

CAPÍTULO 14

Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito: gramática pedagógica entre descrição linguística e ensino-aprendizagem de PLA

Judite Carecho

Anabela Fernandes

Rute Soares

1. Introdução¹

No contexto do ensino-aprendizagem do Português Língua Adicional (PLA), o uso do Pretérito Perfeito Simples (PPS) e do Pretérito Imperfeito (PI) do Indicativo destaca-se pela sua complexidade e pela dificuldade que representa para aprendentes e professores. Constitui, pois, um bom exemplo de uma área que requer uma reflexão cuidada na interseção entre descrição linguística, prática docente e aprendizagem por parte dos alunos. Foi esse o objetivo que orientou a elaboração do presente texto, em que procurámos aproximar e conjugar essas diferentes perspetivas.

Começamos por apresentar, na secção 2, uma descrição linguística do significado temporo-aspetual de PPS e PI, cujo texto procurámos adequar às necessidades de informação do professor de PLA, remetendo referências e informações mais específicas de carácter teórico

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/04887/2020.

linguístico para nota de rodapé.² Convictas da necessidade do ensino explícito da gramática e cientes da imprescindível adaptação que a descrição linguística requer em contexto de ensino, refletimos na secção 3 sobre os aspetos que caracterizam uma gramática pedagógica adequada aos objetivos e destinatários de situações de ensino específicas. Esses destinatários são o elemento central da secção 4, onde apresentamos uma análise de erros encontrados em produções escritas de alunos, que constitui a base para uma adaptação didática da descrição linguística feita na secção 2. Nesta linha, sugerimos na secção 5 hipóteses de abordagem didática que têm em conta as reflexões das secções anteriores.

Não visando apresentar uma adaptação didática para alunos com um perfil específico, o nosso contributo incide essencialmente sobre a informação a incluir nas explicações gramaticais e a sua pertinência (ou não) para professores e alunos de diferentes níveis de proficiência linguística, sobre a terminologia a usar e a evitar, e ainda sobre a clareza da formulação e a adequação dos exemplos, as tipologias de exercícios e a natureza gradativa e cíclica de sequências para o ensino-aprendizagem destes tempos verbais.

2. Descrição linguística de Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Imperfeito

Quer o Pretérito Perfeito Simples, quer o Pretérito Imperfeito são tempos verbais do passado³ e indicam, por isso, que as situações

2 O texto apresenta, assim, dois caminhos de leitura adequados a públicos-alvo diferentes, sendo possível ler apenas o texto e os exemplos com informação essencial para docentes de PLA. No caso docentes de PLA e outros leitores que tenham também interesse em linguística aplicada, será útil ler igualmente as notas sobre fontes e conceitos teóricos, nas quais situamos o nosso trabalho de descrição face a bibliografia relevante nesta área tão complexa e profusa em propostas teóricas que é o tempo e aspeto.

3 No caso do PI, o facto de o considerarmos apenas como tempo verbal do passado exclui da nossa análise os seus usos modais (i) como marcador de cortesia (*Quería uma cerveja, por favor*) ou (ii) com um significado de possibilidade – muitas vezes em substituição de formas de Futuro do Pretérito/Condicional (*Se estivesses aqui, fazíamos uma festa para comemorar; Ainda bem que pus um alarme no telemóvel, mais cinco minutos e perdia o autocarro*), ou também no caso de sugestões (*Para não estarmos a fazer jantar a esta hora, comprávamos no takeaway, achas bem?*) e planos (*Hoje tentávamos escrever a última parte do texto e amanhã revíamos tudo, parece-me que assim vamos conseguir acabar*) –, ou ainda (iii) para instaurar um mundo alternativo, como nos versos da canção de Chico Buarque *João e Maria: Agora eu era o herói e o meu cavalo só falava inglês*, ou nas brincadeiras de criança em que a canção se inspira: *Vamos brincar, agora eu era o médico e tu eras o doente* (sobre estes usos do PI, cf. Fonseca (1985), Fonseca (1989, p. 310ss) e Oliveira (1986)).

a que se aplicam são verdadeiras num intervalo de tempo situado antes do momento presente, aquele em que o falante produz o enunciado. Porém, embora tenham em comum a localização temporal no passado, PPS e PI divergem ao nível aspetual, pois as maneiras distintas como localizam as situações têm consequências diversas para situações com características aspetuais diferentes, ou seja, que apresentam estruturas internas distintas, como por exemplo os estados e eventos apresentados na secção 2.1.⁴ Antes de prosseguirmos a caracterização temporo-aspetual de PPS e PI é, pois, necessário introduzir brevemente alguns conceitos da área do aspeto lexical.

2.1. Aspeto lexical e tipos de situações

Para sistematizar as diferenças na estrutura interna das situações, elas podem ser divididas em várias classes aspetuais, sendo a distinção entre a classe dos estados e a dos eventos⁵ aquela que é mais relevante para a interpretação de formas de PPS e PI. Os estados, referidos por predicados estativos como *ter olhos castanhos*, *ser professora*, *morar em Coimbra*, ou *estar distraído*, são situações não dinâmicas, de estrutura interna homogénea. Os eventos, referidos por predicados eventivos como *fazer um bolo de chocolate*, *acender a luz* ou *conversar*, são situações dinâmicas, caracterizadas por incluírem fases ou mudanças na sua estrutura interna (por exemplo, os diversos passos da receita do bolo e o momento em que este fica pronto, ou as diversas falas que constituem uma conversa).

As propriedades das diferentes situações refletem-se na forma como os predicados de cada classe se comportam em determinados contextos linguísticos, que podem servir de critérios para os identi-

4 A definição de aspeto como “internal constituency of a situation” remonta a Comrie (1976, p. 3).

5 A noção de evento usada neste texto – semelhante à usada em Raposo *et al.* (2013) e baseada na proposta de Moens (1987, p. 42ss.) para o inglês – opõe-se à de estado e abrange todos os outros tipos de situação (processos, processos culminados, culminações e pontos, segundo a terminologia de Moens, ou atividades, *accomplishments* e *achievements*, segundo a terminologia de Vendler (1967)). Note-se ainda que a classificação de situações de que falamos não diz respeito a situações do mundo real, mas sim às suas representações linguísticas.

ficar.⁶ Por exemplo, os predicados de estado caracterizam-se pela sua interpretação neutra de situação verdadeira no presente quando combinados com o Presente do Indicativo em frases descontextualizadas (cf. os exemplos (1)), enquanto os predicados de evento só são aceitáveis nesse tempo verbal se o contexto linguístico ou situacional levar a uma reinterpretação como situações habituais (cf. as frases (2) e (4) descontextualizadas / com um exemplo de contexto linguístico) ou como planos futuros (cf. (3)).

(1) A Ana tem olhos castanhos/ é professora/ tem muita fome/ está distraída.

(2) ?A Ana acende a luz. / A Ana acende a luz todas as noites.

(3) ?A Ana faz um bolo de chocolate. / A Ana faz um bolo de chocolate e eu levo uma prenda, mas não digas nada porque é surpresa.

(4) ?A Ana conversa com a mãe. / A Ana conversa com a mãe ao domingo à tarde.

Enquanto os estados são situações durativas, que se prolongam no tempo, os eventos podem ser pontuais (como *acender a luz*) ou durativos (como *fazer um bolo de chocolate* ou *conversar*), e distinguem-se ainda os eventos que incluem um limite intrínseco⁷ (no caso de *fazer um bolo de chocolate*, o momento em que o bolo fica feito, e, para

6 Sobre as propriedades dos tipos de situação e os critérios linguísticos para os identificar em português, cf. Raposo (2013a, p. 370ss.), Cunha (2013, p. 588ss.), e Peres (2003), onde se alude a Dowty (1979) como origem das primeiras propostas de critérios linguísticos, para o inglês.

7 Na bibliografia, situações com limite intrínseco são classificadas como télicas, por oposição a situações atélicas, sem esse limite: na terminologia de Moens (1987, p. 42ss.), os eventos dividem-se em processos culminados (télicos durativos como *fazer um bolo*), culminações (télicos pontuais como *acender a luz*), processos (atélicos durativos como *conversar*) e pontos (atélicos pontuais como *espirrar*).

acender a luz, o momento em que a luz fica acesa) daqueles que não incluem esse tipo de limite (por exemplo, *conversar*).⁸

Também dentro da categoria dos estados pode haver subdivisões: existem, por um lado, estados estáveis⁹, que se prolongam no tempo e são propriedades duradouras das entidades que caracterizam, como *ter olhos castanhos*, *ser professora*, *morar em Coimbra*, e, por outro lado, há os estados episódicos, propriedades apenas temporárias, como *estar distraído*, *estar em casa* ou *ter muita fome*. Uma outra subclassificação dentro da categoria dos estados é proposta por Cunha (2013, p. 596), que define os estados faseáveis (por ex. *ser agressivo*, *ser preguiçoso*, *viver em Paris*) como tendo algumas características dinâmicas que os aproximam dos eventos, ao contrário dos estados não faseáveis (por ex. *ser alto*, *ser português*).¹⁰

Descritas algumas diferenças entre várias classes aspetuais de predicados, voltemos à caracterização de PPS e PI, para observar a interação entre as propriedades aspetuais das situações a que os dois tempos verbais se aplicam e o modo de as localizar no tempo que é próprio de cada um deles.

8 Um critério linguístico para distinguir situações com e sem limites intrínsecos é a indicação da sua duração recorrendo às expressões adverbiais *em x tempo* e *durante x tempo*: a primeira é usada quando há um limite intrínseco (*Fiz o bolo de chocolate em/*durante meia hora*) e a segunda quando ele não existe (*Conversámos durante /*em meia hora*) (sobre a influência do complemento direto e de outros elementos da frase na classificação como eventos com/sem limite intrínseco, cf. Cunha (2013, p. 604))

9 Adotamos a designação de estados estáveis e episódicos, usada em Raposo *et al.* (2013, pp. 372ss., 595ss. e 1304ss.). Na base dessa distinção está a que Carlson (1979, p. 55) propõe para o inglês, entre os predicados que se aplicam a indivíduos e os que se aplicam às fases temporais desses indivíduos (“individual-level” e “stage-level”, respetivamente).

10 Um dos critérios linguísticos propostos para distinguir os estados faseáveis dos restantes é a possibilidade de combinação com *estar a*: é possível dizer *A Ana está a ser agressiva /ser preguiçosa /viver em Paris*, mas não *A Ana está a ser alta/ser portuguesa*.

2.2. Pretérito Perfeito Simples e localização temporal

2.2.1. Localização de eventos

O PPS localiza as situações a que se aplica no passado relativamente ao seu tempo de referência, que é o momento da enunciação, o que faz com que, no caso de eventos com limite intrínseco, como *acender a luz* e *fazer um bolo de chocolate* em (5) e (6), se considere que foram concluídos, isto é, atingiram esse limite – o bolo ficou feito e a luz ficou acesa – no passado.

(5) A Ana acendeu a luz.

(6) A Ana fez um bolo de chocolate.

No caso de eventos sem limite intrínseco, como *conversar*, ao localizar as situações inteiramente num tempo passado, o PPS tem o efeito de lhes atribuir limites,¹¹ sendo, por isso, o tempo verbal compatível com expressões que indicam a duração das situações, como *durante uma hora*, no exemplo seguinte:¹²

(7) A Ana conversou com a mãe (durante uma hora).

Em seqüências discursivas com referência a vários eventos, duas formas de PPS correspondem, na maior parte dos casos, a duas situações que se sucedem no tempo (sendo, muitas vezes, uma delas causada ou possibilitada pela outra), como em (8) e (9):

(8) A Ana fez um bolo de chocolate e deu uma fatia à filha.

(9) A Ana conversou com a mãe, voltou para casa e contou ao marido o que a mãe lhe tinha dito.

11 Cf. Cunha (2013, p. 617) e Carecho (2007, p. 86).

12 A frase *A Ana conversava com a mãe durante uma hora* é também compatível com PI, mas nesse caso tem obrigatoriamente uma leitura habitual (cf. secção 2.3.3.); só o PPS e o Mais-que-Perfeito preservam a interpretação de situação única.

