

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra



AQUISIÇÃO
DO CAMPO SEMÂNTICO DO TEMPO EM PLNM:
Análise de produções escritas e
correlação com estratégias de ensino/aprendizagem

BRUNA ISABEL JOAQUIM PLÁCIDO

Coimbra - 2010

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra



AQUISIÇÃO
DO CAMPO SEMÂNTICO DO TEMPO EM PLNM:

Análise de produções escritas e
correlação com estratégias de ensino/aprendizagem

BRUNA ISABEL JOAQUIM PLÁCIDO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Letras – Área de Português como Língua Segunda e
Estrangeira: Linguística Aplicada

Orientadoras: Prof^ª. Doutora Isabel Maria do Poço Lopes
Prof^ª. Doutora Maria Joana Almeida Vieira Santos

Coimbra - 2010

Dedico este trabalho aos meus pais, António e Eva, que sempre me apoiaram nesta longa caminhada e sem os quais não teria alcançado esta meta.

AGRADECIMENTOS

Às Prof^{as} Doutoras Isabel Maria do Poço Lopes e Maria Joana Almeida Vieira Santos, a quem estou muito agradecida por terem aceitado orientar esta dissertação e me terem apoiado ao longo desta minha caminhada. Incentivaram-me nos momentos mais difíceis e mostraram-se sempre disponíveis em orientar o meu trabalho, o que me permitiu aprender muito.

Manifesto ainda o meu reconhecimento ao Doutor João Domingues pela motivação que me foi dando ao longo deste percurso.

O meu profundo agradecimento vai, de igual modo, para todos os colegas e amigos que me ajudaram na concretização desta pesquisa. Na verdade, toda a caminhada por mais longa e árdua que seja torna-se mais enriquecedora quando temos quem nos ouça nos momentos em que precisamos de ser ouvidos; quem nos fale quando precisamos de ouvir, quem nos indique o caminho quando nos sentimos perdidos, e, acima de tudo, quem ria e comemore connosco as nossas vitórias. Entre eles, queria destacar os nomes de Larissa Queiroz e Patrícia Corazza.

Em último lugar, vem a minha inestimável gratidão à minha família, nomeadamente, aos meus pais, irmão, avós maternos e padrinhos, por todo o apoio emocional e material que me deram ao longo deste percurso. Agradeço-lhes o facto de terem suportado todas as minhas angústias e por me terem ajudado a ultrapassar diversas barreiras. Sem a sua ajuda nos bons e, sobretudo, nos maus momentos, não me teria sido possível levar esta dissertação a bom termo.

Lista de Abreviaturas

IMP	pretérito imperfeito do indicativo
LE	língua estrangeira
LNM	língua não materna
LM	língua materna
LS	língua segunda
ME	momento de enunciação
MF	momento de fala
PLE	Português língua estrangeira
PLNM	Português língua não materna
PPS	pretérito perfeito simples do indicativo

RESUMO

Este trabalho pretende diagnosticar alguns processos de aquisição do campo semântico do tempo, por parte de alunos de Português língua não materna em fase inicial, em correlação com as estratégias de ensino/aprendizagem usadas em contexto de sala de aula.

Para esse efeito, procedeu-se à análise da expressão de tempo em produções escritas, manuais/suportes didáticos e estratégias de ensino/aprendizagem, tendo sido estas últimas objecto de inquérito realizado junto das três docentes da disciplina de Composição, do 1º semestre do ano lectivo 2008/2009, do nível Elementar do Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros.

Do ponto de vista do enquadramento, o estudo fundamenta-se em contributos teóricos sobre o campo semântico do tempo desenvolvidos por Benveniste (1966 e 1974), Weinrich (1973) e Fonseca (1992). Por fim, o trabalho discute ainda a relevância do papel do professor e os efeitos da sua prática pedagógica, propondo tarefas e estratégias mais indicadas a utilizar na sala de aula.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem; Português língua não materna; campo semântico do tempo; abordagens metodológicas, tarefas; estratégias.

ABSTRACT

This study tries to identify some acquisition processes in the semantic field of time, in students of Portuguese as a second language. Teaching and learning strategies in classroom context are also discussed. The study analyses the expression of Time in written productions, such as textbooks, teaching materials and beginners' compositions. Teaching and learning strategies are the object of a survey among 3 Composition teachers from the Elementary level of the Annual Course of Portuguese Language and Culture for Foreign Students during the 1st semester of the academic year 2008-2009. Theoretical aspects of the semantic field of time, developed by authors such as E. Benveniste (1966 and 1974), H. Weinrich (1973) and F. Fonseca (1992) are also included.

The study also proposes a discussion about the teacher role and its relevance as well as the best tasks and strategies to be used in the classroom.

Keywords: teaching/learning; Portuguese as a second language; semantic field of time; methodological approaches; tasks; strategies.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	4
LISTA DE ABREVIATURAS	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - CONCEITOS OPERATÓRIOS	4
1. Introdução	5
2. Sistemas do tempo verbal	7
3. Os tempos verbais do Português	10
3.1. Articulação entre PPS e IMP	11
4. Momento da enunciação	13
5. Expressões adverbiais, complementos e modificadores	14
6. Correlações	17
7. Súmula do capítulo	20
CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	21
1. O <i>corpus</i>	22
1.1. Materiais recolhidos e a sua adequação ao estudo	22
1.2. Características gerais do <i>corpus</i>	24
1.3. Os informantes	26

2. Análise do <i>corpus</i>	27
2.1. Parâmetros de análise	27
2.2. Análise das produções escritas	29
2.2.1. Domínio da morfologia verbal em tempo	29
2.2.2. Localização temporal dos eventos no presente/passado/futuro	31
2.2.3. Uso de formas que ainda não foram aprendidas formalmente	34
2.2.4. Alternância entre narração/descrição (PPS/IMP)	39
2.2.5. Estratégias utilizadas pelos aprendentes de PLNM	41
2.3. Súmula do capítulo	44
CAPÍTULO 3 - AS ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES NO ENSINO/APRENDIZAGEM DO CAMPO SEMÂNTICO DO TEMPO	46
1. Abordagens didáticas	47
2. Tarefas e actividades segundo a abordagem comunicativa	50
3. Abordagens do campo semântico do tempo na aula de PLNM	52
4. Recursos didáticos usados na aula de PLNM	58
4.1. Manuais didáticos	58
4.2. Outros recursos usados	68
CONCLUSÃO	77
BIBLIOGRAFIA	81
ANEXO 1 - TEXTOS TURMA A	87
ANEXO 2 - TEXTOS TURMA B	99
ANEXO 3 - TEXTOS TURMA C	103
ANEXO 4 - INQUÉRITO DA PROFESSORA DA TURMA A	109

ANEXO 5 - INQUÉRITO DA PROFESSORA DA TURMA B _____ 116

ANEXO 6 - INQUÉRITO DA PROFESSORA DA TURMA C _____ 121

INTRODUÇÃO

A presente dissertação visa analisar a expressão do tempo em produções escritas por parte de alunos de Português língua não materna. A motivação deste estudo nasce da necessidade de diagnosticar algumas das estruturas envolvidas no processo de aquisição do campo semântico do tempo, por parte de aprendentes de uma fase inicial de PLNM, em correlação com as estratégias de ensino/aprendizagem usadas pelas docentes em contexto de sala de aula.

O processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe interacção comunicativa, pois o objectivo de aprender uma outra língua é poder adquirir os meios que permitam não só comunicar, mas também, interagir, compreender, confrontar-se com outra cultura e, conseqüentemente, com outros códigos, e ainda poder escolher o que se quer dizer e abrir-se aos outros. Tal facto requer não só competências de compreensão e produção oral, de leitura e de escrita, como também o domínio da expressão do tempo (que se manifesta nas formas verbais, nos advérbios ou em outros tipos de construção), domínio necessário para que os alunos, ao comunicarem, possam situar-se, situar eventos e situar o seu discurso. Tendo em conta que os alunos de Português como língua não materna precisam de pôr em funcionamento as diversas estruturas do Tempo envolvendo os seus diferentes subsistemas (morfológico, sintáctico e semântico), justifica-se que este trabalho dê destaque às produções de texto narrativo, justamente aquele em que tais estruturas surgem em concatenação e com maior pertinência. Estes últimos elementos revelam-se extremamente necessários aos aprendentes de PLNM no momento da produção escrita de um texto narrativo em Língua Portuguesa, visto que sem o domínio destas estruturas, dificilmente conseguirão produzir textos coerentes e coesos.

O trabalho teve por base a análise de 39 produções escritas de 23 alunos do Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, recolhidas durante o ano lectivo 2008/2009 (anexos 1, 2 e 3). Este curso contempla vários níveis de proficiência (Elementar, Intermédio e Superior). Porém, no âmbito desta pesquisa, apenas se tiveram em conta as produções realizadas pelos alunos do nível Elementar na disciplina de Composição do 1º semestre, já que assim se consegue uma amostra mais uniforme. Por outro lado, o nível em causa pressupõe uma evolução rápida, o que permite comparações de vários estádios da aprendizagem.

Assim, o presente estudo analisa os textos narrativos dos alunos, a fim de compreender quais as estruturas de tempo adquiridas, como e por que motivos essas estruturas são utilizadas, já que é da maior relevância entender o processo pelo qual o aluno passa durante a sua aprendizagem de língua estrangeira. É também feita uma correlação com as estratégias, tarefas e actividades usadas pelas docentes destes alunos.

Assim sendo, o trabalho encontra-se organizado do seguinte modo:

O capítulo 1 apresenta, num primeiro momento, alguns conceitos operatórios que serviram de referencial teórico da presente dissertação: língua segunda (LS); língua estrangeira (LE); Português língua não materna (PLNM); interlíngua; interferência e transferência. Num segundo momento, e com o apoio das propostas de E. Benveniste (1966 e 1974), H. Weinrich (1973) e F. Fonseca (1992), aborda-se a questão do campo semântico do Tempo, tendo por base os tempos verbais e as expressões adverbiais de tempo em Português.

O capítulo 2, para além de se ocupar da explanação de questões metodológicas (descrição dos informantes, escolha e descrição dos instrumentos e procedimentos da recolha de dados), tem como ponto essencial a análise, interpretação e discussão dos dados. É analisado, em primeiro lugar, o modo como os aprendentes de PLNM demonstram, ou não, o domínio da morfologia verbal na categoria do tempo (acessoriamente, quando pertinente, também a de pessoa e modo). Analisa-se sobretudo o modo como localizam temporalmente os eventos no presente, passado e futuro. Para isso, considera-se também o eventual uso de formas que ainda não tenham aprendido formalmente; a alternância entre o pretérito perfeito simples e o imperfeito e o modo como usam expressões adverbiais de localização temporal, além das estratégias que utilizam para ultrapassar as suas dificuldades de produção escrita.

Finalmente, o capítulo 3 apresenta algumas considerações sobre as abordagens didáticas, os manuais e outros suportes didáticos utilizados no processo de ensino/aprendizagem do campo semântico do tempo e discute ainda, tendo por base os inquéritos realizados junto das docentes das turmas dos informantes considerados, a relevância do papel do professor, bem como os efeitos da sua prática pedagógica (anexos 4, 5 e 6). Este capítulo aborda, de igual modo, algumas tarefas, actividades e exercícios baseados em textos autênticos que façam apelo à comunicação.

Em suma, este trabalho procura constituir um contributo para a análise da expressão do tempo em produções escritas de aprendentes de PLNM, a fim de mostrar de que forma se manifesta o processo de aquisição/aprendizagem do campo semântico do tempo. Procura ainda analisar quais os métodos, suportes didácticos e estratégias usadas, assim como identificar quais as tarefas e actividades motivadoras para o ensino/aprendizagem desta estrutura tão complexa e tão necessária, aquando da interacção do aprendente com o nativo da língua-alvo.

Capítulo 1 - Conceitos operatórios

1. Introdução

Como foi dito, o estudo e análise da expressão do tempo em produções escritas de alunos de Português como língua não materna surge da necessidade de diagnosticar qual é o respectivo processo de aquisição/aprendizagem, em correlação com as estratégias de ensino/aprendizagem usadas em contexto de sala de aula. Para este efeito, e, sobretudo, para compreender de que forma as produções dos alunos foram analisadas (cf. Cap. 2, 2.2), é importante ter em conta alguns conceitos operatórios.

Para o caso específico do Português, língua objecto deste trabalho, há que ter em conta aquilo a que se chama *produtos linguísticos*, conhecidos através das expressões **Língua Segunda (LS)** e **Língua Estrangeira (LE)**.

O contraste entre LE e LS pode ser definido da seguinte maneira: o conceito LS é utilizado para classificar a aquisição e/ou aprendizagem e o uso de uma língua não materna (LNM)¹, no interior de fronteiras territoriais em que esta tem um papel reconhecido. O conceito de LE, por seu lado, é normalmente usado para falar da aquisição/aprendizagem e do uso de uma língua em espaços onde esta não tem nenhum estatuto sociopolítico (Stern, 1983:16).

Assim sendo, e na maior parte dos casos, a LS é uma das línguas oficiais que permite aos indivíduos fazerem parte da vida política e económica do país, e é a língua, ou uma das línguas, da escola. Como é a língua do país, disponibiliza muito *input*², daí que possa ser aprendida sem recurso ao ensino formal.

Pela mesma razão que, no ensino de LE, se tem manifestado interesse em elaborar materiais que consigam vir a colmatar a falta de *input* apropriado, muitos aprendentes de LEs resolvem passar algum tempo num país onde a língua-alvo seja falada, precisamente com a mesma finalidade: ficar em **contexto de imersão**, o que, conciliado com a aprendizagem formal, potencia o processo de aquisição.

¹ Entende-se por *língua materna*: “a língua em que uma criança estabelece a sua primeira gramática que será, de seguida, reestruturada e desenvolvida em direcção à gramática dos adultos da comunidade a que pertence”. Cf.: *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, do Ministério de Educação, 2005.

² Entende-se por *input* toda a informação que se consegue processar numa língua estrangeira; uma grande exposição à língua-alvo irá aumentar o vocabulário passivo do aprendente, que passa, assim, a ter um melhor entendimento da língua em questão: “The input and interaction approach takes as its starting point the assumption that language learning is stimulated by communicative pressure, and examines the relationships between communication and acquisition and the mechanisms (e.g., noticing, attention) that mediate between them” (Gass, 2003: 224).

No caso dos informantes deste estudo, isto é, alunos que frequentaram o Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros, da Faculdade de Letras de Coimbra, no ano lectivo 2008/2009, é difícil dizer se se trata de aprendentes de Português LE ou de Português LS, porque se encontravam tanto em situação de PLE como em situação de PLS. Por este motivo, ao longo do trabalho, opta-se pelo termo Português língua não materna (PLNM), termo mais neutro e abrangente.

Devido ao facto acima referido, é igualmente pertinente para a análise das produções escritas dos alunos de PLNM relembrar o conceito de **interlíngua** que foi desenvolvido por Selinker (1969), para designar a língua dos falantes não nativos. Trata-se de um sistema linguístico estruturado e organizado, próprio de uma certa etapa na aprendizagem de uma LE; é um idiolecto natural na LE, ou seja, a versão particular e provisória que o aprendente possui da LE. Julga-se que o aprendente perfaz um trajecto que parte do conhecimento que tem da sua LM, com o intuito de alcançar a proficiência desejada na língua-alvo. Para percorrer este caminho, o aprendente vai arquitectando uma sucessão de gramáticas intermédias, constituídas de regras únicas, baseadas na sua LM, mas que são distintas tanto desta, quanto da língua-alvo. Pensa-se que, durante este processo de aquisição, tais regras se vão reformulando progressivamente, aproximando-se assim da gramática da língua-alvo. A interlíngua é, pois, um sistema intermediário entre a LM e a língua-alvo, que passa por diferentes fases. Até que o aluno consiga chegar às estruturas que um falante nativo usaria, pode transferir regras da sua LM para essa língua-alvo (cf., por exemplo, Gass e Selinker, 1993).

Os aprendentes usam, deste modo, a interlíngua não só como um meio de aprender uma outra língua além da materna, mas também como forma de comunicar e de se fazerem entender por parte dos falantes nativos. A interlíngua comporta, no fundo, diversos estádios linguísticos que se vão construindo ao longo do processo de aquisição e que partilham certas características que se correlacionam.

Neste processo de aquisição da língua não materna, afigura-se pertinente relembrar, por isso, o conceito de **interferência**, entendido como ocorrência de formas características da língua materna do indivíduo na língua-alvo, que provoca desvios visíveis a nível da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases, bem como do plano idiomático e cultural. A interferência perturba, deste modo, todos os níveis dos subsistemas linguísticos que se encontram em contacto,

desde o fónico ao morfossintáctico e ao lexico-semântico, ainda que alguns sejam mais permeáveis do que outros, como é o caso do nível lexical (Weinreich, 1964).

Já no que toca à **transferência**, pode dizer-se que este conceito representa o aproveitamento das competências linguísticas prévias de cada aprendente, no processo de aprendizagem de uma LE. Ocorre, deste modo, predominantemente, entre línguas com um alto grau de semelhança. A transferência é, então, “um mecanismo de facilitação que usa por empréstimo itens e traços da L1³ como estratégia comunicativa e que, quando é bem sucedido, conduz à incorporação na interlíngua” (Leiria, 2006: 103).

Ver-se-á, no Cap. 2, que produções do mesmo aluno revelam estádios diferentes da aprendizagem de PLNM, podendo, por isso, revelar a constituição de interlíngua, tal como várias produções indiciam transferências ou interferências de outras línguas.

Após esta breve explicação de conceitos, procura-se compreender como está organizado o sistema verbal em Português e descrever as estruturas que serão consideradas no âmbito desta.

2. Sistemas do tempo verbal

“Esses “mundos possíveis” não preexistem ao acto de referência nem existem independentemente dele: é o próprio acto de referência que os faz existir. Significar não é representar um mundo preexistente, é configurar mundos possíveis e conferir-lhes uma existência textual.” (Fonseca, 1992: 92)

Para além destes conceitos, no quadro do presente trabalho, torna-se, de igual modo, imprescindível definir as estruturas temporais que se julgaram pertinentes para a análise das produções textuais dos aprendentes de PLNM. Crê-se, por isso, que é fundamental analisar as correlações existentes entre o uso dos tempos verbais e o tipo de texto, nomeadamente, o narrativo.

Tomam-se como ponto de partida as propostas de Benveniste (1966 e 1974), Weinrich (1973) e Fonseca (1992), que se revelam fundamentais para o propósito deste trabalho.

³ L1 é a abreviação usada por Leiria (2006) para designar língua materna. No presente trabalho, porém, esta será designada simplesmente por LM.

Não se pode esquecer que o verbo, para além de ser uma “palavra de acção”, também é uma “palavra temporal” e que a narração é um texto temporal, ou seja: “uma forma discursiva que não só implica o tempo mas também o *produz*” (Fonseca, 1992: 163).

É, sem dúvida, o texto narrativo que nos permite arquitectar os universos temporais para se poder retratar o modelo temporal da acção humana. Por isso, é relevante analisar de que forma é que os alunos de PLNM usam os tempos verbais naquele tipo de texto.

É sabido que os tempos verbais têm sido objecto de estudo de muitos investigadores ao longo dos anos, e poder-se-á mesmo afirmar que já se ultrapassou uma visão simplista do tempo dividido entre “antes” e “depois”. É neste campo que se inserem autores como Benveniste e Weinrich, que interpretam os tempos verbais como marcas de diferentes modos de enunciação. O tempo linguístico, categoria “deíctica”, é estabelecido pela actividade linguística e representa a noção de Tempo: “ce que le temps linguistique a de singulier c’est qu’il est organiquement lié à l’exercice de la parole, qu’il se définit et s’ordonne en fonction du discours” (Benveniste, 1974: 73). Para Benveniste, o tempo linguístico difere do tempo cronológico e do tempo físico. Este último é o tempo do mundo contínuo, uniforme e linear. O tempo cronológico é o tempo vivido, o tempo dos acontecimentos, disposto socialmente através de calendários. Por seu turno, o tempo linguístico é o tempo estabelecido, pelo locutor, no momento da enunciação, aceite e compartilhado pelo seu interlocutor.

O verbo insere-se na categoria gramatical que possibilita dar um significado aos objectos que se conhecem de um modo activo, com alusão ao tempo. (Fonseca, 1992: 175). Dito por outras palavras, é ao tentar interpretar as implicações temporais e expressá-las que o locutor decide entre a multiplicidade de formas adoptadas pelo verbo. É sabido que o paradigma verbal possui muito mais “formas” do que aquelas que seriam realmente necessárias para configurar uma representação tripartida⁴ do tempo, daí que se perceba que a representação linguística do tempo não é unilinear, mas sim ramificada: “na base da ramificação temporal deíctica está a transposição fictiva do marco de referência enunciativo, noção que é indispensável ter em conta quando se procura compreender a estrutura e funcionamento do sistema verbal” (Fonseca, 1992: 165), (ver *infra*).

⁴ Quando se menciona “representação tripartida do tempo”, quer-se referir especificamente a divisão temporal entre presente, passado e futuro.

As línguas apresentam, na sua estrutura formal, um elevado número de termos com função deíctica, que formam, assim, um conjunto denominado por Benveniste, "dispositivo formal da enunciação" (Benveniste, 1974). Este "dispositivo" certifica a inscrição do sujeito na língua e a génese interaccional da linguagem, pois o sistema formal das línguas não antecipa o uso, antes é um resultado desse mesmo uso, como sublinha Lyons: "Há muita coisa na estrutura das línguas que só pode ser explicada se se assumir que elas se constituíram para a comunicação em situações de interacção face a face" (Lyons, 1977: 637).

A deixis temporal, relevante para o presente trabalho, visto que se pretende analisar a expressão do tempo em produções escritas de alunos de PLNM, está relacionada com o momento da enunciação – o "agora" – como marco de referência para a localização temporal. Nesta situação, o tempo, tal como é considerado através da linguagem, é de natureza deíctica: presente, passado e futuro não são noções absolutas, antes se referem ao momento de enunciação. Por exemplo, a acepção semântica de advérbios temporais como *hoje*, *ontem*, *amanhã*, ou de tempos verbais como *estou*, *estive*, *estarei*, subentende uma identificação pragmática dependente do momento da enunciação.

É sabido que não se pode mover o marco de referência enunciativa: "la langue doit par nécessité ordonner le temps à partir d'un axe, et celui-ci est toujours et seulement l'instance du discours. Il serait impossible de déplacer cet axe référenciel pour le passé dans le passé ou dans l'avenir" (Benveniste, 1974: 74). Considera-se, então, o tempo linguístico uma categoria deíctica, porque "as noções linguísticas do *presente*, *passado* e *futuro* são inerentes à própria actividade discursiva, são interiores à linguagem e independentes de qualquer noção de tempo concebida como anterior (exterior) à língua" (Fonseca, 1992: 175-176).

Porém, a linguagem não é unicamente utilizada para referir acontecimentos tidos como reais. É possível inventar, logo, pode-se deslocar fictivamente esse eixo referencial de que fala Benveniste para o configurar numa época passada, futura ou ainda que tenha uma relação indefinida com o presente. Daí que, para entender a complexidade da rede de relações temporais criada pela linguagem, o sujeito tenha de "ramificar" e "multiplicar" as relações temporais de ordem (anterioridade, simultaneidade e posteridade (cf. quadro *infra*), visto que as pode referenciar tanto em relação ao marco de referência enunciativo como a marcos de referência secundários que são diferentes e indirectamente dependentes da situação de enunciação.

3. Os tempos verbais do Português

As expressões “passado”, “presente” e “futuro”, apesar de também designarem o carácter anterior ou posterior dos acontecimentos, são simbolizações conceituais relativas a relações não causais. Aqui, uma certa maneira de viver as sequências de acontecimentos é incluída na síntese conceitual. (...) O que constitui o passado funde-se sem ruptura com o presente, assim como este se funde com o futuro. Podemos ver isso com clareza quando o futuro, transformado em presente, transforma-se, por sua vez, em passado. É somente na experiência humana que se encontram essas grandes linhas demarcatórias entre “hoje”, “ontem” e “amanhã”. (Elias, 1984: 66)

Os tempos verbais operam como sinais de diversos géneros de discurso, o que indica a sua importância enquanto formas deícticas. No que diz respeito à função dos tempos verbais como marcos da enunciação no enunciado, Benveniste e Weinrich inserem uma distribuição dos tempos do indicativo em dois subsistemas, ou seja, um constituído pelos tempos próprios do modo de enunciação – “discours” –, e outro pelos tempos verbais próprios do modo da enunciação – “histoire” ou “récit”.

Deste modo, a narração é:

“um modo de enunciação *fictivo* por ser produto da *ficção enunciativa* que consiste em «fazer de conta» que pode haver marcos de referência não coincidentes com a instância enunciativa presente porque transpostos para uma situação *ausente*, que pode ser um *futuro possível*, um *passado real* ou um *irreal* imaginário indiferente ao tempo. A noção de *ficção* que, em sentido corrente, só se aplica a este último caso, é, num sentido linguístico, aplicável a todas as formas de *ramificação deíctica*, de *projecção fictiva* do marco de referência enunciativo” (Fonseca, 1992: 219).

Tendo em conta que os tempos são operadores de uma referência temporal em relação ao “agora” da enunciação, funcionam de igual modo como factores de uma “transposição referencial”, porque podem elaborar um marco de referência fictivo, o que vai fazer com que a enunciação seja aceite, referindo-se assim a um “não-agora”, ou seja, a uma possibilidade de se aludir a um momento distinto. Pode-se então referir-se ao tempo segundo dois marcos, o do “agora” e o do “não-agora”.

Contudo, para isso, também é necessário que se faça a diferença entre referência temporal directa e indirecta, o que é possível recorrendo a advérbios e locuções temporais.

Consequentemente, *agora, hoje, ontem, amanhã, há três dias*, constituem deícticos indiciais, com referência temporal directa ao momento da enunciação, e têm como correlativos os deícticos temporais anafóricos, estes indirectamente referenciados, nomeadamente, *então, na véspera, no dia seguinte, três dias antes*, entre outros.

A par do domínio destes mecanismos semântico-pragmáticos, a aquisição do tempo e, em particular, o uso das expressões temporais (formas verbais ou advérbios), requer dos alunos de PLNM, como já se disse anteriormente, o domínio dos subsistemas morfológico e sintáctico, necessariamente utilizados no momento da produção de um texto escrito.

Por isso, a análise das produções textuais destes alunos de PLNM deve permitir identificar marcas desse processo de aprendizagem, a forma como os sistemas se configuram na gramática de cada aprendente e as marcas das interferências e/ou transferências que as línguas conhecidas suscitam – que tanto podem ser positivas como negativas.

3.1. Articulação entre PPS e IMP

As correlações entre passado e ficção ficam mais claras se forem consideradas no enquadramento textual da narração. A intersecção entre passado e ficção tem a ver com o facto de se localizar no passado a narração da ficção. O tempo que melhor consegue produzir este efeito é o Pretérito Perfeito Simples do Indicativo (PPS). Daí que a análise da expressão do tempo em produções escritas de alunos de PLNM torne imprescindível compreender a interacção entre Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo (IMP), aquando da produção de um texto narrativo.

Fonseca (1992: 222), no que diz respeito ao PPS, partilha a opinião de Ricoeur (1984: 112): “les temps du passé disent d’abord le passé, puis, par une transposition métaphorique qui conserve ce qu’elle dépasse, ils disent l’entrée en fiction sans référence directe, sinon oblique, au passé en tant que tel”. Assim, e pela posição que o PPS ocupa na estrutura do sistema verbal, as especificidades que possui fazem com que pertença ao mundo da “ilusão referencial”: “(...) un monde construit, élaboré, détaché, réduit à des lignes significatives, et non un monde jeté, étalé, offert” (Barthes, 1953: 47).

