia de (...)</i>	Actividade
		<i>(...) o cão teve de procurar Tim (...)</i>	Actividade
Tentar	tenta (PP)	<i>(...) tentou apanhá-los (...)</i>	Actividade
	tentei (3ªp. SING.)	<i>(...) o cão tentou experimentar os restos de comida.</i>	Actividade
Ver	vi (3ª p. SING.)	<i>(...) o cachorro viu os caixotes do lixo (...)</i>	Semelfactivo
Vir	vem (PP)	<i>(...) um homem veio a correr atrás dos miúdos.</i>	Actividade
	vieram (1ªp.SING.)	<i>(...) veio uma senhora velha (...)</i>	Actividade

c) Formas de Pretérito Perfeito incorrectamente aplicadas semanticamente

Verbo	Pretérito Perfeito	Frase	Categoria Aspectual
Apanhar	apanhou	<i>(...) ele enfiou uma lata no nariz (...)</i>	Achievement
Bloquear	bloqueou	<i>(...) enfiou-o dentro de uma lata (...)</i>	Achievement

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

Caminhar	caminharam	(...) <i>eles encaminharam-na</i> (...)	Actividade
Deitar	deitaram	(...) <i>puseram óleo nas escadas</i> (...)	Actividade
Descobrir	descobriu	(...) <i>apercebeu-se que o seu focinho estava numa lata</i> (...)	Actividade
		(...) <i>ao passar viu dois caixotes do lixo</i> (...)	Semelfactivo
		(...) <i>encontrou um lixo</i> (...)	Accomplishment
		(...) <i>encontrou uma lata</i> (...)	Accomplishment
		(...) <i>encontrou uma lata de conserva</i> (...)	Accomplishment
Encontrar	encontrei	(...) <i>conheci uma rapariga espanhola</i> (...)	Actividade
Entregar	entregou	(...) <i>como recompensa ofereceu uma moeda</i> (...)	Actividade
Estar	esteve	(...) <i>o policia não teve sucesso</i> (...)	Actividade
		(...) <i>ficou chateado com Struppi</i> (...)	Estado
Ficar	ficou	(...) <i>o cão enfiou a lata no focinho</i> (...)	Achievement
		(...) <i>enfiou uma caixa de metal na cabeça</i> (...)	Achievement
Fugir	fugiu	(...) <i>ele correu atrás dos rapazes</i> (...)	Actividade
Mexer	mexeu	(...) <i>o cão meteu o seu focinho no caixote do lixo.</i>	Achievement
Obter	obtiveram	(...) <i>por isso ganharam dinheiro</i> (...)	Actividade
Poder	pôde	(...) <i>o cão não conseguiu retirar a cabeça da caixa.</i>	Actividade
Realizar	realizaram	(...) <i>aperceberam-se que podiam matar alguém</i> .	Actividade
Sair	saiu	(...) <i>o barco foi até um lugar muito longe</i> (...)	Actividade
Ser	fui	(...) <i>fiquei muito contente</i> (...)	Estado
	foi	(...) <i>a professora ficou muito preocupada</i> (...)	Estado
Surgir	surgiu	(...) <i>ele enfiou a cabeça na lata</i> (...)	Achievement
Tentar	tentou	(...) <i>experimentou os restos de comida</i> (...)	Actividade
Ter	tive	(...) <i>fiz um curso de surf</i> (...)	Actividade
Tirar	tirei	(...) <i>apanhei muitas conchas</i> (...)	Actividade
Tomar	tomámos o almoço	(...) <i>almoçámos</i> (...)	Actividade
Tornar	tornei	(...) <i>voltei a ser uma boa aluna</i> (...)	Estado

d) Formas de Pretérito Perfeito incorrectamente aplicadas ortograficamente

Verbo	Pretérito Perfeito	Frase	Categoria Aspectual
Aceitar	acetou	(...) <i>a velhota aceitou a ajuda</i> (...)	Actividade
Alugar	alugei	(...) <i>aluguei com amigos um carro</i> (...)	Actividade

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

Chegar	chegamos	(...) <i>chegámos à praia do futuro (...)</i>	Accomplishment
Conseguir	conseguiram	(...) <i>os meninos conseguiram escapar (...)</i>	Actividade
	conseguiu	(...) <i>não conseguiu lamber (...)</i>	Actividade
	conseguiu	(...) <i>não conseguiu libertar-se (...)</i>	Actividade
Decidir	decideu	(...) <i>o cão decidiu espreitar</i>	Actividade
Despedir-se	se despedeu	(...) <i>ela despediu-se de mim (...)</i>	Actividade
Encontrar	encontremos	(...) <i>encontrámos um aviso (...)</i>	Semelfactivo
Escorregar	escorregou	(...) <i>infelizmente, escorregou (...)</i>	Semelfactivo
Ficar	ficou	(...) <i>ela ficou muito agradecida (...)</i>	Estado
Fugir	figiram	(...) <i>os dois fugiram facilmente (...)</i>	Actividade
	fuguíram	(...) <i>eles fugiram (...)</i>	Actividade
Olhar	olhou	(...) <i>olhou para mim (...)</i>	Actividade
Parar	paramos	(...) <i>parámos para bronzear (...)</i>	Semelfactivo
Perseguir	persegiu	(...) <i>o policia perseguiu-os (...)</i>	Actividade
Procurar	procurou	(...) <i>procurou durante algum tempo (...)</i>	Actividade
Proteger	proteju	(...) <i>a sua saia protegeu-a (...)</i>	Actividade
Suportar	sportei	(...) <i>não suportei ficar mais aí (...)</i>	Estado
Tentar	tentamos	(...) <i>tentámos comportar-nos na praia (...)</i>	Actividade
	tento	(...) <i>tentou tirá-la (...)</i>	Actividade
	intentou	(...) <i>o cão tentou libertar-se.</i>	Actividade
Tirar	tiramos	(...) <i>tirámos muitas fotos (...)</i>	Semelfactivo
Ver	vio	<i>Milou mal viu um caixote do lixo, aproximou-se.</i>	Semelfactivo
Visitar	visitamos	(...) <i>a praia mais bonita que visitámos no caminho (...)</i>	Actividade

e) Formas de Pretérito Perfeito incorrectamente aplicadas semântica e ortograficamente

Verbo	Pretérito Perfeito	Frase	Categoria Aspectual
Botar	brotaram	(...) <i>eles puseram óleo na escada.</i>	Actividade
Descobriu	descobriou	(...) <i>o cão encontrou um caixote do lixo (...)</i>	Accomplishment
romper	rompiu	(...) <i>o vizinho partiu a perna (...)</i>	Semelfactivo

f) Formas de Pretérito Perfeito incorrectamente aplicadas semântica e morfológicamente

Verbo	Pretérito Perfeito	Frase	Categoria Aspectual
Ser	foram (PI)	(...) restos (...) que estavam na lata (...)	Estado

Após o levantamento das formas utilizadas nos textos pelos aprendentes, verificou-se uma grande variedade na utilização de formas verbais. É de referir que 4 dos aprendentes inquiridos, apesar das orientações fornecidas, não aplicaram as formas solicitadas, mas sim o Presente do Indicativo. Das 460 formas de Pretérito Perfeito aplicadas, 129 foram empregues erradamente, o que equivale a 28%. Os erros mais frequentes foram nos domínios morfológico (55,8%) (...) *sentiu tonto* (...) em vez de (...) *sentiu-se tonto* (...), (...) *vieram uma senhora velha* (...) em vez de (...) *veio uma senhora velha* (...) e (...) *foi muito pequena* (...) em vez de (...) *era muito pequena*; semântico (25,5%) (...) *ele surgiu a cabeça na lata* (...) em vez de (...) *ele enfiou a cabeça na lata* (...) e (...) *tentou os restos de comida* (...) em vez de (...) *experimentou os restos de comida* (...) e ortográfico (21,7%) (...) *o polícia perseguiu-os* (...) em vez de (...) *o polícia perseguiu-os* (...) e (...) *procorou durante algum tempo* (...) em vez de (...) *procurou durante algum tempo* (...).