No entanto, se um dos eventos relatados fizer parte de outro – como a adição dos ingredientes faz parte da confeitura do bolo, em (10), ou a informação sobre um assunto faz parte da conversa, em (11) –, então a interpretação da frase será diferente, não de sequência temporal, mas de inclusão:

(10) A Ana fez um bolo de chocolate, mas pôs-lhe açúcar duas vezes e o bolo ficou doce demais.

(11) A Ana conversou com a mãe e contou-lhe que estava com problemas no trabalho.

Como é visível nas frases anteriores, o PPS localiza eventos que ocorreram uma única vez, mas o exemplo de *pôr açúcar no bolo duas vezes* em (10) mostra que também é possível localizar desta forma eventos repetidos, sobretudo quando o número de repetições se encontra definido.

2.2.2. *Localização de estados*

A localização de estados tem muitas semelhanças com a localização de eventos sem limite intrínseco: na ausência de um ponto terminal próprio, é o tempo verbal a impor limites externos à situação, limites esses que podem ser ou não especificados pelo contexto, como no caso dos estados episódicos das frases seguintes:

(12) A Ana esteve em casa.

(13) A Ana teve muita fome (quando foi a um restaurante que só servia marisco, porque é alérgica e não podia comer nada).

(14) A Ana esteve distraída (durante a aula toda).

Numa sequência discursiva com predicados de estado no PPS, a interpretação temporal depende sobretudo da relação possível entre as situações em causa, de acordo com o conhecimento que o leitor

tem do mundo e da situação: no caso de (15), a interpretação mais plausível parece ser a de simultaneidade das situações, enquanto em (16) são referidos dois lugares em que a mesma pessoa esteve em momentos diferentes:

(15) A Ana estudou em Lisboa e morou em Benfica.

(16) A Ana esteve no cabeleireiro e no supermercado, talvez tenha perdido o telemóvel lá.

Os estados estáveis correspondem, como vimos na secção anterior, a períodos normalmente extensos da existência do indivíduo, a que o PPS associa a informação de se localizarem inteiramente no passado, como acontece com o período da vida da Ana em que ela foi professora, em (17):

(17) A Ana foi professora.

No entanto, no caso de estados estáveis permanentes, que acompanham o indivíduo durante toda a sua existência, a associação com PPS revela-se problemática: o exemplo (18) só é aceitável se concebermos que houve uma invulgar mudança na cor dos olhos da Ana, mostrando que não é possível localizar com PPS uma fase correspondente a toda a vida do indivíduo.¹³

(18) ?A Ana teve olhos castanhos.

Quanto às categorias dos estados episódicos e dos estados faseáveis, por não serem permanentes, não se revela difícil localizá-los através de formas de PPS, como fases da existência dos indivíduos envolvidos, como se verifica nos exemplos (12) a (16), acima para os estados episódicos e (19) e (20), abaixo, para os estados faseáveis:

¹³ Oliveira (2013, p. 519) nota que só o PI é compatível com estados estáveis que duram toda a vida.

(19) A Ana viveu em Paris.

(20) A Ana foi agressiva/simpática.

No entanto, a combinação com PPS mostra uma diferença notória entre os predicados de (19) e (20): a primeira frase retrata um estado, a que o PPS impõe limites como a todas as situações sem limites intrínsecos, enquanto a segunda refere eventos, comportamentos de um determinado tipo.¹⁴

2.3. Pretérito Imperfeito e localização temporal

O PI localiza as situações indicando que eram verdadeiras num intervalo de tempo passado que lhe serve como tempo de referência, sem facultar indícios acerca do eventual prolongamento ou dos limites dessas situações.¹⁵ Assim, em contraste com o PPS, uma situação referida por uma forma de PI pode ter terminado no momento da enunciação, como é o caso de *estar escuro na sala* no exemplo (21), abaixo, ou pode não ter terminado, como é provável no caso de *o Paulo estar a tratar do jardim* em (22) e *a família ser grande* em (23).

(21) Acendi a luz porque estava escuro na sala.

(22) O Paulo ainda agora estava a tratar do jardim, não o vês aí pela janela?

(23) A família era grande e não cabia naquela mesa, por isso comprámos uma mesa maior.

14 Com efeito, só uma parte dos estados designados como faseáveis apresenta problemas específicos na combinação com PPS e PI, com destaque para o verbo *ser*, sobre o qual se apresentam outros dados na secção 4.3.

15 A sobreposição a um ponto de perspectiva temporal é indicada em Peres (1993, p. 17) como característica de comum de PI e Presente; a referência à não definição de limites surge em Oliveira (2013, p. 521), mas também em Carecho (2007, p. 81), Gärtner (1998, p. 25) e Martins (1982, p. 169); o paralelismo entre PI e Presente é já notado em Cunha & Cintra (1984, p. 450) e Coseriu (1976, pp. 94ss.).

A forma de o PI localizar as situações tem também implicações específicas para a forma como é interpretado quando aplicado a diferentes tipos de situações, e é sobre elas que nos debruçamos nas secções seguintes.

2.3.1. Paralelismo com o Presente e localização de diferentes tipos de situações

O PI localiza as situações a que se aplica de forma muito semelhante ao Presente do Indicativo, já que este também indica que uma situação referida é verdadeira no momento da enunciação, sem dar qualquer informação sobre o seu início ou fim. A semelhança no modo de localizar as situações leva a um paralelismo na interpretação das duas formas verbais quando combinadas com as diversas classes aspetuais, como podemos observar comparando as frases (1) a (4) acima, com os seguintes exemplos no PI:

(24) A Ana tinha olhos castanhos.

(25) A Ana era professora.

(26) A Ana tinha muita fome (hoje de manhã).

(27) A Ana estava distraída (na aula de ontem).

(28) ?A Ana acendia a luz. / A Ana acendia a luz todas as noites.

(29) ?A Ana fazia um bolo de chocolate. / A Ana fazia um bolo de chocolate no aniversário da filha.

(30) ?A Ana conversava com a mãe. / Sentada no sofá, naquela sala cheia de recordações, a Ana conversava com a mãe.

Tal como com o Presente, também com o PI é possível uma interpretação neutra de situação verdadeira no tempo de referência com predicados de estado (cf. (24) a (27)). Já os predicados de evento ((28) a (30)) não são aceitáveis em frases isoladas, mas tornam-se aceitáveis em contextos situacionais ou linguísticos que levem a uma

leitura de situação habitual (cf. (28) e (29) como frase descontextualizada/ em sequência compatível com leitura como hábito verdadeiro num tempo passado a determinar contextualmente), ou, num outro registo, em contextos narrativos que induzam uma leitura de situação em curso (cf. (30) como frase descontextualizada/em sequência compatível com contexto narrativo no passado).

2.3.2. *Tempo de referência passado e localização de estados*

Todavia, apesar do paralelismo entre Presente e PI, existe uma diferença fundamental entre estes dois tempos verbais: enquanto as situações presentes são verdadeiras no momento da enunciação – isto é, o Presente tem, por definição, um tempo de referência que é o momento em que o falante produz o enunciado –, o PI localiza as situações por sobreposição a um tempo de referência passado que precisa de estar disponível no contexto linguístico ou situacional. No caso de estados estáveis, como *ter olhos castanhos* (24) e *ser professora* (25), o facto de se tratar de características duradouras de determinadas entidades leva a que o tempo de existência dessas entidades esteja desde logo disponível como tempo de referência, caso não haja outro – é o que sucede com o tempo de vida da Ana nas frases descontextualizadas (24) e (25), acima. Por isso, essas frases são facilmente aceitáveis sem outro contexto; já as frases com estados episódicos, como *ter muita fome* (26) e *estar distraído* (27), necessitam de um contexto situacional ou linguístico, que pode estar explícito, por exemplo, na forma de expressões adverbiais de tempo como *na aula de ontem* (27) ou *hoje de manhã* (26) – sendo, neste último exemplo, ainda concebível uma limitação contextual coincidente com o tempo que precedeu o pequeno almoço. Para além desse tempo de referência, nada mais se sabe acerca de um eventual prolongamento ou dos limites da situação em causa.

Voltando ao uso de PI com estados estáveis, é de notar que, em frases sem qualquer contexto, como (24) – *Ana era professora* –,

os tempos de referência disponíveis para a interpretação da situação como válida estão associados à existência da pessoa descrita e não podem estender-se até ao presente: no caso de (24), uma possibilidade é o tempo relevante ser uma fase passada da vida da Ana, o que significa que no presente ela já não é professora; outra possibilidade será todo o tempo de vida da Ana, daí se inferindo que no presente ela já não está viva.¹⁶ Na ausência de contexto, esta segunda interpretação é também a mais plausível para a frase (25), *A Ana tinha olhos castanhos*, a não ser que se conceba uma invulgar mudança da cor dos olhos, e o mesmo vale para a frase (31), abaixo, já que o nome próprio normalmente se mantém durante toda a vida.

(31) A minha avó chamava-se Amélia.

Porém, caso este tipo de afirmações se insira num contexto, situacional ou linguístico, que proporcione um tempo de referência passado utilizável na interpretação do PI, a situação será considerada válida nesse tempo de referência – é o que sucede em (32), abaixo, com o tempo situado *no ano passado*, mais especificamente quando o locutor esteve na praia:

(32) No ano passado, na praia, conheci um turista francês, chamava-se Luc e era professor.

É nesse tempo que se afirma serem verdadeiras as situações *chamar-se Luc* e *ser professor*, nada mais sendo dito sobre a extensão desses estados, que podem ainda ser válidos no presente. Assim, ao contrário do que sucede na frase (31), em (32) a combinação de PI com um predicado estável que se mantém durante toda a vida do indivíduo não implica que o indivíduo já não esteja vivo. Pelo contrário, dado o contexto, quem profere a frase (32) não diz nem implica nada acerca da situação profissional ou da existência atual do turista fran-

16 Trata-se do “efeito de não existência” descrito em Oliveira (2015, p. 20) para os predicados estáveis que são permanentes.

cês no presente, até porque tal não é relevante para a conversa e nem o locutor está, provavelmente, na posse dessas informações. Aliás, o conhecimento que o falante tem do indivíduo referido e da sua situação também pode ter um peso na escolha do tempo verbal nestes contextos, pois o conhecimento de que a situação descrita é verdadeira no presente torna menos provável a escolha do PI. Veja-se a forma sublinhada *era*, no exemplo seguinte:

(33) No ano passado, na praia, conheci um turista francês, chamava-se Luc e era professor. Por acaso, em conversa, descobri que esse turista conhecia uma prima minha que era professora em França.

Neste caso, o PI pode sugerir que a prima já não é professora (ou não está em França, ou não está viva), pois se o falante souber que ela ainda é professora em França, caso queira ser cooperante na conversa e, sobretudo, caso esse seja um dado relevante, será mais provável, ou pelo menos igualmente possível, que o tempo verbal escolhido seja o Presente (*é professora em França*).

2.3.3. *Omissão quanto a limites, localização de eventos, relação temporal entre situações*

Como foi referido a propósito dos exemplos (28)-(29), repetidos abaixo em (34)-(35), os predicados de evento no PI só são aceitáveis em contextos linguísticos ou situacionais específicos, como os que permitem a sua interpretação como hábitos (*acender a luz todas as noites* e *fazer um bolo de chocolate quando a filha faz anos* em (34) e (35)).

(34) A Ana acendia a luz todas as noites.

(35) A Ana fazia um bolo de chocolate no aniversário da filha.

É importante acrescentar que a reinterpretação contextual das situações como hábitos também pode acontecer com estados epi-

sódicos (cf. (36) e (37), abaixo), tendo essas frases um significado semelhante ao de frases com o verbo *costumar* (cf. (38)):

(36) A Ana tinha muita fome todas as manhãs.

(37) A Ana estava muitas vezes distraída nas aulas.

(38) A Ana costumava acender a luz todas as noites/ fazer um bolo de chocolate no aniversário da filha/ ter muita fome todas as manhãs/ estar distraída nas aulas.