Por outro lado, quando se fala do passado, tem-se que, indiscutivelmente, falar do IMP que se correlaciona perfeitamente com o PPS; é nestes dois tempos que assenta, em grande parte, a estrutura temporal da narração. Assim sendo, e retomando as palavras de Barthes, se o PPS é o “monde construit, élaboré, détaché, réduit à des lignes significatives”, o IMP é o tempo que vai servir de ponte entre o mundo “construit” do pretérito perfeito e o “monde jeté, étalé, offert”.

Deste modo, é fundamental ver a oposição existente entre IMP e PPS na narração, que normalmente é considerada como sendo o resultado de uma oposição aspectual: o IMP é durativo e imperfectivo, é um tempo que enquadra o PPS, que é aspectualmente pontual e perfectivo.

O IMP e o PPS são ambos tempos da narração, mas diferentes tanto no que diz respeito ao seu valor aspectual, como nas implicações modais da sua distinta função déictica. Um texto onde todos os verbos apareçam no PPS é considerado uma narrativa sem cenário, é um género de narração onde são privilegiadas a sequencialidade e a enumeração dinâmica de factos. Já o texto em que todos os verbos estejam no IMP não é suficiente para que possa ser considerado uma narrativa, é considerado apenas como um começo, uma sugestão de narrativa que está permanentemente em suspenso. Usar única e somente o IMP indica que se está perante uma narração virtual que fica em suspenso. A narração só seria possível se aparecesse o PPS, tempo que refere temporalmente os eventos narrados e, assim, é capaz de responder ao pedido virtual de um marco de referência inerente ao uso do IMP. Logo, se o PPS regulariza a actualização do IMP, o IMP narrativo condiciona, de certa forma, o PPS, porque requer um “cenário” para a sua entrada.

É de considerar ainda o efeito de correlação modal entre estes dois tempos (um “actual”, outro “inactual”): esta interdependência materializa-se também na alternância entre a “abertura para a ficção” e a “ficção assumida como convenção” (Fonseca: 1992). A imagem de “cenário” utilizada por Weinrich estende-se ao segundo aspecto da função do IMP, pois o uso deste tempo prepara a expectativa, faz com que se coloquem perguntas implícitas acerca de “onde-quando-como”, ou seja, sobre a identificação obrigatória de um “aqui-agora-assim”.

Ao tentar analisar e compreender as produções dos alunos de PLNM e perceber as informações temporais veiculadas, deve-se ter em conta que se podem separar os verbos em duas categorias, nomeadamente, em “tempos dinâmicos” e em “tempos estáticos”. Ora, uma

sequência de frases no IMP do indicativo num texto narrativo indica que o MR (momento de referência) é o mesmo para todas as frases, o que produz um efeito de descrição.

Ao invés, se se estiver perante uma sequência de frases no PPS do indicativo percebe-se que se está perante uma referência a factos sucessivos. Aqui reside a diferença entre estes dois tempos verbais, o que constituiu uma das principais dificuldades dos aprendentes de PLNM⁵.

Deste modo, a articulação entre estes dois tempos obriga os aprendentes de PLNM a organizar as suas narrativas e a sua expressão, porque, como é sabido, a expressão das relações de temporalidade tem um número infinito de combinações possíveis de recursos lexicais, sintácticos e morfossintácticos.

4. Momento da enunciação

É por este motivo que se considera pertinente, para a análise das produções dos aprendentes de PLNM, lembrar que Reichenbach (1947) aponta como característica fundamental dos morfemas de tempo a capacidade de relacionar cronologicamente três momentos que são relevantes para a sua compreensão, nomeadamente:

- o momento da fala (*speech time*);
- o momento da realização da acção expressa pelo verbo (*event time*);
- o momento da referência (*reference time*).

Rodolfo Ilari (2001) considera a proposta de Reichenbach muito interessante, porque responde a duas exigências:

- a) em primeiro lugar, fornece instruções para situar o “momento de evento”, isto é, para localizar no tempo a acção expressa pelo verbo. E esse é, intuitivamente, o objetivo último do uso dos tempos verbais;
- b) em segundo lugar, ao levar sistematicamente em conta o “momento da fala”, confirma a intuição corrente de que o fundamento direto e indireto da interpretação das formas verbais flexionadas em tempo é a dêixis, isto é, a referência à própria situação de enunciação. De facto, os tempos do verbo compartilham com os dêicticos mais típicos – os pronomes de primeira e segunda pessoa e os demonstrativos **isto**, **isso** e **aquilo** – a capacidade de identificar realidades (no caso, os momentos e períodos de tempos em

⁵ No caso concreto de aprendentes de Língua Inglesa, por exemplo, a transferência é difícil, por não existir, em Inglês, um correspondente directo ao nosso imperfeito. Poderá surgir então interferência (cf. 1. e Cap. 2.).

que ocorrem as ações e os estados expressos pelo verbo) localizando-as relativamente ao ato de fala. (Ilari, 2001: 14-15)

Percebe-se, assim, a importância de os alunos de PLNM se guiarem por um momento de referência para proceder à escolha correcta do tempo verbal. Neste caso particular, nem sempre a forma verbal é o marco de referência, uma vez que, em estádios elementares de domínio do PLNM, os aprendentes parecem apoiar-se preferencialmente em expressões de tipo adverbial que são lexicais e, portanto, mais fiáveis (cf. Cap. 2, 2.2.1).

5. Expressões adverbiais, complementos e modificadores

Como este trabalho visa analisar a expressão e a aquisição do campo semântico do tempo por parte de alunos de PLNM, torna-se relevante elencar os complementos adverbiais usados na localização de um evento. Sempre que um locutor produz um acto de fala, sente a necessidade de ter um ponto de referência no real, que pode ser dado pela situação de fala, ou pela selecção de um ponto de referência ao qual o locutor e o interlocutor têm acesso. É aqui que se encaixa a distinção de Benveniste (1966), segundo o qual os referidos complementos, ancorados na enunciação, são um caso de *deixis*, e os outros, um caso de identificação pelo co-texto. Benveniste explica isto através do contraste⁶:

<i>Hoje</i>	<i>ontem</i>	<i>amanhã</i>	<i>agora</i>	<i>etc.</i>
<hr/>				
<i>Naquele dia</i>	<i>na véspera</i>	<i>no dia seguinte</i>	<i>então</i>	

Tendo em conta que, no presente trabalho, já se distinguiram os processos da *deixis* e da anáfora a propósito dos tempos verbais (ver 3.), torna-se mais fácil perceber agora que uma parte dos complementos e modificadores de tempo pode ser utilizada quer de forma anafórica, quer de

⁶ As expressões apresentadas foram traduzidas por nós.

forma deíctica, ao passo que outros são exclusivamente deícticos, e outros ainda exclusivamente anafóricos. Ilari (2001: 22) apresenta um quadro que mostra exactamente essa possibilidade.

Quadro 1

Adjuntos⁷ que localizam eventos		
	Por deixis	Por anáfora
Anterioridade	(...) <i>No meu tempo</i> <i>Faz ... que</i> <i>Há...</i> <i>O ano passado</i> <i>Ultimamente,</i> <i>Recentemente</i> <i>Ontem</i>	<i>Vinte anos atrás</i> <i>No tempo de...</i> <i>Fazia ... que</i> <i>Havia...</i> <i>O ano anterior</i> <i>Na véspera</i>
	<i>Antes, anteriormente</i>	
Simultaneidade	<i>Agora, actualmente</i> <i>Este ano</i>	<i>Então</i> <i>Aquela semana</i>
	(...)	
Posterioridade	<i>No ... próximo</i> <i>Neste ano de ...</i> <i>Agora na Semana Santa</i> <i>Amanhã</i> <i>Amanhã ou depois</i> <i>O ano que vem</i> <i>Daqui a ...</i> (...) <i>Futuramente</i>	(...)
Posterioridade	<i>Depois, mais adiante</i> <i>Em breve, logo</i> <i>Qualquer dia</i> <i>Novamente</i> <i>Cada vez mais</i>	

⁷ Note-se que Ilari usa outra terminologia; refere-se a adjuntos e não a complementos marcadores do discurso.

No quadro proposto por Ilari pode-se ver qual a relação de cronologia estabelecida com o momento da fala, que pode ser de três tipos: de anterioridade, de simultaneidade e de posterioridade. Deste modo, o complemento localiza o acontecimento no presente, no passado ou no futuro, podendo ainda fazê-lo de forma deíctica (referenciação directa) ou anafórica (referenciação indirecta) em relação ao momento da enunciação.

É ainda de realçar que o uso de certos advérbios ou de certas construções adverbiais se faz em relação implícita com o momento de enunciação. Existem locuções adverbiais que referem o passado ou o futuro integrados em períodos de tempo, os quais também pertencem ao momento de enunciação: *esta manhã, esta tarde, esta noite, hoje, esta semana, este mês, este ano*, entre outros:

(1) *Esta tarde vou ao museu.*

(2) *Este mês fui duas vezes ao teatro.*

A Língua Portuguesa apresenta também advérbios e construções de tipo adverbial que indicam um futuro ou um passado próximo do momento de enunciação e se encontram localizados no dia da enunciação ou referenciados por ele: *agora, já, imediatamente, actualmente, daqui a bocado, esta semana, esta tarde, esta noite, logo (à tarde, à noite, ao meio-dia)*.⁸

Existem ainda locuções adverbiais que estão de acordo com períodos de tempo passados ou futuros relacionados com o momento de enunciação; ainda que não sejam localizados no mesmo dia desse ME, são, de igual modo, todos deícticos: *ontem, amanhã, no sábado, na semana passada, no mês que vem, no dia 2 de Junho, para o ano*:

(3) *No dia 2 de Junho fui a Lisboa.*

Certos advérbios e expressões adverbiais localizam os enunciados quanto a pontos de referência no futuro ou no passado, existindo três tipos, como já se viu mais acima no quadro proposto por Ilari:

Anterioridade: *antes, primeiro, no dia anterior, na véspera.*

(4) *Cheguei a Coimbra no domingo. No dia anterior tinha estado em Lisboa.*

⁸ “Logo” (com sentido temporal e não conclusivo) refere um futuro próximo do momento de enunciação, mas não imediato: Ex: *Logo (à noite) vou ao teatro.*

Simultaneidade: *nessa altura, nesse dia, nessa tarde, naquele mês* (só passado)⁹, *então*.

(5) *Chegámos a Coimbra no domingo. Nesse dia estava a chover.*

Posterioridade: *no dia seguinte, no mês seguinte, a seguir*, entre outros.

(6) *Vamos visitar Coimbra em Julho. E no mês seguinte vamos para o Porto.*

(7) *Estivemos em Lisboa em Junho e depois fomos para o Algarve.*

É de constatar que nestes exemplos se encontram referências deícticas seguidas de referências anafóricas. Portanto, se se teve em atenção estas correlações entre as expressões adverbiais de tempo e o ME, foi pelo facto de serem de extrema utilidade para os aprendentes de PLE. Assim, podem escrever um texto narrativo coerente e coeso, pois são estes tipos de correlações entre expressões adverbiais e pontos de referência que lhes vão permitir comunicar na língua-alvo.

6. Correlações

Quando advérbios ou expressões adverbiais co-ocorrem com certos tempos verbais, é possível que se venham a encontrar novos valores. Por exemplo, quando o presente do indicativo assume o valor de presente histórico ou de presente futuro:

(8) *Em 1930, começa a Segunda Guerra Mundial.*

(9) *Amanhã eu leio esse artigo.*

Como explicar os valores temporais de cada morfema verbal de tempo? Ilari (2001: 25) propõe duas alternativas:

- a) Uma primeira alternativa consiste em considerar cada um dos tempos dos verbos como expressando um valor básico, sobre o qual os adjuntos operariam para dar origem aos valores que prevalecem no uso concreto de sentenças;
- b) Uma segunda alternativa consiste em considerar as formas verbais (algumas pelo menos) como intrinsecamente polissémicas, e em estabelecer em seguida restrições de selecção apropriadas, envolvendo os adjuntos e os vários “sentidos” que compõem a lista de valores do morfema temporal.

A segunda alternativa demonstra que as formas verbais são, em essência, polissémicas, quer isto dizer que se não tiverem um contexto que esclareça o seu sentido, podem tornar-se ambíguas, o que constitui sempre factor de maior dificuldade para o aluno de PLNM.

⁹ Com o demonstrativo “aquele”, a locução adverbial é unicamente usada para situar em relação ao passado.

Ao aprender Português como língua não materna, os alunos deparam-se ainda com ocorrências dos tradicionalmente chamados verbos auxiliares¹⁰, ou seja, uma classe de verbos que fornece informação semântica adicional ao verbo principal¹¹, acrescentando informações sobre tempo, número e pessoa a esse mesmo verbo (cf. Mateus *et alii*, 2003: 303). Os verbos auxiliares podem classificar-se em auxiliares dos tempos compostos, da passiva, temporais, aspectuais ou modais. Tendo em conta a natureza do presente trabalho, consideram-se unicamente os verbos auxiliares de tempo e a construção perifrástica aspectual *estar a* + infinitivo, por ser de uso muito frequente em português. Os alunos de PLNM aprendem desde muito cedo que esta construção tem por característica principal exprimir uma situação em curso, ou seja, representa acontecimentos que estão a decorrer (cf. Mateus *et alii*, 2003: 146):

(10) *A Ana está a ler um livro.*

(11) *O João está a comer um bolo.*

No que toca aos auxiliares de tempo, estes podem formar, com o verbo principal, um complexo verbal com o verbo principal no infinitivo, com valor de futuro, por exemplo. Os aprendentes de PLNM aprendem também, relativamente cedo, que o verbo *ir* e a construção *haver de* seguidos de um verbo no infinitivo são auxiliares temporais. A construção *ir* + infinitivo apresenta um sentido de realização futura:

(12) *Vou estudar um pouco para o exame aqui na sala de estar.*

(13) *A Maria disse que ia estudar um pouco para o exame.*

(14) *Vou ler.*

Por seu turno, a construção *haver de* + infinitivo confere um sentido de propósito com valor de certeza, ou, pelo menos, de grande probabilidade, à frase:

(15) *Hei-de estudar um pouco para o exame.*

(16) *A Maria disse que havia de estudar um pouco para o exame.*

(17) *Hei-de conseguir.*

¹⁰ Optou-se por seguir a nomenclatura tradicional, já que na terminologia de Mateus *et alii* (2003) se fala em auxiliares e semiauxiliares, para os casos tradicionalmente apelidados de auxiliares.

¹¹ Verbo principal: verbo de significação plena, nuclear de uma oração. Ex. *A Maria come o bolo.* (cf. Mateus *et alii*, 2003: 296).

Os aprendentes recebem também a informação de que os verbos auxiliares que se utilizam com mais frequência são: *ir; vir; andar; dever; estar; deixar; ter; haver; começar; acabar; continuar*. Assim sendo, verifica-se que os verbos auxiliares temporais e aspectuais são apresentados, aos alunos de PLNM, através da expressão de fases de processo, para que saibam quais as diferenças entre as construções de verbos auxiliares. Por conseguinte, a aprendizagem destas perífrases não incide apenas sobre o tempo, mas sobre o tempo/aspecto, em concomitância, o que já indicia que estamos perante uma abordagem mais holística da aquisição do campo semântico do tempo em PLNM.

Durante o processo de ensino/aprendizagem de PLNM, os alunos deparam-se também com verbos que expressam lexicalmente o tempo. Ao contrário dos verbos auxiliares, que estão ligados ao verbo principal, estes verbos, pelo seu estatuto e sentido, exigem um complemento com valor lexical de tempo, que é obrigatório.

Exemplos de verbos que exprimem lexicalmente o tempo são: *durar, demorar, tardar, atrasar, adiantar, antecipar*. Veja-se alguns exemplos:

(18) *O filme durou duas horas.*

(19) *O espectáculo demorou três horas.*

(20) *A Maria tardou em responder à carta que lhe enviei a semana passada.*

(21) *O comboio atrasou-se 15 minutos.*

(22) *O relógio está adiantado 5 minutos.*

(23) *O André antecipou a viagem dois dias.*

Ao ler estas frases, vê-se que cada um dos verbos carrega em si uma noção temporal. Estas observações tornam-se pertinentes, na medida em que tanto estes como os anteriores (auxiliares temporais) são usados aquando da elaboração de um texto. Por conseguinte, as produções escritas dos alunos de PLE (cf. Cap. 2) revelam que, efectivamente, estes já adquiriram este conceito:

(24) *O autocarro estrava atrasado de horário e andava com muita pressa. (T27/L).*

7. Súmula do capítulo

Ao longo deste capítulo, procurou-se definir alguns conceitos operatórios que fundamentam a análise do processo de aquisição do campo semântico do tempo em correlação com as estratégias de ensino/aprendizagem usadas em sala de aula. Procurou-se igualmente descrever a organização do sistema verbal em Português e delimitar metodologicamente as estruturas que serão objecto de estudo nesta dissertação.

Pretende-se, desta forma, estabelecer uma base para compreender como os conceitos operacionais elencados são utilizados pelos alunos de PLNM na aquisição do campo semântico do tempo (formas verbais, nomeadamente, a expressão do passado; advérbios e outros tipos de construção), assim como quais as estruturas que usam preferencialmente em detrimento de outras. No entanto, antes de se poder responder a estes itens, é feita, num primeiro momento, a descrição do *corpus* e só depois se procederá à sua análise propriamente dita.

Capítulo 2 - Análise do *Corpus*

1. O *corpus*

“Neste aparentemente simples facto de dizer o que digo, a quem digo, como e quando, envolvo necessariamente uma operação de escolha de conteúdo e de formas que me permita construir e veicular um significado que assegure um grau razoável de satisfação dos objectivos que me proponho ao falar”. (Hub Faria, 1986: 547)

1.1. Materiais recolhidos e a sua adequação ao estudo

O *corpus* que serve de base a este trabalho foi recolhido a partir de produções escritas dos informantes, escolhidos entre os estudantes que frequentaram o Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (no qual se inscreveram, no ano lectivo de 2008/2009, 201 alunos)¹². No 1º semestre, 51 alunos frequentaram o nível Elementar, 25 estiveram no nível Intermédio e 14 no nível Superior. No 2º semestre, o mesmo curso teve 61 estudantes no nível Elementar, 38 no nível Intermédio e 12 no nível Superior.

A opção de restringir a população de informantes ao nível Elementar, como já se disse na introdução, deve-se ao facto de um grupo mais uniforme pressupor uma evolução mais rápida, o que permitirá fazer comparações de vários estádios de aprendizagens. Na verdade, qualquer estudo sobre a aquisição do campo semântico do Tempo deve ser feito com base nos estádios iniciais de aprendizagem, já que se trata de uma categoria essencial e trabalhada desde as primeiras aulas.

No nível Elementar, o curso apresenta o seguinte plano de estudos:

¹² Estes dados foram fornecidos pelo Secretariado dos Cursos de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Quadro 2

Disciplinas	Componente lectiva	ECTS
Língua Portuguesa I e II	5 horas semanais	10
Conversação I e II	5 horas semanais	06
Composição I e II	4 horas semanais	06
Laboratório I e II	4 horas semanais	06
Actividade cultural		02
TOTAL SEMESTRAL	18 horas semanais	30

Como o próprio nome indica, em cada uma destas disciplinas é dado relevo a determinadas vertentes. No caso do nível Elementar, cabe à cadeira de Língua Portuguesa trabalhar globalmente todas as estruturas da língua e competências linguísticas, enquanto a de Conversação desenvolve mais especificamente a compreensão e produção orais. Por seu turno, a cadeira de Composição trabalha a compreensão e produção escritas. Foi, por isso, no âmbito desta última que foram recolhidos os materiais que servem de base ao presente estudo.

O *corpus* é constituído por 39 textos produzidos, no 1º semestre, por 23 informantes¹³ pertencentes às turmas A, B e C. Trata-se de falantes com línguas maternas diferentes, enquadrando-se os textos que produziram no âmbito do texto narrativo, o tipo de texto que, como já foi dito, constitui a melhor fonte de informação para o estudo da expressão de tempo (cf. Cap. 1, 2.).

Estes textos encontram-se referenciados no *corpus* através de um código que contempla o número do documento e o informante que o produziu. Um excerto codificado com T1/A pertence ao texto nº 1 do informante A.

¹³ Estes foram os alunos que deram autorização para analisar os textos que tinham produzido ao longo do 1º semestre.

1.2. Características gerais do *corpus*

Na turma A (T1/A a T27/K), os textos recolhidos representam produções que os informantes realizaram ao longo do 1º semestre, e que, na lista *infra*, se apresentam pela ordem cronológica de produção. O *corpus* recolhido nesta turma é constituído por textos narrativos produzidos a partir de instruções escritas e orais¹⁴ dadas pela professora:

- a) Instrução oral - *Em pares, cada um/a conta o seu fim-de-semana, para o/a colega redigir um texto narrativo;*
- b) Instrução oral - *Fale do que gosta de fazer nos seus tempos livres (fins-de-semana, feriados...);*
- c) Instrução escrita - *Conte as suas férias do Natal numa carta pessoal/informal* (esta tarefa teve uma preparação prévia na aula – a análise de uma carta em que uma rapariga contava as suas férias a uma amiga);
- d) Sem instrução - *trabalho que o estudante fez por sua iniciativa;*
- e) Instrução escrita - (enunciados do exame final do 1.º semestre):
 - Tema A: *Escreva uma carta a um amigo (ou amiga) a contar como passou as suas férias de Verão;*
 - Tema B: *Descreva o seu lugar preferido para passar um fim-de-semana (em Portugal ou no seu país).*

Quanto à turma B (T28/L a T30/N) e à turma C (T31/O a T39/V), o *corpus* é constituído apenas pelas composições feitas nos exames finais do 1º semestre, que tiveram lugar em Janeiro de 2009. Para realizarem esta prova, os alunos tinham de respeitar algumas directrizes:

A turma B tinha o seguinte enunciado:

- *Seleccione UMA das alíneas (a) ou (b) ou (c) e escreva um texto claro e correcto, com um total mínimo de 120 palavras.*

a) *Já estive numa situação em que alguém fez uma coisa com boa intenção, mas o resultado foi muito mau? Conte o que aconteceu.*

¹⁴ A explicação do enquadramento destes exercícios será feita no Cap. 3.

b) *Muitas vezes, quando ficamos mais velhos, muda também o modo como vemos as coisas e as pessoas à nossa volta. Concorda com esta afirmação? Dê exemplos, do texto¹⁵ e de outras situações que conhece.*

c) *“Sabia que se deve oferecer o lugar às pessoas idosas” (linha 10/11 (do texto do exame)). Esta é uma regra de comportamento social que existem em Portugal e noutros países, mas as regras sociais variam de cultura para cultura. Já teve contacto com estas diferenças entre culturas? Relate um ou mais exemplos da sua experiência.*

No caso da turma C, foi proposto o seguinte enunciado:

- *Selecione UMA das alíneas (a) ou (b) ou (c) e escreva um texto claro e correcto, com um total mínimo de 100 palavras.*

a) *“João teve uma ideia, uma ideia tão luminosa que não dormiu toda a noite”.*

Continue a história”

b) *Na história que acabou de ler, João fez uma viagem de autocarro sem saber para onde ia.*

Conte uma viagem que fez, referindo:

- *destino, época do ano, meio de transporte, companhia, alojamento e pequenas surpresas.*

c) *João fica impressionado com uma invenção fantástica apresentada por um homem sábio com barbas brancas:*

- *Apresente uma pessoa que admira, descrevendo aspectos físicos, características da sua personalidade e a razão por que tem a sua admiração.*

A extensão dos textos da turma A, com excepção do enunciado de exame, é variável, tendo em conta que são exercícios que foram, na sua maioria, realizados em sala de aula. Já as produções das turmas B e C e as composições de exame da turma A têm uma extensão similar, pois que os alunos tinham de respeitar um total mínimo de cem palavras.

¹⁵ O enunciado refere-se ao texto base da prova.

1.3. Os informantes

No Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros, a única exigência que as condições de inscrição estabelecem é que os candidatos à frequência do curso tenham a idade mínima de 16 anos, o que cria uma grande heterogeneidade de públicos no que diz respeito aos seus conhecimentos prévios.

Sendo, portanto, as condições de inscrição no curso pouco selectivas, são muito diversas as experiências pessoais dos alunos aquando da sua chegada: grau de instrução, hábitos de aprendizagem, idade, motivação, personalidade, capacidades individuais e conhecimentos prévios.

Esta realidade aplica-se, naturalmente, à população que produziu o *corpus* que vai ser analisado. À data do início do curso, o conhecimento que cada um tinha da Língua Portuguesa era, tal como os outros aspectos já citados, muito variável, pois os objectivos e as oportunidades de aprendizagem de cada aluno eram distintos (cf. Cap. 1, 1.). No entanto, foram todos colocados no nível Elementar¹⁶, por não terem um nível de proficiência que lhes permitisse comunicar eficazmente em situações da vida quotidiana. Em quase todos os casos, isto foi indicado pelo próprio aluno, ou, muito raramente, pelo teste de seriação feito antes do início das aulas.

Pela descrição da população, pode deduzir-se que também são muito diversificadas as oportunidades de aprendizagem que tiveram ao longo do semestre. Porém, não é possível avaliar com exactidão qual a integração que cada um teve na sociedade portuguesa e as consequentes oportunidades de *input* e de interacção com falantes nativos em meio natural. Pode, no entanto, sublinhar-se que, em maior ou menor grau, todos estiveram em contexto de imersão, até por viverem durante pelo menos 6 meses em Portugal.

No que diz respeito ao contacto formal com a Língua Portuguesa, durante as quatro horas lectivas semanais, que tiveram na cadeira de Composição do 1º semestre, é importante ter em conta que os métodos utilizados pelos professores, no seu ensino, não foram uniformes (cf. Cap. 3, 4.).

¹⁶ Os alunos foram divididos em três turmas consoante o nível de proficiência que tinham da língua-alvo. Com efeito, os alunos da turma A correspondem a verdadeiros principiantes; os da turma B são falsos principiantes, isto é, já têm algum conhecimento da língua-alvo e os da turma C são aprendentes que são *quase não principiantes*, por já terem um conhecimento da LE mais aprofundado do que os alunos da turma B.

Em suma, trata-se de um *corpus* composto por textos produzidos por informantes com uma idade mínima de 16 anos, com as mais distintas atitudes, motivações, personalidades, capacidades e conhecimentos prévios, a quem o contexto social pode ter vindo a facultar oportunidades de aprendizagem formais e informais, também elas muito diversas.

A correlação destes factores tem resultados linguísticos muito diversificados, o que se pode constatar nos textos que integram a nossa amostra (cf. anexos 1, 2 e 3). A razão para tal conclusão deve-se ao facto de as turmas A, B e C estarem organizadas distinguindo os verdadeiros principiantes (A) dos falsos principiantes (B), sendo os da turma B menos proficientes do que os da turma C. Tal facto é muito relevante, porque as produções em que os aprendentes concatenam diferentes formas verbais são todos da turma C, mais raramente da B e só pontualmente da A.

2. Análise do *corpus*

2.1. Parâmetros de análise

Por diferentes motivos, e num enquadramento pedagógico, em particular em LNM, a elaboração de uma narrativa escrita é uma tarefa difícil. Contar de modo adequado uma história solicita a conjugação de diversas competências linguísticas a nível da ortografia, do vocabulário, da morfologia (nominal, verbal, etc.), da pontuação, da sintaxe, do encadeamento lógico entre os acontecimentos, da coerência temporal, entre outras componentes estruturais¹⁷.