O Pretérito Perfeito foi empregue para designar um facto já ocorrido, concluído (aspecto perfectivo), traduzindo um acto anterior ao momento presente, um facto passado pontual e não habitual, indicando uma acção definida no tempo, consumada por completo e de carácter momentâneo ((...) *tirámos muitas fotos* (...)). Verifica-se que este tempo verbal é acompanhado por alguns adverbiais de tempo como *há muito tempo* ((...) *tudo isso aconteceu há muito tempo* (...)), *ontem* ((...) *ontem, deu à luz sete crias.*) *no dia seguinte* (*No dia seguinte, apanhámos um bote* (...)), *no ano passado* (*No ano passado, fiz um estágio em Munich.*), *semana seguinte* ((...) *as seguintes semanas, foram as melhores da vida.*) e *muito tempo* ((...) *já passou muito tempo* (...)). O valor transmitido pelo Pretérito Perfeito é também alterado pela associação de adverbiais de tempo, como *ainda não* ((...) *ainda não havia muitos turistas* (...)), referindo uma acção que ainda não se realizou, mas há uma intenção de realização futura. Algumas formas

do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo usadas referem um facto passado imediatamente antes (ou a seguir) de outro também passado, empregues com orações temporais introduzidas por *mal* (*Milou mal viu um caixote do lixo, aproximou-se (...)*), *quando* (*(...) o episódio mais triste (...) quando o meu pai faleceu.*) e *assim que* (*(...) assim que ficou preso, experimentou muitas maneiras como erguer a cabeça (...)*).

A maioria das formas verbais utilizadas inserem-se na Categoria Aspectual *Actividades* com as especificações dinâmico, durativo e atético, apresentando os traços temporais de dinamicidade, duratividade e atelicidade (*(...) o António ralhou com ele (...)*, *(...) o polícia seguiu-o (...)*, *(...) o velhote subiu as escadas (...)*, entre outros).

B- Pretérito Imperfeito

a) Formas de Pretérito Imperfeito correctamente aplicadas morfológica, sintáctica, semântica e ortograficamente

Verbo	Pretérito Imperfeito	Frase	Categoria Aspectual
Abarrotar	abarrotoavam	<i>(...) os bares (...) abarrotoavam de gente (...)</i>	Estado
Acabar	acabasse	<i>(...) [queria] que esse pesadelo acabasse (...)</i>	Estado
Achar	achava	<i>(...) achava que isso ia acontecer um dia (...)</i>	Actividade
		<i>(...) achava que eles a tinham ajudado (...)</i>	Actividade
Andar	andava	<i>(...) andava às cambalhotas (...)</i>	Actividade
Arrancar	arrancasse	<i>(...) pediu-lhe que arrancasse a lata (...)</i>	Estado
Bailar	bailava	<i>(...) pelo ar bailava um cheiro de camarão (...)</i>	Estado
Brilhar	brilhava	<i>(...) o sol brilhava (...)</i>	Estado
Brincar	brincavam	<i>(...) os outros brincavam (...)</i>	Actividade
Chamar	chamava	<i>(...) com o seu cão que se chamava Bobi.</i>	Estado
Cheirar	cheirava	<i>(...) uma caixa pequena que cheirava muito mal (...)</i>	Estado
Colocar	colocava	<i>(...) enquanto colocava o meu novo biquíni (...)</i>	Actividade
Conhecer	conhecia	<i>(...) toda a gente nos conhecia (...)</i>	Estado
Conseguir	conseguia	<i>(...) na semana seguinte, não conseguia sentar-me (...)</i>	Actividade
Continuar	continuasse	<i>(...) embora o dono continuasse a andar (...)</i>	Actividade
Costumar	costumava	<i>(...) o Pedro costumava passear na rua (...)</i>	Actividade
Dar	Dava	<i>(...) dava água na boca (...)</i>	Actividade
	davam	<i>(...) davam um passeio (...)</i>	Actividade

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

Deitar	deitavam-se	(...) <i>algumas pessoas deitavam-se na praia (...)</i>	Actividade
Encontrar	encontrava	(...) <i>foi ver se encontrava um osso (...)</i>	Actividade
Escorregar	escorregava	(...) [se descesse a escada] <i>escorregava (...)</i>	Estado
Estar	estava	(...) <i>o policia estava a persegui-los (...)</i>	Actividade
		(...) <i>já estava a ficar com medo(...)</i>	Estado
		(...) <i>não sabia onde estava situada (...)</i>	Estado
		(...) <i>o cão estava à procura de comida (...)</i>	Actividade
		(...) <i>estava bastante movimentada (...)</i>	Estado
		(...) <i>estava um dia lindo lá fora (...)</i>	Estado
		(...) <i>o Tintim estava a andar na rua (...)</i>	Actividade
		(...) <i>estava quase queimada (...)</i>	Actividade
		(...) <i>estava irritada (...)</i>	Estado
		(...) <i>o seu focinho estava inserido numa lata (...)</i>	Estado
		2 X - (...) <i>estava cheia de óleo (...)</i>	Estado
		(...) <i>estava em 43º lugar (...)</i>	Estado
		(...) <i>estava a dormir (...)</i>	Actividade
		(...) <i>estava extremamente cansada (...)</i>	Estado
		(...) <i>ela estava no topo das escadas (...)</i>	Estado
		(...) <i>a praia estava cheia (...)</i>	Estado
		(...) <i>estava a apanhar sol (...)</i>	Actividade
		(...) <i>a água estava fria (...)</i>	Estado
		(...) <i>estava todos os dias na praia (...)</i>	Estado
		(...) <i>o tempo estava muito quente (...)</i>	Estado
	(...) <i>o jovem estava a andar com o seu cão (...)</i>	Actividade	
	estávamos	(...) <i>estávamos despachados (...)</i>	Estado
		(...) <i>estávamos juntos fora das aulas (...)</i>	Estado
		(...) <i>estávamos muito divertidas (...)</i>	Estado
		(...) <i>estávamos a gostar do passeio (...)</i>	Estado
	estavam	(...) <i>duas crianças estavam a pôr óleo no chão (...)</i>	Actividade
		(...) <i>estavam a jogar basquetebol (...)</i>	Actividade
(...) <i>estavam à espera de alguém (...)</i>		Actividade	
Falar	falavam	(...) <i>vários turistas (...)</i> <i>falavam inglês (...)</i>	Actividade
Fazer	Fazia	(...) <i>fazia muito calor em Lisboa (...)</i>	Estado
	fizesse	(...) <i>fizesse o que fizesse (...)</i>	Actividade
Ficar	ficava (estado)	(...) <i>ficava furioso (...)</i>	Estado
Gostar	gostava	(...) <i>não gostava muito da praia (...)</i>	Estado
		(...) <i>havia várias barracas de gelados (...)</i>	Estado
		(...) <i>havia vários vendedores ambulantes (...)</i>	Estado