A ligação entre *costumar* e o PI revela-se também no facto de este ser o único tempo verbal do passado com o qual este verbo é compatível. No entanto, há uma diferença entre os dois: enquanto o PI necessita do contexto para especificar a sua interpretação, habitual ou outra, o verbo *costumar* funciona como operador aspetual que transforma eventos em estados habituais, não deixando margem para outras leituras.¹⁷

Outra leitura contextual possível de um predicado de evento no PI, para além da repetição do evento, é a interpretação de evento em curso (cf. *conversava* em (30), acima, e (39a), abaixo), que surge sobretudo em contextos narrativos.

(39a) Sentada no sofá, naquela sala cheia de recordações, a Ana conversava com a mãe enquanto a Sofia, feliz por poderem finalmente estar em família, fazia um bolo de chocolate para a sobremesa.

Fora da especificidade de um contexto narrativo, esta interpretação de evento em curso não se obtém normalmente apenas com recurso ao PI, mas sim associando este tempo verbal à perífrase aspetual *estar a* + Infinitivo, que foca a fase intermédia do evento:

17 No caso do PI, além da leitura habitual, existe a possibilidade de uma leitura de repetição mais concentrada no tempo, sobretudo com situações pontuais sem limite intrínseco, como *espirrar*, por exemplo em *A Ana espirrava e a mãe olhava, impotente, esperando que o Rui chegasse depressa com o anti-histamínico*.

(40a) Hoje à tarde, quando cheguei a casa, a Sofia estava a fazer um bolo e a Ana estava a conversar com a mãe na sala.

Com ou sem perífrase aspetual, esta leitura de evento em curso tem a particularidade de, tratando-se de eventos com um limite intrínseco, não garantir que esse limite seja atingido: em (39) e (40), por exemplo, o bolo está a ser confeccionado, mas não está ainda concluído, sendo, deste modo, plausíveis continuações das sequências discursivas em que ele não chega a ser concluído, como as seguintes:

(39b) ... Mas, nesse momento, a velha casa foi sacudida por um terremoto e todos se precipitaram para o exterior, mesmo a tempo de escaparem ao desmoronamento de uma parte do edifício.

(40b) ... Mas, logo a seguir, sentimos o tremor de terra e fugimos todos para a rua.

Para além de ilustrarem o PI com leitura de evento em curso, as sequências (39a+b) e (40a+b) exemplificam os dois padrões típicos de localização temporal das situações em sequências com formas de PI (e de PPS): ou as situações referidas por PI se sobrepõem no tempo, assumindo o mesmo tempo de referência (por ex., em (39a), isso verifica-se com os eventos *conversava* e *fazia um bolo*, tal como, em (33), acima, com os estados *chamava-se Luc* e *era professor*), ou, havendo uma sequência de PI e PPS, o mais frequente é que haja também sobreposição temporal entre as situações respetivas (por ex., em (40a), *cheguei a casa*, *estava a fazer um bolo* e *estava a conversar*, e, em (39a+b), *conversava*, *fazia um bolo* e *foi sacudida*). Nestas sequências, as formas de PI são usadas em descrições que servem de cenário aos acontecimentos relatados no PPS, enquanto formas sucessivas de PPS representam, como vimos na secção 2.2.1, acontecimentos que muitas vezes se sucedem no tempo (tal como *sentimos o tremor de terra* e *fugimos* em (40b)).

No entanto, por vezes, as formas de PI associadas a eventos com limites intrínsecos têm um comportamento bastante diferente do acima descrito, como se verifica nos exemplos seguintes:

(41) Naquele dia 20 de julho de 1969, Neil Armstrong abria a porta do módulo lunar e saltava para a superfície deserta e rochosa da Lua. Os olhos do mundo acompanhavam o astronauta (...).¹⁸

(42) A 28 de abril de 1926, um golpe militar derrubou o regime liberal-republicano. Chegava ao fim a I República.¹⁹

Em casos como estes, ainda que se sobreponham obrigatoriamente a um tempo de referência bastante específico e explícito no contexto (como as datas nos dois exemplos, e o próprio evento da primeira frase no exemplo (42)), as situações referidas pelo PI *abria*, *saltava* (41) e *chegava* (42) não constituem o cenário para eventuais eventos reportados no PPS – ao contrário do que sucede com *precipitaram* e *fugimos* nas sequências (39a+b) e (40a+b), acima, que ocorrem no cenário descrito pelo PI nas frases anteriores. Em (41) e (42) as formas de PI *abria*, *saltava* e *chegava* correspondem elas próprias a eventos que poderiam ser relatados por PPS sem nenhuma outra alteração nas frases, e não poderiam ter uma versão muito semelhante com a perífrase aspetual *estar a*+infinitivo, como acontece com a versão *estava a conversar* e *estava a fazer* (40a) de *conversava* e *fazia* em (39a). Em (41) os eventos referidos por *abria* e *saltava* estabelecem até uma relação de sequência temporal entre si – tal como os eventos relatados no PPS observados na secção 2.2.1 –, enquanto a terceira forma de PI desta sequência (*os olhos do mundo acompanhavam o astronauta*) já tem uma leitura de evento em curso, sobrepondo-se temporalmente às ações dos astronautas, *abria* e *saltava*.

18 Fonte: <https://ensina.rtp.pt/artigo/as-primeiras-palavras-na-lua-uma-frase-mitica-para-a-historia/>

19 Fonte: <https://www.museu.presidencia.pt/pt/conhecer/republica-e-simbolos-nacionais/ditadura-militar-e-estado-novo/>

O uso do PI ilustrado por (41) e (42) é muito específico e surge em contextos bastante restritos, como um recurso narrativo que dá um relevo especial aos eventos relatados.²⁰ No entanto, ele torna-se importante para uma descrição global do PI e da sua aplicação a diferentes tipos de situações, pois mostra que a aproximação ao efeito da perífrase aspetual *estar a*+infinitivo, que observámos em (39a) e (40a), acima, não é a única interpretação de PI aplicado a situações com limites intrínsecos, para além da leitura habitual. Com efeito, considerando o panorama global descrito em toda a secção 2.3, parece mais adequado pensar que a forma de localização por sobreposição a um tempo de referência passado, omitindo indicação sobre os limites da situação, torna o PI ideal para referir situações sem limites intrínsecos (incluindo estados habituais) e para eventos com limites intrínsecos em contextos em que só é importante localizar a sua parte intermédia (porque é essa parte que é relevante para o momento e o seu prolongamento ou limite não interessam no contexto, ou porque não há informação sobre eles); no entanto, o PI não exclui a referência a esses eventos na sua globalidade, em contextos narrativos muito específicos como os ilustrados nos exemplos (41) e (42), dando-lhes especial relevo precisamente porque esta não é a forma normal de localizar esses eventos.

3. Da descrição linguística à gramática pedagógica

Apresentada a proposta de descrição linguística de PPS e PI, a secção 3 é dedicada às características gerais de uma gramática pedagógica e à aplicação dessas características ao caso particular de PPS e PI, ponderando que aspetos da proposta de descrição apresentada na secção 2 podem/devem ser incluídos em explicações destinadas aos alunos de PLA.

²⁰ Este uso do PI é designado como ‘imperfecto narrativo’ em português e em outras línguas, ou ainda como ‘imperfecto pitoresco’ (cf. Carecho (2007, p. 84, nota 83) e Almeida (2001, p. 49)).

3.1. Caracterização geral

Partimos da noção de que o ensino explícito da gramática tem o seu lugar mesmo num ensino de língua estrangeira com propósitos eminentemente comunicativos, ajudando a atingir estes de forma mais ou menos decisiva conforme as características variadas quer das línguas a ensinar (com regularidades mais ou menos fáceis de assimilar simplesmente a partir do contacto com a língua), quer dos aprendentes (com diferentes idades, conhecimentos de outras línguas, experiências e perfis de aprendizagem de língua, hábitos de estudo, objetivos específicos de compreensão/produção linguística) quer do contexto de ensino (com maior ou menor exposição à língua estrangeira, maior ou menor variedade no *input* recebido, possibilidades de interação diversas, etc.) (cf., por exemplo, Larsen-Freeman, 2003, p. 150; Keck & Kim, 2014, p. 146; Swan, 2006).

Neste contexto, a gramática enquanto descrição da língua tem, pois, um carácter instrumental e necessita de flexibilidade para se adaptar aos objetivos e destinatários, o que necessariamente distingue a gramática pedagógica da gramática puramente linguística.²¹ Esta preocupa-se muitas vezes em aplicar de forma coerente uma determinada teoria ou em explicar os fenómenos da língua em todas as suas facetas, usando descrições abstratas e sintéticas que valorizam de igual modo as regras e as exceções decorrentes da sua aplicação. Pelo contrário, a gramática pedagógica seleciona os fenómenos a apresentar de acordo com a sua relevância para o destinatário, objetivo e contexto de ensino, sendo eclética em termos teóricos. Apresenta os fenómenos selecionados de forma suficientemente detalhada e concreta, ilustrada com exemplos relevantes, autênticos ou próximos do uso

21 As reflexões apresentadas em seguida sobre a relação entre gramática linguística e pedagógica baseiam-se em Schmidt (1990, p. 154ss.), Helbig (1992, p. 151), Larsen-Freeman (2003, p. 45) e Larsen Freeman & Celce-Murcia (2016, p. 4ss.).

real²² e, sempre que necessário, contextualizados a nível discursivo e/ou situacional.²³

O elemento crucial nesta caracterização da gramática pedagógica é o seu objetivo didático – na verdade, como argumenta Costa (2002, pp. 236-242), num contexto de ensino pode existir uma complementaridade de diferentes perspetivas da gramática: as perspetivas descritiva e formal, que informam o professor na sua atividade de descrever e explicar aos alunos o funcionamento e uso da língua em contexto, assim como de criar materiais para a aprendizagem, e ainda a perspetiva normativa, que visa a aproximação da produção linguística dos alunos aos padrões de uso da língua aceitáveis em determinados contextos sociais. Note-se, no entanto, que no contexto do ensino de língua materna onde a reflexão deste autor se insere, e sobretudo no contexto do ensino de língua estrangeira em que se enquadra o nosso trabalho, esta convergência virtuosa pressupõe necessariamente quer uma efetiva adaptação das perspetivas descritiva e formal da gramática às características do contexto de ensino, quer uma perspetiva normativa mitigada, que relativize o conceito de norma-padrão e atente nos usos reais da língua em contexto.

A noção de gramática pedagógica como gramática orientada para o ensino é suficientemente flexível para abranger pelo menos dois tipos de gramáticas com destinatários diferentes, por um lado os alunos e por outro lado os professores de língua estrangeira.²⁴ Neste último caso, é óbvio que o leque de fenómenos gramaticais abrangidos e a minúcia da sua descrição será maior do que no primeiro, uma vez

22 Como salienta Swan (2006), a melhor opção são exemplos realistas que sirvam os propósitos pedagógicos, sendo de evitar quer exemplos demasiado afastados do uso real, quer exemplos autênticos de *corpus* muitas vezes difíceis de interpretar quando retirados do contexto, ou contendo muito vocabulário que funciona como distrator para os alunos.

23 Segundo o princípio defendido por Larsen-Freeman & Celce-Murcia (2016, p. 4), a gramática pedagógica preocupa-se em apresentar os fenómenos linguísticos a três níveis: forma, significado e uso em contexto.

24 Exemplos de gramáticas pedagógicas destinadas a professores são Larsen-Freeman & Celce-Murcia (2016) para o inglês e Helbig & Buscha (1991) para o alemão.

que os professores, enquanto mediadores entre a língua estrangeira e os aprendentes, não necessitam apenas de ter competência nessa língua para a usar e para mostrar aos alunos o que devem dizer numa determinada situação, mas precisam de ter um conhecimento da língua o mais completo, preciso e explícito possível, de modo a poderem explicar aos alunos o porquê de regras e exceções (Helbig, 1992, p. 155; Larsen-Freeman, 2003, p. 50). Um amplo conhecimento gramatical é ainda essencial para que o professor possa avaliar eficazmente os manuais e outros materiais de ensino, adaptando-os e complementando-os de modo a obter a gramática pedagógica indicada para os seus alunos no seu contexto de ensino (Keck & Kim, 2014, p. 67ss., p. 85).