Com a análise de produções que será feita de seguida, pretende-se compreender de que modo os aprendentes de PLNM revelam, nas suas produções escritas, indícios de como adquiriram o campo semântico do tempo, tanto no que toca à expressão do passado, como no que toca ao domínio das respectivas formas. Assim, construiu-se um modelo que permite observar dois níveis textuais diferentes:

- estrutura de género narrativo;

¹⁷ As principais características do texto narrativo são: localização temporal; localização espacial; referência às personagens; sequencialização de eventos; utilização dos verbos adequados; fechamento (cf. Mateus, 2008: 122).

- coerência e coesão textuais.

Em cada nível textual diferenciaram-se diversos parâmetros de análise, que foram exemplificados com excertos retirados das produções escritas dos informantes.

No que diz respeito à tipologia textual, pretende-se esclarecer se os estudantes de PLNM elaboram os seus textos de acordo com a estrutura que lhes é inerente, respeitando portanto as regras de uso dos tempos verbais do passado e das expressões adverbiais típicas de um texto narrativo em que, como se disse no Cap. 1, não só as referências temporais servem para situar eventos, como também o PPS e o IMP devem ser concatenados para distinguir diferentes planos de enunciação.

Embora, como foi dito, o texto narrativo tenha diversas características e possa ser analisado de diversos ângulos, só se vão analisar as que se podem incluir na aquisição do campo semântico do tempo em Português, nomeadamente:

- Domínio das expressões de tempo, nomeadamente, as adverbiais;
- Domínio ou não da morfologia da forma verbal (em tempo e, acessoriamente, em pessoa e modo);
- Localização temporal dos estados de coisas (nomeadamente os representados pelos verbos) nas épocas de presente/passado/futuro;
- Domínio de outras localizações temporais complexas, como, por exemplo, anterioridade do passado ou futuro do passado;
- Domínio de outras formas/tempos verbais.

Pretende-se verificar também se os aprendentes de PLNM usam de forma adequada mecanismos para poderem construir um texto coerente e coeso a nível estrutural e de transmissão de conteúdos, nomeadamente os que fazem parte deste nível de aprendizagem e que permitem estabelecer uma cronologia dos eventos de uma história.

Como existem vários factores que contribuem para a coerência e coesão textual, analisou-se apenas o parâmetro relacionado com a coerência de tempos verbais, especificando vários aspectos:

- Concatenação de diversos tempos e modos verbais;

- Cruzamento de expressões temporais de diferentes tipos (ex: forma verbal, advérbio, construção perifrástica...) e valores (ex: hábito, frequência, duração...) com a expressão do passado/presente/futuro;

- Alternância entre narração/descrição (PPS/IMP, o que inclui, quando pertinente, observações também sobre os valores aspectuais destes tempos).

2.2. Análise das produções escritas

Saliente-se desde já que os erros ortográficos não foram considerados para o presente estudo, visto não apresentarem nenhum obstáculo para a análise dos aspectos que poderão indiciar a aquisição do campo semântico do tempo em PLNM. Assim, na transcrição dos exemplos respeitou-se sempre a ortografia utilizada pelos informantes.

2.2.1. Domínio da morfologia verbal em tempo

A nível do domínio da morfologia verbal em tempo pretende-se aferir a capacidade dos informantes em seleccionar a forma de conjugação verbal adequada às suas narrativas. Observe-se os seguintes exemplos:

(25) A Evelyn foi a casa sexta-feira e trabalhou no jardim; (T1/A);

(26) Depois, no sábado, ela foi na igreja em Sertã, com seus pais e os amigos; (T1/A);

(27) A noite, eles almoçaram a casa dos amigos; (T1/A);

(28) No domingo, os jovens jogaram futebol...; (T1/A);

(29) depois ela chegou a Coimbra; (T1/A);

(30) depois (...) falei com meu filho e minha mãe no internet (T2/A);

(31) Eu levantei-me de manhã e tomei o pequeno almoço (T3/B);

- (32) depois saí de casa (T3/B);
- (33) Nas férias de verão do ano passado tive muitas coisas que devi fiz! (T12/E);
- (34) estive a estudar português durante as férias. (T12/E);
- (35) Agora estou em Portugal nas férias com a minha família. (T17/G);
- (36) Eu ouvi que vocês na Alemanha tiveram -15 graus nesta semana. (T18/H);
- (37) Depois, ela mostrou as fotografias de Coimbra (T19/H);
- (38) Na minha última carta perguntaste-me como passei as férias de Verão (T20/H);
- (39) Neste Verão não fiz muito fora de estudar (T20/H);
- (40) Passei o dia de Natal com nossa amiga Arminda (T21/I);
- (41) No sábado, Ben levantou-se cedo, tomou um duche, e preparou o pequeno-almoço dele com pressa por causa das muitas coisas ele teve para fazer (T23/I);
- (42) Durante as férias, eu voltei à Inglaterra para uma semana (T25/K);
- (43) No domingo, eles apanharam o autocarro para ir à igreja e assistiram a um serviço. (T26/K);
- (44) uma vez, fui (ia) com minha mãe no autocarro (T27/L);
- (45) disse que parece (parecia) velha, mas tem (tinha) pernas boas ...”; (T27/L);
- (46) “na essa cultura, fazem isto que eu fiz e que a mulher tem (tinha¹⁸) de me agradecer e não × (devia¹⁹) ficar zangada”. (T27/L).

Estes exemplos mostram claramente que a maioria dos alunos domina a morfologia verbal em pessoa, tempo e modo. Porém, não obstante esse domínio generalizado, é possível detectar usos da terceira pessoa do singular em contextos em que se esperaria a forma da primeira. Tais ocorrências desviantes podem eventualmente justificar-se pelo facto de os alunos estarem mais familiarizados com a terceira pessoa do singular, enquanto forma usada preferencialmente nas expressões formulaicas que são aprendidas em contexto de sala de aula:

- (47) Todos fim-de-semana eu gostou de acabar a tarde (T2/A);
- (48) Normalmente tenho muito trabalho em casa _ estudo lingua portuguesa, cozinhou, lavou roupa, etc. (T2/A);

¹⁸ Correção nossa.

¹⁹ *Idem*.

- (49) *A tarde gostou de ler livros históricos e psicológicos, gosto de ver televisão (T2/A);*
 (50) *Depois meus famílias casa, eu volta para casa para o comboio. (T6/C);*
 (51) *No passado sábado eu foi buscar a bagagem em casa (T8/D);*
 (52) *Esteve na Alemanha por 3 semanas e festejou o Natal com a minha família. (T15/G).*

Por um lado, é de referir que os exemplos (47) a (49), por contraste com os exemplos (50) a (52), parecem mostrar que os alunos não percebiam ainda a diferença fonológica entre /u/ e /o/ finais, nem a alternância vocálica da primeira sílaba (cf. *gosto/gostou*). Por outro lado, nas fases iniciais de *interlíngua* (cf. Cap. 1, 1.) os aprendentes podem usar uma morfologia simplificada (muitas vezes o infinitivo ou a 3ª pessoa – que é justamente o caso dos exemplos (50) e (51) – já que as necessidades comunicativas se sobrepõem às da correcção formal.

2.2.2. Localização temporal dos eventos no presente/passado/futuro

Conforme se viu no primeiro capítulo, são os tempos verbais, concomitantemente com as formas deícticas, que permitem construir um texto narrativo. Assim, no que diz respeito à localização temporal dos eventos no presente/passado/futuro, interessa ver, neste trabalho, de que forma o aluno exprime a noção de tempo:

- através de uma expressão adverbial colocada no início de uma frase:

- (53) *No domingo, os jovens jogaram futebol...; (T1/A);*
 (54) *No fim-de-semana passado estive no mar com o meu marido e tivemos bom tempo(T2/A);*
 (55) *Na semana passada as férias eu com minha família na Serra da Nascente. (T4/B);*
 (56) *No passado sábado eu foi buscar a bagagem em casa (T8/D);*
 (57) *No sábado, o Chao levantou-se muito tarde, no domingo também... Depois levou se e tomou o pequeno-almoço, foi a navegou na Internet... (T14/F);*
 (58) *No sábado, ela foi na igreja em Sertã,(T1/A).*

- na inserção da expressão adverbial no meio ou no fim da uma frase:

- (59) *Dançámos todo a noite e encontrámos muitas gentis portuguesas (T17/G);*
 (60) *Eu ouvi que vocês na Alemanha tiveram -15 graus nesta semana. (T18/H);*
 (61) *Ainda por isso trabalhei durante duas semanas numa empresa muito grande (T20/H);*
 (62) *Por isso não fiz muito fora de estudar, porque estive quase sozinho nestes dias chorosos (T20/H);*
 (63) *O exame de matemática foi no dia 8 de Setembro e foi óptimo! (T20/H).*

Constata-se, deste modo, que os informantes usam a expressão adverbial de tempo, na maior parte das vezes, de forma correcta e que a articulam eficazmente com a forma verbal. Observa-se ainda que as expressões adverbiais são sempre usadas preferencialmente em relação ao uso exclusivo das formas verbais. É ainda de sublinhar que surgem com grande frequência no início da frase. Ora, isto é característico das fases iniciais da *interlíngua* (cf. Cap. 1, 1.), altura em que os aprendentes dão prioridade ao sentido e, por isso, dão preferência à expressão lexical. Quando a expressão adverbial de tempo é colocada noutros pontos da frase, como nos exemplos (59) a (63), constata-se que os informantes já são mais proficientes.

Porém, a localização temporal pode envolver alguns problemas. A maioria dos informantes já tem a noção de que enquadrar temporalmente um texto narrativo é um factor fundamental (cf. Cap. 1; Benveniste, 1974 e Weinrich, 1973). No entanto, alguns aprendentes de PLNOM omitem a preposição contida na expressão adverbial de tempo. Tal omissão permite ver que o aprendente não distingue no seu *output* tempos diferentes a partir das preposições (cf. *na sexta-feira / à sexta-feira / para sexta-feira* são casos em que a preposição diferente exprime uma localização temporal igualmente diferente):

- (64) *A Evelyn foi a casa sexta-feira e trabalhou no jardim; (T1/A);*
 (65) *Passamos mês, eu voltei para casa em Macau por feliz Natal. (T7/D);*
 (66) *Ela fez malas todo a sexta-feira e preparou para a viagem para Portugal. (T19/H);*
 (67) *Eles brincaram o todo dia, mas Asa ainda tem medo do cão (T21/I);*

(68) *Eu tenho avião 26 de Agosto (T24/J).*

É sabido que as preposições são palavras invariáveis que exprimem relações entre duas partes de uma oração que dependem uma da outra. Alguns informantes não usam a preposição nas expressões adverbiais de tempo, o que pode eventualmente ser lido à luz do conceito de *interferência* (cf. cap. 1, 1.): os informantes dos exemplos (64) e (66) têm o Alemão como LM, o do exemplo (67) tem língua materna inglesa e o do exemplo (65) tem o Inglês como L2. Em todos estes casos, as línguas maternas dos aprendentes suprimiriam as preposições (*Freitag, Evelyn..., Last month... They played all day long...*). Podem acontecer também omissões “voluntárias”, isto é, situações em que o aluno não se lembra da preposição correcta e prefere, por isso, não a colocar. No entanto, é de ter em conta que no exemplo (64) não só se observa a omissão de determinante, mas também a omissão de uma parte da localização proposicional, assim como a omissão parcial do artigo. Tais omissões remetem para um estágio de interlíngua, onde o aluno vai usando várias gramáticas intermediárias para se poder expressar na língua-alvo. Tal facto indicia, nitidamente, que num estágio inicial da aprendizagem, os aprendentes de PLNM usam uma expressão ainda incompleta para a situação temporal dos eventos.

Nas produções escritas dos informantes regista-se, de igual modo, a substituição (troca) de preposição:

(69) *A seguir eu cheguei em Beijing de avião e na domingo à manhã eu cheguei Lisboa. (T8/D);*

(70) *A seguir eu cheguei em Beijing de avião e na domingo à manhã eu cheguei Lisboa. (T8/D);*

(71) *Quando trabalhei o tempo esteve ótimo, mas na tarde quando tive tempo para passar fora de um edifício o tempo esteve péssimo (T20/H);*

(72) *O dia seguinte do dia do exame o professor disse que foi bom (T20/H);*

(73) *Durante as férias, eu voltei à Inglaterra para uma semana (T25/K);*

(74) *Na noite, eles foram a falar até muito tarde, mais ou menos duas horas da manhã! (T26/K).*

Estes exemplos mostram, por um lado, que os aprendentes revelam alguns problemas em seleccionar a preposição adequada, além de que sentem ainda dificuldade em fazer a contracção dos elementos presentes nas expressões adverbiais de tempo. Destacam-se, para além disso, problemas relativos à substituição da preposição adequada por outra e/ou ao não uso da preposição adequada. Por outro lado, os aprendentes revelam desconhecimento dos valores temporais que as preposições podem ter. Acima de tudo, o que se constata é que, na maior parte das vezes, as que encabeçam complementos ou modificadores com informação de tempo (cf. Cap. 1, 5.) são suprimidas.

2.2.3. Uso de formas que ainda não foram aprendidas formalmente

É relevante ver se os aprendentes de PLNM mostram necessidade de usar outras formas verbais que ainda não aprenderam formalmente. Através deste parâmetro, vê-se que os alunos, chegando a um determinado momento da aprendizagem do PLNM, sentem a necessidade de alternar as formas que já aprenderam formalmente com aqueles que ainda não conhecem; para poderem ter um texto narrativo coeso e que exprima melhor as suas ideias, visto que, para atingir esse fim, não chega conhecer formas como o presente do Indicativo ou o pretérito perfeito simples, é também preciso saber utilizá-las. Aliás, no capítulo anterior, viu-se que, segundo as teses de Benveniste, Weinrich e Fonseca, são os diversos tempos verbais associados à referência deíctica que permitem construir uma narrativa.

Isto é particularmente relevante nas produções de alguns aprendentes da turma A, que usam o IMP sem ainda terem sido submetidos ao ensino formal dessa estrutura:

(75) *Mais tarde estava tão cheio que resolveram ir de um café. (T13/F);*

(76) *(...) recentemente estava a pensar sobre o pretérito perfeito, a forma imperitivo (informal) e os pronomes pessoais. (T27/K).*

Exemplos como estes podem eventualmente explicar-se pelo facto de estes aprendentes viverem em Portugal e se encontrarem numa situação de imersão (cf. Cap. 1, 1.). Para se moverem na sociedade e cultura portuguesas necessitam de usar diversas formas verbais e, como se encontram em contacto directo com os falantes nativos de Português, adquirem naturalmente formas verbais que ainda não aprenderam, formalmente, em sala de aula. De notar que, embora incongruentes com a expressão adverbial, os dois exemplos indiciam que os alunos estão a tentar exprimir um valor durativo (*estava tão cheio, estava a pensar*), o que, por sua vez, indicia consciência de que o pretérito perfeito simples não será a forma indicada para usar neste contexto (cf. Cap. 1, 6.). A *interlíngua* destes aprendentes é, portanto, diferente da que teriam se o contexto em que estão a aprender a língua-alvo não fosse de imersão. Se não contactassem com falantes portugueses, é provável que não usassem estas formas numa fase tão incipiente do ensino/aprendizagem de PLNM.

Nas turmas B e C, os alunos já tinham aprendido formalmente o uso do IMP quando redigiram os textos do *corpus*. No entanto, vê-se que sentem a mesma necessidade de utilizar outras formas verbais que ainda não aprenderam estruturalmente para poderem construir um texto mais coeso. Daí que utilizem, por exemplo, o presente do conjuntivo:

(77) *É provável que seja um caso excepcional, e espero que seja.* (T28/M);

o pretérito imperfeito do conjuntivo:

(78) *(...) como se estivesse (fosse) mais jovem.* (T30/N);

o pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo:

(79) *ontem na televisão disse-se que o inventor do robô a tinha perdido.* (T32/P);

e o pretérito perfeito composto do indicativo com um verbo no gerúndio:

(80) *“Fecha a porta”, “Deixa-me em paz”, “Cala”, são frases muito frequentes e as que tenho aprendido vivendo nesta casa portuguesa.* (T28/M).

Este último exemplo indicia que o aprendente tem capacidade para distinguir diferentes momentos numa história: *tenho aprendido* (processo contínuo que vem do passado até ao presente); *vivendo* (gerúndio para exprimir simultaneidade com um processo que se vai desenrolando). Constatase, então, que este informante já domina a expressão das relações de temporalidade apontadas por Reichenbach (cf. Cap. 1, 4.). Por outras palavras, o aluno consegue relacionar cronologicamente o momento da fala (MF) com o momento de enunciação (ME) e o momento de referência (MR), elementos indispensáveis aquando da construção de uma narrativa, estabelecendo, então, relações de anterioridade, simultaneidade e/ou posterioridade e também consegue manejar diferentes pontos de referência temporal, deícticos e anafóricos.

As produções analisadas indicam que os aprendentes de PLNM sentem a necessidade de concatenar diferentes estruturas de tempo, o que poderá levar a pensar que talvez a aprendizagem do campo semântico do tempo devesse ser mais global ou mesmo holística, e não faseada (cf. Cap. 3).

No que toca à coerência dos tempos verbais, há que recordar que os acontecimentos de um texto narrativo se encontram num tempo diferente do momento de enunciação. Logo, aquele tipo de texto remete normalmente para o passado, podendo os eventos que são narrados ter acontecido (narrativa de tipo histórico) ou não (narrativa ficcional), o que implica, conforme se viu no Cap. 1, a construção de diferentes pontos de referência.

Além disso, a capacidade que os informantes têm de ligar diversos tempos e modos verbais é muito importante, pois, para construir um texto narrativo coerente, é necessário relacionar temporalmente os acontecimentos entre si. Assim, analisou-se se os alunos articulam adequadamente as formas do pretérito (PPS/IMP) e as formas do presente, bem com as do futuro:

(81) *O João teve então uma ideia, uma ideia tão luminosa que não dormiu toda a noite. Ele pensava que aquele robô que era a coisa mais fantástico e útil do mundo. Como já tinha encontrado uma pasta cheia de dinheiro, naquele momento tinha o dinheiro para o comprar. (T31/O).*

Este informante não só domina a concatenação entre os diversos tempos verbais, como localiza os acontecimentos em relação ao ME e em relação a um momento anterior ao ME. (cf. 1. 5.). É ainda de referir que utiliza um mais-que-perfeito, que, não sendo uma forma deíctica, não se liga directamente ao ME.

Os alunos das turmas B e C não apresentam dificuldade em concatenar vários tempos verbais, pois já sabem, por via do ensino formal, que, para escrever um texto coeso, é imprescindível usar vários verbos em diversos tempos:

(82) O João fez uma viagem de autocarro com os seus amigos o Fernando e a Ana. Além disso, era verão: o tempo estava muito calor e agradável. A companhia foi muito amizade... O João não sabia para onde viajar, portanto ele pediu a Ana fazer uma proposta boa. Porém, ela não sabia de onde queria viajar, portanto só disse _ que quero ir no destino do Norte. (T34/R).

Este exemplo mostra como os alunos mais proficientes conseguem localizar acontecimentos no presente, passado e futuro em relação ao ME.

O exemplo que se segue pertence a um dos alunos das turmas do Nível Elementar com alguns conhecimentos da língua-alvo, ou seja, é um falso principiante. Entende-se, portanto, que o aprendente seleccione adequadamente os tempos do passado, nomeadamente, o pretérito perfeito, o pretérito imperfeito e o pretérito imperfeito composto e use ainda a construção perifrástica:

(83) O robô ia lavar a loiça, pôr a mesa, arranjar o quarto dele e dar de comer ao cão. (T31/O).

O informante em causa, pertencente à turma B, consegue criar referenciação futura a partir de um ponto do passado por meio do IMP. Tal ocorrência demonstra que já consegue colocar-se

num ponto de referência imaginário recorrendo a uma rede anafórica, algo que os aprendentes da turma A ainda não conseguem fazer, visto serem verdadeiros principiantes.

Quando se escreve um texto narrativo é igualmente vital saber fazer o cruzamento de expressões temporais de diferentes tipos (ex: forma verbal, advérbio, construção perifrástica...) e valores (ex: hábito, frequência, duração...) com a expressão do passado/presente/futuro, uma vez que são estes aspectos que vão permitir que os aprendentes consigam escrever uma história (cf. Cap. 1, 3.):

(84) *Todos fim-de-semana eu gostou de acabar a tarde. Normalmente tenho muito trabalho em casa _ estudo lingua portuguesa, cozinhou, lavou roupa, etc. mas sempre tenho o tempo livre para passatempo, para os amigos e outras coisas. (T2/A);*

(85) *No mês passado, quando voltei para casa em Macau, estive muito casada. Então dormi todo o dia. (T9/D);*

(86) *No Sábado, o Wang levantou-se às dez horas. Depois tomou o pequeno-almoço, saiu de casa e andou a bicicleta de lado do mar... (T11/E);*

(87) *No domingo, normalmente igual com sábado de manhã, mas estudou à tarde e preparou na estação para apanhar o comboio para Coimbra! (T11/E);*

(88) *No sábado, o Chao levantou-se muito tarde, no domingo também... Depois levou se e tomou o pequeno-almoço, foi a navegar na Internet... (T14/F);*

(89) *Nós ficamos uma semana no Algarve. Oh, que lindo! Gosto muito de ir aos praias e nadar todos os dias! (T17/G);*

(90) *Queria de estudar em Coimbra no próximo ano talvez. Então, espero que vamos brevemente! Beijinhos. (T17/G);*

(91) *No domingo, ela acordou muito cedo e foi com sua família no aeroporto do Berlim. À noite ela chegou a Coimbra (T19/H);*

(92) *Então, não passei no exame de matemática, por isso foi obrigatório de fazer outra vez em Setembro (T20/H);*

(93) *Cinco dias depois, foi para Portugal com minha família. Foram “férias” muito longas, porque as aulas de português começaram no Outubro! Agora estou a estudar esta língua desde quatro meses e já posso te escrever esta carta! (T20/H).*

Estes exemplos, pertencentes à turma A, indiciam que os aprendentes de PLNM já dominam a referência deíctica e alguns casos de referência anafórica (cf. Cap. 1, 5.), essenciais para a aquisição do campo semântico do tempo. Alguns dos informantes, apesar de pertencerem à turma A, manejam expressões de tempo com sentidos diferentes, como é visível no exemplo (84), onde a expressão adverbial de tempo tem valor de hábito, daí que o verbo que a acompanha se encontre no presente do indicativo. Ainda neste exemplo, temos dois advérbios, um com valor de hábito (*normalmente*) e outro com valor de frequência (*sempre*) que também se fazem acompanhar de verbos no presente, pois abrangem o ME. No exemplo (93), observa-se que o informante não só utiliza referenciação deíctica como também a anafórica. Com efeito, este tipo de referenciação aplicado a este conjunto não é mais do que uma referenciação indirecta em relação ao momento de enunciação.

2.2.4. Alternância entre narração/descrição (PPS/IMP)

Segundo as propostas de Benveniste, Weinrich e Fonseca, sobre as quais assenta este trabalho, viu-se que a estrutura temporal da narração se baseia, essencialmente, na articulação de dois tempos verbais PPS/IMP. Recorda-se, assim, que o IMP é durativo e imperfectivo, enquanto o PPS é aspectualmente pontual e perfectivo. Deste modo, a narração só é possível se se concatenar os dois tempos, visto que é o PPS que vai servir de marco referencial ao uso do IMP (cf. Cap. 1, 3.1.). É por este motivo que se elegeu como parâmetro de análise a alternância entre narração/descrição (PPS/IMP), para ver se os aprendentes de PLNM fazem essa distinção:

(94) *O João fez uma viagem de autocarro com os seus amigos o Fernando e a Ana. Além disso, era verão: o tempo estava muito calor e agradável. A companhia foi muito amizade... O João não sabia para onde viajar, portanto ele pediu a Ana fazer uma*

proposta boa. Porém, ela não sabia de onde queria viajar, portanto só disse – que quero ir no destino do Norte. (T34/R);

(95) Duas paragens antes de mercado, entrou uma mulher muito velha que não podia andar muito bem. Estava a olhar para todo lado se havia lugares vagos. O autocarro estava atrasado de horário e andava com muita pressa. Decidi de levantar-me e dar o meu lugar àquela avozinha. (T27/L);

(96) O João teve então uma ideia, uma ideia tão luminosa que não dormiu toda a noite. Ele pensava que aquele robô que era a coisa mais fantástico e útil do mundo. Como já tinha encontrado uma pasta cheia de dinheiro, naquele momento tinha o dinheiro para o comprar. (T31/O);

(97) Quando eles saíram(evento pontual), infelizmente começava a chover (localização descritiva) (T34/R).

O exemplo (94) mostra claramente este aspecto, pois o aluno não só faz alternância entre PPS/IMP, como consegue concatenar os dois tempos para distinguir dois planos na narrativa – o narrativo propriamente dito e o descritivo.

O último informante, pertencente à turma C, ou seja, um *quase não principante*, tenta distinguir uma localização descritiva de um evento pontual, o que indica que começa a realizar a oposição têmico-aspectual, que permite distinguir narração/descrição no passado. Por outras palavras, isto revela que a distinção entre PPS e IMP e a distinção dos dois tipos textuais, nomeadamente, narrativo e descritivo é feita em fases não iniciais da aprendizagem de PLNM. Deste modo, podem interpretar-se estes exemplos à luz do conceito de *interlíngua* (cf. Cap. 1, 1.), de acordo com a qual o aluno passa por diversos estádios linguísticos, de forma a poder comunicar e a fazer-se entender por parte dos falantes da língua-alvo. Embora não correspondam às produções do falante nativo, contêm já algumas das regras básicas de concatenação de PPS e IMP características do texto narrativo.

2.2.5. Estratégias utilizadas pelos aprendentes de PLNM

No início da aprendizagem de uma língua não materna, os aprendentes recorrem a estratégias que cumpram os requisitos comunicativos mínimos, sem se preocuparem com a correcção formal. Entre essas estratégias contam-se, nomeadamente, o não uso da morfologia verbal; o uso de expressões formulaicas de tempo e uso de expressões contextuais, que fazem com que os aprendentes se façam entender na língua-alvo sem, no entanto, dominarem formalmente as estruturas básicas da LE em questão (cf. Dietrich, 1995). Viu-se já exemplos, quando se assinalou a preferência pela localização temporal expressa de forma lexical no início da frase (cf. 2.2.).

Atente-se no exemplo seguinte:

(98) *Querida Ana:*

Como está? Eu estou bem. Na semana passada as férias eu com minha família na Serra da Nascente.

Como foi onde?

Eu moro em Coimbra. Eu comi bacalhau, sopa, batata, muito comidas.

Na fim-de-semana, prefero compras na Forum. Eu também fui com meu marido na praia, pagagem muito bonita.

Eu estudo Português na universidade em Coimbra. Tudo estuda. Depois trabalha em loja. (T4/B).

Pode-se facilmente constatar que este informante, sendo um verdadeiro principiante (turma A), aprendeu as fórmulas de tempo, mas não as correlaciona ainda com os verbos, ou seja, não faz diferença entre presente e pretérito perfeito. Assim sendo, baseia-se só nas expressões de tempo para falar no passado, o que talvez se possa explicar pelo facto de se estar perante um falante que tem como LM o Chinês e que, além disso, não conhece qualquer outra LE. O Mandarim é uma língua que possui “uma ordem de palavras muito rígida no enunciado e um paradigma não menos impressionante de perífrases verbais” (Cheng, 1989: 87). Os verbos não

são conjugados, têm apenas uma forma invariável, o que lhes dá um carácter pluri-dimensional. São portanto os contextos linguísticos e extralinguísticos do enunciado que concedem a informação patente numa forma verbal (cf. Leiria, 1991:136). Deste modo, os alocutários “retiram as informações contidas na cadeia falada, não a partir do desenrolar linear sujeito-predicado, mas do desenrolar tempo-espaço” (Cheng, 1989: 87).