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

Haver	Havia	(...) <i>havia vários turistas (...)</i>	Estado
		(...) <i>havia uma lata (...)</i>	Estado
		(...) <i>havia muitos jogadores (...)</i>	Estado
		(...) <i>havia muitas lojas de biquínis (...)</i>	Estado
		2 X - (...) <i>havia óleo na escada (...)</i>	Estado
		(...) <i>havia 45 alunos (...)</i>	Estado
		(...) <i>havia praia muito bonita (...)</i>	Estado
		(...) <i>onde não havia óleo (...)</i>	Estado
		(...) <i>lá havia ossos (...)</i>	Estado
		(...) <i>havia um círculo metálico (...)</i>	Estado
		(...) <i>não havia muita gente (...)</i>	Estado
	(...) <i>havia uma festa com tasquinhas e música.</i>	Estado	
	houvesse	(...) <i>ele pensava que houvesse um osso ali (...)</i>	Actividade
Importar	Importava	(...) <i>eu não me importava adaptar-me a ela (...)</i>	Estado
Ir	ia	(...) <i>amanhã, o contexto ia ser diferente (...)</i>	Estado
		(...) <i>pensava que ia encontrar um osso (...)</i>	Actividade
		(...) <i>ia à farmácia frequentemente (...)</i>	Actividade
		(...) <i>isso ia acontecer um dia (...)</i>	Actividade
Morar	morava	(...) <i>cidade (...)</i> diferente de onde eu morava (...)	Actividade
		(...) <i>as pessoas (...)</i> moravam lá nas férias (...)	Actividade
Morrer	morria	(...) <i>morria (...)</i>	Actividade
Nadar	nadavam	(...) <i>outros nadavam (...)</i>	Actividade
Organizar	organizava	(...) <i>organizava aquele tipo de cursos (...)</i>	Actividade
Parecer	parecia	(...) <i>parecia um paraíso (...)</i>	Estado
		(...) <i>a praia (...)</i> não parecia natural (...)	Estado
Passear	passeava	(...) <i>Tintim passeava com o seu cão (...)</i>	Actividade
Pensar	pensava	(...) <i>pensava que lá havia ossos (...)</i>	Actividade
		2 X - (...) <i>pensava que houvesse um osso ali (...)</i>	Actividade
		(...) <i>pensava que ia encontrar um osso (...)</i>	Actividade
		(...) <i>só pensava no osso (...)</i>	Actividade
Poder	podia	(...) <i>não me podia queixar do sítio (...)</i>	Actividade
		(...) <i>podia escorregar (...)</i>	Actividade
		(...) <i>podia cair (...)</i>	Actividade
Precisar	precisava	(...) <i>pensando que não precisava pôr protector solar.</i>	Estado
Preocupar-se	preocupava-se	(...) <i>o meu pai preocupava-se muito (...)</i>	Estado
Pretender	pretendia	(...) <i>pretendia transmitir a mensagem (...)</i>	Estado
Prometer	prometia	(...) <i>o sol prometia um dia e tanto (...)</i>	Estado
Querer	quisesse	<i>Quem não quisesse jogar (...)</i>	Estado

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

	queria	<i>(...) ela queria comer grande almoço mais tarde (...)</i>	Estado
		<i>(...) não queria ir-me embora (...)</i>	Estado
		<i>(...) queria dar um pontapé aos rapazes (...)</i>	Estado
	queriam	<i>(...) não queriam que fosse a velha a cair (...)</i>	Estado
Remexer	remexia	<i>(...) sempre remexia nos caixotes do lixo (...)</i>	Actividade
Repetir	repetisse	<i>(...) que provavelmente repetisse o ano académico (...)</i>	Estado
Saber	sabia	<i>(...) não sabia nadar (...)</i>	Estado
		<i>(...) sabia muito bem nadar (...)</i>	Estado
		<i>(...) não sabia falar a língua espanhola (...)</i>	Estado
		<i>(...) não sabia onde estava (...)</i>	Estado
		<i>(...) não sabia dos meus colegas (...)</i>	Estado
Seguir	seguia	<i>(...) o cão branco seguia o dono (...)</i>	Actividade
Ser	era	<i>(...) era um comilão (...)</i>	Estado
		<i>(...) era possível escorregar com facilidade(...)</i>	Estado
		<i>(...) era preguiçosa (...)</i>	Estado
		<i>2 X - (...) era pequena (...)</i>	Estado
		<i>(...) era a primeira amiga estrangeira (...)</i>	Estado
		<i>(...) era muito interessante (...)</i>	Estado
		<i>2 X - (...) o sol era muito forte (...)</i>	Estado
		<i>(...) o mar era tão bonito (...)</i>	Estado
		<i>(...) era capaz de morrer (...)</i>	Estado
		<i>(...) era a mais nova (...)</i>	Estado
		<i>2 X - (...) era curioso (...)</i>	Estado
		<i>(...) era daqueles dias que (...)</i>	Estado
		<i>(...) era bem cedo(...)</i>	Estado
		<i>(...) era alvo de curiosidade (...)</i>	Estado
		<i>(...) era só o sol a bater (...)</i>	Estado
		<i>A minha (...) preocupação era encontrar o grupo (...)</i>	Estado
	eram	<i>Eles eram mentirosos (...)</i>	Estado
		<i>(...) eram mais rápidos (...)</i>	Estado
		<i>(...) as ondas eram pequenas (...)</i>	Estado
	fosse	<i>(...) não queriam que fosse a velha a cair (...)</i>	Estado
Situar	situava	<i>(...) situava-se longe no monte (...)</i>	Estado
Tentar	tentava	<i>Tintim tentava tirar a lata agarrada ao cão (...)</i>	Actividade
	tinha	<i>(...) tinha muitos turistas (...)</i>	Estado
		<i>(...) tinha medo (...)</i>	Estado
		<i>(...) tinha dificuldades em dormir (...)</i>	Estado
		<i>(...) tinha 10 anos (...)</i>	Estado

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

Ter		<i>(...) sempre tinha opção de correr (...)</i>	Estado
	tinham	<i>(...) os miúdos tinham tentações más (...)</i>	Estado
	tivesse	<i>(...) se não tivesse cuidado (...)</i>	Estado
Usar	usasse	<i>(...) por mais força que usasse (...)</i>	Estado
Vender	vendiam	<i>(...) vendedores ambulantes (...)</i> <i>vendiam tralhas (...)</i>	Actividade

b) Formas de Pretérito Imperfeito incorrectamente aplicadas morfologicamente

Verbo	Pretérito Imperfeito	Frase	Categoria Aspectual
Andar	andava (PL.)	<i>(...) eles andavam na rua (...)</i>	Actividade
Apetecer	apetece (PI)	<i>(...) era daqueles dias que só apetecia comer gelados.</i>	Estado
Chegar	chegue (PIC)	<i>(...) esperaram até que chegasse (...)</i>	Actividade
Começar	começava (PP)	<i>(...) comecei a esforçar-me no estudo (...)</i>	Actividade
Deixar	Deixava (PIC.)	<i>(...) deixasse este hábito (...)</i>	Actividade
Descrever	descrevia (PL.)	<i>(...) várias músicas (...)</i> <i>descreviam a vida escolar(...)</i>	Actividade
Entender-se	entendemo-nos (PI)	<i>(...) entendíamo-nos bem uma com a outra (...)</i>	Actividade
Esperar	esperavam (PP)	2 X - <i>(...) esperaram pelo policia (...)</i>	Actividade
Falar	falamos (PI)	<i>(...) falávamos sobre (...)</i>	Actividade
Fazer	fazia (PIC)	<i>(...) que nunca fizesse isso (...)</i>	Estado
Ficar	ficava (PP)	<i>(...) fiquei muito desesperada (...)</i>	Estado
Gostar	gostava (PP)	<i>(...) gostei muito de nadar (...)</i>	Estado
Haver	há (PI)	<i>(...) queria ver o que havia no caixote (...)</i>	Estado
Ir	vai (PI)	<i>(...) achavam que a velha ia escorregar e ia morrer.</i>	Actividade
		<i>(...) achavam que a velha ia cair nas escadas (...)</i>	Actividade
Juntar-se	juntavam (REF.)	<i>(...) as multidões juntavam-se em frente às lojas (...)</i>	Actividade
Nadar	nadava (INF.)	<i>(...) não havia muita gente a nadar (...)</i>	Estado
Passar	passava (PP)	<i>(...) com quem sempre passei o meu tempo (...)</i>	Actividade
	passavam (PP)	<i>(...) passaram por alguns caixotes do lixo (...)</i>	Actividade
Poder	pode (PI)	<i>(...) não podia descer as escadas (...)</i>	Estado
	podia (PIC)	<i>(...) que se pudesse comer (...)</i>	Estado
Precisar	precisava (PP)	<i>(...) mas não precisei de repetir (...)</i>	Estado
Ser	é (PI)	<i>(...) a forma mais eficaz era comer um gelado (...)</i>	Estado
		<i>(...) o cão era muito guloso (...)</i>	Estado
	era (P)	<i>(...) é claro que o meu pai ficava furioso (...)</i>	Estado