Como observam Swan (2006) e Schmidt (1990), as explicações gramaticais destinadas aos alunos de língua estrangeira não necessitam de ser exaustivas, é preciso que sejam suficientemente exatas para serem úteis, mas também suficientemente curtas, simples e claras para serem compreendidas, de modo a serem retidas na memória, assimiladas e aplicadas pelo aprendente.

No que diz respeito à seleção da informação a dar aos alunos, um fator importante que ela deve ter em conta é a situação e os objetivos de aprendizagem: por exemplo, mais tempo de aulas disponível, pouco acesso a situações de exposição à língua e objetivos mais exigentes quanto ao uso correto da língua permitem e/ou requerem mais ensino explícito de regras gramaticais. Outro fator que condiciona de forma decisiva a seleção da informação pertinente são as características do próprio aluno: por exemplo, jovens ou adultos com mais conhecimento metalinguístico prévio (da língua a aprender ou de outras) usarão mais facilmente a informação gramatical do que crianças ou aprendentes sem conhecimentos metalinguísticos. Além disso, as regras mais úteis para um determinado aprendente são as que respondem às dúvidas que ele tem, as quais são condicionadas, entre outros fatores, pelos conhecimentos prévios sobre o fenómeno em causa,

na língua estrangeira ou noutras línguas que conheça (cf. o conceito de relevância em Swan (1994)). Na seleção da informação gramatical a dar aos alunos, é ainda necessário considerar as características dessa mesma informação: ela presta-se a ser incluída no ensino explícito sobretudo quando é difícil de assimilar só por exposição ao *input*, quando é necessária para que os alunos compreendam e se expressem de forma compreensível e adequada na língua estrangeira, quando o fenómeno em causa é muito frequente no discurso, quando a regra abrange muitos casos específicos e quando é passível de ser formulada com exatidão e clareza.

No que respeita à formulação das regras, são requisitos essenciais que estas sejam corretas e fiáveis e que sejam precisas quanto ao seu âmbito de aplicação – ou seja, quanto às fronteiras entre regras e fenómenos conexos²⁵ –, mas é igualmente essencial que sejam claras na terminologia e simples na formulação (e até visualizáveis, se possível), evitando conceitos e termos complexos, abstratos, equívocos ou opacos, e optando, sempre que possível, por noções concretas, intuitivas, conhecidas dos alunos e aplicáveis à prática.²⁶ De acordo com Swan (2006), a familiaridade dos alunos com os conceitos e termos usados pode ser um critério mais importante do ponto de vista do professor do que a precisão técnica desses conceitos, sendo outro fator importante a língua em que as explicações são formuladas, que deve ser de preferência a língua materna dos alunos.²⁷

25 Cf. Larsen-Freeman (2003, p. 152) e também o conceito de demarcação em Swan (1994).

26 Vejam-se também, em Borg (1998 e 1999), reflexões sobre o uso de terminologia gramatical, as suas vantagens e desvantagens, bem como relatos concretos da experiência de docentes. Sintetizando a posição de vários autores que salientam vantagens e desvantagens que podem advir do uso de terminologia gramatical, Borg (1999, p. 96ss.) afirma que “Metalinguistic complexity is a characteristic of bad grammar teaching [...] and good pedagogical rules should be non technical”. Não deixa, no entanto, de mencionar a utilidade de alguma terminologia como atalho para facilitar a comunicação entre professor e alunos sobre a língua.

27 Na impossibilidade de o professor dominar a língua materna dos alunos em grupos linguisticamente heterogêneos, algum conhecimento da estrutura e funcionamento dessa língua materna poderá facilitar a tarefa do professor de língua estrangeira, quer na explicação, quer na própria compreensão das dúvidas dos alunos.

3.2. Observações sobre a aplicação a Pretérito Perfeito e Imperfeito

A propósito da distinção entre tempos verbais em várias línguas, entre as quais os tempos similares ao PPS e ao PI em espanhol, Hulstijn afirma o seguinte sobre situações em que não é possível formular regras claras e altamente fiáveis na língua materna do aluno, havendo apenas explicações metafóricas e relativamente vagas:

Teachers of second language courses may therefore refrain from trying to convey subtle semantic differences in the second language. Instead they might provide their learners with a number of well-chosen and well-organized examples, pointing out the critical formal differences, perhaps mentioning a few semantic keywords, while telling learners that clear rules can't be given and that they must simply try to develop a feeling for the meaning of the formal differences in question. (Hulstijn, 1995, pp. 379-80)

Embora conscientes de que o uso de PPS e PI cria bastantes dificuldades aos aprendentes de PLA, cremos que é possível o professor fazer mais para a sua explicação do que simplesmente seleccionar exemplos e encorajar os alunos a desenvolver a sua intuição linguística, nomeadamente se tentar seguir algumas das orientações que descrevemos na secção anterior.

Numa tentativa de contribuir para esse objetivo, o que procurámos fazer na secção 2, acima, foi uma descrição abrangente dos usos temporais de PPS e PI, com exemplos claros e tão contextualizados quanto nos pareceu necessário, usando explicações tão claras e simples quanto possível e um mínimo de terminologia no corpo do texto. Os leitores que tínhamos em mente não são apenas nem sobretudo linguistas, mas sim professores de PLA interessados em compreender as diferenças entre PPS e PI, para as poderem explicar melhor aos seus alunos, respondendo a dúvidas ou problemas que detetem.

O texto da secção 2 não é, pois, adequado a alunos (a não ser de nível muito avançado, eventualmente futuros professores), já que uma gramática pedagógica destinada a alunos pressupõe, como referimos na secção 3.1, um esforço de adaptação bastante maior. E o objetivo da presente secção é precisamente mostrar algumas opções possíveis no sentido de uma maior adaptação pedagógica da informação contida na secção 2. Não se tratando de uma adaptação destinada a um grupo de alunos e um contexto de ensino específico, refletiremos essencialmente sobre a informação que deverá ser ou não incluída, tendo em conta a frequência dos usos e o âmbito de aplicação das regras em causa, bem como sobre a terminologia a usar, e a evitar, e ainda sobre a formulação de regras que mostrem a complementaridade e os paralelismos entre os tempos verbais, levando os alunos a compreendê-los como parte de um sistema.

Relativamente à informação a excluir e a incluir numa gramática pedagógica para aprendentes de PLA, um dos fenómenos referidos na secção 2 que consideramos que seria de excluir é o uso ilustrado pelos exemplos (41) e (42) (*A 28 de abril de 1926 (...) chegava ao fim a I República*), acima, também designado como ‘imperfeito narrativo’. Para além de ser um fenómeno relativamente pouco frequente (e nada frequente nos contextos em que alunos de nível básico e intermédio usam a língua), este uso do PI para localizar eventos únicos na sua globalidade em sequências narrativas tem a particularidade de contradizer em absoluto as regras que orientam os usos mais frequentes desta forma verbal, aproximando-se antes das regras de uso do PPS para localizar eventos únicos e obtendo a partir desse contraste um efeito de realce. Trata-se, assim, de um uso do PI que os professores de PLA devem conhecer, para o identificarem eventualmente ao fazerem pesquisa de materiais, sobretudo para níveis avançados, mas que, para alunos abaixo do nível mais avançado, só gerará equívocos e frustração relativamente ao seu domínio satisfatório da língua.

Um outro uso do PI que consideramos ser de excluir de uma adaptação do conteúdo da secção 2 destinada a alunos de nível bási-

co e intermédio é o uso de evento em curso como o do exemplo (30) (*Sentada no sofá, naquela sala cheia de recordações, a Ana conversava com a mãe*). O motivo desta exclusão é simplesmente a frequência muito maior da perífrase verbal *estar a*+Infinitivo neste tipo de contextos (*A Ana estava a conversar com a mãe*). Assim, consideramos que só faz sentido ensinar o uso do PI como evento em curso a alunos de nível avançado, e com ênfase no uso recetivo desta forma, uma vez que, se usada em relatos do quotidiano como os que fazem muitas vezes parte das tarefas dos alunos, ela torna esses enunciados estranhos (por exemplo em *Eu bebia um café quando a Ana chegou*).

No que diz respeito à terminologia usada, o texto da secção 2 resultou de um esforço consciente para evitar termos recorrentes no discurso académico sobre este tema, como “aspeto perfeito e imperfeito”, que se tornam opacos pelas oscilações que o seu uso e definição sofrem em contextos diferentes. Foi igualmente evitada a grande diversidade de conceitos relacionados com o aspeto lexical e as diversas categorizações de *aktionsart* ou tipos de situações, sendo usado no corpo do texto um mínimo de terminologia para descrever as distinções essenciais (estado episódico/estável/faseável e evento pontual/durativo com/sem limite intrínseco), complementada em notas com referência a conceitos que o leitor poderá conhecer de outros contextos ou encontrar noutras leituras. Numa gramática pedagógica destinada a alunos, mesmo este mínimo de terminologia é demasiado complexo, abstrato e, por isso, inútil. A distinção mais básica e necessária seria entre estado e evento, mas também estes termos são abstratos e sobretudo o primeiro é difícil de explicar. O conceito de ‘evento’ pode tornar-se mais intuitivo e próximo da linguagem mais familiar aos alunos através da sua substituição por ‘acontecimento’. Quanto a ‘estado’, é possível usar precisamente este termo como o contraponto de ‘acontecimento’; uma outra possibilidade é usar o termo ‘descrição’ e clarificá-lo como resposta à pergunta “Como são/eram as coisas/pessoas/lugares...?”.

Outro termo usado seletivamente na secção 2 com o objetivo consciente de evitar equívocos é ‘durativo’, pois se o seu uso no âmbito do aspeto lexical para designar situações com alguma duração, por oposição a situações pontuais (cf. secção 2.1, acima), não causa problemas, o mesmo não acontece quando a referência a situações durativas se associa à caracterização do tempo verbal PI, como acontece com alguma frequência em manuais didáticos (cf. Carecho, Fernandes & Soares, 2019, p. 80ss.) e em descrições linguísticas do PI como Oliveira & Silva (2019, p. 451) e Oliveira (2013, p. 520), com a afirmação de que o PI “atribui duração a uma situação”. Esta associação do adjetivo ‘durativo’ ao PI presta-se a equívocos difíceis de desfazer na perspetiva dos alunos, dado que os pode levar a ligar o PI à duração das situações, quando este tempo verbal, por ignorar os limites das situações, é, pelo contrário, incompatível com a definição da duração de situações únicas, como fica claro em frases agramaticais como **A Ana frequentava a licenciatura durante 3 anos/de 2017 a 2020*.²⁸ Para evitar equívocos nos alunos, torna-se absolutamente necessário distinguir, por um lado, a expressão de duração das situações associada ao PPS – caracterizado por localizar situações com limites intrínsecos e atribuir limites às situações que não os têm – e, por outro lado, a sensação de que as situações referidas por formas de PI se prolongam no tempo, uma vez que este tempo verbal permite referir várias situações simultâneas, mantendo parado o tempo da narrativa (enquanto o PPS se caracteriza por referir muitas vezes situações sucessivas, fazendo avançar esse tempo).²⁹

Em lugar de conceitos demasiado abstratos ou equívocos, a nossa proposta para uma adaptação a regras destinadas a alunos contempla

28 Este equívoco tão problemático para os alunos é referido por Carecho, Fernandes & Soares (2019, p. 80ss.), e também por Almeida (2001, p. 49).

29 Caso seja necessário demonstrar que o uso do PI não altera a duração das situações, o professor pode servir-se dos exemplos clássicos do PI para indicar a idade e as horas, como *Eu tinha 14 anos quando me mudei para esta casa. Eram 19 horas, 29 minutos e 12 segundos quando a bomba nuclear de teste explodiu*. As situações referidas pelo PI, sublinhadas na frase, têm durações muito diferentes (um ano e um segundo, respetivamente), mas essa duração é irrelevante na frase, na qual importa apenas o intervalo em que elas se sobrepõem ao tempo de referência indicado pela forma de PPS.

os aspetos mais concretos e intuitivos da descrição de PPS e PI efetuada na secção 2, nomeadamente a noção de sequência e simultaneidade ou sobreposição temporal, tal como a noção de limite da situação (ou da sua ausência) e ainda de situação única por oposição a situação repetida. Esta última noção necessita ainda de ser especificada, tendo em conta que o PI é normalmente usado para referir a repetição não limitada de situações – por exemplo, um hábito como *A Maria ia ao cinema todos os domingos* – enquanto o PPS localiza normalmente situações únicas, mas também pode localizar situações repetidas um número limitado de vezes, como na frase *A Maria foi ao cinema duas vezes esta semana*.

