

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

**O pretérito imperfeito no ensino de português brasileiro como língua estrangeira:
por um uso autêntico da língua**

Claudia Muriel Justiniano da Cruz

Brasília/DF
2017



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

**O pretérito imperfeito no ensino de português brasileiro como língua estrangeira:
por um uso autêntico da língua**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística, área de concentração Teoria e Análise Linguística.

Orientadora: Prof^ª Dra. Orlene Lúcia de Saboia Carvalho

Brasília/DF
2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC957p CRUZ, Claudia Muriel Justiniano da
O pretérito imperfeito no ensino de português brasileiro como língua estrangeira: por um uso autêntico da língua / Claudia Muriel Justiniano da CRUZ; orientador Orlene Lúcia de Saboia CARVALHO. -- Brasília, 2017.
142 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2017.

1. português brasileiro como língua estrangeira. 2. pretérito imperfeito. 3. aspecto verbal. 4. tempo verbal. I. CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia, orient. II. Título.

**O pretérito imperfeito no ensino de português brasileiro como língua estrangeira:
por um uso autêntico da língua**

Claudia Muriel Justiniano da Cruz

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística, área de Teoria e Análise Linguística.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Orlene Lúcia de Saboia Carvalho (PPGL/LIP/IL/UnB)

Professora Doutora Patrícia Vieira Nunes Gomes (INEP/MEC)

Professora Doutora Walkiria Neiva Praça (PPGL/LIP/IL/UnB)

Professora Doutora Michelle Machado de Oliveira Vilarinho (PPGL/LIP/IL/UnB)

À família Justiniano.

AGRADECIMENTOS

A Deus e às mulheres que fazem parte da minha família, Fernanda, Kalina, Ruth e Marcela. Em especial, a minha mãe, Rosa, aquela que sempre esteve presente e que me apoiou em todos os momentos.

As minhas amigas Amina, Carolina, Izabella e Laryssa e aos meus amigos Gustavo, Washington e André. Ao Everton. Todos são parte da minha história desde o ensino médio. Amigos que sempre estarão comigo. Este é o meu Ka-Tet.

A minha orientadora, professora doutora Orlene Carvalho, por ser, desde a graduação, incentivadora à formação acadêmica e à docência.

À Universidade de Brasília e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL.

Ao Rennan, *my wild best friend*, que, nesses últimos cinco anos, tem sido meu maior incentivador. Estamos ainda a construir nossa história.

RESUMO

Este estudo consistiu em uma investigação do tempo gramatical pretérito imperfeito (PI) do português brasileiro. Além disso, buscou-se observar de que forma estudos linguísticos e descritivos do aspecto verbal (COSTA, 2002; COROA, 2005 e CASTILHO, 2010) podem auxiliar o ensino do PI nas aulas de português brasileiro como língua estrangeira (PBLE), bem como na produção de material didático para tal público. Por conseguinte, uma análise foi empreendida por meio da Linguística de Corpus, e observamos que as formas verbais do PI mais frequentes em materiais de PBLE são equivalentes àquelas empregadas em contexto de uso da norma culta do português brasileiro. Essa etapa, de caráter quantitativo, foi realizada a partir da comparação entre um *corpus* de estudo – formado por materiais didáticos de PBLE – e um *corpus* de referência – o Corpus Brasileiro –, representativo do português brasileiro culto contemporâneo. Essa primeira análise foi ampliada por uma análise qualitativa na qual foi examinado o espaço, ou seja, o contexto (textos, diálogos, exercícios) em que as formas do pretérito imperfeito são apresentadas nos materiais didáticos de PBLE (*Bem-Vindo!*, 2004; *Novo Avenida Brasil*, 2012; *Terra Brasil*, 2008 e *Falar, Ler e Escrever*, 2006). Assim sendo, ao final desta dissertação, uma explicação sobre as noções aspectuais do imperfeito foi feita, bem como uma proposta de quatro usos desse tempo gramatical baseados em Coroa (2005): (i) habitualidade no passado, (ii) descrição no passado, (iii) situação passada que inclui um ou mais eventos e (iv) situações que ocorreram concomitantemente. Por fim, esta dissertação, cujo escopo se restringiu ao pretérito imperfeito, serve como exemplo da importância de se trabalhar os tempos gramaticais do português brasileiro considerando seus usos reais devidamente contextualizados.