O mesmo informante comete um único erro a nível morfológico: usa *como está* em vez de *como estás*; usa *depois trabalha*, em vez de, *depois trabalh_o*. Trata-se de erros muito comuns em alunos que dominam imperfeitamente a morfologia. É precisamente isso que os leva a optar por uma única forma simples (imperfeito ou infinitivo) que cumpra os requisitos comunicativos mínimos. Os exemplos que se seguem demonstram a utilização da mesma estratégia:

(99) *Normalmente por um fim-de-semana em Inglaterra. Eu gosto ir e vejo um jogo de futebol. Eu muito gosto futebol clube de portsmouth. Portsmouth é muito Sul da Inglaterra. Depois o jogo, eu vou para discoteca com amigos e nos bebemos muito cerveja com vinho branco. O passado dia de fim-de-semana, eu vou para familia's casa, e falo com familia. Depois nos comemos muito peru e battata fritas. Logo em dia, nos vemos televisão e bebemos muito vinho branco e falar sobre com nos gostamos futebol clube de portsmouth(...). (T6/C);*

(100) *Em fim-de-semana, dia-em-dia comer pão e bife e sopa e ove. Então jogo em footbal jogo em bicicleta trabalho em loja porque ser muito mal. Mais tarde estava tão cheio que resolveram ir de um café. A noite comer dois bifes com salada, dois ovos. Viajaram em e para comboio em Coimbra.*

De manhã, logo em dia comer ove de chá, leite, ver televisão em todo. (T13/F).

Por contraste, pode-se ainda observar que alguns alunos, nomeadamente os mais proficientes (turma C), utilizam a alternância narrativa: história propriamente dita/discurso (voz do narrador), o que indica que já conseguem produzir textos mais elaborados.

Ora escrevem em forma de diálogo:

(101) – *Wow! Sou rico! Mas não posso dizer a ninguém. De outro modo tenho de dar o dinheiro ao polícia. O que posso fazer com este tesouro?*

(E ele adormeceu outra vez. Mas depois uns momentos...)

– As notas de matemática, que chato! O que vou fazer? Não sei como explicar ao pai. Ele vai ser tão zangado. Detesto matemática, não a quero estudar nunca mais!

(E adormeceu outra vez. Mas depois uns momentos...)

– Aquele robô da televisão... Mmm, interessante. É capaz dos cálculos. Queria que tenha uma capacidade assim... (T32/P).

Ora escrevem textos alternando entre a 1ª pessoa do singular/plural:

(102) *Na pausa de Natal, fiz uma viagem.*

No dia 26 de Dezembro, fui ao aeroporto do Porto para ir à Espanha com os meus amigos. Quando chegámos ao aeroporto, nós notámos que não tínhamos os bilhetes de avião com certeza. Nós fomos ao espaço de Serviço e perguntámos ao empregado. Mas, ele disse-nos que não. Por isso, ficámos no Porto por uma noite.

No dia 27, nós conseguimos partir de Portugal para Espanha. Devemos partir de Portugal no dia 26, mas não podíamos. Portanto, nós ficámos na Espanha por 3 dias. Primeiro dia, ficámos no aeroporto de Girona porque nós chegámos à meia-noite, além disso não havia a camioneta para ir a Barcelona. Segundo dia, à manhã, nós fomos a Barcelona. Visitámos os monumentos de Casa, Sagrada Família, parque e museu.

Quando viajámos a Barcelona, ficámos no hostel. O hostel que nós ficámos era muito limpo e também havia muitas pessoas. Havia dois americanos, um francês, eu e a minha amiga no nosso quarto de hostel. Porém não conversámos junto porque voltámos ao hostel para só dormir.

No dia 30, regressámos a Portugal.

Ao chegarmos à rodviária, não havia a camioneta até a meia-noite e quarenta e cinco. Tivemos que esperar por 3 h.

Então quando nós regressámos a casa, era às 3h da manhã.

Nossa viagem, havia muitos acontecimentos.

Mas, agora, penso que tenho que reconhecer o bilhete antes de ir à viagem. (T35/S).

Este exemplo demonstra que o aluno em questão consegue usar juntamente as expressões adverbiais de tempo com os tempos verbais do passado, elementos essenciais para a produção de

um texto narrativo que exige coesão e coerência textuais. Vê-se, ainda, neste texto, que o aprendente de PLNM faz uso da referência deíctica para marcar o seu discurso no tempo (cf. Cap. 1).

Veja-se também o texto seguinte:

(103) *Na minha vida há muitas pessoas que eu adoro. Na minha opinião, todas as pessoas têm alguma coisa especial. Além disso, há pessoas com mais dados especiais do que as outras. Uma neste caso para mim é o meu pai.*

O meu pai, que se chama Gijs, tem 56 anos, vive em Holanda, numa cidade que se chama Ysselstein. Este cidade é perto de Utrecht, que fica no centro da Holanda.

Ele não é muito alto, cerca de 1m75 e tem cabelo cinzento-claro (...) (T39/V).

Olhando para todas estas produções escritas, conclui-se que T32/P utiliza de forma adequada o presente de narração concomitantemente com as outras formas verbais. Por outro lado, T39/V não usa o presente de narração, mas sim o presente adequado a situações permanentes/descrição. Quanto a T35/S, só utiliza um presente, e é discursivo por contraste com uma narração toda contada no pretérito perfeito simples. Em suma, os alunos que estão em contexto de imersão, usam formas verbais e indicadores temporais que ainda não aprenderam formalmente, o que enriquece de modo considerável as suas composições e indicia um processo de aprendizagem holística.

2.3. Símula do capítulo

De um modo geral, as produções dos informantes mostram que não só conseguem usar os tempos verbais do presente, PPS e IMP, como conseguem concatená-los com as expressões adverbiais de tempo, elementos essenciais para a coesão e coerência textual. Todavia, alunos mais proficientes já indiciam a necessidade de utilizar outros tempos verbais que ainda não aprenderam formalmente, como, por exemplo, o presente do conjuntivo e o pretérito perfeito composto, entre outros.

Em relação à referenciação deíctica e anafórica, fundamentais para a aquisição do campo semântico do tempo, pode dizer-se que os alunos percebem o seu mecanismo e que a utilizam de forma adequada nas suas produções escritas para se situarem e situarem os eventos.

Será ainda relevante acrescentar que as expressões adverbiais de tempo têm um grande impacto nas produções dos alunos de PLNM, pois é através delas que referenciam os seus textos consoante marcos temporais de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. A variedade das expressões de tipo adverbial é muito mais diversa nas turmas B e C (T27/L a T39/V), mas tem menos importância porque a expressão de tempo é feita maioritariamente pelos tempos verbais.

Assim sendo, correlacionando o nível menos avançado da aprendizagem de PLNM, que é o da turma A (onde, justamente, surgem muito mais vezes expressões adverbiais) com o nível mais avançado das turmas B e C, onde a preferência vai para o uso das formas verbais, pode-se dizer que a aquisição do campo semântico do tempo parece processar-se no estágio inicial sobretudo pela aquisição e uso das expressões adverbiais, ao passo que, em estádios mais avançados, os alunos adquirem as formas verbais (morfologia, valores, usos) e passam a usá-las com mais frequência. Esta diferença, correlacionada com as estratégias de ensino/aprendizagem, pode associar-se a uma aquisição faseada do campo semântico do tempo diferente de outra mais holística.

Por este motivo, na análise das estratégias usadas pelos aprendentes de PLNM, é importante ter em conta agora as abordagens didácticas, os tipos de suportes e as estratégias utilizadas pelas professoras de PLNM, na sala de aula. Esta análise torna-se assim relevante, uma vez que ajudará a perceber a forma como os alunos adquiriram o campo semântico do tempo em PLNM.

Capítulo 3 - As estratégias dos professores no ensino/aprendizagem do campo semântico do tempo

1. Abordagens didáticas

Conforme se disse na Introdução deste trabalho, pretende-se, neste capítulo, tecer algumas considerações acerca das abordagens didáticas, utilizadas pelos professores para o ensino/aprendizagem do campo semântico do tempo, nomeadamente manuais e outros recursos didáticos. Procura-se destacar ainda a importância do papel do professor e os efeitos da sua prática pedagógica, através do inquérito realizado junto de docentes de PLNM. Neste escopo, relacionam-se os temas abordados nos capítulos precedentes, cujos dados servirão para interligar as metodologias utilizadas pelos professores, e a maneira como os alunos aplicam nas suas produções escritas o que aprenderam (cf. Cap. 2).

A abordagem comunicativa centra o ensino da língua na comunicação. A preocupação principal é, pois, ensinar o aprendente a adquirir a competência comunicativa em LNM. Este conceito foi desenvolvido por Hymes (1991), e baseia-se em reflexões críticas sobre a noção de competência e performance de Chomsky. Hymes, cujo objecto de trabalho é a etnografia da comunicação, afirma que os membros de uma comunidade linguística possuem uma competência de dois tipos: um saber linguístico e um saber sociolinguístico, ou seja, um conhecimento conjugado de formas de gramática e de normas de uso. No caso da LNM, a aquisição destes dois sistemas de regras acontece concomitantemente e de forma implícita. A partir dos trabalhos de Hymes, a noção de competência de comunicação foi rapidamente utilizada em Didáctica e alargou-se também à didáctica da LNM.

Saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação (fazer um pedido, por exemplo) e conforme a situação de comunicação (estatuto social do interlocutor, etc.). O essencial da competência de comunicação reside, portanto, nas relações entre estes diversos planos ou componentes.

Canale e Swain (1980) afirmam que a competência de comunicação compreende uma competência gramatical, uma competência sociolinguística e uma competência estratégica. Tendo estas competências em conta, a gramática de base da abordagem comunicativa é a nocial, ou seja, a gramática das noções, das ideias e da organização do sentido. Pode-se afirmar, portanto, que as actividades gramaticais estão ao serviço da comunicação tanto em LM

como em LNM. Os exercícios formais e repetitivos deram lugar, na abordagem comunicativa, aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interactivos. Trata-se de levar o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento e de uso da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendente no processo de ensino/aprendizagem.

A abordagem comunicativa faz com que a produção dos alunos adquira uma maior relevância. Dá-se aos alunos ocasiões múltiplas e variadas para produzir enunciados na LNM, ajudando-os a vencer os seus bloqueios, ao invés de os sujeitar a uma correcção sistemática. A aprendizagem é assim centrada no aluno, não só em termos de conteúdo, como também de técnicas usadas em sala de aula.

As estratégias utilizadas visando a produção de enunciados são variadas: o trabalho em grupo, que permite a comunicação entre os alunos (com a preocupação maior nas estratégias de comunicação do que na forma dos enunciados); as técnicas de criatividade e as dramatizações (*role play*), que permitem a expressão mais livre, a leitura silenciosa, global, de textos autênticos (em oposição a textos fabricados para fins pedagógicos), (cf. 2.).

Neste contexto, certas produções que poderiam ser classificadas como erros noutras abordagens são antes vistas como etapas de um processo natural da aprendizagem, através do qual o aprendente mostra que testa constantemente as hipóteses aventadas sobre a língua. Por seu lado, o professor deixa de ocupar o papel principal no processo ensino/aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador, “organizador” das actividades da sala de aula.

Poder-se-ia mencionar a abordagem contrastiva a este respeito, uma vez que esta pode ser útil em níveis mais avançados de aprendizagem. No entanto, não será aqui tratada, exaustivamente, por se entender que os seus objectivos de ensino não se adequam aos objectivos propostos neste estudo. Enquanto a abordagem comunicativa se centra nas quatro competências, ou seja, compreensão e expressão, oral e escrita, a abordagem contrastiva centra-se na estrutura da língua em si, isto é, trabalha mais a comparação entre características de pelo menos duas línguas conhecidas ou, mais precisamente, uma língua conhecida – muitas vezes a LM ou a primeira língua (cf. Cap. 1) – e a LNM que está a ser aprendida. O objectivo da análise é identificar, num primeiro momento, as estruturas da LNM que podem causar problemas ao

aprendente em função do conhecimento linguístico prévio da sua LM (Lado, 1957 *apud* Durão, 2004).

O que pode vir a definir a necessidade de tal análise contrastiva é de novo a *interlíngua*, conceito definido no Capítulo 1, além do de interferência e transferência. Conforme se disse, durante a aquisição da língua-alvo, o aprendente pode começar por transferir estruturas da(s) língua(s) que conhece, até adquirir as estruturas da língua-alvo. Deste modo, a construção de mapas conceptuais, por meio de uma análise contrastiva que coloque em relevo as semelhanças e as diferenças entre os sistemas linguísticos, permitiria o sucesso e a consolidação da aprendizagem. Por isso mesmo, o professor observa as semelhanças e diferenças entre ambas as línguas, tentando detectar as estruturas com interferências ou transferências que os alunos poderão vir a produzir.

Os manuais (cf. 4.) não se debruçam sobre este aspecto, pelo que os alunos terão de recorrer ao professor para perceberem estas dificuldades e semelhanças. Cabe a este, portanto, mostrar aos seus alunos quais as semelhanças e dissemelhanças entre ambas as línguas, a fim de dar ênfase aos aspectos positivos ou negativos e permitir uma melhor assimilação por parte dos aprendentes.

Ainda que as duas abordagens não se excluam e possam complementar-se, no presente trabalho procurou-se enfatizar a abordagem comunicativa e não a contrastiva, por se acreditar ser difícil a aplicação desta última num nível inicial de ensino/aprendizagem de uma LNM. Entre outras razões, ela não é possível, quando não há uma língua franca em que o professor possa fazer sistematizações dos pontos diferentes e semelhantes entre a língua franca e a língua-alvo, como acontece com os aprendentes do presente trabalho.

2. Tarefas e actividades segundo a abordagem comunicativa

Como se disse anteriormente, o ensino/aprendizagem de uma LNM que segue uma abordagem mais comunicativa torna-se mais eficiente, pois direcciona o ensino/aprendizagem da língua-alvo para fins comunicativos. Ao invés de conceber o ensino a partir de pontos gramaticais, lexicais ou de funcionamento de língua, entre outros, cabe ao docente, neste tipo de abordagem, elaborar uma série de tarefas idênticas às do “mundo real”, que permitam uma melhor aquisição da LNM.

A *tarefa* é vista, desta forma, segundo a definição dada pelos autores de referência da abordagem comunicativa. A este respeito, Nunan (1989) refere que as actividades devem envolver “comunicação real”, com tarefas significativas e que se deve fazer um uso sistemático da língua para originar a aprendizagem. Segundo o mesmo autor, os objectivos da abordagem comunicativa são aqueles que espelham as necessidades dos aprendentes e incorporam competências funcionais, assim como objectivos linguísticos. Em síntese, o ensino/aprendizagem será conduzido pelas necessidades dos aprendentes, de modo a que consigam interagir com os falantes da língua-alvo em questão.

A pedagogia inerente à abordagem comunicativa está baseada em tarefas e actividades que levam os alunos a comunicarem entre si e com o professor. Este tipo de pedagogia tem em conta e reforça o intercâmbio, pelo que permite ao docente atingir vários objectivos no desenvolvimento de capacidades intelectuais, linguísticas e académicas na língua-alvo. De acordo com Clark (1987 *apud* Nunan, 1989: 50), o objectivo comunicativo do ensino/aprendizagem da língua-alvo é estabelecer e manter relações interpessoais que, por sua vez, levam à troca de informação de ideias, opiniões e sentimentos. Desta forma, proporciona-se ao aprendente um despertar para a relação entre a língua e a cultura estrangeiras, o que vai facilitar a tomada de consciência de informação nos mais diversos documentos autênticos, obtidos em livros, revistas, jornais, panfletos, televisão ou rádio, entre outras fontes. Através destes objectivos comunicativos podem, assim, elaborar-se diversas actividades e tarefas, de modo a proporcionar a comunicação em sala de aula e despertar a criatividade nos alunos.

A tarefa comunicativa pode definir-se como “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while

their attention is principally focused on meaning rather than form” (Nunan, 1989: 10). Por outras palavras, uma tarefa é um conjunto de actividades realizadas em sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interacção na língua-alvo, enquanto a sua atenção está principalmente focada no significado e não na forma. A tarefa permite uma maior participação do aprendente na sua própria aprendizagem, o que faz com que adquira conhecimentos com aplicação prática na vida real.

A parte prática da tarefa implica a participação do aluno num conjunto de actividades, tanto no aspecto funcional, como no aspecto operacional. Essas **actividades** correspondem a uma sequência de papéis que o aprendente tem de desempenhar para chegar a um resultado, permitindo desenvolver no aluno capacidades intelectuais e académicas e, conseqüentemente, estimulá-lo, levando-o a empenhar-se no ensino/aprendizagem da língua-alvo.

Por seu turno, o docente analisa as necessidades e as participações dos aprendentes, facilitando o processo de comunicação. Para conseguir guiar os aprendentes, deve utilizar instrumentos que favoreçam o uso comunicativo da língua, ou seja, material que seja autêntico e didactizado com base em tarefas. Neste contexto, as actividades e os textos devem estar próximos da realidade, de modo a preparar os estudantes para uma comunicação autêntica.

De acordo com o que se acaba de expor, interessa agora ver em contexto didáctico se e, em caso afirmativo, como as professoras de PLNМ aplicam a abordagem comunicativa e respectivas tarefas.

3. Abordagens do campo semântico do tempo na aula de PLNM

Para averiguar o modo com que as professoras abordaram o campo semântico do tempo em PLNM, recorreu-se a um inquérito por questionário, que permitiu identificar as suas percepções acerca das suas práticas.

A caracterização das professoras foi feita com base em dados recolhidos no questionário que lhes foi entregue. Por questões de anonimato, as professoras são identificadas através das letras A, B e C (anexos 4, 5 e 6).

O questionário é constituído por uma parte introdutória de caracterização geral dos participantes e duas secções (A e B) em que são apresentadas quatro afirmações sobre a importância de aprender uma LE e catorze perguntas sobre a forma como as professoras abordam o campo semântico do tempo, em sala de aula, respectivamente.

De acordo com o inquérito, o primeiro conteúdo relacionado com o campo semântico do tempo a ser inserido pelas professoras A e B é o que diz respeito às expressões adverbiais, por se tratar de um aspecto essencial para situar o discurso e os estados de coisas. A professora da turma A fá-lo, num primeiro momento, de forma implícita. Num segundo momento, fá-lo de forma explícita, para introduzir expressões mais complexas, como *há 15 dias*, *desde então*, entre outras. A estratégia que usa é introduzir uma carta em que se contam as férias de Natal, com expressões adverbiais de tempo. Sempre que necessário, a docente também dá explicações do uso e formação da expressão em questão.

Estas estratégias parecem reflectir-se nas produções dos alunos da turma A, visto que demonstram dominar bem a localização temporal dos estados das coisas nas épocas de presente/passado/futuro através de uma expressão adverbial de tempo no início da frase, como se verifica nos exemplos seguintes:

(104) *No domingo, os jovens jogaram futebol...; (T1/A);*

(105) *No passado sábado eu fui buscar a bagagem em casa (T8/D).*

No que toca aos exercícios que usa para treinar as expressões adverbiais de tempo, a professora da turma B representa graficamente a noção de tempo através de um calendário e de

um relógio. Já a professora da turma C acredita que a estratégia ideal para ensinar este aspecto passa por mostrar usos típicos em textos. Sendo assim, denota-se que as práticas e os conteúdos das três professoras se podem enquadrar numa abordagem mais comunicativa, pois introduzem materiais próximos dos autênticos – ou mesmo autênticos, no caso da turma C – para promover o uso da língua-alvo nos seus alunos.

Após o ensino das expressões adverbiais de tempo, as professoras das turmas A e B introduzem o primeiro tempo verbal do passado, nomeadamente, o PPS. A estratégia que usam passa por interpelar os alunos com o objectivo de os levar a contar o seu dia-a-dia, o que fizeram no dia anterior ou no fim-de-semana. Deste modo, a forma do PPS é inserida num contexto narrativo.

As professoras em questão elaboram, de igual modo, exercícios de conjugação e exercícios estruturais, para que os aprendentes possam adquirir e treinar o PPS. A docente da turma A dá, ainda, algumas tarefas aos seus alunos, nomeadamente, contar o fim-de-semana a um(a) colega ou o que fizeram nas férias de Natal.

O *corpus* parece demonstrar que este tipo de tarefa é produtivo, pois os alunos sentem-se motivados para falar deles próprios, tendendo a referir coisas que já aconteceram. As produções escritas destes alunos contêm, por isso, verbos no passado, nomeadamente no PPS. Apesar de os alunos dominarem, em geral, este tempo verbal, por vezes encontram-se textos onde os aprendentes também usam a 3ª pessoa do singular em contextos em que se esperaria a 1ª:

(106) *Todos fim-de-semana eu gostou de acabar a tarde (T2/A);*

(107) *Esteve na Alemanha por 3 semanas e festejou o Natal com a minha família. (T15/G).*

Estas ocorrências, conforme foi referido no Capítulo 2, podem ser justificadas não só por dificuldades de percepção auditiva, como também pelo facto de os aprendentes contactarem mais com a 3ª pessoa do singular, a forma usada preferencialmente nas expressões formulaicas com que os alunos contactam desde os primeiros momentos de ensino/aprendizagem da língua-alvo. Por conseguinte, pode deduzir-se que os alunos garantem no seu *output* um valor básico do passado, sem demonstrarem preocupação em relação à correcção morfológica.

Quando se trata a abordagem do campo semântico do tempo, é inevitável passar pelo domínio das várias formas verbais. Por essa razão, a segunda forma verbal a ser leccionada é o IMP. Na turma A, porém, este tempo não foi ensinado, por se tratar de matéria do 2º semestre mas, a avaliar pelo *corpus* analisado, os alunos mostram sentir necessidade de aprender esta forma verbal, que lhe permite fazer a oposição aspectual entre os tempos do passado:

(108) *Mais tarde estava tão cheio que resolveram ir de um café.* (T13/F).

O motivo pelo qual os alunos usam o IMP, sem ainda o terem aprendido formalmente, pode resultar do facto de viverem em contexto de imersão (cf. Cap. 1, 1.). De facto, é natural que os alunos que aprendem formalmente uma LNM e que vivem simultaneamente em contexto de imersão no país da língua-alvo tenham uma melhor percepção da necessidade de usar as expressões adverbiais de tempo concomitantemente com os tempos verbais do passado para marcarem temporalmente o seu discurso.

Por outras palavras, o *input* dos aprendentes é muito mais rico quando aprendem uma LNM em contexto de imersão, pois absorvem as estruturas da língua-alvo de um modo implícito. Por este fenómeno ser considerado tão relevante, é fundamental que, sempre que possível, se introduzam as estruturas gramaticais do Português de forma implícita em contexto de sala de aula, o que, como veremos, é feito pelas professoras e até pelos manuais.

Apesar de as professoras das turmas A e C não terem ensinado formalmente o IMP, referem, no entanto, que, se tivessem de o fazer, o fariam através das mesmas estratégias, tipos de exercícios e tarefas que utilizaram no ensino/aprendizagem do PPS. Já a professora da turma B, que ensinou formalmente o IMP, considera ser importante contextualizar este tempo, de modo a que os alunos percebam o seu uso na língua portuguesa e reconheçam que vão precisar dos dois tempos verbais (PPS e IMP) para a expressão do passado. Assim sendo, o tipo de exercícios que propõe implica contextos de uso obrigatório com exemplos associados ao PPS.

Tendo em conta que o PPS e o IMP são da maior relevância na aprendizagem do PLNM, achou-se pertinente saber o que as professoras pensavam acerca do ensino concomitante desses dois tempos. As professoras das turmas A e C consideram que não é uma boa estratégia, pois a morfologia do PPS é complexa e existe uma grande dificuldade em apreender essa diferença, por parte dos alunos que não possuem a mesma oposição aspectual nas suas respectivas LMs. A professora da turma B acha, porém, que é possível o ensino simultâneo destes dois tempos, pois o importante é saber contextualizá-los, de modo a que os alunos percebam o uso na língua portuguesa e reconheçam que precisam dos dois tempos para a expressão do passado. Deduz-se, portanto, pelas diferentes respostas das docentes, que o ensino simultâneo do PPS e do IMP é uma questão que fica em aberto.

Em todo o caso, o ensino destes dois tempos verbais, em momentos diferentes, deve ser feito com um pequeno intervalo de tempo. Assim, os alunos terão a oportunidade de estruturar temporalmente o seu discurso, o que lhes vai permitir produzir textos mais coesos e coerentes: usarão a distinção entre PPS e o IMP e farão, ainda, a concatenação com as expressões adverbiais de tempo, o que lhes vai permitir produzir textos mais coesos e coerentes. Para esse efeito, seria importante prever actividades que promovessem o uso do PPS e do IMP (ex: contar férias passadas).

Num estágio um pouco mais avançado da aprendizagem, todas as professoras concordam que os alunos têm de aprender a usar concomitantemente as expressões adverbiais de tempo com os tempos verbais do passado. Para esse efeito, explicam formalmente a diferença entre PPS e IMP, utilizando expressões adverbiais de tempo tais como *ontem*, *há dois anos* e *nessa altura*, de modo a que os aprendentes de PLNM compreendam a diferença entre PPS e IMP. Por outras palavras, as docentes pretendem que os seus alunos entendam que o PPS se usa para acções passadas, enquanto o IMP é utilizado para descrever acções passadas inacabadas de acordo com o sistema de distinções aspectuais e temporais que se apresentou (cf. Cap. 1, 3.1.).

Constata-se, também, que as professoras usam exercícios canónicos diversificados, nomeadamente, exercícios de preenchimento de espaços, de sistematização, de identificação e justificação dos tempos verbais utilizados em textos autênticos. Tal opção metodológica pode ficar a dever-se ao facto de se pretender verificar se os aprendentes sabem usar um determinado

conjunto de expressões adverbiais de tempo com o tempo verbal certo, assim como se compreendem a diferença aspectual que o PPS e o IMP implicam.

Porém, observa-se, de igual modo, que as docentes incentivam a produção de textos escritos, pois quando os alunos têm de, por exemplo, contar o que fizeram no fim-de-semana passado, têm de usar as estruturas que já aprenderam, nomeadamente os tempos do passado, juntamente com as expressões adverbiais de tempo. Assim, o professor poderá identificar as estruturas que causam mais problemas e voltar a trabalhá-las de modo a que os alunos as compreendam.

Sendo assim, para que os alunos usem em simultâneo as expressões adverbiais de tempo com os tempos verbais do passado, afigura-se pedagogicamente eficaz, numa primeira fase, os exercícios *supra* mencionados. Em consequência, os aprendentes adquirem as estruturas do campo semântico do tempo de modo gradual, o que lhes permite ir sistematizando o uso concomitante das expressões adverbiais com os tempos do passado.

Observa-se que, apesar de se defender uma abordagem comunicativa no ensino do campo semântico do tempo, considera-se fundamental que os alunos saibam usar correctamente a morfologia das estruturas adquiridas. Logo, acredita-se que a abordagem comunicativa pode ser complementar em relação à abordagem tradicional, utilizando exercícios mais canónicos, sempre que se achar pertinente.

Ao correlacionar as estratégias e os exercícios usados pelas professoras com os seus resultados, que são as produções dos alunos, verifica-se que, no geral, há concatenação de diversos tempos e modos verbais, assim como o cruzamento de expressões temporais de diferentes tipos com a expressão passado/presente/futuro:

(109) *No mês passado, quando voltei para casa em Macau, estive muito casada. Então durmi todo o dia.* (T9/D);

(110) *Queria de estudar em Coimbra no próximo ano talvez. Então, espero que vemos brevemente! Beijinhos.* (T17/G).

Os alunos que já possuem um conhecimento um pouco mais aprofundado da língua-alvo não só dominam a alternância entre narração/descrição, como tentam distinguir uma localização descritiva de um evento pontual:

(111) *Quando eles saíram* (evento pontual), *infelizmente começava a chover* (localização descritiva) (T34/R).