O esclarecimento relativo à repetição de situações referida por PI e PPS enquadra-se na necessidade de tornar clara para os alunos a relação entre usos conexos dos dois tempos verbais, de modo a clarificar o seu funcionamento complementar/sistémico, como recomenda Larsen-Freeman:

Veteran language teachers know that the challenge of learning verb tenses is not how to form them (although students do need to know how to do so) and is not what they mean (although students need to know this, too); it is knowing when to use the tenses that is problematic—especially when to use one over another in a particular co-text. The problem is exacerbated by a teaching strategy that presents the tenses one by one without showing students how each fits into a system. The problem is compounded because often new tenses are introduced at the sentence level, obscuring the system operating at the suprasentential level. (Larsen-Freeman, 2003, p. 71)

Outro exemplo em que os alunos podem verificar como os tempos verbais se comportam como sistema é o paralelismo entre os usos de PI e do Presente, que descrevemos na secção 2. Nas aulas de PLA, uma explicação adequada dos diferentes usos do Presente pode ser uma base

importante para a leção posterior do PI, permitindo uma melhor compreensão desta última forma e rentabilizando as regras aprendidas a respeito da primeira, de acordo com a recomendação de Swan (2006) no sentido de selecionar regras com um âmbito de aplicação tão vasto quanto possível.

4. Da análise de erros em textos de alunos às regras para uso de PPS e PI

Após as reflexões anteriores sobre regras pedagógicas para o uso de PPS e PI do ponto de vista da sua frequência e utilidade para os alunos, bem como da clareza e simplicidade terminológica e da visão da língua como sistema, procuramos, na presente secção, responder à recomendação de Swan (1994) segundo a qual uma boa regra pedagógica não constitui uma análise neutra de dados linguísticos, mas responde a uma pergunta, real ou potencial, feita por um aluno ou gerada pela sua interlíngua.³⁰ Assim, procedemos ao estudo de um *corpus* de textos produzidos por alunos de PLA das turmas em que lecionamos no Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesa para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, efetuando uma análise de erros e tentando formular as regras que teria sido necessário os alunos seguirem para não cometerem esses erros.

4.1. Apresentação dos dados

Os erros que analisámos provêm quase exclusivamente de textos escritos por alunos das turmas em que lecionámos no Curso Anual (2015-2021), complementados apenas em parte do nível C1 por textos

³⁰ Trata-se do critério da relevância enunciado pelo autor, que vai também ao encontro do conceito de “responsive teaching” defendido por Larsen-Freeman (2003, p. 145) – isto é, da explicação gramatical dada a partir de características da performance do aluno que indicam disponibilidade para a aprendizagem de um determinado tópico em dado momento – considerada como complemento importante do “proactive teaching”, o ensino a partir da iniciativa do professor focando fenómenos gramaticais a que os alunos não têm acesso por exposição à língua ou que evitam devido ao seu grau de dificuldade.

do *corpus* PEAPL2.³¹ Os alunos tinham diferentes línguas maternas e os textos analisados resultaram de tarefas de produção de texto escrito sobre um tema, ou de relatos no passado a partir de um filme ou banda desenhada sem palavras. Nesses textos, identificámos os contextos onde os alunos deveriam ter usado quer PPS quer PI, mas usaram outra forma verbal. No total, identificámos 320 erros. A maior parte encontrava-se em textos produzidos por alunos de nível A2 ou B1, mas os dados mostram que em B2 e C1 continua a haver erros desta natureza:³²

Nível	A2	B1	B2	C1	Total
Erros	100	127	42	51	320
Textos	59	37	28	30	154

Tabela 1. Erros distribuídos por nível

Os erros foram divididos em seis tipos, de acordo com a forma que tinha sido incorretamente usada no contexto em que o aluno deveria ter usado PPS ou PI. A Tabela 2, abaixo, apresenta esses seis tipos de erro, cada um ilustrado com um exemplo do *corpus*: os dois primeiros tipos são de troca entre PPS e PI; e os restantes tipos são de uso de outras formas verbais no lugar de PPS ou de PI.

31 O *corpus* PEAPL2 está disponível em <http://teitok2.iltec.pt/peapl2/#http://teitok.iltec.pt/peapl2/>.

32 Também a contabilização das formas de PPS e PI usadas corretamente nos textos do *corpus* e a proporção de erros detetados nesses textos mostra que as dificuldades persistem e que o percurso de aprendizagem não é linear, havendo uma maior proporção de erros no nível B1 (29%), seguida de uma descida em B2 (9%) e de um ligeiro aumento em C1 (11%):

Nível	A2	B1	B2	C1
Erros no uso de PPS e PI	100	127	42	51
Formas de PPS e PI usadas corretamente	517	432	469	446
Proporção de erros em relação às formas usadas corretamente	19%	29%	9%	11%

A análise mais fina destes dados não é compatível com a dimensão já longa deste texto, pelo que aqui deixamos apenas duas breves notas. A primeira nota diz respeito ao aumento da proporção de erros em B1 relativamente a A2 e assinala que este aumento coincide com a fase em que os alunos começam a tentar usar generalizadamente o PI em textos que não sugerem pela própria formulação da tarefa o tempo verbal mais adequado, ao contrário do que acontecia no nível A2, em que se pedia aos alunos que escrevessem, por exemplo, descrições de uma casa onde tinham morado antes. A segunda nota diz respeito ao grupo de B2, que era avançado dentro do nível, o que ajuda a explicar os seus bons resultados em comparação com o grupo de C1.

Tipo de erro:	Exemplo:
PI usado no lugar de PPS	Depois <u>andava</u> do Navio Por 5 dias. (A2)
PPS usado no lugar de PI	(...) eu <u>estive</u> com coração triste e procuráva remédio contra minha dor. (C1)
Pretérito Mais-que-perfeito no lugar de PPS ou PI	o homem teve um sonho no qual ele foi preso num aquário, onde <u>tinha pensado</u> que era o mar de liberdade e felicidade (C1)
Infinitivo no lugar de PPS ou PI	Ele convenceu o polícia de que não <u>ser</u> um ladrão. (B1)
Presente no lugar de PPS ou PI	Mas, achava que não <u>preciso</u> deles. (B2)
Outras formas no lugar de PPS ou PI	Soltou para o mar e natava como ele <u>quisesse</u> com o peixinho. (C1)

Tabela 2. Tipos de erro e exemplos

Passando aos números que resultaram da análise do *corpus*, a Tabela 3 mostra que os erros mais frequentes são os do primeiro tipo apresentado: uso de PI em lugar de PPS.

	A2		B1		B2		C1		Total	
PI em lugar de PPS	29	29%	78	61%	19	45%	18	35%	144	45%
PPS usado em lugar de PI	32	32%	12	9%	12	29%	20	39%	76	24%
Pretérito Mais-que-perfeito em lugar de PPS ou PI	1	1%	1	1%	0	0%	5	10%	7	2%

Infinitivo em lugar de PPS ou PI	1	1%	9	7%	0	0%	0	0%	10	3%
Presente em lugar de PPS ou PI	31	31%	24	19%	11	26%	4	8%	70	22%
Outras formas em lugar de PPS ou PI	6	6%	3	2%	0	0%	4	8%	13	4%
Total	100	100%	127	100%	42	100%	51	100%	320	100%

Tabela 3. Erros distribuídos por tipo e nível

No nível A2, os erros de uso de PI em lugar de PPS constituem cerca de um terço dos casos (29%), sensivelmente na mesma proporção dos erros de uso de PPS em lugar de PI (32%) e de uso de Presente em vez de um deles (31%). No nível B1, o uso de formas de PI onde devia ser usado o PPS aumenta substancialmente, atingindo 61% do total dos casos e sugerindo que os alunos fazem tentativas de usar esta forma aprendida mais recentemente. Depois, no nível C1, volta a haver um equilíbrio percentual entre trocas de PPS por PI e vice-versa com 35% e 39%. Considerando tanto a frequência como a persistência dos tipos de erro nos níveis mais avançados, verifica-se que as trocas entre PI e PPS são os dois tipos mais frequentes e persistentes, pelo que são esses erros que constituem o núcleo da reflexão apresentada na secção seguinte.

Tendo em conta o comportamento diferenciado de tipos de verbo³³ diferentes quando associados a PPS e PI, considerámos também útil observar a distribuição dos erros dos alunos por verbos. Assim, a Tabela 4 mostra os verbos mais frequentemente envolvidos nos erros dos alunos.

³³ Trata-se, na verdade, não apenas de verbos, mas de tipos aspetuais de situações e dos predicados que lhes correspondem, mas, neste caso, assumimos a simplificação e falamos de verbos, que são os elementos decisivos para a distinção mais relevante aqui, entre eventos e estados.

Lista de verbos	Nº total de erros		Erros A2		Erros B1		Erros B2		Erros C1	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
ser	46	14%	17	17%	10	8%	10	23%	9	17%
estar	16	5%	7	7%	5	4%	1	2%	3	6%
ficar	15	5%	3	3%	2	2%	6	14%	4	8%
ver	15	5%	1	1%	12	9%	1	2%	1	2%
ir	14	4%	10	10%	3	2%	0	0%	1	2%
ter	10	3%	6	6%	2	2%	0	0%	2	4%
abrir	10	3%	1	1%	8	6%	0	0%	1	2%
haver	7	2%	2	2%	1	1%	3	7%	1	2%
fazer	7	2%	2	2%	4	3%	1	2%	0	0%
dormir	7	2%	3	3%	4	3%	0	0%	0	0%
olhar	6	2%	0	0%	3	2%	1	2%	2	4%
saber	6	2%	1	1%	1	1%	3	7%	1	2%

Tabela 4. Verbos com maior incidência de erros por nível

Verificamos que o verbo *ser* é de longe o mais frequente, com 46 erros, 14% do número total, seguindo-se os verbos *estar/ficar/ver/ir* e depois *ter/abrir*, todos com 10 ou mais erros. Os dados analisados na secção seguinte dizem respeito, sobretudo, a estes verbos mais frequentes: em primeiro lugar, consideramos verbos de estado e de evento típicos como *estar* e *ir/abrir*, respetivamente; em seguida, comentamos os dados relativos aos verbos *ser* e *ficar*, por serem, entre os verbos mais frequentes, os que apresentam percentagens de erro que permanecem significativas ou até aumentam nos níveis avançados.

4.2. Análise dos dados e princípios relevantes para o uso de PPS e PI

Nesta secção, apresentamos exemplos dos erros de troca de PPS e PI detetados nos verbos de evento e estado prototípicos mais frequentes (*estar* e *ir/abrir*), organizados em função das regras que os alunos necessitariam de usar para corrigirem ou evitarem esses erros.

Começando por erros em contextos de uso do PPS, a análise dos erros que surgem com predicados de evento típicos como *ir* e *abrir*

mostra que o problema mais frequente é os alunos ignorarem o princípio de que o PPS é o tempo verbal usado para localizar eventos únicos no passado, enquanto o PI é, em geral, associado à repetição de eventos, uma interpretação indesejada em casos como os seguintes:

(43) Ao ultima sabado eu levantava-me as 5:00h, tomava um café e com o meu pai **iamos** andar peixe. Este foi muito interessante para mim. (A2)³⁴

(44) Quando era meia-noite, ele ouviu muito barulho (...) Ligava o candeeiro, calçava os chinelos, descia as escadas e **abria** o janela. (B1)

Os exemplos anteriores ilustram também a interpretação mais frequente para sequências discursivas em que são relatados vários eventos, a de sucessão temporal desses eventos, interpretação que deveria ser veiculada através de formas de PPS, mas surge aqui com PI, um erro que não prejudica a leitura de sucessão de eventos, mas leva a que seja vista como um padrão de acontecimentos habitual, o que não corresponde à intenção do aluno.