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

	era (PP)	<i>Durante a viagem foi muito divertido [imitar] (...)</i>	Estado
Ter	tinha (PP)	<i>(...) sempre tive a pele branquinha (...)</i>	Estado
		<i>(...) teve alguns problemas (...)</i>	Estado
Ver	via (PP)	<i>(...) vi muitos castelos de areia (...)</i>	Actividade
Vir	vir (PIC)	<i>(...) eles esperaram que alguém viesse (...)</i>	Actividade

c) Formas de Pretérito Imperfeito incorrectamente aplicadas semanticamente

Verbo	Pretérito Imperfeito	Frase	Categoria Aspectual
Chegar	chegavam	<i>(...) de onde vinham (emanavam) cheiros de carne.</i>	Actividade
Ficar	ficava	<i>(...) a comida que estava no fundo da caixa (...)</i>	Estado
		<i>(...) dentro havia um osso (...)</i>	Estado
Rodear	rodeava	<i>(...) o policia vigiava sempre as escadas (...)</i>	Actividade
Seguir	seguisse	<i>(...) se descesse essa escada escorregava(...)</i>	Actividade
Ser	era	<i>(...) estava um dia muito quente (...)</i>	Estado
		<i>(...) o céu estava limpo nesse dia (...)</i>	Estado
		<i>(...) o tempo estava ótimo (...)</i>	Estado
		<i>(...) estava um lindo dia de Agosto (...)</i>	Estado
		<i>(...) estava em Portugal.</i>	Estado
		<i>(...) o dia estava bom (...)</i>	Estado
		<i>(...) muitos turistas estavam queimados (...)</i>	Estado
	fosse	<i>(...) parecia chuva (...)</i>	Estado

d) Formas de Pretérito Imperfeito incorrectamente aplicadas morfológica e semanticamente

Verbo	Pretérito Imperfeito	Frase	Categoria Aspectual
Estar	estavam (PP)	<i>(...) depois de ter acabado, ficaram contentes (...)</i>	Estado
Ser	são (PI - estavam)	<i>(...) os rapazes estavam assustados (...)</i>	Estado

e) Formas de Pretérito Imperfeito incorrectamente aplicadas morfológica e ortograficamente

Verbo	Pretérito Imperfeito	Frase	Categoria Aspectual
Deitar-se	deitavamo-nos (PP)	(...) <i>deitámo-nos na praia por mais de uma hora (...)</i>	Actividade
Demorar	demorrava	(...) <i>não demorou muito tempo (...)</i>	Actividade

f) Formas de Pretérito Imperfeito incorrectamente aplicadas ortograficamente

Verbo	Pretérito Imperfeito	Frase	Categoria Aspectual
Andar	andiam	<i>Tintim e Milou andavam na rua (...)</i>	Actividade
Atrair	atraia	(...) <i>havia algo que me atraía (...)</i>	Estado
Dar	davão	(...) <i>as suas tentativas não davam nada (...)</i>	Estado
		(...) <i>os seus esforços não davam nada (...)</i>	Estado
Estar	estavão (estavam)	(...) <i>estavam a passear (...)</i>	Actividade
Gostar	gostavamos	(...) <i>gostávamos muito de brincar juntos (...)</i>	Estado
Querer	queríamos	(...) <i>dificuldades em falar sobre o que queríamos (...)</i>	Estado
	quissesse	(...) <i>embora não quissesse um escaldão (...)</i>	Estado

Após o levantamento das formas utilizadas nos textos pelos aprendentes, verificou-se uma grande variedade na utilização de formas verbais. É de referir que 4 dos aprendentes inquiridos, apesar das orientações fornecidas, não aplicaram as formas solicitadas, mas sim o Presente do Indicativo. Das 195 formas de Pretérito Imperfeito aplicadas, 59 foram empregues erradamente, o que equivale a 30,2%. Os erros mais frequentes foram no domínio morfológico (57,6%) (...) *achavam que a velha vai escorregar e vai morrer. (...)* em vez de (...) *achavam que a velha ia escorregar e ia morrer. (...)* (uso do Presente do Indicativo em vez do Pretérito Imperfeito do Indicativo) e (...) *sempre tinha a pele branquinha (...)* em vez de (...) *sempre tive a pele branquinha (...)* (uso do Pretérito Imperfeito do Indicativo em vez do Pretérito Perfeito do Indicativo); semântico (25,4%) (...) *dentro ficava um osso (...)* em vez de (...) *dentro*

havia um osso (...) e (...) o policia rodeava sempre as escadas (...) em vez de (...) o policia vigiava sempre as escadas (...) e ortográfico (16,9%) (...) estarão a passear (...) em vez de (...) estavam a passear (...) e (...) gostávamos muito de brincar juntos (...) em vez de (...) gostávamos muito de brincar juntos (...).

Empregou-se o Pretérito Imperfeito do Indicativo para assinalar um facto passado contínuo, permanente ou habitual, ou casual (*costumar+infinitivo - (...) o Pedro costumava passear na rua (...)*); um facto presente em relação a outro passado, indicando a simultaneidade de ambos os factos (*estar a+infinitivo - (...) o policia estava a persegui-los (...), (...) já estava a ficar com medo (...), (...) o jovem estava a andar com o seu cão (...), (...) estava a apanhar sol (...), (...) estava a dormir (...), (...) o Tintim estava a andar na rua (...)*). O Pretérito Imperfeito usou-se, também, em vez do modo condicional (Futuro do Pretérito), para exprimir um facto que seria consequência de outro, mas que não se verificou (*(...) se descesse essa escada escorregava(...)*).

A maioria das formas verbais utilizadas inserem-se na Categoria Aspectual *Estado* com as especificações *estático*, *durativo* e *atélico*, apresentando os traços temporais de *estaticidade*, *duratividade* e *atelicidade* (*(...) gostávamos muito de brincar juntos (...), (...) dificuldades em falar sobre o que queríamos (...)*), entre outros) e *Actividade* com as especificações *dinâmico*, *durativo* e *atélico*, apresentando os traços temporais de *dinamicidade*, *duratividade* e *atelicidade* (*(...) embora o dono continuasse a andar (...), (...) o Pedro costumava passear na rua (...)*), entre outros), uma vez que o Pretérito Imperfeito apresenta momentos de pausa e uma duração na acção que, ainda que pertença ao passado, tem prolongamento no tempo presente.

Há verbos que condicionam a presença da categoria Aspectual *Estado*, como os verbos copulativos *ser*, *estar*, *continuar*, *parecer*, *ficar*, *tornar-se* (*(...) ficava furioso (...), (...) muitos turistas estavam queimados (...), (...) parecia chuva (...)*), entre outros), verbos que exprimem sentimentos como *gostar*, *amar*, *adorar*, *desejar*, *preferir*, *querer* (*(...) adorei a mistura de cores, (...) ela queria comer grande almoço mais tarde (...), (...) gostávamos muito de brincar juntos (...)*) e verbos com a especificação *estático* e caracterizados pelo traço *estaticidade* como *ter* (*(...) os miúdos tinham tentações más (...)*) e *haver* (*(...) havia praia muito bonita (...)*).

O Pretérito Perfeito e Imperfeito: Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2

Das 655 formas de Pretérito aplicadas, 188 foram empregues erradamente, o que equivale a 28,7%, sendo os erros mais frequentes, nos domínios morfológico (56,3%), semântico (25,5%) e ortográfico (20,2%).

No exercício de completamento de espaços verificou-se exactamente a mesma situação: erros de concordância em número e concordância temporal. Os aprendentes de Língua Segunda inquiridos apresentaram algumas dificuldades na identificação das sequências narrativas/ descritivas, não distinguindo os momentos de avanço/pausa respectivamente.

Foi solicitado aos aprendentes a realização de um dos exercícios seguintes:

A-

Quando era (ser) mais nova ia (ir) muito à praia, pois tinha (ter) mais tempo. Depois dos dezoito anos, arranjei (arranjar) emprego, porque precisava (precisar) de ganhar dinheiro. Mais tarde, como tinha (ter) dinheiro, comprei (comprar) um carro e fiz (fazer) um empréstimo para comprar casa. Tudo parecia (parecer) perfeito: tinha (ter) emprego, casa e carro e fazia (fazer) amigos com facilidade.