No que concerne ao domínio de outras localizações complexas, disse-se no Cap. 2 que os alunos da turma A usam mais as expressões adverbiais de tempo. Provavelmente, isso também acontece porque a docente tem por estratégia usar implicitamente estas expressões na compreensão do uso das formas verbais no passado. No que diz respeito aos alunos mais proficientes (turmas B e C), verifica-se que usam preferencialmente as formas verbais, porque as professoras têm por estratégia mostrar-lhes usos típicos em textos – a língua portuguesa usa mais as formas verbais do que as expressões adverbiais de tempo para situar o discurso no passado.

Durante o ensino/aprendizagem do campo semântico do tempo, os alunos também recorrem a diversas estratégias para cumprirem os requisitos mínimos comunicativos (cf. Cap. 2, 2.5.). Os que estão numa fase inicial do ensino/aprendizagem da língua-alvo vão usar estratégias que possibilitem a sua comunicação, mas não se vão preocupar, em demasia, com a correção formal. É por essa razão que falam sem recorrer, muitas das vezes, à morfologia verbal, e que dão preferência ao uso de expressões formulaicas de tempo para se poderem situar cronologicamente no tempo além de usarem também expressões contextuais (turma A). Por seu turno, alunos com um nível mais avançado de aprendizagem da língua-alvo não recorrem a este tipo de estratégias. Usam, ao invés, formas verbais (morfologia, valores, usos), para poderem situar o seu discurso no passado (turmas B e C). Tudo indica, portanto, que o ensino/aprendizagem do campo semântico do tempo se dá de uma forma muito gradual.

4. Recursos didáticos usados na aula de PLNM

No que diz respeito aos recursos, há professoras que recorrem a manuais didáticos, enquanto outras preferem usar outro tipo de materiais. Assim, para perceber melhor a importância que os diversos recursos didáticos podem ter no processo de ensino/aprendizagem do PLNM, nomeadamente no que diz respeito às metodologias que preconizam para a aquisição do campo semântico do tempo, procede-se, de seguida, a uma breve análise dos manuais didáticos *Aprender Português* e *Português XXI*, dos materiais de apoio usados pelas professoras e das actividades realizadas nas aulas.

Os manuais referidos, concebidos para o ensino/aprendizagem do PLNM, foram usados como suporte principal ou suplementar nas aulas de Língua Portuguesa e de Composição, no âmbito das quais foi recolhido o *corpus* analisado no capítulo anterior. O manual *Aprender Português* foi o suporte principal das aulas, no caso da turma A, ao passo que do manual *Português XXI* foram retirados alguns exercícios considerados pertinentes pelas professoras, no caso das turmas B e C.

4.1. Manuais didáticos

O manual *Aprender Português*, níveis A1/A2²⁰ segue uma linha metodológica orientada para o desenvolvimento de uma competência linguística, mas também comunicativa, insistindo no exercício dos conteúdos lexicais e gramaticais e na competência cognitiva da compreensão oral: “cada conteúdo gramatical está associado a uma unidade temática e também a um objectivo comunicativo específico” (Oliveira *et alii*, 2006: 3):

“ao iniciar a aprendizagem com este manual, o aprendente irá adquirir uma competência comunicativa que lhe permitirá, não só formar frases gramaticalmente correctas, mas principalmente interagir com outros falantes, utilizando actos de fala apropriados a cada situação de comunicação do quotidiano” (Oliveira *et alii* 2006: 3).

²⁰ Editado pela Texto Editores em 2006, e da autoria de Carla Oliveira, Maria João Ballmann e Maria Luísa Coelho, o manual desenvolve uma proposta de ensino/aprendizagem, que, nas palavras das autoras, se destina “a um público-alvo [de] estudantes que nunca aprenderam português ou têm um reduzido conhecimento da língua portuguesa.” Foi ainda “(...) concebido para atingir um público adulto diversificado, por mais heterogéneo que seja” (Oliveira *et alii*, 2006: 2). O método é constituído pelos seguintes materiais: *Livro do Aluno*, *Caderno de Exercício* e *CD-Áudio*, comprados isoladamente, além da *Gramática Aplicada* (Oliveira & Coelho, 2007).

Já no que diz respeito ao *Português XXI*²¹, deduz-se, pelas notas introdutórias, que este manual segue uma linha metodológica orientada para o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa. Tal como é possível ler no prefácio, favorece-se a competência comunicativa, insistindo no exercício dos conteúdos lexicais e gramaticais e na competência cognitiva da compreensão oral:

“Este primeiro livro cobre as estruturas gramaticais e as áreas lexicais básicas (...) [e] logo desde o início, a aprendizagem na aula, tendo o apoio do CD-áudio, privilegia a oralidade (...). No final de cada unidade existe sempre um exercício de carácter fonético para que o aluno tenha a oportunidade de ouvir e praticar os sons em que habitualmente sente mais dificuldade” (Tavares, 2004: 3).

Refira-se que, apesar de tal informação não constar no prefácio, uma leitura do índice geral indicia o desenvolvimento dos conteúdos discursivos/funcionais, no que toca à competência linguística, bem como ao desenvolvimento da competência cognitiva da compreensão escrita.

Os exercícios analisados pertencentes ao manual *Aprender Português* foram realizados na aula de Língua Portuguesa e não na aula de Composição e serviram para treinar a morfologia e a cronologia com o PPS e as expressões de tempo, o que se espelha nas produções escritas dos nossos informantes.

No que se refere, especificamente, às estruturas e conteúdos relacionados com a aquisição do campo semântico do tempo em PLNM, o manual *Aprender Português* começa por tratar o presente do indicativo, passando imediatamente para o imperfeito de cortesia²². De seguida, aborda o presente/expressão de futuro próximo; o PPS e por fim o IMP. Apresenta ainda as “preposições de tempo” *a, de, em* (*eu começo as aulas às oito horas e acabo ao meio-dia; à tarde eu vou ao cinema; de manhã apanho sempre o metro; eu tenho aulas de segunda-feira a sexta-feira; eles chegam na terça-feira; este autocarro passa de 6 em 6 minutos; estamos em*

²¹ Editado pela Lidel Editores em 2004, e da autoria de Ana Tavares, desenvolve uma proposta de ensino/aprendizagem que, como é indicado na contracapa, visa “motivar o aluno para a comunicação”, ou seja, assume-se como um manual que permite uma abordagem comunicativa. Este livro didáctico integra uma das componentes de um método desenvolvido em três níveis, afirmando equivaler, nesse conjunto, ao nível A1 do QECRL. O nível linguístico do público-alvo a que se consagra é explicado nas notas introdutórias do *Livro do Aluno 1* (A1): “*Português XXI – Iniciação* destina-se a alunos principiantes ou falsos principiantes (...)” (Tavares, 2004: 3). A contracapa revela ainda a faixa etária e a caracterização deste público: “(...) um público adolescente e adulto heterogéneo, que tenha como objectivo aprender a língua de forma activa e participativa” (Tavares 2004). O método é constituído pelas seguintes matérias: Livro do Aluno 1, Caderno do Aluno 1, Caderno de Exercícios 1, CD-Áudio 1 e Livro do Professor 1, comprados isoladamente.

²² Os alunos contactarão assim com uma forma que será necessária na expressão do passado antes de apreenderem a sua utilização em contextos de tempo passado.

*Maio*²³); as construções perifrásticas (*estar a* + infinitivo; *ir* + infinitivo) e expressões adverbiais de tempo (*há, desde, antigamente, dantes, noutros tempos*, entre outras) (Oliveira *et alii*, 2006: 39).

O manual propõe, deste modo, um tipo de progressão gradual e adequada para um público que está a iniciar a aprendizagem de uma LNM. Começa-se pelas estruturas mais simples, como o presente do Indicativo, até chegar ao PPS e ao IMP, tempos mais complexos, que irão permitir, concomitantemente com as expressões adverbiais de tempo, construir um texto narrativo que fale de acções passadas, facto que é visível nas produções escritas dos alunos da turma A que o utilizam:

(114) *A Evelyn foi a casa sexta-feira e trabalhou no jardim. Depois, no sábado, ela foi na igreja em Sertã, com seus pais e amigos. (T1/A).*

Pode afirmar-se que as referências ao Tempo no manual em apreço são demasiado “dispersas”, pois, apesar de as preposições ditas “de tempo” (*a, de, em*) aparecerem na unidade quatro, é só na unidade onze – *Relatar acontecimentos pontuais no passado* – que os alunos têm contacto com o PPS. Esta unidade começa com um relato escrito (Oliveira *et alii*, 2006: 108) que contém algumas expressões que permitem situar os acontecimentos cronologicamente (*ontem, às 9:30, depois, às 11h00, à tarde, quando*²⁴ e *à noite*), acompanhadas por verbos no PPS (*acordou, levantou-se, foi, preparou, fez, saiu, almoçou, comeu, chegou, ouviu, descansou, foram*). Encontra-se ainda neste texto uma forma verbal no IMP (*saiu de casa às 11:00 e foi até à paragem de autocarro porque queria fazer umas compras no centro comercial que fica no centro da cidade*), o que, numa abordagem comunicativa, permite aos aprendentes um contacto implícito com estruturas que ainda não aprenderam formalmente.

Após este pequeno texto, os aprendentes têm de responder a algumas perguntas de interpretação, a que se segue um quadro explicativo com verbos conjugados no PPS. Após terem estudado este quadro, os alunos têm de completar um texto que fala da rotina diária da Renata com um verbo na 3ª pessoa do PPS (indicado entre parêntesis no infinitivo). Este tipo de exercício, apesar de ser um pouco rotineiro, permite que os aprendentes sistematizem a

²³ De notar que não se trata propriamente de “preposições de tempo”, mas sim de preposições cujos contextos exprimem valores temporais e que funcionariam igualmente bem em contextos espaciais.

²⁴ A subordinada “quando” é uma construção que não está contemplada no nível A1 do QECRL; no entanto, é muito comum em Português; trata-se, assim, de uma abordagem mais implícita da subordinação temporal.

conjugação do PPS e que consigam usá-lo de forma correcta em situações em que lhes é pedido que contem a sua rotina diária.

Na página 111, o manual apresenta um primeiro exercício, onde os alunos têm de escrever uma história a partir de várias imagens da rotina de uma personagem. Os alunos terão de dizer o que ela fez *às 9:00, às 11:30, às 13:00, às 15:35, às 18:45, às 21:00 e às 00:30*. Com este exercício pretende-se que os alunos utilizem o PPS para falarem sobre acções do quotidiano, realizadas no passado.

À partida, o exercício referido afigura-se eficaz, uma vez que é permitido aos aprendentes a aquisição da sistematização das horas concomitantemente com o PPS. Porém, a análise do *corpus* revela que, nomeadamente no exercício: *em pares, cada um/a conta o seu fim-de-semana, para o/a colega redigir um texto*, os aprendentes continuam a usar, maioritariamente, as expressões adverbiais de tempo, embora introduzam também a forma que acabaram de aprender. Repare-se:

(115) *Eu levantei-me de manhã e tomei o pequeno-almoço, depois saí de casa e fui à loja para trabalho (...). (T3/B);*

(116) *No Sábado, o Wang levantou-se às dez horas. Depois tomou o pequeno-almoço, saiu de casa e andou a bicicleta de lado do mar... até a meia-dia, depois almoço, jogou a basquetebala e correu pelo parque, e depois voltou para casa...(T11/E);*

(117) *No sábado, Ben levantou-se cedo, tomou um duche, e preparou o pequeno-almoço dele com pressa por causa das muitas coisas ele teve para fazer. (T23/I).*

É ainda nesta unidade que os aprendentes se deparam com as expressões de tempo *há e desde* sendo-lhes pedido que respondam a perguntas do tipo *Há quanto tempo estuda Português?; Desde quando mora neste país?*, entre outras (Oliveira *et alii*, 2006: 112).

Logo de seguida é-lhes apresentado um quadro com expressões de tempo relativas ao passado (PPS) (Oliveira *et alii*, 2006: 112). Estas sistematizações aparecem, todavia, tardiamente, pois os alunos precisam de aprender/adquirir estas expressões logo no início da sua aprendizagem da língua-alvo, para poderem situar-se no tempo de forma coerente. Aliás, o *corpus* é sintomático em relação a isto mesmo, pois as produções escritas contêm, na sua grande

maioria, expressões relativas ao passado (*ontem, na semana passada, há duas semanas, entre outras*), o que comprova que estas expressões foram objecto de ensino numa fase mais inicial da aprendizagem do Português.

A aprendizagem de expressões como *ontem, anteontem, na semana passada, há dois anos*, entre outras, vai permitir aos aprendentes construir frases que exprimam uma ideia de anterioridade (cf. Cap. 1, 5.) no momento da enunciação e familiariza-os, também, com o uso das expressões de tempo.

Já o segundo exercício da página 111, que foi feito na aula de Composição (turma A), pretendia que os alunos escrevessem um texto em que imaginassem, por escrito, um diálogo que relatasse as imagens de um acidente entre um condutor de automóvel e um ciclista. Este tipo de estratégia permite que os alunos expressem, directamente, o seu pensamento e estruturam o seu discurso. Deste modo, o professor pode detectar se os aprendentes já adquiriram a estrutura do PPS, assim como algumas expressões que lhes permitam organizar cronologicamente os acontecimentos sucedidos.

O exercício descrito parece ter tido sido eficaz no caso dos aprendentes que produziram o *corpus*, visto que em textos narrativos posteriores, a maioria dos alunos utiliza, de forma correcta, o PPS, assim como as expressões de tempo. Veja-se:

(118) *O fim de semana dele foi muito bom, porque ele foi com a família dela a visitar um homem muito importante na missão dele. No sábado, eles encontraram outros amigos americanos e falaram com-os. Na noite, eles foram a falar até muito tarde, mais ou menos duas horas da manhã! No domingo, eles apanharam o autocarro para ir à igreja e assistiram a um serviço. (T26/K).*

À semelhança da unidade onze, também a unidade catorze começa com um pequeno texto que usa o IMP (Oliveira *et alii*, 2006: 134). Tal como no manual *Português XXI*, apresenta, de forma implícita, discurso reportado/indirecto juntamente com subordinação temporal: “*Eram 9:00 horas quando a minha mãe me deixou ali sozinha, num lugar desconhecido.*” Para além de ter formas do PPS concomitantemente com formas do IMP, apresenta ainda estruturas complexas

para um nível Elementar, nomeadamente, a subordinação completiva (*não sei porquê, mas acho que...*); a referenciação anafórica²⁵ (... não gostei do ambiente naquele primeiro dia); a subordinação relativa (... com as crianças que os pais ali «abandonaram», sem muitas explicações) e construções demasiado complexas (... , mas esse dia pareceu-me o dia mais longo da minha vida!).

Embora estas propostas sejam eficazes, constata-se que o manual talvez não treine suficientemente a expressão de tempo, nem o contraste entre PPS e IMP²⁶, pois para falar sobre acontecimentos do passado e construir um discurso cronologicamente correcto, é necessário que se domine não só os tempos do passado como as expressões de tempo. Ora, não parece que o manual treine este aspecto fundamental, pelo que se deduz que caberá ao professor completar os materiais com tarefas que suscitem a sua aprendizagem.

Embora não contenha tantos materiais quanto o anterior, o manual *Português XXI* parece estar mais virado para a produção oral com uso global do campo semântico do tempo. Em relação a este aspecto, apresenta conteúdos gramaticais na exploração da conjugação verbal no modo indicativo (presente, PPS, IMP); construções perifrásticas (*estar a + infinitivo, ir + infinitivo, haver de + infinitivo*); preposições de tempo (*à hora, à meia noite, às 2 horas, ao meio-dia, em Janeiro, no Inverno, na Páscoa, no Natal*) e expressões adverbiais de tempo (*sempre, nunca, às vezes, já, ainda não, nunca, antigamente, dantes, ontem, hoje, anteontem, no ano passado, no fim-de-semana passado, há dois anos*, entre outras).

O primeiro tempo do passado a ser introduzido é o PPS, na unidade oito, cujo tema principal é *Já foste a uma tourada?*. O texto²⁷ que abre a unidade é um diálogo simples, onde dois amigos falam sobre as tradições portuguesas. Esta produção escrita, para além de verbos conjugados no PPS (*foste, fui, estive, achámos, tivemos, mataram, ficou, vi*), contém, de igual

²⁵ Cf. Cap. 1, 5.

²⁶ Conforme se depreende da análise que se fez, é unicamente na última unidade, *Memórias do passado*, que se encontra um texto que usa concomitantemente o PPS e o IMP. Ao longo da unidade não se encontra nenhum tipo de exercício que treine o uso simultâneo destes dois tempos do passado.

²⁷ Tavares, 2004: 134.

modo, as expressões adverbiais de tempo *já* e *nunca*, além de localizações temporais como *quando*²⁸ ..., *antes do final*, *depois disso*.

Posteriormente (Tavares, 2004: 137), é pedido aos aprendentes que completem um exercício estrutural com a conjugação verbal dos verbos *ser*, *ir*, *estar* e *ter* no PPS. Ainda na mesma página, o manual apresenta alguns exemplos de frases com os mesmos verbos (*ser*, *ir*, *estar* e *ter*) no PPS, de modo a que os alunos tenham um modelo.

Estes exemplos são claramente estruturais, se bem que o professor de PLNM possa aproveitá-los para uma abordagem comunicativa, pois o funcionamento da língua e das estruturas – útil para o desenvolvimento da produção escrita –, é necessário para que o aprendente possa comunicar através da escrita. Por outras palavras, apesar de a abordagem comunicativa promover a capacidade de expressão oral e escrita, é importante que se proceda à sistematização através de exercícios, como já foi dito anteriormente, para que os alunos atinjam alguma correcção morfológica.

Com efeito, todos os exercícios estão centrados nas formas verbais, apesar de existirem, no texto, expressões de tempo que podem ser aproveitadas para uma abordagem mais holística, (*nunca*, *já*, *depois disso*), de modo a proceder-se à consolidação do campo semântico do tempo, que foi feito de um modo gradual. Novamente aqui, tem de ser o professor a completar os materiais do manual com actividades suplementares, como, por exemplo, contar a rotina de uma personagem com o apoio de imagens (cf. *infra*). Os alunos poderiam pôr em prática o PPS, bem como expressões adverbiais de tempo e narrar acontecimentos da vida real, tal como propõe a abordagem comunicativa.

É na unidade seguinte, *Já prepararam a festa?*, que os alunos têm contacto com alguns verbos irregulares no PPS. No texto²⁹ de abertura da unidade existe uma multiplicação das expressões de tempo, que permitem organizar a cronologia do texto (*ontem/depois/este ano/no ano passado/ainda*). Encontra-se, de igual modo, o uso de perifrásticas temporais (cf. Cap. 1, 6.): *acabou de chegar... foi buscar... vai ter/vai chegar/vai adorar... está preparada...* e duas ocorrências de formas verbais concatenadas: *já te esqueceste que eu também ajudei?* (existe, nesta frase, uma sequência de PPS em ordem cronológica) e *disse que queria fazer...* (onde se

²⁸ Como já se disse a respeito de um exemplo semelhante no manual *Aprender Português*, as subordinadas com *quando*... são construções que não estão contempladas no nível A1 do QECRL, embora sejam muito comuns em Português. Trata-se, de novo, de uma abordagem implícita da subordinação temporal.

²⁹ Tavares, 2004: 148.

encontra o discurso reportado/indirecto com o uso do IMP para falar de duas acções simultâneas).

Estas estruturas encontradas no texto *Preparar uma festa* são aproveitadas, na página seguinte, para que os aprendentes façam exercícios de cronologia. Um pouco mais à frente, aparece a cronologia em *gostaste do que eu e o teu tio te demos?*³⁰ e ainda em *enquanto eles estiveram fora, a tia Guida, que mora no Porto, telefonou*³¹. Encontra-se, novamente, subordinação temporal (num caso, até concatenada com subordinação relativa), que está a ser recebida de forma implícita. É certo que todos estes exercícios tratam o campo semântico do tempo e visam atingir a correcção morfológica das estruturas em questão. No entanto, acredita-se que o ensino/aprendizagem do campo semântico do tempo seria muito mais produtivo se fosse feito de forma gradual, partindo assim das estruturas mais simples para as estruturas mais complexas. Em níveis mais avançados seria possível usar um tratamento mais holístico, de modo a proceder-se à consolidação das estruturas adquiridas.

Algo que podia ser mais explorado nesta unidade seria os conteúdos dos textos. Através deles seria possível exercitar melhor o campo semântico do tempo, visto que uma abordagem comunicativa também pressupõe, entre outras actividades possíveis, explorar os conteúdos a partir de um texto.

No que toca aos verbos irregulares do manual *Português XXI* os alunos têm de preencher alguns quadros de sistematização³². Numa primeira fase, debruçam-se sobre a morfologia dos verbos no PPS para depois construir frases. Este exercício, apesar de ser um pouco repetitivo, parece ser de grande utilidade, pois obriga os alunos a passar de uma acção presente – *hoje* –, para uma acção que se encontra no passado – *ontem* –, no que toca à redacção das frases. Todavia, coloca-se o mesmo problema da unidade anterior: o manual afirma-se como voltado para a oralidade, mas os exercícios são de estrutura, centralizados na morfologia do verbo.

Ora, numa abordagem dita comunicativa, o que se pretende é fazer com que os alunos adquiram estratégias e competências comunicativas através do uso real da língua-alvo. Para esse efeito, em vez de exercícios estruturais, seria de prever um ensino comunicativo baseado em

³⁰ Tavares, 2004: 151.

³¹ Tavares, 2004: 152.

³² Tavares, 2004: 150.

tarefas, em que a língua fosse vista como uma ferramenta para a comunicação e não como objecto de análise (cf. 2.). É que trabalhar a partir de tarefas possibilita, como já se disse no início deste capítulo, uma organização da aprendizagem que permite aos alunos desenvolverem os usos reais da língua, de forma fácil e efectiva, em situações semelhantes às que encontrarão fora da sala de aula.

A unidade dez, *Querida Marta*, que tem por subtítulo “Falar sobre acontecimentos passados”, é a mais importante para o ensino-aprendizagem do campo semântico do tempo, ao nível do texto. A unidade é iniciada por uma carta³³ que reflecte a progressão que houve desde a introdução das formas verbais do PPS (unidade 8), até à introdução da organização cronológica do mesmo tempo verbal (unidade 9), pois encontra-se temporalmente organizada, com narração e descrição e apresenta todas as formas verbais aprendidas até ao momento.

É unicamente na última unidade, a unidade doze, *Quando eu era criança*, cujo subtítulo é “Falar de acções no passado”, que os alunos aprendem o IMP, apesar de já ter aparecido, anteriormente, de forma implícita. Para se familiarizarem com este tempo verbal, os alunos são confrontados com um texto de enquadramento, em que o IMP contrasta com o presente (e não é indiferente este contraste, porque são tempos usados de forma idêntica para descrições e hábitos em momentos diferentes e são, portanto, simétricos) e uma pequena carta, escrita por uma jovem de catorze anos, a Clara, sobre “Os problemas de adaptação dos emigrantes”³⁴.

O texto destina-se a familiarizar os aprendentes com o manejo do campo semântico do tempo de forma holística. Deste modo, encontra-se um contraste entre expressões de tempo e formas do passado (*lá eu tinha muitos amigos; íamos à praia depois das aulas; à noite, depois de jantar, dávamos uma volta pela vila*) e expressões de tempo + formas do presente (*aqui normalmente está muito frio; aqui não temos carro*). Os advérbios de lugar *lá* e *aqui* funcionam como coadjuvantes da cronologia. O advérbio *lá* remete para uma ideia de passado inacabado, ou seja, de IMP, enquanto o advérbio *aqui* remete para uma ideia de presente. Por outro lado, este texto apresenta algumas subordinadas temporais com *quando...* seguidas de imediato por um verbo no IMP, o que permite situar acções temporais expressas pelo PPS num ambiente geral de descrição no passado.

³³ Tavares, 2004: 168.

³⁴ Tavares, 2004: 190.

Neste momento da sua aprendizagem, os alunos têm contacto com um modo mais complexo de situar acontecimentos no tempo e devem usar tanto as expressões adverbiais de tempo como os tempos do passado, nomeadamente o PPS e o IMP. Poderão, deste modo, distinguir as situações perfectivas das imperfectivas, o que lhes vai permitir ter um discurso muito mais fluente. Como já foi referido a propósito do manual *Aprender Português*, estas construções não estão contempladas no nível A1 do QECRL, mas são muito utilizadas em Português; assim sendo, está-se perante uma abordagem mais implícita da subordinação temporal. Esta é uma estratégia de ensino/aprendizagem que permite ao aluno estar em contacto com estruturas que ainda que não tenham sido aprendidas estruturalmente, mas que são usadas no dia-a-dia.

Ainda dentro da mesma unidade³⁵, é dada uma breve explicação sobre o IMP: “usa-se para falar de acções habituais no passado”. De seguida, é apresentado um quadro com as respectivas terminações do IMP. Logo após este quadro, é proposto um exercício em que os alunos têm de construir frases no IMP, com uma lista de verbos que lhes é fornecida. Para os ajudar nesta tarefa, são-lhes ainda dadas duas expressões adverbiais de tempo – *antigamente/dantes*. Estes exercícios repetem a estratégia já usada para o PPS, ou seja, concentram-se na morfologia da forma, em contextos fortemente condicionados. Como foi dito, isto não corresponde exactamente ao que se entende por abordagem comunicativa (cf. 1.), que deveria centrar-se no uso mais livre, em contextos muito variados, em detrimento da correcção formal.

De facto, quando os exercícios são estruturais, a atenção à forma predomina sobre a atenção ao uso, o que não suscita uma abordagem comunicativa no verdadeiro sentido do termo. Contudo, se os materiais suscitam um trabalho de produção escrita global – *contar uma história* – e uma aquisição gradual do campo semântico do tempo, aí pode-se considerar que a abordagem comunicativa está presente.

³⁵ Tavares, 2004: 191.

4.2. Outros recursos usados

Após a análise dos manuais usados ou aproveitados pelas professoras, torna-se relevante, no âmbito deste trabalho, analisar outros recursos didáticos que tenham relevância no processo de ensino/aprendizagem do PLN. Pretende-se ver quais são os materiais de apoio criados pelas professoras e as actividades realizadas nas aulas, a fim de proporcionar o ensino/aprendizagem do campo semântico do tempo em PLN.

A professora da turma A, apesar de usar os manuais já analisados, recorre também a outro tipo de suportes para motivar os aprendentes. Trabalha com imagens e coloca em prática diversas actividades (cf. 2.) para que os alunos falem da sua rotina diária. Assim, num primeiro momento, usa imagens e textos, para que os aprendentes redijam um pequeno texto sobre o seu dia-a-dia. De seguida, pede aos alunos para ordenar algumas imagens – retiradas do *Dicionário Ilustrado de PLN*³⁶ – e pede-lhes que descrevam o que vêem. Este tipo de imagens também permite não só trabalhar a cronologia temporal, nomeadamente os adverbiais de tempo *antes/primeiro* e *depois*, mas também o presente do indicativo e/ou o PPS:

- *Antes/Primeiro a Maria acorda, depois levanta-se.*

- *Antes/Primeiro a Maria acordou, depois levantou-se.*

Para ajudar os alunos a falarem do seu dia-a-dia e a produzirem um pequeno texto sobre as suas rotinas, a docente apresenta-lhes um esquema onde se encontram diversas expressões formulaicas (*levantar-se cedo, tomar banho, tomar café*, entre outras). Com estas expressões formulaicas, os aprendentes têm mais facilidade em escrever um texto simples onde relatam a sua rotina diária (cf. *Corpus*: T1/A; T3/B; T8/D; T11/E; T14/F; T19/H; T23/I; T26/K e Cap. 2). Daí que se considere ser um boa estratégia apresentar um modelo prático, pois facilita o processo de ensino/aprendizagem.