Outro caso frequente de uso de PI pelos alunos onde deveríamos encontrar o PPS, desta vez com verbos de estado, é ilustrado pelo exemplo seguinte:

(45) No fim de semana e ontem **estava** a Lisboa com minha amiga coreana. Ela está a viajar a Europa e visitou aqui também. (A2)

Trata-se de uma situação limitada, uma etapa de uma viagem pela Europa, mas essa interpretação não é compatível com o tempo verbal erroneamente utilizado pelo aluno. No *corpus* de erros recolhidos, encontramos ainda casos de sequências de estados delimitados como (46), em que o aluno não se apercebe de que precisa de usar o PPS

34 Assinalamos a negro a forma verbal com erro que nos interessa especificamente, mas as frases dos alunos que citamos contêm, normalmente, outros erros para além desse.

para assegurar essa interpretação, em vez da interpretação de sobreposição dos estados evocada pelo PI, que é impossível porque a mesma pessoa não pode morar simultaneamente em três lugares:

(46) Quanto tinha 19 anos eu morei na [continente] para 5 meses. Precisamente **morava** em [país_1], no [país_2] e também na [país_3].
35 (A2)

Passando agora a erros em contextos de uso do PI, com predicados de evento encontramos o emprego de PPS que leva a uma interpretação de situação única, quando a intenção do aluno é referir uma situação habitual, como nos exemplos seguintes, retirados de textos em que os alunos retratam antigos colegas de escola:

(47) Ele **foi** á escola commigo todos os dias, por isso eu sei tudo sobre ele. (A2)

(48) Ele é o meu colega na escolha em [país]. Nós **estámos**, jogámos e fizemos trabalho de casa juntos. (A2) [=era o meu colega na escola]

Com predicados de estado, é frequente encontrarmos casos como (49), em que o aluno pretendia referir uma situação que se verifica num tempo de referência (*por volta das 6 da tarde*), não atendendo aos seus limites, mas usa a forma de PPS que não possibilita essa interpretação e torna a frase inaceitável:

(49) Por volta das 6:00 à tarde, **estive** com fome e comprei um hambúrguer no Burger King. (A2)

Além disso, este exemplo mostra também o efeito do uso de PPS no lugar de PI em sequências discursivas em que se pretendia representar situações simultâneas (a pessoa compra o hambúrguer no mo-

35 Os parêntesis retos nas frases com erros correspondem a dados anonimizados ou informações adicionais para facilitar a compreensão dos exemplos.

mento em que está com fome, precisamente por essa razão), mas o PPS nos dois verbos da frase bloqueia essa interpretação.

Todos os erros que referimos até agora podem ser explicados como infração a princípios de uso de PPS e PI que estão contempladas na secção 2, mas encontramos ainda um outro tipo de erro que decorre de um princípio omissos nessa secção, nomeadamente o do uso de PI para referir situações previstas para o futuro em relação a um ponto de referência passado, ilustrado pelos exemplos seguintes:

(50) Jantei em casa às 6h00. E deitei-me antes das 21h30, porque **tive** aulas à seguir dia. (A2)

(51) No sábado, saí de casa muito cedo, três horas da manhã, porque, avião **parti** as cinco hora da manhã. (A2)

Apresentamos na Tabela 5 uma síntese dos princípios de uso de PPS e PI que seria necessário os alunos conhecerem para evitarem ou corrigirem os erros que acabámos de analisar, quase todos seleccionadas a partir da informação da secção 2, mas com uma formulação adaptada aos alunos, de acordo com o descrito na secção 3:

uso de PPS	uso de PI
<p>Acontecimento único no passado <i>No último sábado, eu e o meu pai fomos à pesca.</i> (ou acontecimento com repetição limitada: <i>Na semana passada nos fomos à pesca duas vezes.</i>)</p>	<p>Situação habitual ou repetida no passado (sem referir os seus limites) <i>Ele ia comigo à escola todos os dias, por isso sei tudo sobre ele.</i> <i>Ele era meu colega na escola. Nós estávamos, jogávamos e fazíamos o trabalho de casa juntos.</i></p>

<p>Situação limitada no passado <i>No fim de semana e ontem <u>estive</u> em Lisboa</i></p>	<p>Descrição de pessoas/coisas/lugares/... no passado (sem referir os seus limites) <i><u>Estava</u> com fome e <u>comprei</u> um hambúrguer.</i></p>
	<p>Futuro em relação a um ponto de referência passado <i>E <u>deitei-me</u> antes das 21h30, porque <u>tinha</u> aulas no dia seguinte. No sábado, saí de casa muito cedo, às três horas da manhã, porque o avião <u>partia</u> às cinco da manhã.</i></p>
<p>Sequência de formas de PPS: muitas vezes situações sucessivas <i><u>Liguei</u> o candeeiro, <u>calcei</u> os chinelos, <u>desci</u> as escadas e <u>abri</u> a janela.</i></p>	<p>Sequência de formas de PI ou PPS+PI: situações simultâneas <i><u>Estava</u> com fome e <u>comprei</u> um hambúrguer.</i></p>

Tabela 5. Princípios gerais para o uso de PPS e PI selecionados a partir dos erros dos alunos

É de referir que o princípio que diz respeito ao uso do PI para indicar situações previstas para o futuro em relação a um ponto de referência passado não constava da descrição linguística da secção 2,³⁶ embora possa ser visto como paralelo ao exemplo de Presente com interpretação de futuro apresentado nessa secção (o exemplo (3), *A Ana faz um bolo de chocolate e eu levo uma prenda, mas não digas nada porque é surpresa*). Este novo dado introduzido na presente secção mostra como a observação da língua do ponto de vista da sua aprendizagem por alunos estrangeiros pode constituir um enriquecimento da sua análise.

³⁶ Repare-se que, nestes exemplos, não seria possível substituir o PI por Futuro do Pretérito/ Condicional, apesar de ser esta a forma normalmente referida como tendo o valor de futuro em relação a passado (cf. por ex. Cunha & Cintra, 1984, p. 461).

4.3. Princípios relevantes para o uso de PPS e PI e os dados do verbo *ser*

Analizamos à parte os dados relativos aos verbos *ser* e *ficar* (secção 4.4., abaixo), porque estes apresentam características especiais que tornam particularmente difícil o seu uso adequado com PPS e PI em contexto de aprendizagem de PLA, uma dificuldade que se faz sentir mesmo nos níveis mais avançados, como se pode verificar pelos dados apresentados na Tabela 4, acima.

Os erros de uso de PPS e PI que mencionámos na secção anterior foram ilustrados com verbos prototípicos de estado e de evento, ocorrendo mais frequentemente com um ou com outro tipo de verbo. O verbo *ser*, no entanto, apesar de o podermos classificar à partida como estativo, revela uma complexidade muito maior do que a de *estar*, uma vez que encontramos no *corpus* exemplos de erros com *ser* que infringem praticamente todos os princípios elencados na Tabela 5, acima, mesmo aqueles que são habitualmente associados a verbos de evento, como os de referência a acontecimentos únicos no passado. A complexidade dos dados relativos ao verbo *ser* é ilustrada através das frases com erros apresentadas da Tabela seguinte, que organizámos de modo paralelo aos princípios da Tabela 5, acima:

uso de PPS	uso de PI
<p>Acontecimento único no passado</p> <p>(a) <i>Quando pagámos a conta, o dono do restaurante entregou um postal comemorativo para cada um de nós, o que era muito adorável. (B2)</i></p> <p>(b) (...) <i>nós casámos, e eu ainda penso que esta decisão era a melhor decisão da minha vida. (A2)</i></p>	<p>Situação habitual ou repetida no passado</p> <p>(sem referir os seus limites)</p> <p>(d) (...) <i>nós lutávamos sempre nos assuntos das notas secundários e sempre foi tu que ganhava sempre mais do que Eu. (C1)</i></p>

<p>Situação limitada no passado <i>(c) [avaliação do dia/noite anterior, que foi muito atribulado] Ele só quis dormir. O dia do Sr. Pereira não era bom. (B1)</i></p>	<p>Descrição de pessoas/coisas/lugares/... no passado (sem referir os seus limites) <i>(e) Como o tempo corre rápido! Ainda ontem fomos amigas íntimas e hoje não tenho nenhuma novidade de ti! (C1)</i> <i>(f) (...) nós comemos sorvete de Mc Donald's. Foi muito doce mas eu gostei muito. (A2)</i></p>
	<p>Futuro em relação a um ponto de referência passado <i>(g) No domingo, eu só fiquei em casa (...). Gostei muito mas fiquei triste porque amanhã foi segunda-feira que tenho de ir aulas. (A2)</i></p>

Tabela 6. Exemplos de erros com o verbo *ser* associados aos diferentes princípios de uso de PPS e PI

Concentramos os nossos comentários nos erros de uso de PPS em vez de PI, que são os que distinguem os dados do verbo *ser* dos dos restantes verbos de estado. O que podemos concluir da observação dos exemplos de erros com *ser* na referência a acontecimentos únicos ((a) e (b), na tabela), é que, aqui, este verbo qualifica eventos (a oferta de um postal pelo dono do restaurante e a decisão de casar), por contraste com exemplos como (e) e (f), em que qualifica pessoas (nós) e coisas (o sorvete). Estes casos assemelham-se ao uso de *ser* em frases como *A Ana era/foi atenciosa/esperta/teimosa*, na medida e que também aqui usamos PI para qualificar a pessoa e PPS para qualificar

comportamentos correspondentes a um determinado padrão.³⁷ Tal semelhança poderia levar-nos a explicar todos estes exemplos com uma regularidade do tipo: usamos *ser* com PPS para falarmos de acontecimentos e com PI para descrevermos coisas, pessoas, lugares, ou outras entidades.

Esta pode até ser uma explicação razoável para alunos de nível básico ou intermédio que se vejam confrontados com a diferença entre frases como *O jogo foi bom* e *O livro era bom*, em que a escolha de PPS e PI parece depender de o sujeito ser um evento ou outro tipo de entidade. No entanto, exemplos como o seguinte mostram que essa explicação não é suficiente para todos os casos:

(52) Mas em Junho, e tive uma diligência exterior para [cidade europeia]. Esta era a minha primeira viagem à Europa. Durante este viagem de 6 dias, eu passeava pela cidade no meu tempo livre. Vi um belo lago (...) (A2)

Trata-se de outra frase de um aluno, desta vez sem erros, em que o evento *viagem* é adequadamente descrito através de uma forma de *ser* no PI. A diferença entre dizer *esta era a primeira viagem* e *esta foi a melhor decisão* (cf. exemplo (b) da Tabela 6) reside no facto de, no primeiro caso, apresentarmos uma característica que a viagem já tem antes ou durante a sua realização, enquanto no segundo caso fazemos uma avaliação retrospectiva da decisão em causa. Em última análise, esta distinção relaciona-se diretamente com a diferença na forma como PI e PPS localizam as situações – o PI como situações verdadeiras no tempo passado que lhes serve de ponto de referência

³⁷ Frases com sujeitos humanos, como *A Ana foi/era teimosa*, são frequentes em gramáticas e outros estudos linguísticos, para referir, por exemplo, a questão dos estados faseáveis (cf. a secção 2.1 e 2.2.2, acima), mas não foram esses exemplos que encontramos nos textos dos alunos de PLA. Isso poderá significar, por um lado, que os alunos não têm sequer noção da possibilidade de variação de significado do verbo *ser* com sujeitos humanos, e por isso não fazem uso dela, e, por outro lado, que as necessidades comunicativas dos alunos são outras, e envolvem antes a referência a acontecimentos com a respetiva avaliação em relatos do passado (por exemplo, *A viagem foi interessante*). Em qualquer dos casos, os exemplos dos alunos mostram que há mais dados a considerar na interação de PS e PPS com o verbo *ser* do que os de frases com sujeitos humanos.

e o PPS como situações verdadeiras antes de um ponto de referência presente que é a enunciação.