Neste exercício era necessário que os aprendentes aplicassem 8 formas no Pretérito Imperfeito e 3 no Pretérito Perfeito, uma vez que o texto é predominantemente descritivo. Este exercício foi realizado por 23 alunos, o que implicava a utilização de 184 formas no Pretérito Imperfeito e 69 no Pretérito Perfeito. Das 184 formas de Pretérito Imperfeito 78 foram empregues erradamente (67- concordância temporal e 11- concordância em número) o que equivale a 42,3%. Das 69 formas de Pretérito Perfeito 25 foram aplicadas erradamente (18 – concordância temporal e 7 – concordância em número), o que equivale a 36,2%.

B-

Antigamente, eu ia (ir) bastante ao cinema. Era (ser) fascinante. Um dia, o meu irmão mais novo pediu (pedir) para ir comigo e eu aceitei (aceitar). Quando nós chegámos (chegar) e entrámos (entrar) na sala, ele estava (estar) encantado com tudo o que via (ver) à sua volta. Depois do filme, regressámos (regressar) a casa e, como estávamos (estar) com fome, procurámos (procurar) na cozinha, mas não havia (haver) nenhuma comida. Estava (estar) tudo muito arrumadinho. Era (ser) preciso preparar o jantar!

Neste exercício era necessário que os aprendentes aplicassem 8 formas no Pretérito Imperfeito e 6 no Pretérito Perfeito, uma vez que o texto é simultaneamente descritivo e narrativo. Este exercício foi realizado por 15 alunos, o que implicava a utilização de 120 formas no Pretérito Imperfeito e 90 no Pretérito Perfeito. Das 210 formas de Pretérito Imperfeito 34 foram empregues erradamente (29- concordância temporal, 2- concordância em número e 3 no domínio ortográfico) o que equivale a 49,2%. Das 69 formas de Pretérito Perfeito 16 foram aplicadas erradamente (2 – concordância temporal, 3 – concordância em número e 11 no domínio ortográfico), o que equivale a 23,1%.

Verificou-se o uso do Presente, Pretérito Perfeito e Futuro do Indicativo pelo Pretérito Imperfeito e o Pretérito Imperfeito e Futuro do Indicativo pelo Pretérito Perfeito.

De um modo geral, os erros cometidos, para além dos erros de sintaxe habituais no processo de aprendizagem de uma língua, não são muito frequentes se se considerar que alguns aprendentes possuem na língua materna um código linguístico diferente (chinês, japonês e cantonês) e uma estrutura sintáctica igualmente diferente (alemão). Não se pode esquecer, que os alunos de Português Língua Materna cometem igualmente os mesmos erros de sintaxe, morfologia e ortografia.

CONCLUSÃO

O trabalho elaborado debruçou-se, essencialmente, sobre as diferenças aspectuais na utilização dos tempos verbais do passado: Pretérito Perfeito Simples, Pretérito Perfeito Composto e Pretérito Imperfeito. Apesar de se aproximarem entre si por designarem acções que ocorreram no passado, distinguem-se entre si pela proximidade que estabelecem com o presente. No entanto, foram apresentadas as diferenças conceptuais entre Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira.

O domínio de outras línguas que não a Materna começou a ser valorizado e, em situações profissionais, exigido devido à globalização. Com o avanço dos tempos, por razões políticas, económicas e sociais, surgiu a necessidade de aprendizagem de outras línguas, havendo mesmo algumas com bastante preponderância como o inglês.

No processo de aprendizagem de uma língua, seja materna, segunda ou estrangeira, é ensinado aos aprendentes as diferenças entre os tempos verbais em estudo para melhor os aplicarem.

De forma a permitir o estudo desta questão foi solicitada a colaboração de aprendentes de várias línguas (japonês, chinês, cantonês, belga, francês, castelhano, alemão, italiano, brasileiro, checo, eslovaco, esloveno, romeno, polaco e ucraniano) para quem o Português é língua segunda, o que permitiu tirar algumas conclusões.

Após o levantamento das formas utilizadas nos textos pelos aprendentes, verificou-se uma grande variedade na utilização de formas verbais. A maioria dos erros verificados foi no domínio morfológico (concordância temporal e concordância em número) em que os aprendentes apresentaram algumas dificuldades na identificação das sequências narrativas/ descritivas, não distinguindo os momentos de avanço/pausa, respectivamente. Eles usaram arbitrariamente o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito. O Pretérito Perfeito foi empregue para designar um facto já ocorrido, concluído (aspecto perfectivo), traduzindo um acto anterior ao momento presente, um facto passado pontual e não habitual, indicando uma acção definida no tempo, consumada por completo e de carácter momentâneo. Verificou-se que este tempo verbal é acompanhado por alguns adverbiais de tempo como *há muito*, *ontem*, *no dia seguinte*, *no ano passado*, *semana seguinte* e *muito tempo*. O valor transmitido pelo Pretérito Perfeito é também alterado pela associação de adverbiais de tempo, como *ainda não*,

referindo uma acção que ainda não se realizou, mas há uma intenção de realização futura. Algumas formas do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo usadas referem um facto passado imediatamente antes (ou a seguir) de outro também passado, empregues com orações temporais introduzidas por *mal*, *quando* e *assim que*.

Empregou-se o Pretérito Imperfeito do Indicativo para assinalar um facto passado contínuo, permanente ou habitual, ou casual (*costumar+infinitivo*); um facto presente em relação a outro passado, indicando a simultaneidade de ambos os factos (*estar a+infinitivo*). O Pretérito Imperfeito usou-se, também, em vez do modo condicional (Futuro do Pretérito), para exprimir um facto que seria consequência de outro, mas que não se verificou.

A maioria das formas verbais utilizadas insere-se na Categoria Aspectual *Estado* com as especificações *estático*, *durativo* e *atélico*, apresentando os traços temporais de *estaticidade*, *duratividade* e *atelicidade* e *Actividade* com as especificações *dinâmico*, *durativo* e *atélico*, apresentando os traços temporais de *dinamicidade*, *duratividade* e *atelicidade*. A predominância da Categoria Aspectual *Estado* nas formas verbais do Pretérito Imperfeito justifica-se pelas características inerentes a este tempo verbal. Este exprime momentos de pausa e uma duração na acção que ainda que pertença ao passado, tem prolongamento no tempo presente.

Há, ainda, verbos que condicionam a presença da categoria Aspectual *Estado*, como os verbos copulativos *ser*, *estar*, *continuar*, *parecer*, *ficar*, *tornar-se*, verbos que exprimem sentimentos como *gostar*, *amar*, *adorar*, *desejar*, *preferir*, *querer* e verbos com a especificação *estático* e caracterizados pelo traço *estaticidade* como *ter* e *haver*.

Foram apresentadas as teorias aspectuais de Curtius (1846), Maslov (1962), Vendler (1967), Verkuyl (1972, 1989, 1993), Moens (1987) e Smith (1991). Das teorias apresentadas, aquela que parece mais aceitável é a de natureza composicional de Smith, tendo em conta que contempla o facto de o verbo poder apresentar diferentes e vários valores aspectuais dependendo dos elementos a que se associa, valorizando a importância dos argumentos, da quantificação e dos adverbiais na marcação dos valores aspectuais. A teoria deste autor apresenta cinco Categorias Aspectuais para caracterizar as eventualidades, *Estados*, *Actividades*, *Accomplishments*, *Achievements* e *Semelfactivos*, definidas pela oposição entre os membros dos seguintes pares de traços temporais: *estativo/ dinâmico*, *durativo/ instantâneo* e *télico/ atélico*.

Nos textos analisados foram encontrados alguns erros de sintaxe, mas, não sendo o objectivo deste estudo, foram deixados para segundo plano. Foram, igualmente, identificados vários erros de morfologia (concordância em género e em número), mas foi dada especial atenção aos erros na aplicação dos tempos verbais em estudo. No entanto, de um modo geral, não se verificou uma grande divergência nos erros cometidos por estes aprendentes dado que alguns possuem na língua materna um código linguístico diferente (chinês, japonês e cantonês) e uma estrutura sintáctica igualmente diferente (alemão), dos alunos de Português Língua Materna, que cometem igualmente os mesmos erros de sintaxe, morfologia e ortografia.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (1997) – “Que valores na aprendizagem de um língua estrangeira”. In: Patrício, M. F. (org). *A Escola Cultural e os Valores*. AEPEC/Porto Editora.