Ao analisar os sumários da professora da turma B, viu-se que a docente também realiza actividades relacionadas com o que os alunos fizeram num passado recente. É através desta estratégia que a professora faz uma troca de impressões sobre actividades realizadas durante o fim-de-semana e aproveita para trabalhar as expressões de tempo (*na semana que vem/na próxima semana versus na semana seguinte, na semana passada versus na semana anterior*,

³⁶ **Dicionário Ilustrado – Português** – Dicionário de Português Língua Não Materna, Porto Editora, 2007.

ontem versus no dia anterior). Esta professora, como, aliás, todas as outras, parte de situações da vida quotidiana do aluno para ensinar as estruturas do campo semântico do tempo. Entende-se, por isso, que usem as mesmas estratégias.

No que diz respeito ao ensino/aprendizagem do PPS, a professora da turma A opta por apresentar exercícios de sensibilização, isto é, fazer com que os aprendentes contem as suas férias de Natal respondendo às perguntas que se seguem:

- *O que é que fez nas férias?*
- *Com quem é que esteve (família, amigos...)?*
- *O que é que comeu?*
- *Como festejou o Natal / a passagem do Ano/...?*
- *Que presentes é que recebeu?*
- *Que presentes é que deu?*

Estas perguntas, por serem de carácter pessoal, podem ser motivadoras para os alunos, pois quando se aprende uma LNM, o que se pretende, num primeiro momento, é poder falar de si próprio. As perguntas também permitem aos aprendentes falarem do que fizeram num passado mais recente – no caso, o seu último Natal. Após terem respondido, é-lhes pedido que escrevam uma carta a um/a amigo/a, contando o que fizeram nas férias (cf. *Corpus*: T4/B; T5/C; T7/D; T10/E; T12/E; T15/G; T17/G; T18/H). Esta tarefa permite-lhes ser criativos e falar do que fizeram utilizando o PPS.

A professora da Turma B também aborda este tema a partir de uma conversa sobre a pausa natalícia (hábitos e tradições do fim de ano). É neste contexto que procede ao ensino/aprendizagem das estruturas usadas na formulação de desejos – no caso, para o novo ano (QUERO + Infinitivo e GOSTAVA DE + Infinitivo). Tal como a sua colega da turma A, a docente da turma B também pede aos alunos que relatem, por escrito, as actividades que realizaram durante a pausa natalícia. Isto é, as docentes usam as mesmas estratégias, de modo a poder trabalhar as expressões adverbiais de tempo para situar cronologicamente os acontecimentos, assim como os tempos verbais do passado, para fazer a distinção entre situações perfectivas e imperfectivas.

A docente da turma C aborda o mesmo tema que a sua colega, falando de ocasiões especiais (aniversário, Natal, exame, etc.) e trata as expressões usadas nessas ocasiões, na oralidade e, sobretudo, em mensagens escritas. Como se pode ver pelos seus sumários, procede ainda à leitura de um texto sobre a rotina diária e à resolução de exercícios de compreensão. De seguida, passa a observações sobre as expressões adverbiais de tempo usadas no texto e, finalmente, faz a sistematização das que se referem à indicação de horas e à frequência de situações.

Esta docente tem ainda uma breve conversa sobre as férias de Natal e depois entrega um exercício sobre o uso do PPS e do IMP em estruturas com *quando* (situação única e situação repetida). Isto significa, a nosso ver, que apesar de estar perto da filosofia de ensino das suas colegas, esta docente parece dar importância a uma abordagem mais holística do campo semântico do tempo, de tal forma que, num primeiro momento, pretende que os seus aprendentes tenham um entendimento geral das estruturas do tempo e só depois passem à sua sistematização.

Embora a abordagem comunicativa não dê uma importância fulcral aos exercícios estruturais, este tipo de exercícios afigura-se pertinente, pois permite que os alunos treinem a flexão verbal e a memorizem. Sendo assim, conclui-se que, não se devem excluir por completo. Neste caso, pelo contrário, o uso concomitante de uma abordagem comunicativa com exercícios mais tradicionais vai permitir que o aprendente atinja uma certa correcção morfológica, o que vai facilitar a sua comunicação na língua-alvo. É por isso que, ao introduzir um novo tempo verbal, é necessário proceder-se a alguns exercícios mais sistemáticos, para que os alunos adquiram a morfologia do PPS. Isto é feito pelas professoras que responderam a inquérito, por exemplo, através de exercícios lacunares.

Uma outra forma encontrada para treinar o PPS foi pedir aos alunos para fazerem perguntas, usando os verbos no PPS. Este tipo de exercício permite não só trabalhar o PPS como ver se os aprendentes se lembram como é que se formula uma pergunta em português.

Por fim, a docente da turma A apresenta um exercício, um pouco mais complexo, mas que permite também treinar o PPS. O exercício em questão visa relacionar as imagens facultadas pela professora com as acções correspondentes. Os aprendentes têm de dizer o que fizeram “de manhã”, conjugando os verbos no PPS de acordo com as acções representadas nas imagens. Deste modo, os alunos não só trabalham a conjugação dos verbos no PPS, pois têm de conjugar

os verbos que estão no infinitivo, como revêem algumas expressões adverbiais de tempo. Em síntese, pode-se dizer que, através de este tipo de exercício, a filosofia das professoras das turmas A e C se aproxima, visto que apelam a uma abordagem mais global do campo semântico do tempo. Com efeito, os alunos têm de pôr em prática todos os seus conhecimentos, para poderem responder às necessidades do exercício em questão.

Em relação ao ensino/aprendizagem do IMP, a professora da turma B pede aos seus alunos para escrever uma história começada por “Era uma vez...”. Ora, quando se redige um texto deste tipo, o IMP é obrigatoriamente usado em algumas frases, pelo que o exercício pode ser aproveitado para explicar como se forma este tempo verbal e fazer alguns exercícios sistemáticos que permitam a memorização.

Um outro meio encontrado para treinar este tempo verbal foi a realização de um ditado, seguido da elaboração de uma história, em trabalho de pares, baseada numa sequência de imagens. Pode dizer-se que esta docente usa conjuntamente duas abordagens. Por um lado, usa uma abordagem mais tradicional, com o qual se tenta consolidar o domínio da forma e da ortografia. Por outro lado, utiliza uma abordagem mais comunicativa, quando faz trabalhos de pares para contar uma história.

Uma vez mais, pode-se dizer que o uso de uma abordagem comunicativa não invalida o uso concomitante de uma abordagem mais tradicional. Antes pelo contrário, já que as duas vão permitir que os alunos, não só saibam usar a língua em actividades da vida quotidiana, mas também usem essa língua-alvo com o máximo de correcção possível.

Por fim, é necessário saber conciliar estes dois tempos verbais do passado concomitantemente com as expressões adverbiais de tempo. É por este motivo que a docente da turma C pede aos seus alunos a redação de um texto sobre um dia da vida de uma personagem de um texto que trabalharam numa outra aula. Assim, procede-se ao treino do uso do PPS e do IMP em contexto.

A docente usa ainda outros recursos, nomeadamente, um pequeno texto sobre a família e actividades do quotidiano e exercícios de preenchimento de lacunas e um pequeno texto sobre uma viagem à Serra da Estrela. Procede também ao levantamento de expressões adverbiais de

tempo e do seu significado. Este material serve de suporte para os alunos escreverem um pequeno texto sobre uma viagem, exercício que será retomado no exame do final do semestre (cf. *Corpus* T34/R; T35/S; T36/T; T38/U).

Quando aborda o tema relativo ao corpo humano e à área de saúde, esta docente procede à leitura de um diálogo entre médico e doente e faz exercícios de compreensão para depois passar à sistematização e ao treino de perguntas/respostas com as construções *há* e *desde* (+ indicação de tempo). Os aprendentes de PLNM têm, assim, de usar estruturas que comportam informação semântica de tempo, deíctica ou não (cf. Cap. 1, 6.).

Pode dizer-se então que as estratégias utilizadas por esta docente estão próximas de uma abordagem mais holística do campo semântico do tempo, na qual os alunos estão a trabalhar e adquirir estruturas de um modo global, concentrando-se no uso e no sentido, e não na forma. Contudo, convém referir que este tipo de abordagem só é possível com aprendentes mais proficientes na língua-alvo. Uma abordagem holística em níveis menos avançados não seria tão produtiva pelo facto de os alunos ainda não dominarem grande parte das estruturas. Isto indica, uma vez mais, que a aquisição do campo semântico do tempo é feita de um modo gradual, partindo de estruturas mais simples para as mais complexas e que, por sua vez, o tratamento holístico se deve reservar para uma consolidação.

As professoras das turmas B e C organizaram para os seus alunos materiais de apoio³⁷ que parecem ser relevantes no processo de ensino/aprendizagem e aquisição do campo semântico do tempo. Estes materiais têm exemplos concretos relativos à expressão de tempo, o que vai ajudar os aprendentes de PLNM a sistematizar as respectivas estruturas.

Destaque-se, na secção *Preposições*, um quadro que resume a expressão de tempo do seguinte modo:

³⁷ Verbos; pronomes; construções passivas; preposições; determinantes; demonstrativos; possessivos; nomes e adjectivos; classes de adjectivos; advérbios e locuções adverbiais e formas verbais.

Quadro 3

	A	DE	EM	PARA	POR
Horas	Às 8 horas	2h da manhã 2h da tarde 8h da noite		São 20 para as 10h Faltam 20 minutos para as 10h	Por volta das duas horas
Hábitos (todos os dias)	À segunda-feira Às segundas-feiras Ao sábado/domingo				
Parte do dia	À tarde/ à noite	De manhã			
Datas	A 13 de Outubro	Hoje é dia 13 de Outubro de 2008	Em Setembro Em 2008 No Natal		
		No dia 1 de Dezembro No mês de Novembro No ano de 2009			
Período de tempo	De 1 de Setembro a 12 de Outubro Das 9h às 11h	No Verão/Outono/Inverno Na Primavera			Por uns dias (= durante uns dias)
Passado		Na segunda-feira vou ao Porto No sábado/domingo (tempos verbais no pretérito)			
Futuro		(tempos verbais com expressão de futuro: presente do indicativo, ir+infinitivo, futuro simples do indicativo)			
				Para a semana Para o ano que vem	

(Fernandes, A. & Carecho, J. **Materiais de Apoio A2+** – curso anual de língua e cultura portuguesas para estrangeiros. P. 29-30. Coimbra: Faculdade de Letras, 2009)

Com a ajuda deste quadro, os alunos podem sistematizar a expressão de tempo e encontrar algumas expressões adverbiais, o que os ajudará, quando necessário, a construir um texto narrativo coerente e coeso.

Da análise de todos os recursos didáticos usados/criados pelas professoras no processo de ensino/aprendizagem da aquisição do campo semântico em PLNM, pode-se concluir que estes estão organizados a partir de tarefas que os aprendentes têm de resolver e não só oferecem informação teórica, como também estão orientados para um trabalho prático em sala de aula. As professoras inquiridas, trabalhando ou não com um manual, demonstram, através dos materiais

que usam, que é relevante partir de situações comunicativas que os aprendentes possam vir a enfrentar, o que torna pertinente ver, em cada situação, quais são as intenções comunicativas³⁸ que estão em causa e trabalhar os princípios funcionais correspondentes a essas mesmas intenções comunicativas. Com efeito, as docentes encaram o ensino/aprendizagem de uma LNM como sendo algo que vai para além de um conjunto de estruturas gramaticais e do léxico que os aprendentes têm de memorizar. Deste modo, a gramática passa a ser um meio e não um fim para adquirir competências na língua-alvo. As professoras de PLNM revelam ainda que, apesar de defenderem uma abordagem mais comunicativa do ensino da língua-alvo, também consideram relevante os exercícios estruturais.

Em suma, a abordagem mais utilizada pelas docentes da disciplina de Composição do Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros é sem dúvida a abordagem comunicativa, por ser através dela que se vão arquitectar tarefas, actividades e exercícios que permitirão aos aprendentes de PLE interagir na língua-alvo.

No entanto, para um melhor ensino/aprendizagem do campo semântico do tempo, as docentes recorrem ainda a exercícios estruturais, de modo a trabalhar a correcção morfológica do campo semântico do tempo. Além do uso das abordagens referidas, a professora da turma C revela também no ensino do campo semântico do tempo uma abordagem mais holística. Com efeito, a utilização desta última com aprendentes que apresentam algum conhecimento do Português permite proceder a um ensino/aprendizagem mais global do campo semântico do tempo, sem dar tanta importância à análise mais isolada das estruturas.

Este tipo de abordagem é eficaz com alunos mais proficientes, pois permite-lhes adquirir as estruturas de um modo mais implícito e interagir de uma forma mais eficiente na língua-alvo. Na verdade, os aprendentes não se preocupam muito em saber que estrutura têm de usar numa dada situação da vida quotidiana, pelo que o discurso se dá de um modo mais natural e fluente.

Observou-se ainda que as docentes usam diversos recursos didácticos para proporcionar o ensino/aprendizagem e aquisição do campo semântico do tempo. Uma das docentes opta por

³⁸ Apresentar-se; saudar; encontrar/conhecer alguém; protestar; ir às compras, negociar um preço; entre outras situações comunicativas.

utilizar o manual didáctico *Aprender Português*, enquanto que as outras professoras só aproveitaram alguns exercícios do manual *Português XXI*. No que diz respeito às referências ao tempo, estas são muito dispersas nos manuais e o ensino concomitante do PPS/IMP, apesar de parecer ser feito em passos graduais, aparece muito tardiamente. Todos estes aspectos revelam que não existe um manual perfeito para o ensino/aprendizagem de PLN. Assim sendo, o docente é que tem de usar suportes didácticos adicionais, de modo a facultar um ensino/aprendizagem do campo semântico do tempo gradual e virado para fins comunicativos.

No caso das duas professoras que não usam manuais, verificou-se que são utilizadas preferencialmente tarefas, actividades, estratégias e exercícios que estão de acordo com a dita abordagem comunicativa. Todavia, como já foi mencionado, estas docentes utilizam também exercícios mais estruturalistas que, se se tomar em consideração que a aprendizagem do campo semântico do tempo é feita por etapas, se tornam necessários para que os alunos atinjam uma certa correcção morfológica.

As actividades e abordagens utilizadas pelas docentes acabam por mostrar que a aquisição do campo semântico do tempo se realiza de um modo progressivo, isto é, os alunos partem de uma marcação temporal básica até atingirem um valor do tempo muito mais complexo. Em relação às actividades e abordagens utilizadas pelas docentes de PLN, verifica-se também que seguem estas fases. Porém, as professoras dos níveis mais avançados inserem estas fases sem grande intervalo de tempo entre cada uma. Constatou-se, ainda, que os manuais seguem estas fases de aprendizagem e só passam à fase seguinte depois da anterior estar razoavelmente consolidada.

Deste modo, os alunos de PLN vão adquirir o domínio não só da expressão de tempo através das expressões adverbiais e da morfologia verbal, mas vão também adquirir o domínio da concatenação destas estruturas o que lhes permitirá atingir uma certa coerência e coesão textual. É também através destas estruturas que os alunos de PLN vão poder falar de si com os falantes da língua-alvo pelo que é da maior relevância que se adquira o campo semântico do tempo o mais cedo possível, embora de uma forma gradual. Deve-se começar pelo ensino das estruturas mais simples, como, por exemplo, as expressões adverbiais de tempo e, gradualmente, passar a

outras estruturas mais complexas como, por exemplo, a concatenação das expressões adverbiais com tempos verbais do passado. Com alunos mais proficientes será possível, ainda, inserir um tratamento mais holístico do campo semântico do tempo, de modo a proceder-se à consolidação das estruturas já adquiridas.

Conclusão

Na presente dissertação pretendeu-se analisar a expressão do tempo em produções escritas por parte de alunos de PLNM para diagnosticar qual, ou quais, os processos de aquisição do campo semântico do tempo, por parte dos aprendentes, em correlação com as estratégias de ensino/aprendizagem usadas pelas docentes em contexto de sala de aula. Deste modo, e num primeiro momento do trabalho, fez-se uma revisão da literatura respeitante à questão do campo semântico do tempo, tendo por base os contributos de E. Benveniste (1966 e 1974), H. Weinrich (1973) e F. Fonseca (1992) sobre os tempos verbais e as expressões adverbiais de tempo em Português.

Ao longo deste trabalho, e através da análise do *corpus* seleccionado, tudo parece apontar para que os alunos, nas fases iniciais da aprendizagem da língua-alvo, usem com mais frequência e de preferência expressões adverbiais para se situarem e para situarem os eventos cronologicamente. Pelo contrário, os aprendentes que já possuem algum conhecimento da Língua Portuguesa usam, com mais naturalidade, os tempos verbais para marcar cronologicamente tempo.

Constatou-se, ainda, que certos alunos de PLNM, nomeadamente, os de iniciação “pura” demonstram ter necessidade de aprender outras formas verbais que ainda não adquiriram formalmente. Tal fenómeno pode ser derivado do facto destes aprendentes viverem em contexto de imersão, no país da língua-alvo.

Os aprendentes de PLNM pertencentes a níveis um pouco mais avançados mostram, através das suas produções escritas, que já conseguem construir narrativas, utilizando tanto a referenciação deíctica como a anafórica, distinguindo, de igual modo, os valores aspectuais do IMP e do PPS. Deduz-se, então, que estes alunos conseguem produzir textos coerentes e coesos de acordo com as propostas de Benveniste e Weinrich, para quem a coerência de um texto narrativo cronologicamente correcto assenta, em grande parte, nas estruturas dos tempos verbais.

Através do inquérito realizado junto das docentes das turmas dos informantes considerados, assim como da análise dos materiais utilizados pelas professoras, constatou-se, num primeiro momento, que todas usam os manuais. Para além disso, colmatam eventuais lacunas através de actividades e exercícios que favoreçam o ensino/aprendizagem do campo semântico do tempo e que motivam os aprendentes de PLNM.

Num segundo momento, verificou-se que as professoras inquiridas não optam por uma só abordagem, ao invés, usam uma abordagem mista, em parte comunicativa e em parte tradicional. Esta junção vai permitir não só que os alunos consigam produzir enunciados linguísticos de acordo com as suas intenções comunicativas, como lhes vai permitir atingir uma certa correcção morfológica, de modo a que tenham um discurso mais coerente e coeso.

Ao longo deste trabalho, observou-se também que as professoras apresentam algumas diferenças em correlação com os níveis ligeiramente diferentes dos alunos: a iniciação “pura” trabalha por fases, ao passo que as duas outras turmas, cujo nível é mais avançado, têm casos de abordagem holística, integrando, assim, as formas verbais e expressões adverbiais de tempo em textos.

A partir de todas estas considerações, pensa-se que, em fases iniciais, a aquisição do campo semântico do tempo faz-se por etapas, correspondendo a:

- 1ª fase: uso de expressões formulaicas sem preocupação com a correcção morfológica;
- 2ª fase: uso de expressões adverbiais de tempo;
- 3ª fase: uso de expressões adverbiais de tempo juntamente com os tempos verbais do passado;
- 4ª fase: uso maioritário dos tempos verbais.

Em fases menos incipientes da aprendizagem de PLN, verificou-se que é possível usar uma abordagem mais holística, na qual alguns conhecimentos prévios sobre a língua-alvo se tornam indispensáveis.

A pesquisa e estes resultados levam a pensar que é útil a realização de outros estudos desta natureza, centrados nas estratégias de ensino/aprendizagem. De igual modo, acredita-se que seria conveniente recorrer a outros métodos de pesquisa, como a observação de aulas e a entrevista, no sentido de melhor compreender como se procede ao ensino/aprendizagem do campo semântico do tempo em PLN e ainda quais os recursos e abordagens mais adequadas.

Por último, resta salientar algumas limitações deste estudo relativas ao tempo reduzido para a sua realização e ao número limitado de informantes que nele participaram. Reconhece-se, ainda assim, que se realizou um percurso de aprendizagem relevante e que a discussão deste estudo no contexto de investigação poderá revelar-se extremamente útil a professores de PLNM aquando do ensino do campo semântico do tempo.

Bibliografia

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: **Parâmetros atuais para o ensino de português – língua estrangeira**, Campinas: Pontes, 1997.
- ANDRADE, A. & ARÁUJO e SÁ, M. H. **Didáctica da língua estrangeira**, Porto: Asa, 1992.
- BARTHES, R. L'écriture du roman. In : **Le degré zéro de l'écriture**, Paris: Seuil, 1953.
- BENVENISTE, E. **Problèmes de la linguistique générale**, I. Paris: Gallimard, 1966.
- _____. **Problèmes de la linguistique générale**, II, Paris: Gallimard, 1974.
- CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied linguistics**, Oxford: Oxford University press, 1980.
- CAPLE. **Português língua estrangeira, Exames**, Lisboa: M.E. / I.C./ FLUL.
- CASTELEIRO, J. M. *et alii*. **Nível limiar: para o ensino [e] aprendizagem do português como língua segunda [e] língua estrangeira**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Lisboa: Instituto de cultura e língua portuguesa, 1988.
- CHENG, T. A. Sobre a sintaxe contrastiva do sistema verbal do português e do cantonês. In: **Administração**, n.ºs 3/4, vol. II, 1.º e 2.º, 87-98. Macau: Imprensa oficial, 1989.
- CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Foris: Dordrecht, 1981.
- CORREIA, M. **Manual de aplicação: Instrumento auxiliar do diagnóstico de necessidade de aprendizagem de PLNM**, Setúbal: Escola profissional, 1999.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**, Lisboa: Sá da Costa, 2005.
- DT – **Dicionário terminológico**. (2008). Disponível em: <http://dt.dgicd.min-edu.pt>.
- DIETRICH, R. *et alii*. **The acquisition of temporality in a second language**, Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins publishing company, 1995.

- DOUGHTY, C. & LONG, M. H. **The handbook of second language acquisition**, Malden. MA: Blackwell, 2003.
- DUARTE, C. A. **Diferencias de usos gramaticales entre español/português**, Madrid: Edinumen, 1999.
- DURÃO, A. **Análisis de errores em la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de português**, Londrina: Eduel, 2004.
- ELIAS, N. **Über die zeit. Arbeiten zur wissenssoziologie II**, Michael Schröter, ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.
- ELLIS, R. **The study of second language acquisition**, Oxford: Oxford University press, 1994.
- FARIA *et alii*. **Introdução à linguística geral e portuguesa**, Lisboa: Editorial Caminho, 1996.
- FERNANDES, A. & CARECHO, J. **Materiais de apoio A2+ – Curso anual de língua e cultura portuguesas para estrangeiros**, Coimbra: Faculdade de Letras, 2009.
- FISHER, G. *et alii*. **Didáctica das línguas estrangeiras**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.
- FONSECA, F. I. **Deixis, tempo e narração**, Porto: Fundação Eng.º António de Almeida, 1992.
- _____. Deixis e pragmática linguística, In: **Introdução à linguística geral e portuguesa**, Lisboa: Editorial Caminho, 1996.
- GASS, S. & SELINKER, L. **Language transfer in language learning**, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1993.
- _____. Second language acquisition. In: **Introductory course**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- GASS, S. Input and Interaction. In: **The handbook of SLA**. Doughty & Long, Malden, MA: Blackwell, 2003.

GONÇALVES, A. & COSTA, T. **(Auxiliar a) Compreender os verbos auxiliares**, Lisboa: Edições Colibri, 2002.

HARTMANN, R.R.K. & JAMES, G. **Dictionary of lexicography**, London: Routledge, 2001.

HYMES, D.H. **Vers une compétence de communication**, Paris: Hatier; Didier, 1991

ILARI, R. **A expressão do tempo em português**. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

LEIRIA, I. **A aquisição por falantes de português europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos pretérito perfeito e imperfeito**. Dissertação de mestrado em linguística portuguesa descritiva. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1991.

_____. **Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino**. In: **1º Congresso de português língua não-materna**, 21 a 23 de Outubro, Lisboa [no prelo], 1999. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>.

_____. **Léxico, aquisição e ensino do português europeu língua não materna**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

_____. **Português língua não materna no currículo nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas**, Disponível em: http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM_perfis-linguisticos.pdf.

KLEIN, Wolfgang. **Time in language**, London; New York: Routledge, 1994.

LYONS, J. **Semantics**, Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

_____. **Semantics**, Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MATEUS, M. H. M. *et alii*. **Gramática da língua portuguesa**. 5ª Edição revista e aumentada. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

_____. **Diversidade linguística na escola portuguesa**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

- MARTINS, C. **Bilinguismo e manifestações verbais bilíngues: uma breve sinopse teórica**, Vol. XXI, 82-93. Coimbra: Sep. da revista portuguesa de filologia, 1997.
- MOREIRA, V. *et alii*. **Gramática de português**. 3º Ciclo de Ensino Básico/ Ensino Secundário. Porto: Porto Editora, 2008.
- MOTA, M. A. C. da. Viagem através dos métodos de português-língua não materna: análise linguística. In: **Actas do congresso internacional sobre o português**. Vol. II. Lisboa: Edições Colibri, 1996.
- OLIVEIRA, A. *et alii*. **Aprender português níveis A1/A2**, Lisboa: Texto Editores, 2006.
- OLIVEIRA, C. & COELHO, L. **Gramática aplicada. Português língua estrangeira**, níveis inicial e elementar A1, A2 e B1. Lisboa: Texto Editores, 2007.
- QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS. **Aprendizagem, ensino e avaliação**, Lisboa: Edições Asa, 2002.
- PERES, J. A. & MÓIA, T. **Áreas críticas da língua portuguesa**, Lisboa: Caminho, 1995.
- REICHENBACH, H. **Elements of symbolic logic**, New York: Macmillan, 1947.
- RICHARDS, J.C. PLATT; J. & PLATT, H. **Dictionary of language teaching & applied linguistics**, Edinburgh Gate: Longman, 1992.
- RICOEUR, P. **Temps et récit, Le temps raconté**. Tome III, Paris: Seuil, 1984.
- SELINKER, L. Language transfer. In: **General linguistic**, Vol. 9. p. 67-92. London: Longman, 1969.
- _____. Interlanguage. In: **International review of applied linguistics**, vol. 10, p. 209- 231 Oxford: Oxford University Press, 1972.
- STERN, H. **Fundamental concepts of language Teaching**, Oxford: Oxford University Press, 1983.

TAVARES, A. **Português XXI: Livro do aluno**, Lisboa/ Porto/ Coimbra: Edições Lidel, 2004.

_____. **Ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira**, Lisboa: Lidel, 2008.

WEINREICH, U. **Linguistic today**: published on the occasion of the Columbia University bicentennial, New York: Linguistic Circle of New York, 1954.

_____. **Explorations in semantic theory**, The Hague; Paris: Mouton, 1972.

WEINRICH, H. **Le Temps. Le récit et le commentaire**, Paris: Seuil, 1973.

_____. **Grammaire textuelle du français**, Paris: Didier, 1989.

WIDDOWSON, H. G. **Une approche communicative de l'enseignement des langues**, Paris: Hatier, 1981.

ANEXO 1 - Textos turma A

T1/A

Enunciado reconstituído: em pares, cada um/a conta o seu fim-de-semana, para o/a colega redigir um texto narrativo.

A Evelyn foi a casa sexta-feira e trabalhou no jardim. Depois, no sábado, ela foi na igreja em Sertã, com seus pais e os amigos.

A noite, eles almoçaram a casa dos amigos.

No domingo, os jovens jogaram futebol e depois ela chegou a Coimbra.

T2/A

Enunciado reconstituído: fale do que gosta de fazer nos seus tempos livres (fins-de-semana, feriados...).

Todos fim-de-semana eu gostou de acabar a tarde. Normalmente tenho muito trabalho em casa _ estudo lingua portuguesa, cozinhou, lavou roupa, etc. mas sempre tenho o tempo livre para passatempo, para os amigos e outras coisas. Gostou muito de visitar varias lugares interessantes de historia e cultura, os museus.