O que acabámos de descrever para o verbo *ser* na descrição e avaliação retrospectiva de eventos é igualmente válido para o mesmo verbo associado a nomes que designam intervalos de tempo limitados, como *dia* na frase (c) da tabela, acima, e *noite*, na frase seguinte, onde o aluno usou o PPS num contexto em que PI era a forma correta:

(53) Naquele momento, já estava apaixonado por esta menina e estava a pensar como se dizer o meu sentimento para ela no dia seguinte, iríamos despedir, esta noite **foi** minha última oportunidade. Jogámos uns jogos primeiramente, de jogos de carta para videojogos. Durante os jogos, conversámos (...). Foi pena que não consegui nesta noite romântica. (B2)

Enquanto a frase *O dia do Sr. Pereira não foi bom* avalia retrospectivamente os acontecimentos que preencheram o dia, a frase *Esta noite era a minha última oportunidade* descreve algo que caracteriza aquela noite antes mesmo de ela começar.

A complexidade destas distinções, que não recomendamos que sejam transmitidas aos alunos antes dos níveis mais avançados,³⁸ ajuda a explicar os números que observámos na Tabela 4, acima, e o facto de o verbo *ser* totalizar quase o triplo dos erros dos restantes verbos mais frequentes, mantendo-se com uma frequência significativa de erros mesmo em níveis avançados.

4.4. Princípios relevantes para o uso de PPS e PI e os dados do verbo **ficar**

Ao contrário da diversidade que observámos no caso do verbo *ser*, no caso de *ficar* os erros analisados são na sua grande maioria infrações a um único princípio de uso de PPS e PI, o de que o PPS é usado

³⁸ Mas veja-se, em Sousa (2015, p. 150), um exemplo raro de como formular em A1/2 regras de uso de PPS que acomodam alguns destes casos, com a regra “Dar opinião no presente sobre factos passados” para o exemplo *Como foi a experiência?*

para localizar acontecimentos únicos como *ficar zangado* no exemplo seguinte:

(54) Quando era meia-noite, ele ouviu muito barulho e não pôde dormir. Ela **ficava** zangado. (B1)

Com efeito, a forma de PI usada pelo aluno induz uma interpretação de repetição que o aluno não pretendia e que resulta do facto de o verbo *ficar* referir aqui um evento de mudança de estado (a transição de não-zangado para zangado) e, enquanto evento, receber uma leitura de repetição quando associado com o PI. Associado a este evento está um estado consequente (*estar zangado*) que contrasta com o estado anterior (Raposo(b) 2013, p. 1315ss.) e que provavelmente sobressai aos olhos dos aprendentes, ao contrário do evento de mudança de estado propriamente dito. É provavelmente a saliência do estado consequente que leva os alunos a escolher o tempo verbal que seria adequado se estivessem a referir-se apenas a esse estado (*estava zangado*), explicando-se assim que sejam deste tipo quase todos os erros de troca de PPS e PI que encontramos no *corpus*.

Para a saliência do estado consequente contribui o facto de ele se prolongar durante algum tempo e de ser possível explicitar esse tempo, por exemplo com a expressão “cinco horas” no exemplo seguinte:

(55) Aliás Finalmente, **ficávamos** na estação do metro cinco horas e quai ao amanhecer amanhacer, voltámos para o aeroporto. (C1)

Este exemplo mostra, também, que o comportamento de *ficar* como verbo de evento não se limita às mudanças de estado típicas como *ficar zangado*, mas é igualmente válido para outras aceções de *ficar*, como a localização temporária ilustrada em (55), que poderíamos caracterizar didaticamente como referindo-se a um evento de não-mudança (ficámos na estação=não saímos da estação, onde já estávamos). Aliás, este mesmo comportamento como verbo de evento, que suscita uma leitura de repetição quando associado ao PI, é visível em diversos outros usos do verbo *ficar*, como mostram os seguintes exemplos:

Nas férias, ficava num hotel de cinco estrelas; No verão, as crianças ficavam a brincar com os filhos dos vizinhos até tarde; Saía de casa e a cama ficava por fazer; No casino, rapidamente ficava sem dinheiro; Ficava com frio à noite; O Artur ficava de se encontrar connosco e não aparecia; Tu ficavas em primeiro lugar e eu nem chegava ao fim da corrida. Há, no entanto, alguns – poucos – casos em que o verbo *ficar* tem um comportamento diferente, típico de um verbo de estado, sendo compatível com o PI como descrição: é o que sucede com a aceção de localização permanente em *A estação ficava perto/a 100 metros do hotel* e com os usos de *ficar* em frases como *O vestido ficava-lhe muito bem, Ele ficava horrível com aquela gravata, Resolveu que a picanha só ficava bem com feijão preto e obrigou-me a ir comprá-lo.*

Voltando à análise dos exemplos do *corpus*, o problema que acabámos de referir explica a maior parte dos erros dos alunos e requer, como se deduz do exposto, uma intervenção cuidadosa em contexto pedagógico, mas os dados que encontrámos na análise de erros abrangem, ainda assim, alguns outros aspetos. O exemplo seguinte mostra que também há alunos que usam erroneamente PPS quando queriam referir um evento recorrente:

(56) Às vezes, embora ele sentisse tonturas depois de beber muitas bebidas alcoólicas, **ficou** na frente do aquário e olhou para os peixinhos, até que caísse inconscientemente. (C1)

Um outro problema que encontrámos no uso dos tempos verbais com o verbo *ficar* diz respeito à aceção de localização permanente e consiste, não numa troca de PI e PPS, mas numa troca de PI e Presente, como no seguinte exemplo:

(57) Eu vivia havia muito anos num apartamento da [país]. Meu apartamento **fica** no terceiro andar. (B1)

O recurso ao Presente parece ter sido induzido pelo facto de a localização do apartamento no terceiro andar ser verdadeira ainda no momento da enunciação e o aluno pensar que, nesse caso, o Presente é mais adequado do que o Imperfeito – porventura por con-

siderar que a situação localizada pelo Imperfeito é necessariamente passada e contrastante com o presente, algo que pode ser verdadeiro, mas só em alguns contextos.³⁹ Este exemplo mostra a prudência e o rigor que são necessários ao lecionar o significado e uso de cada um dos tempos verbais e também a necessidade de os contrastar uns com os outros, relacionando-os como um sistema.

Observamos, por fim, que os dados recolhidos indicam a existência de outros problemas no uso do verbo *ficar* pelos alunos para além da troca de tempos verbais, nomeadamente a hesitação na escolha lexical entre verbos como *ficar*, *estar* e *ser*, que não temos possibilidade de tratar neste texto. A complexidade de *ficar* como objeto de análise e aprendizagem vai, pois, além das observações que aqui fizemos a propósito dos nossos dados.⁴⁰

5. Contributos para a didatização do uso de PPS e PI

Os dados que analisámos na secção 4. mostram a persistência de problemas com o uso de PPS e PI como tempos verbais do passado até níveis avançados, o que aponta para a necessidade de ir retomando ciclicamente o treino do uso destes tempos verbais em relatos do passado ao longo de todo o percurso de aprendizagem dos alunos. Ao analisar diversos materiais concebidos para B2 e C1,⁴¹ constatámos que, nestes níveis, esse treino é apenas residual, e acontece em contextos muito específicos como o do discurso indireto, o que nos parece claramente insuficiente. Tal como a aprendizagem da lín-

39 Cf. a descrição do PI na secção 2.3 e a discussão na secção 2.3.2, acima. Note-se que a generalização feita pelo aluno pode ser encorajada por descrições do PI como a de Oliveira (2013, p. 519), quando afirma “quando dizemos que o João era pasteleiro [...] estamos também a veicular a ideia de que já não o é no momento da enunciação”, ou por indicações como a tradução de formas de Imperfeito com *used to* (por ex., Whitlam, 2011, p. 131), caso não se alerte simultaneamente para o facto de não haver necessariamente um contraste com a situação presente.

40 Outras questões relacionadas com o ensino e aprendizagem de *ficar* são mencionadas em Rebelo & Osório (2007).

41 Os manuais consultados foram Henriques & Freitas (2011), Malcata & Sousa (2016), Pereira (2017), Sena-Pinto & Boléo (2020) e Tavares & Tavares (2018).

gua não é um processo linear, mas pode sofrer aparentes retrocessos quando são lecionados novos conteúdos que requerem a atenção do aluno e não são claras as fronteiras entre os conteúdos novos e os anteriores, também o ensino terá vantagem em se adaptar a esse ritmo e integrar momentos em que alguns conteúdos anteriores são retomados, expandidos e relacionados com os novos conteúdos (Larsen-Freeman & Celce-Murcia, 2016, p. 8).

Assim, por um lado, o facto de os tempos verbais serem introduzidos um a um permite que o uso de cada nova forma seja contrastado com o da anterior, tirando proveito de eventuais paralelismos entre elas, como no caso do Presente e do PI, que têm em comum quer a aptidão para as descrições quer a interpretação de repetição (ou de algo planificado ou previsto para um tempo posterior) quando aplicados a acontecimentos. Por outro lado, a complexidade do uso de PPS e PI que ficou evidente nas secções anteriores não só possibilita como exige que o uso de cada forma seja abordado de forma diferente em cada nível, inicialmente contemplando o que é comunicativamente essencial de forma simplificada e depois introduzindo progressivamente os aspetos mais complexos e porventura menos relevantes do ponto de vista do que é necessário para a produção linguística do aluno, mas pertinentes para possíveis situações de compreensão.

Por exemplo, as formas de PI poderão ser ensinadas aos alunos, numa primeira fase, apenas na medida em que sejam necessárias em expressões de cortesia como *Queria um café*, depois num contexto narrativo muito simples (por exemplo, no relato da vida de alguém em que o PI só ocorre na indicação de idade e da profissão dos pais, entre muitas formas de PPS), em seguida num contexto de descrição (por exemplo da casa em que alguém vivia antes de se mudar) e posteriormente num relato sobre hábitos do passado. Após a introdução do PI em descrições, poderia mostrar-se o efeito da alternância de PPS

e PI em contextos narrativos simples com momentos de descrição.⁴² Em níveis mais avançados, poderia chamar-se a atenção para as particularidades do verbo *ser* referidas na secção 4.3. e para a descrição de pessoas, coisas, lugares e outras entidades com PI, por oposição à avaliação de acontecimentos e tempos limitados com PPS, e só depois se chegaria à distinção entre avaliação retrospectiva de acontecimentos e tempos limitados com PPS e descrição de características inerentes aos acontecimentos e tempos limitados com PI.

Ao longo do processo gradual de introdução de informação sobre um tópico gramatical complexo de que acabámos de dar um exemplo possível, será importante não transmitir aos alunos a ideia de que o tema já foi esgotado, mas sinalizar que a informação que receberam irá ser completada, para evitar generalizações erradas da parte deles. Outro aspeto que é de salientar é a importância da contextualização discursiva das formas verbais, desde a sua apresentação a partir de textos até à sua aplicação não só ao nível da frase, mas também ao nível do texto.⁴³ A afirmação de Larsen-Freeman & Celce-Murcia acerca dos tempos verbais do inglês aplica-se na mesma medida à língua portuguesa:

42 Para uma proposta de apresentação didática do contraste entre PPS e PI no relato de histórias recorrendo a meios gráficos, nomeadamente a analogia com os símbolos *play* e *pause* dos aparelhos eletrónicos para simbolizar o avanço do tempo narrativo e a pausa descritiva, cf. Loureiro (2021, p. 66 e 83).

43 Tendo em conta a importância da contextualização para a aprendizagem dos tempos verbais, parece-nos desajustado aplicar ao ensino de PLA recomendações como a seguinte: “Consideramos ainda que é crucial uma consciencialização linguística para o facto de o PI raramente poder surgir em frases simples, dado que é na maioria dos casos um tempo anafórico, necessitando de estar normalmente associado a outro tempo, preferencialmente o pretérito perfeito (...)” (Oliveira & Silva, 2019, pp. 463-64). Trata-se de uma afirmação que só faz sentido como comentário à incompatibilidade de PI com predicados de outras classes aspetuais que não estados estáveis (cf. Oliveira, 2013, p. 518), nomeadamente quando este tempo verbal ocorre, não em frases simples no sentido estrutural, sintático que o termo tem, mas no sentido de frases descontextualizadas. Contudo, se atendermos ao elemento essencial para a aprendizagem dos tempos verbais que é o uso da língua em contexto, constatamos que a aceitabilidade do uso do PI não está dependente da ocorrência de PPS ou outro tempo verbal no âmbito de uma frase complexa, mas é garantida por qualquer outro tipo de contexto, por exemplo, a pergunta sobre como estava o tempo hoje de manhã como contexto da resposta *Estava nevoeiro*, ou a observação de uma fotografia do Natal passado que suscita o comentário *Olha, a Ana tinha o nariz vermelho de frio*.