ALARCÃO, I. (1997) – “Contribuição da Didáctica para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino”. In: Pimenta, S.G. (org.). *Didáctica e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal*. S. Paulo, Cortez Editora, pp. 159-190.

ALARCÃO, I. (1997) – “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PORTUGAL DE HOJE - Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.” Consultado a 20 de Dezembro de 2007 em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)

ALMEIDA, J. (1973) – *Introdução ao estudo das perífrases verbais de infinitivo*. São Paulo, Saraiva.

AMOR, E. (2003) – *Didáctica do português. Fundamentos e metodologias*. Lisboa, Texto Editora.

ANÇÃ, M. H. (1990) – *Expressão do tempo e do aspecto: ensino aprendizagem do português, língua materna*. Aveiro, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

ANÇÃ, M. H (1999) – “Da língua Materna à Língua Segunda”. In: *Noesis*, n.º51, Lisboa, pp. 14-16.

ANDRADE, L. E. da S. (2006) – “O aspecto em português.” Consultado a 15 de Janeiro de 2008 em: <http://recantodasletras.uol.com.br/arquivos/255152.doc>

ARAÚJO E SÁ, H. e ANDRADE A. I. (1992) – *Didáctica da língua estrangeira*. Colecção Horizontes da Didáctica, Rio Tinto, Edições Asa, 1ª ed..

ARCHAMBAULT, J.-P. (2002) – “Ordinateurs et apprentissages, efficacité et darwinisme pédagogique.(EPI).” In: *Médialog* n° 43 de mai 2002, Forum, pages 52-55. Consultado a 30 de Dezembro de 2007 em: <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0210a.htm>

AZEREDO, M. O, PINTO, M. I. F e LOPES, M. C. A (2006) – *Gramática prática de português. Da comunicação à expressão*. Lisboa, Lisboa Editora.

BAQUER, B. (1998) – “Français langue étrangère, français langue seconde et enseignement du français aux enfants de migrants nouvellement arrivés en France”. In: *La Lettre du CEFISEM*, 5. Consultado a 09 de Dezembro de 2007 em : <http://carec.ac-bordeaux.fr/casnav/Baquer.htm>

BARBOSA, J. S. (1821) – *Grammatica philosophica da língua portugueza ou princípios da grammatica geral applicados à nossa linguagem*. Lisboa, Tipografia da Real Academia das Ciências. 5ª ed..

BARON, G-L. (1994) – “L’informatique et ses usagers dans l’éducation, Habilitation à Diriger des Recherches”, Université Paris V - René Descartes. Consultado a 14 de Janeiro de 2008 em: http://www.inrp.fr/Tecne/ressources/hdr_baron.pdf

BARRETO, P. (2007) – “Aspecto e comprometimento: Nota sobre antropologia e gramática.” Consultado a 15 de Janeiro de 2008 em: <http://www.hottopos.comvidetur28paulobarreto.htm>

BARROS, L. M. M, (1974) – *Aspecto e tempo na flexão do verbo português*. Niterói, Universidade Federal Fluminense.

BARROS, L. M. M. (1981) – *Princípios e métodos estruturais aplicados ao sistema verbal do português*. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras da UFRJ.

BECHARA, E (1999) - *Nova gramática portuguesa*. Rio de Janeiro, Editora Lucerna. 23ª ed..

BIALYSTOK, E. (1981) - "The role of linguistic knowledge in second language use". In: *Studies in second language acquisitions*, 4, pp. 31-45.

BIZARRO, R. e BRAGA, F. (2004) – "Educação Intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas estrangeiras." Consultado a 21 de Dezembro de 2007 em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo6821.pdf>

BUSSMAN, H (1996) - *Routledge dictionary of language and linguistics*. London, Routledge.

CÂMARA JR., J. M. (1956) - *Uma forma verbal portuguesa. Estudo linguístico-gramatical*. Rio de Janeiro, Editora Lucerna.

CART, A *et alii* (1986) – *Gramática latina*. São Paulo. T. A. Queiroz/ EDUSP. Trad. e adapt. de Maria E. V. N. Soeiro.

CASTILHO, A. T. (1966) – "A sintaxe do verbo e os tempos do passado em português." *Alfa* 9. Marília/ São Paulo, pp.105-153.

CASTRO, A. D. (2001) – "A trajetória histórica da Didáctica." Consultado a 12 de Dezembro em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf

CESTARO, S. (2002) – "O Ensino da Língua Estrangeira: história e Metodologia." Consultado a 12 de Dezembro de 2007 em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>

CHAGURI, J. P. (2004) – "A IMPORTÂNCIA DA SEMIÓTICA NO NOVO PERFIL DO DOCENTE EM LETRAS." Consultado a 21 de Dezembro de 2007 em: http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/perfil_letras.htm

- COMRIE, B. (1976) – *Tense*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CONSELHO DA EUROPA (2001) - *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto, Edições Asa.
- CONSTÂNCIO, F. S. (1832) – *Nouvelle grammaire portugaise à l'usage des français qui veulent apprendre le portugais*. Paris, J. P. Aillaud.
- COSERIU, E. (1977) – *Estudos de linguística românica*. Madrid, Gredos.
- COSERIU, E. (1980) – “Aspect verbal ou aspects verbaux? Quelques questions de théorie et de méthode”. In: *La notion d'aspect – Actes du Colloque sur la notion d'aspect*. Paris, Metz, Klincksieck, pp. 13-25.
- COSTA, S. B.B. (1997) - *O aspecto em português*. São Paulo, Contexto, 2ª ed..
- CRYSTAL, D. (1997) - *The Cambridge encyclopaedia of language*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 372-381.
- CUMMINS, J. – “Língua mãe das crianças bilíngues: Porque é importante para a educação?” Consultado a 08 de Dezembro de 2007 em: www.bilinguismo.org/ensaios.php
- CUNHA, C. e CINTRA, L. (1991) – *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa, Edições João Sá da Costa. 8ª ed..
- CUNHA, T. (1997) – “Diferenças na expressão do aspecto e alteração do valor aspectual – análise contrastiva entre o alemão e o português.” In: *Polifonia*. Lisboa, Edições Colibri, n.º1, pp. 123-132.
- CUQ, J.- P. (2003) - *Dictionnaire de didactique du français – langue étrangère et Seconde*. Paris, Asdifle.

CUQ, J. P. e GRUCA, I (2002) - *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.

CURTIUS, G. (1846) – *Die Bildung der Tempora und Modi im Griechischen und Lateinischen sprachvergleichend dargestellt*. Berlin.

DABÉNE, L. (1994) - *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.

DELORS, J. *et alii* (1996) – *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, UNESCO. Porto, Edições Asa.

DUBOIS, J. *et alii* (1994) – *Dictionnaire de linguistiques et des sciences du langage*. Paris, Larousse.

ELIA, S. E – *Dicionário gramatical*. Porto Alegre, Globo.

ELLIS, R. (1994) – *The second language acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters LTD.

ELLIS, R. (1990) – *Instructed second language acquisition: learning in the classroom*. Oxford, Basil Blackwell.

GALISSON, R., COSTE, D. (1983) – *Dicionário de didáctica das línguas*. Coord. Trad. Fernanda Irene Fonseca. Coimbra, Almedina.

FIGUEIREDO, J. N. e ALMENDRA, A. M. (1991) – *Compêndio de gramática latina*. Porto, Porto Editora.

FREITAS, Luciana, M.A. (2006) – “Ensino de Línguas Estrangeiras para formação profissional: contribuição da abordagem ergológica e do dialogismo.” Consultado a 21 de Dezembro de 2007 em: <http://pucsp.br/pas/lael/intercambio/pdf/freitas.pdf>

HLIBOWICKA-WEGLARZ, B. – “Recursos morfológicos de integração aspectual na Língua Portuguesa.”. In *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis*. Consultado a 15 de Janeiro de 2008 em: <http://publib.upol.cz/~obd/fulltext/Romanica7/Romanica7-15.pdf>

JACINTO, J. (2007) – “O Pretérito Perfeito Composto: de onde vem a “temporaridade”?”. In: *Comemorações dos 75 anos do CLUL – Sessão de Estudantes*, 5 de Novembro de 2007. Consultado a 15 de Março de 2008 em http://www.clul.ul.pt/artigosjacinto_joana.pdf

JACOBSON, R. (1970) – *Linguística e comunicação*. São Paulo, Cultrix.