Por exemplo, os citios antigos: Lisboa, Porto, Conimbriga, Sintra e outros, que e são muito bonitos.

No fim-de-semana passado estive no mar com o meu marido e tivemos bom tempo.

A tarde gostou de ler livros historicos e psicologicos, gosto de ver televisão. Depois, a noite falei com meu filho e minha mãe no internet.

T3/B

Enunciado reconstituído: em pares, cada um/a conta o seu fim-de-semana, para o/a colega redigir um texto narrativo. No caso desta aluna, o exercício foi feito com ajuda da docente (não havia geralmente colegas que quisessem trabalhar com esta aluna).

Eu levantei-me de manhã e tomei o pequeno almoço, depois saí de casa e fui à loja para trabalho, mas alguma hora passei na rua, se tive os tempos livres, fui ao Forum para compras, depois votei para casa, estive em casa e estudei português, depois deitei-me.

T4/B

Enunciado reconstituído: conte as suas férias do Natal numa carta pessoal informal (o texto da aula era uma carta em que uma rapariga contava as suas férias à Ana)

Querida Ana:

Como está? Eu estou bem. Na semana passada as férias eu com minha família na Serra da Nascente.

Como foi onde?

Eu moro em Coimbra. Eu comi bacalhau, sopa, batata, muito comidas.

Na fim-de-semana, prefero compras na Forum. Eu também fui com meu marido na praia, pagagem muito bonita.

Eu estudo Portugues na universidade em Coimbra. Tudo estuda. Depois trabalha em loja.

T5/C

Enunciado reconstituído: conte as suas férias do Natal numa carta pessoal informal (o texto da aula era uma carta em que uma rapariga contava as suas férias à Ana)

Querido Pai

Tudo bem? Eu estou bem.

Passei as férias com os meus Avó e Natal. Janter de Natal, comemos muito peru e bebemos champagne.

Eu recebi muitos prendas, muito obrigado por a chocolates é camisola de futebol. Eu recebi em o correio.

Tu tens a Bom Natal? Bebes muito champagne?

Uma vez utravez muito obrigado.

Feliz Ano Novo.

Um abraço!

Chau!

T6/C

Enunciado do exame final do 1.º semestre:

Tema B) Descreva o seu lugar preferido para passar um fim-de-semana (em Portugal ou no seu país).

Normalmente por um fim-de-semana em Inglaterra. Eu gosto ir e vejo um jogo de futebol. Eu muito gosto futebol clube de portsmouth. Portsmouth é muito Sul da Inglaterra. Depois o jogo, eu vou para discoteca com amigos e nos bebemos muito cerveja com vinho branco. O passado dia de fim-de-semana, eu vou para família's casa, e falo com família. Depois nos comemos muito peru e battata fritas. Logo em dia, nos vemos televisão e bebemos muito vinho branco e falar sobre com nos gostamos futebol clube de portsmouth. Nos falamos sobre o passado jogo de portsmouth, e que nos pensamos sobre novo jogadores e o treinador de portsmouth. Depois nos cantamos muitos musica com bonito dança. Depois meus familias casa, eu volta para casa para o comboio. Quand em casa eu bebo um garrafa de Super Bock com quatro pasteis de nata's. todos os fim-de-semanas em Inglaterra. Normalmente.

T7/D

Enunciado reconstituído: conte as suas férias de Natal numa carta pessoal informal (o texto da aula era uma carta em que uma rapariga contava as suas férias à Ana)

Querida Ji

Está bom? Eu estou bom. Agora eu chego em Coimbra e continuo estudo de português na univeisidade. E você?

Que tal a tua Natal?

Passamos mês, eu voltei para casa em Macau por feliz Natal. E comprei muito comidas, conversei com as meus amigos e a minha família durante férias.

T8/D

Enunciado reconstituído: em pares, cada um/a conta o seu fim-de-semana, para o/a colega redigir um texto narrativo. A aluna não quis trabalhar com ninguém, preferiu fazer o exercício sozinha.

No passado sábado eu foi buscar a bagagem em casa. A seguir eu cheguei em Beijing de avião e na domingo à manhã eu cheguei Lisboa.

T9/D

Enunciado reconstituído: trabalho feito em casa, para substituir uma tarefa de uma aula a que o informante faltou – “Conte o que fez nas férias”.

No mês passado, quando voltei para casa em Macau, estive muito casada. Então durmi todo o dia.

Depois, eu bebi leite e comi sandes mista sozinha em casa. Más só lembrei-se ir às compras com o meu amigo.

Eu cheguei num loja sozinha também. Porque o Pili está atrasado sempre. Na rua, é cheio do que Macau, por isso, ali é muito bonita cidade. Final, nós comprámos vários sapatos e T-shirts.

Eu muito gosto de patatas nada. Então, no tempo livre ir á praia, como patatas nada com pili sempre, se eu estou triste também.

A praia chama-se Hac-sa. É famos decorlor porque tudo é preto. É muito interessante e óptimo.

Pronto nós ficámos um dia. Acho que.

T10/E

Enunciado reconstituído: conte as suas férias do Natal numa carta pessoal informal (o texto da aula era uma carta em que uma rapariga contava as suas férias à Ana)

Mealhada, 5 de Janeiro 2009

Querida professora!

Está tudo bem? Como é que foi este natal?

Antes de natal, fui de Lisboa e passei o natal com os meus parentes, nós fomos ao restaurante da china na festa chá. Depois acabou a festa, voltei para casa.

Passei o ano novo normal, mas ouvi muitos sons dos fogos de artifício!

Bom ano para si

T11/E

Enunciado reconstituído: em pares, cada um/a conta o seu fim-de-semana, para o/a colega redigir um texto narrativo.

No Sábado, o Wang levantou-se às dez horas. Depois tomou o pequeno-almoço, saiu de casa e andou a bicicleta de lado do mar... até a meia-dia, depois almoço, jogou a basquetebala e correu pelo parque, e depois voltou para casa...

No domingo, normalmente igual com sábado de manhã, mas estudou à tarde e prepou na estação para apanhou o comboio para Coimbra!

T12/E

Enunciado reconstituído: conte as suas férias do Natal numa carta pessoal informal (o texto da aula era uma carta em que uma rapariga contava as suas férias à Ana)

Querida Inês:

Tudo bem contigo? Nas férias de verão do ano passado tive muitas coisas que devi fiz!

Está certo! Fui à escola de condução para apreeder conduzir e também estive a estudar português durante as férias. Não é muito cansado, pois não? Mas não me medo! Pronto! De qualquer maneira já soubes porque é que estudo português com muitas forças!

T13/F

Enunciado reconstituído: fale do que gosta de fazer nos seus tempos livres (fins-de-semana, feriados...).

Em fim-de-semana, dia-em-dia comer pão e bife e sopa e ove. Então jogo em footbal jogo em bicicleta trabalho em loja porque ser muito mal. Mais tarde estava tão cheio que resolveram ir de um café. A noite comer dois bifes com salada, dois ovos. Viajaram em e para comboio em Coimbra.

De manhã, logo em dia comer ove de chá, leite, ver televisão em todo.

T14/F

Enunciado reconstituído: em pares, cada um/a conta o seu fim-de-semana, para o/a colega redigir um texto narrativo.

*No sábado, o Chao levantou-se muito tarde, no domingo também...
Depois levou-se e tomou o pequeno-almoço, foi a navegou na Internet...
Umás horas, saiu de casa e encontrou os amigos dele...*

T15/G

Enunciado reconstituído: conte as suas férias do Natal numa carta pessoal informal (o texto da aula era uma carta em que uma rapariga contava as suas férias à Ana)

Querida Kathi Pauline,

Como estás na Alemanha?
Eu stou na aula e preciso de escrever uma cartão para ti.
Esteve na Alemanha por 3 semanas e festejou o Natal com a minha família.
Eu gostei muito isso tempo.
Agora está bom de ser em Coimbra outra vez e ver os amigos.
Como é que tu passaste as férias?
Beijinhos,
Saudades.

T16/G

Enunciado reconstituído: trabalho de casa – “Conte o seu fim-de-semana”.

A Ecatarina esteve com gripe todos os dias e tomou muitos antibioticas e comprimidos. Ela teve febre alta e dôs de cabeça. A Ecatarina ficou todos os dias na cama.

T17/G

Enunciado reconstituído: conte as suas férias do Natal numa carta pessoal informal (o texto da aula era uma carta em que uma rapariga contava as suas férias à Ana)

Querida Pauline,

Tudo bem contigo?

Agora estou em Portugal nas férias com a minha família.

Nós ficamos uma semana no Algarve. Oh, que lindo! Gosto muito de ir aos praias e nadar todos os dias!

Tivemos um tempo muito bom, não houve chuva. Fui numa festa com o meu irmão ... dançámos todo a noite e encontramos muitas gentis portuguesas. Eles estiveram muito fixos e faladores! Por isso aprendei um pouco mais português.

Na segunda semana, fomos visitar Lisboa e Coimbra. As cidades lindíssimas!

Adoro Lisboa, por exemplo a Baixa com muitas pastelarias e lojas!

Ah, e fomos para o Belém também e comemos pasteis de Belém. Isso é meu doce preferido!

Que bom!

Fomos em Coimbra também.

A cidade é mais pequena do que Lisboa, mas isso não está mal. Coimbra tem casas e edifícios velhos e alguns parques bonitos.

Penso que estudar aqui é tão bom e fixe!

Queria de estudar em Coimbra no próximo ano talvez. Então, espero que vemos brevemente! Beijinhos.

T18/H

Enunciado reconstituído: conte as suas férias do Natal numa carta pessoal informal (o texto da aula era uma carta em que uma rapariga contava as suas férias à Ana)

Querido Enco,

Estás bem? Eu estou bem. Passei as férias com a minha família, em Portugal. Eu ouvi que vocês na Alemanha tiveram -15 graus nesta semana.

Aqui não temos neve mas sento que dentro dos edifícios na universidade é muito frio também.

Vamos encontrar-nos na Pasque quando eu estou aí?

Como é que tu passaste as férias de Natal?

Saudades.

T19/H

Enunciado reconstituído: em pares, cada um/a conta o seu fim-de-semana, para o/a colega redigir um texto narrativo.

O último fim-de-semana da Elisabeth

Ela fez malas todo a sexta-feira e preparou para a viagem para Portugal. No sábado, foi na igreja pela manhã e a tarde tiveram com festa de aniversário da mãe dela. Ela come muitos fatias de bolo de chocolate. Depois, ela mostrou as fotografias de Coimbra. No domingo, ela acordou muito cedo e foi com sua família no aeroporto do Berlim. À noite ela chegou a Coimbra.

T20/H

Enunciado do exame final do 1.º semestre

Tema A) Escreva uma carta a um amigo (ou amiga) a contar como passou as suas férias de Verão.

Querida Julia,

Como estás? Eu estou bem. Na minha última carta perguntaste-me como passei as férias de Verão. Neste Verão não fiz muito fora de estudar. Não me descansei. Estudei até dia 16 de Junho pelos exames finais da escolha. Já fiz os exames escritos e, Mayo, mas faltaram os exames orais. O dia 16 de Junho foi o dia pior na minha vida, porque fiz cinco exames.

Então, não passei no exame de matemática, por isso foi obrigatório de fazer outra vez em Setembro.

Podes imaginar que foi um Verão horrível para mim?

Ainda por isso trabalhei durante duas semanas numa empresa muito grande. Trabalhei desde 5 horas da manhã até uma hora da tarde dia por dia com as máquinas enormes que fazem tanto barulho. Quando trabalhei o tempo esteve ótimo, mas na tarde quando tive tempo para passar fora de um edifício o tempo esteve péssimo.

Lembras-te que todos os nossos amigos passaram as férias fora da Alemanha? A Judith esteve nos Estados Unidos e a Bianca estava na Rússia. Por isso não fiz muito fora de estudar, porque estive quase sozinho nestes dias chorosos. O exame de matemática foi no dia 8 de Setembro e foi ótimo! O dia seguinte do dia do exame o professor disse que foi bom.

Cinco dias depois, foi para Portugal com minha família. Foram “férias” muito longas, porque as aulas de português começaram no Outubro! Agora estou a estudar esta língua desde quatro meses e já posso te escrever esta carta!

T21/I

Enunciado reconstituído: conte as suas férias do Natal numa carta pessoal informal (o texto da aula era uma carta em que uma rapariga contava as suas férias à Ana)

5 de Janeiro de 2009

Querido Nali,

Como estás? E Jaque está bom? Ainda não bebé? Passei o dia de Natal com nossa amiga Arminda. Nós comemos bacalhau, peru, batatas e bebemos vinho tinto e vinho do Porto. Os meus filhos recebemos tantas prendas. Eles brincaram o todo dia, mas Asa ainda tem medo do cão. Vaís haver um melhor ano! Um abraço.

T22/I

Enunciado do exame final do 1.º semestre

Tema B) Descreva o seu lugar preferido para passar um fim-de-semana (em Portugal ou no seu país).

O meu lugar preferido é nos Estados Unidos da América da Norte. O estado ao lado direito do meu estado chama-se Maine. Este estado tem muitas montanhas para fazer esqui. Eu gosto de fazer esqui na minha montanha favorita, chama-se “Sunday River” _ Rio Domingo. Sunday River tem muitas “lugares” (não sei como dizer em Português mas em inglês “sr. runs”) para deslizar sobre a neve. Ele tem mais de cento e cinquenta “sr. Runs”. Eu tenho três coisas favoritas de fazer na montanha.

O primeiro é a beber um café ou chocolate quente no café que fica acima de montanha, a segunda é a fazer esqui em ziguezague pelas árvores, e a última coisa é a saltar muito alta como uma acrobata.

T23/I

Enunciado reconstituído: em pares, cada um/a conta o seu fim-de-semana, para o/a colega redigir um texto narrativo.

Fim-de-semana do Ben

No sábado, Ben levantou-se cedo, tomou um duche, e preparou o pequeno-almoço dele com pressa por causa das muitas coisas ele teve para fazer. A primeira foi enviar uns cartas à família dele e duas amigas quem também vivem na Inglaterra. Pelo fim ele esteve muito com fome, por tanto foi ao restaurante Itália para um grande almoço. Gostou dos pratos naquele restaurante mas infelizmente, ele achou os empregados são (foram) preguiçosos e teve de esperar para muito tempo. Depois, precisou apanhar o comboio para ir a Lisboa e buscou um amigo do aeroporto. Voltámos antes, para Coimbra. Finalmente, eles i naquela noite, por tanto eles dormiram tudo do dia seguinte. Pronto!

T24/J

Enunciado do exame final do 1.º semestre

Tema A) Escreva uma carta a um amigo (ou amiga) a contar como passou as suas férias de Verão.

Olá Maria!

Como estás? Eu estou muito cansada. Como é que vais fazer no Verão? Eu vou para Lisboa. Eu tenho avião 26 de Augusto. Eu fui no hotel "olas". O meu número de telefone é: 509988766. Eu quero muito vejo tua.

T25/K

Exercício sem enunciado, trabalho que o estudante fez por sua iniciativa.

Querida Nietzsche:

Olá, o meu amigo, como estás? Como foi as ferias? Não 'preocupe-si' te presocupes-te porque tu pensas que o Deus está morto!

Durante as férias, eu voltei à Inglaterra para uma semana; mas eu achei o país apenas mais cinzento e miserável do que previamente! Entanto/Contudo, eu vi a minha família e encontrei com uns amigos, qual foi muito agradável.

Eu preciso falar contigo, portanto diga-me quando tu és livre não és preocupado, és livre.

Um abraço e até à próxima.

T26/K

Enunciado reconstituído: em pares, cada um/a conta o seu fim-de-semana, para o/a colega redigir um texto narrativo.

O fim de semana do Jon

O fim de semana dele foi muito bom, porque ele foi com a família dela a visitar um homem muito importante na missão dele. No sábado, eles encontraram outros amigos americanos e falaram com-os. Na noite, eles foram a falar até muito tarde, mais ou menos duas horas da manhã!

No domingo, eles apanharam o autocarro para ir à igreja e assistiram a um serviço.

T27/K

Exercício sem enunciado, feito por livre iniciativa do aluno.

Quando eu foi novo, os meus pais contaram-me que eu devi de escrever “meia pagina, cada dia”, com qualquer tema. Eles tiveram razão, porque eu estive (estava) a aprimorar a minha letra. Mas, no mesmo tempo a minha técnica, por exemplo quando estive a escrever uma história, foi também melhor(ada).

Evidentemente, ainda não posso escrever como uma criança portuguesa e tenho mais que devo de aprender. Entretanto, eu concluí este exercício vai ajudar a minha técnica noutras composições na lingua portuguesa e portanto, cada dia eu vou tentar de escrever alguma coisa.

Além disso, talvez eu posso experimentar com algo tipos das “leis gramaticais”. Por exemplo, recentemente estava a pensar sobre o pretérito perfeito, a forma imperativo (informal) e os pronomes pessoais. Mas, ainda não os compreendo completamente, ajuda-me por favor! Mais uma pergunta será “qual é a diferencia exactamente entre os três títulos, complemento directo/indirecto ou oblíquo?”

Sobretudo, este texto não deve de ser muito longo e assim, eu posso acabar-o. Fim.

ANEXO 2 - Textos turma B

Alunos que seleccionaram a alínea:

a) *Já estive numa situação em que alguém fez uma coisa com boa intenção, mas o resultado foi muito mau? Conte o que aconteceu.*

T27/L

Muitas vezes já me aconteceu no autocarro alguém a fazer uma coisa com boa intenção, mas o resultado foi muito mal. Frequentemente estas situações acontecem nos sítios públicos ou no autocarro. Uma vez fui com minha mãe no autocarro, que vai para estação de comboio. O autocarro, a esta hora, estava cheio com pessoas idosas, passava ao pé de um grande mercado. Duas paragens antes de mercado, entrou uma mulher muito velha que não podia andar muito bem. Estava a olhar para todo lado se havia lugares vagos. O autocarro estava atrasado de horário e andava com muita pressa. Decidi de levantar-me e dar o meu lugar àquela avozinha. Mas recebi resposta negativa minha accção. A mulher idosa ficou zangada comigo porque me levantei e segundo ela eu estava a ofendê-la. Disse que parece velha, mas tem pernas boas, que de minha parte não era preciso a fazer isso porque o mundo estava cheio com pessoas que fazem coisas com uma boa intenção. Não percebi muito bem qual era o meu erro porque os meus pais me educaram de respeitar as pessoas mais velhas, porque um dia quando chegar chego à idade delas, as pessoas mais novas também me vão respeitar. Por isso queria dar o meu lugar no autocarro a esta mulher.

As pessoas que estavam a ver esta situação queriam proteger-me, dizendo que poucas pessoas jovens, na essa cultura, fazem isto que eu fiz e que a mulher tem de me agradecer e não ficar zangada. Ela ficou muito envergonhada e saiu logo do autocarro.

As pessoas começaram a cumprimentar-me por que eu fiz e disseram para não prestar tanta atenção porque existem pessoas diferentes por todo o lado do mundo.

Fiquei pouco triste porque já vi muitas pessoas a queixar-se que têm dor nas pernas ou nas costas e que ninguém não quer dar o seu lugar no autocarro, e agora descobri que também há pessoas que estão a queixar-se quando te levantes e queres dar-lo a outra pessoa muito mais velha do que tu.

Alunos que seleccionaram a alínea:

- b) *Muitas vezes, quando ficamos mais velhos, muda também o modo como vemos as coisas e as pessoas à nossa volta. Concorda com esta afirmação? Dê exemplos, do texto³⁹ e de outras situações que conhece.*

T28/M

Acho que ter respeito às pessoas idosas é uma ideia quase mundial, só é pena que essa ideia esteja a mudar. Os jovens pensam que as pessoas idosas são inúteis e antigas. Como os jovens gostam das ideias modernas e novas, não sabem apreciar as coisas velhas e as pessoas idosas, infelizmente, pertencem às coisas velhas.

Nos três meses que moro com uma senhora e a sua neta, aqui em Coimbra. Todos os dias, há discussão entre avó e neta. Por razões como não jantar em casa a neta ou chegar tarde. Compreendo que existem opiniões distintos entre as gerações, mas a reacção da neta é exagerada para mim. “Fecha a porta”, “Deixa-me em paz”, “Cala”, são frases muito frequentes e as que tenho aprendido vivendo nesta casa portuguesa. É provável que seja um caso excepcional, e espero que seja. Mas não se nega que temos menos respeito as pessoas idosas hoje. Deveríamos reflecti-lo, porém todos nós vamos ser velhos.

T29/J

Eu concordo, é verdade. Estive neste situação no ultimo ano quando voltou na a minha empresa onde eu tinha trabalhado dez anos antes e fazia o que tinha feito dezoito anos antes.

Trabalhei com os pessoas quase 20 anos mais jovens de que mim e naquele altura teve que realizar que estive uma velhota.

Normalmente a minha mentalidade aparecer jovem, mas ali aprendeu que agora vejo muitas coisas diferente. Por quê? A resposta é simple. Porque tenho visto mais na vida e tenho mais experiência.

Há muitas coisas que podemos aprender só por ser mais velho.

³⁹ O enunciado refere-se ao texto base da prova.

T30/N

Eu concordo com esta afirmação. Quando estamos jovens, queremos descobrir o mundo, criar coisas novas, experimentar. O nosso corpo está com força, o nosso espírito está aberto. Juventude significa beleza, boa forma, entusiasmo.

A menina no texto está descrita como “muito bonita”, com olhos claros e um brilho feliz. O homem como “bem conservado”, que “devia ter sido interessante” e talvez agora não seja.

Eu tenho cinquenta dois anos e gosto muito de escutar música dos anos sessenta, septenta, oitenta do século passado. Acho que continuam a ser divertido e que surpresa: muitos jovens também gostam desta música. Agora, ABBA está de volta!

Mas isto não significa que a música contemporânea não me interesse. Acho que boa música será sempre boa música.

Eu gosto também praticar desporto. Gostou de correr e de andar de bicicleta. Naturalmente, sinto que estou mais velho e que não consigo fazer as mesmas coisas do que um jovem. Mas gosto de experimentar.

Quando estava “jovem” achava que 52 anos estava velho e agora não me sinto velho. Talvez as palavras “ uma pessoa sinte-se velha é realmente velha e alguém que conserve a sua curiosidade continua moderna”.

Estamos “velhos” quando nós sentimo-nos velhos. O mais importante é a flexibilidade, a vontade de viver com prazer. Estar pronto para para enfrentar o futuro e aceitar limitações lembrando que a juventude também tem as suas limitações e que nunca podemos realizar todos nossos sonhos. Idade da “sapiencia”, novos vertentes como a capacidade de relativizar coisas como força de corpo. Não podemos viver com ideias como “ se estivesse mais jovem, faria...”. É simplesmente necessário de descobrir novas probabilidades e de aproveitar destes.

Acho que o homem do texto teve aceitado a boa acção da rapariga com prazer, feliz das regras sociais manifestar-se pela aquela rapariga bonita, porque finalmente o prazer de aceitar um presente com prazer torna o habito de dar presentes tão importante. Ou seja, um acontecimento essencial na nossa existência.

ANEXO 3 - Textos turma C

Alunos que seleccionaram a alínea:

a) “ João teve uma ideia, uma ideia tão luminosa que não dormiu toda a noite”.

Continue a história.

T31/O

O João teve então uma ideia, uma ideia tão luminosa que não dormiu toda a noite. Ele pensava que aquele robô que era a coisa mais fantástico e útil do mundo. Como já tinha encontrado uma pasta cheia de dinheiro, naquele momento tinha o dinheiro para o comprar.

Ele não dormiu toda a noite porque pensava em todas as tarifas que o robô podia fazer. Primeiro, ele podia usá-lo para fazer todos os seus trabalhos de casa que tinha fazer todos os dias. O robô ia lavar a loiça, pôr a mesa, arranjar o quarto dele e dar de comer ao cão. Também o robô podia escrever todas as composições dele para as aulas de português e historia. Além disso, o João queria-lo para fazer os seus exames de matemática para ter positivas a matemática.

O João tinha estado irritado com os pais, mas era, verdadeiramente, um menino simpático que amava os seus pais e, por isso, também queria que o seu robô ajudasse a sua mãe. Como ela era enfermeira que trabalhava muitas horas no hospital e também tinha de fazer muito trabalho em casa, ele pensava que o robô podia limpar a casa e cozinhar todas as refeições por ela. Naquela noite todo isto e mais fez não dormir o João.

T32/P

– Wow! Sou rico! Mas não posso dizer a ninguém. De outro modo tenho de dar o dinheiro ao polícia. O que posso fazer com este tesouro?

(E ele adormeceu outra vez. Mas depois uns momentos...)

– As notas de matemática, que chato! O que vou fazer? Não sei como explicar ao pai. Ele vai ser tão zangado. Detesto matemática, não a quero estudar nunca mais!

(E adormeceu outra vez. Mas depois uns momentos...)

– Aquele robô da televisão... Mmm, interessante. É capaz dos cálculos. Queria que tenha uma capacidade assim...

(E adormeceu outra vez. Mas, de repente:)

– *Eureka! Com o dinheiro comprarei o robô e deixo-o a fazer o meu trabalho para casa! Se possível, mudo-o na minha aparência (como dinheiro não é problema) e deixo-o ir às aulas de matemática. Ninguém vai descobrir a minha ausência!*

No dia seguinte o João levanta-se e lembra-se os sonhos da noite. A vida dele vai ser ótima! Ao pequeno-almoço não consegue acabar de sorrir. Os pais notam-o mas não dizem nada. Eles entendem a felicidade dele, mas eles sabem o que ele não sabe...

– *Onde está a minha pasta? _ pergunta o João, estando olhando em volta de si.*

– *A pasta de pele de crocodile? _ diz a mãe.*

– *Ah! Ontem na televisão disseram-se que o inventor do robô a tinha perdido. É o dinheiro para pagar o robô.*

O João não consegue tirar as. Que desilusão.

T33/Q

João teve então uma ideia, uma ideia tão luminosa que não dormiu toda a noite. Ele sempre pensava sobre estas notícias no televisão. Este robô fala, come e escreve.

Eu não gosto a matemática e sempre tenho notas negativas. Este robô pode fazer trapalho para casa a matemática.

Muito bom ideia! Agora eu tenho muito tempo e por isso posso vou ser convidado para a selecção de futebol. Eu vou ir jogadore muito populare e vou tem muito dinheiro.

O João toda a noite fantasiu qual ele vai comprar uma quinta ou um carro muito bom e muito caro, tudo o que desejasse.

Quando o João já cansadou pensar sobre este, ele dormiu.

No proximo dia, ele levantou-se muito feliz e furioso.

Alunos que seleccionaram a alínea:

b) *Na história que acabou de ler, João fez uma viagem de autocarro sem saber para onde ia.*

Conte uma viagem que fez, referindo:

- destino, época do ano, meio de transporte, companhia, alojamento e pequenas surpresas.

T34/R

O João fez uma viagem de autocarro com os seus amigos o Fernando e a Ana. Além disso, era verão: o tempo estava muito calor e agradável. A companhia foi muito amizade...

O João não sabia para onde viajar, portanto ele pediu a Ana fazer uma proposta boa. Porém, ela não sabia de onde queria viajar, portanto só disse _ que quero ir no destino do Norte. Desta proposta foi muito exclusivo e os amigos dela gostaram dessa ideia. Quando eles saíram, infelizmente começava a chover. Por isso, o João e a Ana estavam aborrecido. Porém, mais tarde, felizmente o tempo melhorar. Já estava à noite e eles estavam muito cansado. Portanto, decidiram ir num hotel e ficar lá até amanhã de manhã. No dia seguinte, o Fernando tinha uma ideia boa, viajar na Serra da Estrela e comprar lá umas prendas para a mãe dele, porque neste dia ela fazia ano. Quando eles venham para casa, foram muito contentes e os satisfeitos.