Sentence-level use is perhaps the way most teachers first introduce the forms. To really understand how the system functions, however, it is necessary to appreciate its application at the suprasentential, or discourse, level. Without this perspective, it is impossible to explain the various patterns of tense-aspect-modal combinations that occur (...). (Larsen-Freeman & Celce-Murcia, 2016, p. 106)

Para treinar o uso de PPS e PI em contexto, parecem-nos indispensáveis exercícios de produção de texto escrito, com relato no passado. No entanto, esses serão os últimos de uma sequência de exercícios que visa preparar gradualmente os alunos para essa tarefa. No início dessa sequência encontraremos, provavelmente, exercícios de treino das formas, que não precisam de ser meros exercícios de conjugação em tabelas ou frases soltas, mas podem com vantagem incluir textos ou frases em coerência com um contexto, com indicação do verbo e tempo a usar. Depois destes exercícios em que a única decisão a tomar pelos alunos é a conjugação da forma pré-definida, e seguindo o princípio de que “students will best acquire the structures or patterns when they are put into situations that require them to use structures and patterns for some meaningful purpose other than decontextualized or mechanistic practice” (Larsen-Freeman, 2003, p. 117), será útil treiná-los na tomada de outras decisões que envolvam o significado dos verbos, também através de textos ou frases em contexto. Uma forma possível para estes exercícios é a de textos lacunares com verbos no infinitivo que devem ser conjugados tendo em conta a intencionalidade comunicativa, e que levam os alunos a centrar a sua atenção não só na forma, mas sobretudo nos contextos de uso dos diferentes tempos verbais. Exercícios deste tipo permitem que os alunos treinem o uso de PPS e PI em texto, mas ainda em ambiente controlado, do qual o professor pode excluir casos demasiado complexos para o nível em que os alunos se encontram, embora deixando, por exemplo, casos em que se podem admitir e discutir soluções diferentes, ao corrigir o exercício. Apresentamos abaixo um exemplo de um exercício usado

na nossa prática no Curso Anual de Língua e Cultura para Estrangeiros da FLUC, no qual, para além da escolha dos tempos verbais, se pede também aos alunos que escolham entre os verbos *ser*, *estar* e *ficar*:

Complete o texto com os verbos indicados entre parêntesis, escolha o tempo verbal do passado mais adequado. Nas caixas, use os verbos *SER*, *ESTAR* ou *ficar*.

Um jogo emocionante

No inverno passado, o Porto _____ (jogar) contra o Real Madrid e nessa noite eu _____ no Estádio do Dragão. _____ muito frio e muito vento, mas o público _____ entusiasmado, ninguém _____ (sentir) frio. O jogo _____ (começar) às 9 horas, e _____ nove e cinco quando o Real _____ (marcar) o primeiro golo. Os adeptos continuaram a apoiar a equipa, mas _____ tristes, porque o Real Madrid _____ uma equipa forte e agora o jogo ia ficar mais difícil. O Porto não conseguia marcar golo. A meio do jogo _____ (começar) a chover e eu _____ todo molhado. Eu já _____ (constipar-se) antes de vir para o jogo, e _____ (saber) que ia piorar, mas não me _____ (ir) embora, _____ no meu lugar. E valeu a pena, porque nos últimos 5 minutos o Porto _____ (marcar) dois golos. Quando _____ (chegar) a casa, _____ muito tarde e eu _____ gelado. _____ (tomar, eu) um comprimido e _____ (ir) para a cama. Mas _____ um jogo fantástico!

Figura 1. Exercício

O exercício foi concebido para o nível B1, em que os alunos têm 18 horas semanais de aulas de língua e cultura portuguesas, e era usado na primeira metade do semestre, após a antecipação de vocabulário com base numa fotografia de um jogo no Estádio do Dragão e antes da produção de um texto narrativo. Tratava-se do último exercício de uma sequência em que os alunos deveriam aplicar as regras de uso de PPS e PI e de *ser* e *estar* recapituladas antes, tendo os alunos recebido igualmente informação anterior sobre o uso destes tempos verbais com o verbo *ficar* e em frases com *ser* sobre acontecimentos e sobre pessoas/coisas/lugares/outras entidades. Após exercícios deste tipo,

os alunos estarão mais preparados para o treino do uso de PPS e PI através da produção de relatos no passado, sendo crucial que recebam *feedback* do professor na sequência dessa atividade.

6. Considerações finais

Como esperamos ter demonstrado ao longo deste texto, para ensinar apropriadamente o uso de PPS e PI, o professor de PLA necessita de conhecer de forma aprofundada os fenômenos linguísticos relevantes. Por outro lado, ensinar PLA não é um simples exercício de linguística aplicada, mas envolve uma atenção especial ao contexto de ensino e ao perfil dos aprendentes. Conscientes disso, as propostas que aqui trouxemos são sugestões genéricas passíveis de adaptação a diferentes situações de aprendizagem.

Não podemos deixar ainda de salientar um outro aspeto que se revelou ao longo deste trabalho e que resulta da análise dos dados de aprendizagem dos alunos: estes dados não só sublinham a necessidade de recorrer ao conhecimento linguístico sob uma perspetiva didática, mas também põem em evidência aspetos do funcionamento da língua que não estão cabalmente representados nos estudos de linguística, constituindo um enriquecimento para a descrição do funcionamento da língua.

Referências

- ALMEIDA, M. E. (2001). O imperfeito e o *imparfait* numa perspetiva contrastiva. *Atas do XVII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 47-59). APL.
- BORG, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32 (1), 9-38.
- BORG, S. (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics*, 20 (1), 95-126.

CARECHO, J., Fernandes, A., & Soares, R. (2019). Explicações (im)perfeitas para Pretérito Perfeito e Imperfeito – algumas propostas didáticas em Português Língua Estrangeira. *Indagatio Didactica*, 11 (1), 69-86. <https://doi.org/10.34624/id.v11i1.5626>

CARECHO, J. (2007). *Tempos verbais do passado e do presente em português e alemão: estudo comparativo de aspetos semânticos e pragmáticos*. [Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra].

CARLSON, G. (1979). Generics and Atemporal ‘when’. *Linguistics and Philosophy*, 3, 49-98.

COMRIE, B. (1976). *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.

COSERIU, E. (1976). *Das romanische Verbalsystem*. Narr.

COSTA, J. (2002). Será que a linguística generativa pode ser útil aos professores de português? In: C. Mello, C., Pereira, I., Santana, M. H., Carvalho, M. J., & F. Brito (Coord.). *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (pp. 225-243). Almedina.

CUNHA, C., Cintra, L. L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. João Sá da Costa.

CUNHA, L. F. (2013). Aspeto. In: Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L., & Mendes, A. (Org.). *Gramática do português*, vol. I., (pp. 585-619). Fundação Calouste Gulbenkian.

DOWTY, D. (1979). *Word Meaning and Montague Grammar*. Reidel.

DIAS, A. & Sousa, R. (2015). *Estratégias 1 (A1/A2): Método de Português no domínio empresarial*. Lidel.

FONSECA, F. I. (1985). Deixis et anaphore temporelle en portugais. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, série II, vol. 02, 277-292.

FONSECA, F. I. (1989). *Deixis, tempo e narração*. [Tese de Doutoramento. Universidade do Porto].

GÄRTNER, E. (1998). *Grammatik der portugiesischen Sprache*. TFM.

GRICE, H. P. (1975). Logic in Conversation. In: Cole, P., & Morgan, J. L. (eds.). *Syntax and Semantics*, vol. 3 (Speech Acts), (pp. 41-58). Academic Press.

- HELBIG, G. (1992). Wieviel Grammatik braucht der Mensch? *Deutsch als Fremdsprache*, 29 (3), 150-155.
- HELBIG, G., & Joachim B. (1991). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Verlag Enzyklopädie / Langenscheidt.
- HENRIQUES, T. S., & Freitas, F. (2011). *Qual é a dúvida? Explicações e Exercícios de Gramática: Níveis Intermédio e Avançado*. Lidel.
- KECK, C., & YouJin, K. (2014). *Pedagogical Grammar*. John Benjamins.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Heinle.
- LARSEN-FREEMAN, D., & Celce-Murcia, M. (2016). *The Grammar Book: Form, Meaning and Use for English Language Teachers*. National Geographic Learning.
- LOUREIRO, T. N. R. P. G. (2021). *Valores Aspectuais do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito na Aquisição/Aprendizagem do Português como Língua Não Materna*. [Relatório de Estágio – Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda, Universidade de Coimbra.]
- MALCATA, H., & Sousa, R. (2016). *Hoje em dia C1/C2*. Lidel.
- MARTINS, M. T. H.S. (1982). *Portugiesische Grammatik*. Niemeyer.
- MOENS, M. (1987). *Tense, Aspect and Temporal Reference*. [Ph.D. Dissertation. Centre for Cognitive Science, University of Edinburgh].
- OLIVEIRA, F. (1986). Algumas considerações acerca do Pretérito Imperfeito. *Atas do 2º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 78-96.
- OLIVEIRA, F. (2013). Tempo verbal. In. Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L., & Mendes, A. (Org.). *Gramática do português*, vol. I., (pp. 510-553). Fundação Calouste Gulbenkian.
- OLIVEIRA, F. (2015). O imperfeito e o tempo dos indivíduos. In. Silvano, P., & Leal, A. (coords.). *Estudos de semântica* (pp. 8-24). FLUP/CLUP.
- OLIVEIRA, F., & Silva, F. (2019). O uso do Pretérito Imperfeito e do Pretérito Perfeito do Indicativo em português europeu por estudantes com cantonês como L1. *Studia Iberystyczne*, 18, 447-465.
- PEREIRA, J. P. (2017). *Dar à Língua: Nível C1*. IPOR–Instituto Português do Oriente.

PERES, J. A. (1993). Towards an Integrated View of the Expression of Time in Portuguese. *Cadernos de Semântica*, 14, 1-50.

PERES, J. A. (2003). Estrutura das situações e semântica temporal. In: Castro, I. & Duarte, I. (eds.). *Razões e Emoção. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*, vol. II, (199-216). Imprensa Nacional.

RAPOSO, E. B. P. (2013a.) Organização semântica da frase. In: Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L., & Mendes, A. (Org.). *Gramática do português*, vol. I., (pp. 369-383). Fundação Calouste Gulbenkian.

RAPOSO, E. B. P. (2013b.) Orações copulativas e predicções secundárias. In: Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L., & Mendes, A. (Org.). *Gramática do português*, vol. II., (pp. 1285-1356). Fundação Calouste Gulbenkian.

REBELO, I., & Osório, P. (2007). Contribuições para uma descrição semântica do verbo “ficar”: o que os manuais de Português Língua Estrangeira (PLE) não dizem. *Domínios de Linguagem*, 1(1), 1-20.

SCHMIDT, R. (1990). Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In: Gross, H., & Fischer, K. (Ed.). *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Iudicium.

SENA-PINTO, P., & Boléo, M. J. (2020). *Cidades do Mar B2*. Porto Editora.

SWAN, M. (1994). Design Criteria for Pedagogic Language Rules. In: Bygate, M., Tonkyn, A., & Williams, E. (eds.). *Grammar and the Language Teacher*, (pp. 45-55). Prentice Hall. <https://mikeswan.net/wp-content/uploads/2017/08/design-criteria.pdf>

SWAN, M. (2006). Teaching Grammar: Does Grammar Teaching Work? *Modern English Teacher*, 15(2), 5-13. <https://mikeswan.net/wp-content/uploads/2017/08/Teaching-grammar.pdf>

TAVARES, A., & Tavares, M. (2018). *Avançar em Português B2*. Lidel.

VENDLER, Z. (1967). *Linguistics and Philosophy*. Cornell University Press.

WHITLAM, J. (2011). *Modern Brazilian Portuguese Grammar: A Practical Guide*. Routledge-Taylor & Francis.