KLEIN (1989) – *L’acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.

KRASHEN, S. D. (1982) – *Principles and practices in second language acquisition*. New York, Pergamon.

KRASHEN, S. D. (1973) – “Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence.” In: *Language learning*, 23, pp. 63-74.

KRASHEN, S. D. (1981) – “Second language acquisition and second language learning.” Pergamon Press. Consultado a 12 de Dezembro de 2007 em: http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.htm

LANGACKER, R. (1987) – *Foundations of cognitive grammar*, 2 vols., Stanford, California University Press.

LEFFA, V. J. (1988) – “Metodologia do Ensino de Línguas”. In: BOHN, H. I. *et alii* – *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis. Ed. da UFSC. pp. 211-236. Consultado a 12 de Dezembro de 2007 em http://www.leffa.pro.br/Metodologia_ensino_linguas.htm

LEIRIA, I. (1999) – “Portugal Língua Segunda e Língua Estrangeira: investigação e ensino.” Consultado a 09 de Dezembro de 2007 em: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>

LEIRIA, I. (2001) - *Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Dissertação de Doutoramento, Lisboa, Faculdade de Letras de Lisboa.

LEIRIA *et alii* (2005) – “Português língua Não Materna no currículo nacional.” Consultado a 09 de Dezembro de 2007 em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/DN7/PERFISLINGUISTICOS.pdf>

LITTLEWOOD, W. (1984) – *Foreign and second language learning; language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

LYONS, J. (1977) – *Semantics*. Cambridge, Cambridge University Press. Vol2.

MACALANE, G. (2002) – “Análise Comparativa do Aspecto em Português Europeu e nas Línguas Bantu”. Consultado a 20 de Fevereiro de 2008 em: http://web.educom.pt~pr2002pdlinguas_bantu.pdf

MANGENOT, F. (1996) – “Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2.” In: *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères* (Université de Franche-Comté, 1998). Actes du Xe colloque international FOCAL, Besançon. Consultado a 30 de Dezembro de 2007 em: http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/focal.htm

MARTON, P. (dir.) (1999) – “Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation.” In: *Education et francophonie*, Volume XXVII, numéro 2, automne-hiver 1999. Consultado a 30 de Dezembro de 2007 em: <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-2/Liminaire.html>

MASLOV, J. S. (1962) – “Voprosy glagol’nogo vida v sovremennom zarubeznom jazykoznanii”. In: MASLOV, J. S. – *Voprosy glagol’nogo vida: sbornik*. Moscovo, Izdvo Inostranoj Literatuty, pp. 7-32.

MILLS, R. e MILLS, J. (1993) - *Bilingualism in the primary school*. London, Routledge.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001) - *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Gerais*. Lisboa, Ministério da Educação.

MOENS, M. (1987) – *Tense aspect and temporal reference*. Edinburgh, University of Edinburgh.

MOURA, J. A. (2003) – *Gramática do português actual*. Lisboa, Lisboa Editora.

OLIVEIRA, F. (1994) – “Algumas particularidades do aspecto em português”. In: DUARTE, I e LEIRIA, I (orgs). *Actas do congresso internacional sobre o português*. Lisboa, Colibri e A.P.L., Vol II, pp. 151-190.

OLIVEIRA, F. (2003) – “Tempo e aspecto”. In: MATEUS, M. H. M. *et alii* - *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa, Caminho, pp. 128-177.

ORTIZ OCAÑA, A. L. (2005) – “Didáctica lúdica.” Consultado a 26 de Dezembro de 2007 em: <http://www.monografias.com/trabajos28/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml>

OSÓRIO, P. e REBELO, I. – “Para uma definição das diferenças entre Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira: contornos de uma controvérsia”. In: *Volume de Homenagem ao Professor Doutor Manuel Ferreira Patrício*. Porto, Porto Editora, no prelo (artigo cedido pelos autores).

OSÓRIO, P. e ALMEIDA, M. J. (2006) - “Cultura visual e o ensino do português língua não materna: algumas contribuições”. In: *Palavras*, nº29. Lisboa (Associação de Professores de Português), pp. 29-38.

OSÓRIO, P. (2008) – “A importância dos materiais didáticos no ensino do Português Língua Estrangeira (questões linguísticas)”. In: *Factus*, nº7 (Revista de Estudos Académicos da Faculdade Taboão da Serra). São Paulo (Faculdade Taboão da Serra), pp. 143-153.

OXFORD, R. L. – *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Heinle e Heinle Publishers.

PERES, J. (1996) – “Sobre a semântica das construções perfectivas do português”. In: DUARTE, I. e LEIRIA, I. – *Congresso internacional sobre o português*. Actas, Lisboa, Colibri, vol. II.

PLIÁSSOVA, I. V. (2005) - *Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar: auto e heterocorreções de aprendentes de 9º ano*. Aveiro, Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

PONTES, E. (1992) – *Espaço e tempo na língua portuguesa*. Campinas, Pontes.

RINGBOM, H. (1987) - *The role of the first language in the foreign language learning*. Clevedon, Multilingual Matters.

ROCHA, F. (1988) - *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro, Editora Estante.

SANTOS, D. (1991) – “Sobre a classificação aspectual dos verbos portugueses”. In: *Actas do VII Encontro da Associação Portuguesa Linguística*, APL, pp. 380-401, Lisboa.

SANTOS, D. (1999) – “Para uma classificação aspectual portuguesa do português”. In: *Actas do VII Encontro da Associação Portuguesa Linguística*, APL, Lisboa.

SILVA DIAS, E. (1905) – *Grammatica portuguesa elementar*. Lisboa, Livraria Escolar de Ferreira Machado, 12.^a ed.

SCHMIDT, R. e LACAZ-RUIZ, R. – *O uso de provérbios, máximas e expressões populares no ensino de Inglês*. Consultado a 26 de Dezembro de 2007 em: <http://www.hottopos.com.br/videtur12/proverin.htm>

SIM-SIM, I. (1995) – “Desenvolver a linguagem, aprender a língua”. In *Novas Metodologias em educação*. Porto, Porto Editora, pp 199-226.

SIM-SIM, I *et alii* (1997) – *A língua materna na educação básica*. Lisboa, Ministério da Educação, DEB.

SIM-SIM, I. (1998) – *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa, Universidade Aberta.

SMITH, C. (1991) – *The parameter of aspect*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

SOARES, M. A. B. P. (1987) – *A semântica do aspecto verbal em russo e em português*. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

TLASKAL, Jr. (1983) – “Observações sobre tempos e modos em português.”. In: CAVALHO, J. H. e SCHMIDT-RADEFELDT, J. (1984) - *Estudos da língua portuguesa*. Col. Linguística 1. Coimbra, Coimbra Editora, pp. 237-255

TOMATIS, A. (1991) – *Todos nascemos políglotas*. Lisboa, Instituto Piaget.

TRAVAGLIA, L. C. (1994) – “O verbo e a ordenação referencial de situações em diferentes textos”. In *Actas do IV Colóquio Internacional de Linguística Hispânica* (Leipzig, 21-25 de Nov. 1993), Porto, pp. 225-238.

VERKUYL, H. (1972) – *On the compositional nature of aspects*. Reidel, Dordrecht.

VERKUYL, H. (1989) – “Aspectual Classes and Aspectual Composition”. In: *Linguistics and Philosophy*. Nº1, Vol 12, pp. 39-94.