T35/S

Na pausa de Natal, fiz uma viagem.

No dia 26 de Dezembro, fui ao aeroporto do Porto para ir à Espanha com os meus amigos. Quando chegámos ao aeroporto, nós notámos que não tínhamos os bilhetes de avião com certeza. Nós fomos ao espaço de Serviço e perguntámos ao empregado. Mas, ele disse-nos que não. Por isso, ficámos no Porto por uma noite.

No dia 27, nós conseguimos partir de Portugal para Espanha. Devemos partir de Portugal no dia 26, mas não podíamos. Portanto, nós ficámos na Espanha por 3 dias. Primeiro dia, ficámos no aeroporto de Girona porque nós chegámos à meia-noite, além disso não havia a camioneta para ir a Barcelona. Segundo dia, à manhã, nós fomos a Barcelona. Visitámos os monumentos de Casa, Sagrada Família, parque e museu.

Quando viajámos a Barcelona, ficámos no hostel. O hostel que nós ficámos era muito limpo e também havia muitas pessoas. Havia dois americanos, um francês, eu e a minha amiga no nosso quarto de hostel. Porém não conversámos junto porque voltámos ao hostel para só dormir.

No dia 30, regressámos a Portugal.

Ao chegarmos à rodviária, não havia a camioneta até a meia-noite e quarenta e cinco. Tivemos que esperar por 3 h.

Então quando nós regressámos a casa, era às 3h da manhã.

Nossa viagem, havia muitos acontecimentos.

Mas, agora, penso que tenho que reconhecer o bilhete antes de ir à viagem.

T36/T

Há duas semanas faz uma viagem no autocarro. Essa manhã acordei e comi pequeno-almoço. Apanhei o autocarro ir fazer compras. Fui muito cansado por isso cobriu meus olhos com meu chapéu e dormi durante quatro horas. Quando acordou descobrir que estive fora do autocarro e no meio da floresta. Pensei, “como cheguei aqui?” Andei à pé entre as árvores, mas vi ninguém, até descobri uma casa no meio das árvores. Fui muito pequeno, mas também bonito. Chamei fora e pragutei pôr ajuda. Um homem respondeu da casa e veio fora. Teve um mapa em seu mão e disse como chegar à cidade próxima. Quando cheguei na cidade apanhei um táxi. Entrei minha casa muito tarde e dormi na minha cama.

T38/U

Neste Natal decidimos visitar à Serra da Estrela. No dia 25 de dezembro de manhã, era o dia de sol. Levantámo-nos muito cedo e comemos um pouco de pequeno-almoço, preparámos os equipamentos de anti-frio, luva e chapéu, vestimos as roupas mais quentes. Ouvi muito disse que sobre a Serra da Estrela.

A Serra da Estrela fica no norte de Portugal e é o único local no país onde se pode fazer esqui, porque no Inverno neva muito naquele região. As pessoas que vivem em Lisboa e em muitas outras cidades, vilas e aldeias de Portugal nunca têm muitas possibilidade de ver neve. Então, muitos portugueses põem as suas roupas mais quentes e viajam até à Serra da Estrela para uns dias diferentes.

Quando chegámos a meia de Serra, podemos sentir muito frio, chegámos a pico da Serra de tudo lado era branco, o paisagem de neve era tão bonita, e cheias de gentes tinham quaisquer idade, as crianças, os jovens, os idosos. Faziam bonecos de neve e atiravam bolas de neve aos outros. Nós também comprámos dois trenó plástico para fazer esqui, era primeira vez brinquei esqui, mas muito divertido. Sentei-me no trenó de neve que velocidade muito rápida, pensei que um pouco de perigoso.

Foi uma boa viagem, esperava novamente à Serra da Estrela.

Alunos que seleccionaram a alínea:

c) *João fica impressionado com uma invenção fantástica apresentada por um homem sábio com barbas brancas:*

- Apresente uma pessoa que admira, descrevendo aspectos físicos, características da sua personalidade e a razão por que tem a sua admiração.

T39/V

Na minha vida há muitas pessoas que eu adoro. Na minha opinião, todas as pessoas têm alguma coisa especial. Além disso, há pessoas com mais dados especiais do que as outras. Uma neste caso para mim é o meu pai.

O meu pai, que se chama Gijs, tem 56 anos, vive em Holanda, numa cidade que se chama Ysselstein. Este cidade é perto de Utrecht, que fica no centro da Holanda.

Ele não é muito alto, cerca de 1m75 e tem cabelo cinzento-claro.

Nem é muito magro, nem muito gordo. É muito inteligente, penso eu nunca estudou, porém era um director duma empresa grande. Por causa dos dados dele. Ele começou a trabalhar na empresa que já falei sobre, quando ele tinha 25 anos. No início era uma empresa muito pequeno, contudo os dados dele, especialmente na área de IT e financeiro, mudou-se numa empresa grande e boa adorava de trabalhar com ele. Junto fizemos muitas coisas boas que melhorou a sistema de trabalho. Ele ouviu sempre para as minhas ideias, dou-me muitos chances nesta empresa e ensinou-me muito. Coisas que posso usar no resto da minha vida!

No outro lado, tenho de dizer que as vezes teve uma maneira ao trabalho que não todas as pessoas adoravam. Diz sempre que antes de vir com uma pergunta, tens de pensar sobre soluções possíveis da tua problema. Também por esta razão tive dificuldades num alguns momentos. Porque, no gabinete, o meu pai nunca me tratou como a sua filha, mas sempre como as outras! Além disso, quando ele respondeu a nossa pergunta, sempre tinha uma resposta curta mas também muito claro. Ele precise sempre poucas palavras para dizer muito! Por esta razão, muitas pessoas gostaram de trabalhar com ele. Aprendi e estou a aprender muito dele, não só no trabalho, também sobre as coisas básicas da vida. Agora, ele não trabalha mais, porque quer se divertir mais na vida, com o objectivo de viver em França. Por isso, os meus pais estão a vender a sua casa, por ter a possibilidade de relaxar todos os dias.

Ele deixou de trabalhar 2 anos atrás, porque segundo ele está bastante. “agora mereco uma vida sem stress :)!” E eu concordo!

Admiro a maneira do que ele é na vida, as coisas que fez e o perspectivo que ele tem na vida.

ANEXO 4 - Inquérito da professora da turma A

Questionário sobre ensino-aprendizagem das expressões de tempo na aula de PLNM

O presente questionário insere-se num projecto de dissertação de 2º Ciclo em *Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda* e visa recolher a opinião de professores acerca da forma como trabalham as expressões de tempo na aula de PLNM. Os dados são confidenciais. Agradece-se a sua colaboração.

A investigadora responsável: Bruna Plácido

As orientadoras: Isabel Poço Lopes
Joana Vieira Santos

Dados de caracterização profissional

1. Tempo de serviço enquanto professor de PLNM:

Há 24 anos (com 2 intervalos de 1 e 6 anos).

2. Disciplinas que lecciona no Curso Anual de Português para Estrangeiros: *Composição, nível Elementar, Turma A.*

3. Níveis de língua que lecciona ou já leccionou:

Elementar, Complementar e Superior.

4. Disciplinas que já leccionou em outros cursos de Português para Estrangeiros:

Língua Portuguesa, Composição, Conversação, Laboratório e Linguística Portuguesa.

Nas questões que se seguem serão utilizadas as seguintes siglas:

LM: Língua Materna / LE: Língua Estrangeira

A. Responda às seguintes perguntas.

1. “Autoriza o uso de outra língua que não o Português em sala de aula?”

SIM / **NÃO.**

a. Se sim, qual / quais?

Inglês, Espanhol, Francês, Alemão, Italiano.

a. “Se não, por que motivo(s)?”

b. Em que contextos (explicação de regras, de léxico, outros...)?”:

Explicações relacionadas com contrastes de línguas, problemas de interferência ou estruturas comuns (por parte dos alunos).

1. Ordene, por ordem de importância decrescente, os objectivos da aprendizagem de uma LE:

- desenvolver competências de comunicação nessa língua 1º
- dominar com correcção as estruturas dessa língua 7º
- conhecer outros povos e outras culturas 2º
- *investigação linguística* 3º
- *compreensão de erros de alunos de PLNM* 4º
- *acesso a produções escritas (bibliografia científica)* 5º
- *comunicação em encontros internacionais* 6º

Justificação: *a aprendizagem de uma LE deve sempre estar sujeita a fins utilitários, todos eles subsumíveis no processo de comunicação. A correcção é uma questão muito pouco importante, desse ponto de vista.*

2. Considera que a aquisição de uma LE se torna mais fácil se o aluno usar essa língua fora da sala de aula (falar, ouvir, ler, escrever)? **Sim**

Justificação: *Obviamente, o uso fora do contexto da aula aumenta as ocasiões de produção. Dito isto, a criação de contextos artificiais (Por ex: o uso da LE num país onde não se fale essa LE) poderá ser contraproducente.*

3. Considera que o ensino de uma LE se torna mais difícil em turmas de alunos com LMs diferentes? **Não**

Justificação: *Em primeiro lugar, se os métodos de ensino-aprendizagem, no que toca a explicações sobre o funcionamento, se basearem em contrastes de línguas, quanto mais variedade houver, mais exemplos surgirão. Em segundo lugar, línguas diferentes tornam obrigatório que os alunos comuniquem entre si na LE e não numa qualquer LM.*

- B. Responda às seguintes perguntas sobre a forma como são trabalhadas as expressões de tempo.**

1. Que manual/manuais usa nas suas aulas?

Português XXI e Aprender Português.

Em anos anteriores, foram usados: Vamos Aprender Português (Jorge Dias da Silva et alii, Lisboa, Plátano Editora, 1984), Português sem Fronteiras (Isabel Coimbra Leite e Olga Mata Coimbra, Lisboa, Lidel, várias edições), Portuguesíssimo (M. de Fátima Braga de Matos, Porto, Porto Editora, s/d), Português Contemporâneo (Mendes Silva, várias edições), Falar é Aprender (Fernando José Rodrigues e Peter

Humphreys, Porto, Porto Editora, 1993), Lusofonia (António Avelar et alii Lisboa, Lidel, 1997).

2. Segue a estrutura do manual? *Sim, no presente ano lectivo, a estrutura do manual foi seguida. Em anos anteriores, nem sempre.*

Justificação: No presente ano lectivo, o manual era comum às 3 disciplinas, pelo que a ordem havia sido pré-estabelecida. Em anos anteriores, o manual era exclusivo da disciplina em causa, subordinava-se portanto ao programa de Língua Portuguesa (que poderia estar a ser leccionado por outro colega) e os seus conteúdos eram geralmente completados com materiais de produção própria.

3. Utiliza outros suportes pedagógicos para além do manual que escolheu?

Sim

Quais: Imagens, filmes, gravações (noticiários ou programas de rádio, por exemplo), canções, banda desenhada, textos de jornal (crónicas, editoriais), pequenos contos, anúncios publicitários, prospectos, além de exercícios e textos de produção própria.

Por que motivo? Em primeiro lugar, permitir uma certa variedade, em segundo lugar, adaptar o material às especificidades dos alunos.

4. Qual a forma verbal de passado que lecciona em primeiro lugar?

No presente ano lectivo, o P.P.S.

Por que motivo?

A estrutura do manual Aprender Português assim o previa. Além disso, tendo leccionado em anos anteriores o Imperfeito do Indicativo em primeiro lugar, constatei que essa forma, apesar da sua regularidade morfológica, não corresponde às verdadeiras necessidades comunicativas, sendo, por isso, preferível começar pelo PPS.

5. Quais as estratégias que utiliza para leccionar este tempo verbal?

No presente ano lectivo, o PPS foi introduzido numa carta em que se contavam as férias do Natal, com expressões adverbiais claras (datas, ontem...). De seguida, foi explicado vocabulário e discutida a história do texto. A morfologia do PPS (verbos regulares) não foi dada na aula de Composição, mas sim na de Língua Portuguesa, no âmbito da qual foram feitos os primeiros exercícios de conjugação. Na aula de Composição, foram dados temas para contar histórias, a partir dos quais os alunos produziram textos: (i) Contar o fim de semana passado: (ii) Contar o fim de semana a um(a) colega, que teria então de escrever a história; (iii) Contar as férias do Natal. Posteriormente, a pedido dos alunos, foram feitos exercícios estruturais de revisão também na disciplina de Composição (em aula e em trabalho de casa).

6. Qual a forma verbal de passado que lecciona em segundo lugar?

No presente ano lectivo, não foi leccionada 2.ª forma, por se tratar de matéria do 2.º semestre. Contudo, seria o Imperfeito.

Por que motivo?

Por se tratar de uma forma essencial para a oposição aspectual entre tempos do passado, permitindo estabelecer as diferenças entre situações perfectivas e imperfectivas.

7. Quais as estratégias que utiliza para leccionar este tempo verbal?

Teriam sido usadas estratégias semelhantes às do PPS, eventualmente com um texto descritivo.

8. Acha que estes tempos verbais deviam ser aprendidos concomitantemente?

Não.

Justificação:

A morfologia do PPS é algo complexa, mas, acima de tudo, existe uma enorme dificuldade por parte dos alunos que não possuem a mesma oposição aspectual nas suas respectivas LMs, em apreender a diferença. Uma vez que podem existir textos no PPS ou no IMP em exclusivo, a sua aprendizagem separada faz mais sentido.

9. Em que momento do curso é que insere a primeira expressão adverbial (ou de tipo adverbial) de tempo?

No início das aulas (hoje, agora) e de forma implícita (quando se diz a data, quando se marca um trabalho...).

Por que motivo? *Por serem essenciais para situar o discurso e os estados de coisas. Além disso, todas as línguas têm expressões adverbiais de tempo, pelo que a transferência pode aqui ser aproveitada de forma positiva, pelo menos no que toca à compreensão.*

10. Descreva sucintamente as estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza para leccionar as expressões adverbiais (ou de tipo adverbial) de tempo.

Implícita (como descrito acima): uso no discurso oral, com gestos apropriados, para hoje, agora)

Implícita: em instruções como 5 minutos para responder (acompanhadas de gestos)

Implícita: em exercícios de conjugação ou de apropriação do Presente

Explícita: para expressões mais complexas, como há 15 dias, desde então..., que seriam aprendidas com as mesmas estratégias do tempo verbal (uso em contexto condicionado, chamada de atenção, explicação de uso e formação, exercícios de consolidação).

11. Indique uma lista dos exercícios que proporia aos seus alunos para adquirir / compreender / consolidar a aquisição das expressões de tempo e do concomitante campo semântico?

(i) Composições orais ou escritas com condicionamento (conte, descreva, diga o que costuma fazer...) ou baseadas em imagens, individuais, em pares ou colectivas.

(ii) Exercícios de preenchimento de espaços (com ou sem formas conjugadas)

(iii) Exercícios de transformação de textos (preferível à transformação de frases isoladas, ainda que estas também se possam fazer)

(iv) Exercícios de associação (completar frases separadas, por exemplo)

Justifique a sua escolha:

De todos os exercícios propostos, os mais adequados seriam os de (i), uma vez que permitiriam produções holísticas. Todos os outros exercícios, pelo seu carácter mecanicista, são sobretudo úteis para a correcção e memorização da morfologia.

12. Descreva sucintamente as estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza para conseguir que os alunos usem os tempos verbais do passado concomitantemente com as expressões adverbiais de tempo.

(i) O incentivo à produção de textos completos (e não frases isoladas).

(ii) O uso de contextos condicionados (iniciar um frase com uma expressão de tempo que exija uma dada forma verbal, por exemplo).

(iii) A explicitação formal (por exemplo, esquemas com a oposição aspectual PPS / IMP, contendo igualmente expressões de tempo como ontem, há dois anos, nessa altura...).

13. Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades que os alunos apresentam na aquisição do campo semântico do tempo?

(i) O domínio da oposição aspectual entre PPS e IMP para alunos que não a possuem na sua LM (ingleses, chineses), ou que a possuem, mas com valores diferentes (alemães)

(ii) O domínio dos valores semânticos do Pretérito Perfeito Composto, uma vez que, em todas as línguas românicas e em boa parte de outras línguas (germânicas, eslavas), essa forma possui valores perfectivos, idênticos aos do PPS português. É igualmente frequente que os alunos sofram os efeitos de interferências de outras LEs entretanto aprendidas (caso de alunos que falem já Francês, Espanhol ou Italiano).

14. Na sua opinião, quais são as estratégias mais indicadas para colmatar essas mesmas dificuldades?

(i) Utilizar explicitamente o contraste entre línguas (para explicar).

(ii) Fomentar o uso de expressões adverbiais adequadas, que funcionem como bordões de memória (ex: no caso do PPC, utilizar com frequência expressões como Durante toda a semana... ele tem estado doente. Tenho-o encontrado... todos os dias).

Gostaria de fazer algum comentário a este inquérito ou acrescentar alguma ideia não expressa anteriormente? *Não.*

Data: *18 de Agosto de 2009*

Estes dados são confidenciais. Mais uma vez, muito obrigada pela colaboração.

ANEXO 5 - Inquérito da professora da turma B

Questionário sobre ensino-aprendizagem das expressões de tempo na aula de PLNM

O presente questionário insere-se num projecto de dissertação de 2º Ciclo em *Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda* e visa recolher a opinião de professores acerca da forma como trabalham as expressões de tempo na aula de PLNM. Os dados são confidenciais. Agradece-se a sua colaboração.

A investigadora responsável: Bruna Plácido

As orientadoras: Isabel Poço Lopes
Joana Vieira Santos

Dados de caracterização profissional

1. Tempo de serviço enquanto professor de PLNM:
Há 12 anos
2. Disciplinas que lecciona no Curso Anual de Português para Estrangeiros:
Língua Portuguesa, Conversação e Composição
3. Níveis de língua que lecciona ou já leccionou:
Elementar e Intermédio
4. Disciplinas que já leccionou em outros cursos de Português para Estrangeiros
Laboratório

Nas questões que se seguem serão utilizadas as seguintes siglas:

LM: Língua Materna / LE: Língua Estrangeira

A. Responda às seguintes perguntas.

1. “Autoriza o uso de outra língua que não o Português em sala de aula?”

SIM

NÃO.

- a. Se sim, qual / quais?

- a. “Se não, por que motivo(s)?”

Inglês

Alemão

Francês

Castelhano

Italiano

- b. Em que contextos (explicação de regras, de léxico, outros...)?”

O contexto mais frequente é a aprendizagem de vocabulário, mas também ocorre na explicação de regras, desde que, no momento, se verifique adequada a presença de outra língua que não a língua-alvo.

1. Ordene, por ordem de importância decrescente, os objectivos da aprendizagem de uma LE:

1/2- desenvolver competências de comunicação nessa língua

2/1- dominar com correcção as estruturas dessa língua

3 - conhecer outros povos e outras culturas

- outras (especificar)

Justificação:

No nível de Iniciação e/ou Elementar, a competência de comunicação assume uma maior relevância, ainda que se observem erros gramaticais e/ou lexicais. Num nível Intermédio ou Avançado, o primeiro objectivo passa pelo domínio correcto de estruturas linguísticas.

2. Considera que a aquisição de uma LE se torna mais fácil se o aluno usar essa língua fora da sala de aula (falar, ouvir, ler, escrever)? **Sim.**

Justificação:

Os alunos que estabelecem redes sociais fora da sala de aula apresentam uma maior fluência.

3. Considera que o ensino de uma LE se torna mais difícil em turmas de alunos com LMs diferentes? **Não**

Justificação:

A dificuldade não se relaciona com a heterogeneidade das línguas maternas, mas com:

- o conhecimento explícito que têm da sua própria língua materna;

- os objectivos de aprendizagem;

B. Responda às seguintes perguntas sobre a forma como são trabalhadas as expressões de tempo.

1. Que manual/manuais usa nas suas aulas?

Não utilizo manual.

2. Segue a estrutura do manual? Sim / Não

Justificação:

3. Utiliza outros suportes pedagógicos para além do manual que escolheu?

Sim / Não:

Quais:

Por que motivo:

Os manuais têm uma estrutura que não se adequa à especificidade do Curso em que tenho leccionado, isto é, serão práticos para cursos em que haja um único docente. Como o curso tem várias disciplinas que trabalham aspectos linguístico-comunicativos, os manuais presentes no mercado não serão a melhor escolha.

4. Qual a forma verbal de passado que lecciona em primeiro lugar?

Pretérito Perfeito do Indicativo

Por que motivo?

Este tempo verbal é dado no contexto do relato pessoal no passado.

5. Quais as estratégias que utiliza para leccionar este tempo verbal?

O ponto de partida é o relato pessoal sobre o que foi feito no dia ou no fim-de-semana anterior.

6. Qual a forma verbal de passado que lecciona em segundo lugar?

Pretérito Imperfeito do Indicativo

Por que motivo?

Ver resposta 8.

7. Quais as estratégias que utiliza para leccionar este tempo verbal?

Apresento os contextos de uso obrigatório com exemplos integrados no conteúdo do Pretérito Perfeito do Indicativo.

8. Acha que estes tempos verbais deviam ser aprendidos concomitantemente?

Sim / Não: ***Sim***

Justificação:

A aprendizagem destes tempos verbais deverá ser contextualizada de modo a perceberem o uso na língua portuguesa e reconhecerem que precisarão dos dois tempos verbais para a expressão do passado.

9. Em que momento do curso é que insere a primeira expressão adverbial (ou de tipo adverbial) de tempo?

No início.

Por que motivo?

Devido ao contexto: descrição, relato do dia-a-dia localizada no tempo.

10. Descreva sucintamente as estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza para leccionar as expressões adverbiais (ou de tipo adverbial) de tempo.

Represento graficamente a noção do tempo — calendário, relógio... — e exemplifico.

11. Indique uma lista dos exercícios que proporia aos seus alunos para adquirir / compreender / consolidar a aquisição das expressões de tempo e do concomitante campo semântico?

associação; correspondência entre pares; completamento de espaços; identificação e correcção do erro

Justifique a sua escolha:

associação; correspondência entre pares — auxilia a memorização da forma

completamento de espaços — implica o reconhecimento do uso adequado e a memória da forma

identificação e correção do erro — desenvolve o conhecimento explícito

12. Descreva sucintamente as estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza para conseguir que os alunos usem os tempos verbais do passado concomitantemente com as expressões adverbiais de tempo.

Faculto contextos de uso autênticos;

Elaboro pares de frases que lhes permita identificar a diferença;

Organizo exercícios de completamento de espaços (sem dar a referência do tempo verbal a utilizar);

Solicito a identificação e justificação dos tempos verbais utilizados em textos autênticos.

13. Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades que os alunos apresentam na aquisição do campo semântico do tempo.

[Bruna, não sei bem o que pretende saber. Seria possível um explicação extra?]

14. Na sua opinião, quais são as estratégias mais indicadas para colmatar essas mesmas dificuldades?

Exposição à língua, isto é, a apresentação frequente de contextos de uso e a análise contrastiva, de modo a desenvolver o conhecimento explícito.

Gostaria de fazer algum comentário a este inquérito ou acrescentar alguma ideia não expressa anteriormente?

Bom trabalho.

Data: 1 de Setembro de 2009

Estes dados são confidenciais. Mais uma vez, muito obrigada pela colaboração.

ANEXO 6 - Inquérito da professora da turma C

Sim. A língua materna ou o Inglês, se necessário, mas não costuma ser muito necessário.

b. Em que contextos (explicação de regras, de léxico, outros...)?”

Sobretudo em explicação de vocabulário.

2. Ordene, por ordem de importância decrescente, os objectivos da aprendizagem de uma LE:

- desenvolver competências de comunicação nessa língua _____

- dominar com correcção as estruturas dessa língua _____

- conhecer outros povos e outras culturas _____

- outras (especificar) _____

Justificação: *Depende do curso e dos objectivos do aluno.*

3. Considera que a aquisição de uma LE se torna mais fácil se o aluno usar essa língua fora da sala de aula (falar, ouvir, ler, escrever)? _____

Justificação: *Sim, o treino é absolutamente essencial à aprendizagem.*

4. Considera que o ensino de uma LE se torna mais difícil em turmas de alunos com LMs diferentes? _____

Justificação: *Em fases iniciais, sim, sobretudo se o professor não conhece as LM dos alunos; mas este ambiente permite o uso da LE em comunicação real entre os alunos de forma mais sustentada do que em grupos homogéneos.*

B. Responda às seguintes perguntas sobre a forma como são trabalhadas as expressões de tempo.

1. Que manual/manuais usa nas suas aulas?

Nenhum.

2. Segue a estrutura do manual? Sim / Não

Justificação:

3. Utiliza outros suportes pedagógicos para além do manual que escolheu?

Sim / Não

Quais: *Textos escritos e orais, vídeos, fichas para treino de compreensão, produção escrita e gramática, geralmente feitas por mim, por vezes adaptadas de livros.*

Por que motivo?

4. Qual a forma verbal de passado que lecciona em primeiro lugar?

Nunca tive alunos de iniciação em que sou eu a introduzir os tempos verbais pela primeira vez, chegam-me sempre com conhecimentos prévios de várias formas, por vezes claros e outras vezes bastante caóticos, por vezes relativamente às formas, mas sobretudo ao uso dos tempos do passado (Pretérito Perfeito Simples e Imperfeito).

Por que motivo?

5. Quais as estratégias que utiliza para leccionar este tempo verbal?

O trabalho passa muito por mostrar usos típicos em textos e levar os alunos a produzir texto de acordo com esse modelo, assim como por esclarecer dúvidas levantadas a partir da produção escrita ou das reflexões dos próprios alunos.

6. Qual a forma verbal de passado que lecciona em segundo lugar?

A mesma resposta que 4.

Por que motivo?

7. Quais as estratégias que utiliza para leccionar este tempo verbal?

Ver 5.

8. Acha que estes tempos verbais deviam ser aprendidos concomitantemente?

Sim / Não

Justificação: Não exactamente ao mesmo tempo, para evitar muitas confusões com as formas, mas seleccionando de forma rigorosa os contextos típicos de emprego dos tempos verbais e depois mostrando como de combinam num mesmo texto.

9. Em que momento do curso é que insere a primeira expressão adverbial (ou de tipo adverbial) de tempo?

A mesma resposta que 4.

Por que motivo?

10. Descreva sucintamente as estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza para leccionar as expressões adverbiais (ou de tipo adverbial) de tempo.

Ver 5, o procedimento é semelhante, as expressões surgem no contexto adequado e são treinadas nesse contexto.

11. Indique uma lista dos exercícios que proporia aos seus alunos para adquirir / compreender / consolidar a aquisição das expressões de tempo e do concomitante campo semântico?

Justifique a sua escolha: Desde a análise das ocorrências em textos e tentativas de substituição no mesmo contexto ou reformulando o contexto até à produção de texto,

livre ou com indicação de ideias para encadear ou expressões de tempo para usar, podem e devem fazer-se exercícios muito variados.

12. Descreva sucintamente as estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza para conseguir que os alunos usem os tempos verbais do passado concomitantemente com as expressões adverbiais de tempo.

Os procedimentos que indiquei na resposta anterior e noutras acima.

13. Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades que os alunos apresentam na aquisição do campo semântico do tempo.

As formas dos tempos verbais portugueses apresentam dificuldades, mas o emprego adequado dos tempos verbais do passado parece-me ser o maior problema.

14. Na sua opinião, quais são as estratégias mais indicadas para colmatar essas mesmas dificuldades?

Apresentar e treinar o uso dos tempos verbais em contexto desde muito cedo e de forma coerente.

Gostaria de fazer algum comentário a este inquérito ou acrescentar alguma ideia não expressa anteriormente?

Parece-me um pouco repetitivo.

Data: 31/8/2009

Estes dados são confidenciais. Mais uma vez, muito obrigada pela colaboração.