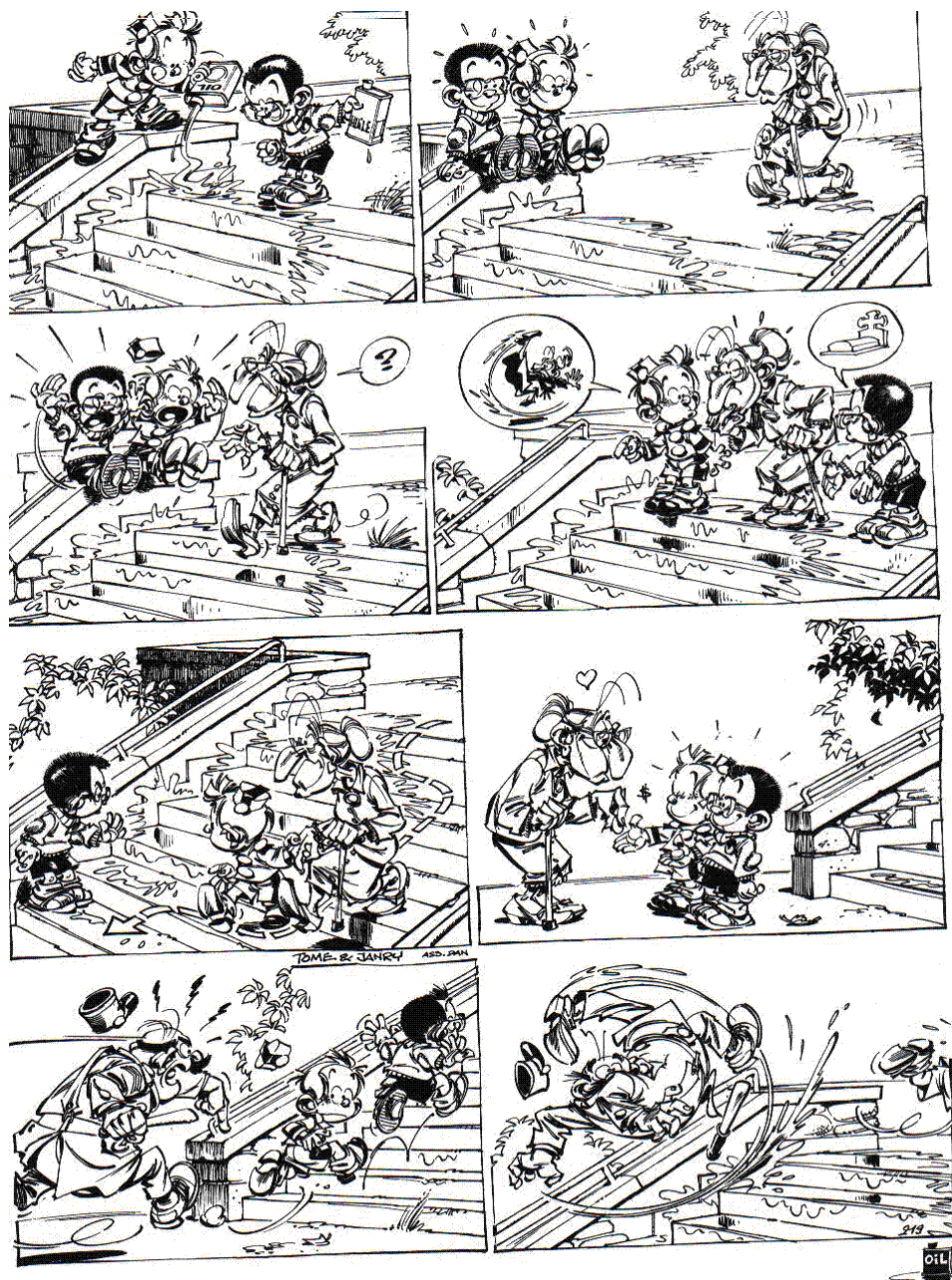
VERKUYL, H. (1993) – *A theory of aspectuality: the interaction between temporal and atemporal structure*. Cambridge, Cambridge University Press.

VYGOTSKY, L. S. (1979) – *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Edições Antídoto

XAVIER, M *et alii* (1990) – *Dicionário de termos linguísticos*. Lisboa, Edições Cosmos.

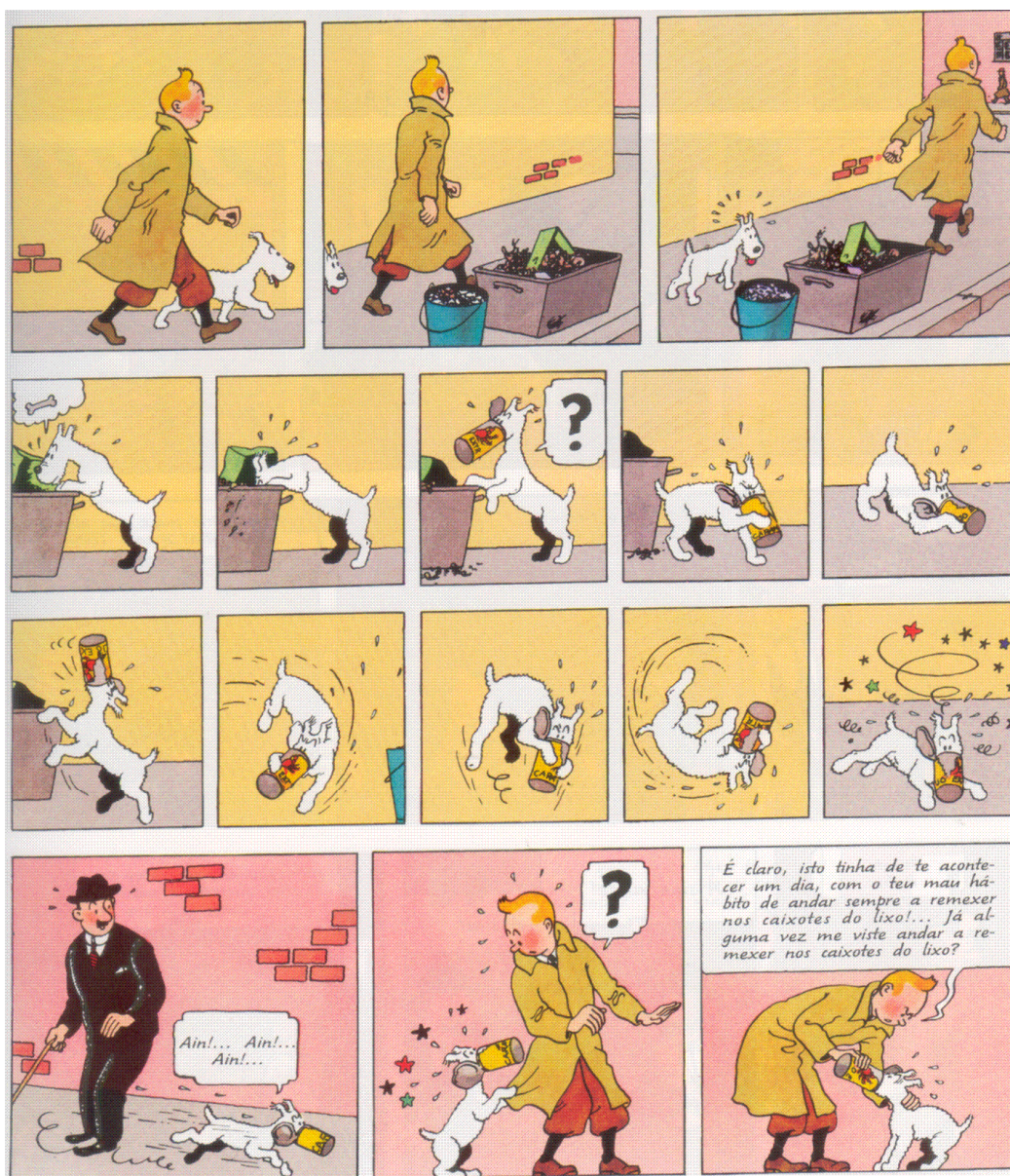
ANEXOS

3- Elabora um pequeno texto, onde relates/descrevas (no passado) as imagens que te são apresentadas.



TOME/JANRY, *Le Petit Spirou - N'oublie pas ta capuche !*, n°6, p.44. Dupuis, 1996

3- Elabora um pequeno texto, onde relates/descrevas (no passado) as imagens que te são apresentadas.



HERGÉ, *As Aventuras de Tintim - O Caraquejo das Tenazes de Ouro*, p.1. Difusão Verbo, 2000