Palavras-chave: português brasileiro como língua estrangeira, pretérito imperfeito, aspecto verbal, tempo verbal.

ABSTRACT

This paper substantiate into an investigation of a verbal aspect category from Brazilian Portuguese language, particularly, on imperfect past tense (PI - Passado Imperfeito) category. Furthermore, seeking to investigate in what sort of linguistic and descriptive studies of verbal aspect (COSTA, 2002; COROA, 2005 e CASTILHO, 2010) may help the teaching of Portuguese Brazilian as a foreign language (PBLE) and the didactic material production for this specific public. Moreover, an analysis was made through Corpus Linguistic technique, and it was observed that the Imperfect Tenses more frequently shown in PBLE material are tantamount to those attached into the context using of Brazilian Portuguese standard language. This branch, quantitative dealing, was fulfilled from the comparison between a *corpus* study – composed by PBLE didactic material – and a *corpus* reference – The Brazilian Corpus –, abettor of the modern Portuguese Brazilian standard language. This first analysis was magnified from other quantitative one, in which space has been examined, i.e, the context (texts, dialogues, exercises) whichever forms imperfect past tenses are shown in PBLE didactic material. (*Bem-Vindo!*, 2004; *Novo Avenida Brasil*, 2012; *Terra Brasil*, 2008 e *Falar, Ler e Escrever*, 2006). Therefore, at the end of this paper, an explanation about the aspectual notions of the imperfect tense was done, thus how a propose of four uses in this grammatical tense based in Coroa (2005): (i) past habitually, (ii) past description, (iii) past situation including one or more events and (iv) situation happening concomitantly. Lastly, this paper, which purview was strict to the Imperfect Tense, serves as a valid example of working with the grammatical tenses in Brazilian Portuguese considering its real uses properly contextualized.

Keywords: Brazilian Portuguese as a foreign language, imperfect past tense, verbal aspect, verbal tense

“Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. ”

(BENVENISTE, 1976, p.28)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Exercício estrutural em <i>Falar, Ler e Escrever</i>	24
Quadro 2. Exercício comunicativo no <i>Terra Brasil</i>	25
Quadro 3. Exercício sociointeracionista no <i>Ponto de Encontro</i>	26
Quadro 4. Propriedades semânticas do verbo (BAGNO, 2011).....	32
Quadro 5. A “divisão” do tempo.....	34
Quadro 6. Representação espacial do processo.....	35
Quadro 7. Tipificação das entidades de segunda ordem (COSTA, 2002).....	39
Quadro 8. Classificação das possibilidades aspectuais no português (COSTA, 2002).....	40
Quadro 9. Construtos temporais de Reichenbach (COROA, 2005).....	43
Quadro 10. Esquema de diferenciação existente entre (im)perfeito e (im)perfectividade.....	46
Quadro 11. Tipologia do aspecto no português brasileiro (CASTILHO, 2010).....	48
Quadro 12. Síntese sobre as concepções aspectuais do PI no português brasileiro.....	52
Quadro 13. Esquema das relações temporais do português brasileiro.....	53
Quadro 14. Características aspectuais e temporais do imperfeito no PB.....	53
Quadro 15. Objetivos gerais e específicos.....	61
Quadro 16. Classificação de <i>corpus</i> a partir de sua extensão.....	62
Quadro 17. <i>Bem-Vindo!</i> : texto introdutório.....	90
Quadro 18. Unidades do material didático <i>Falar, Ler e Escrever</i>	94
Quadro 19. Usos do PI em materiais didáticos de PBLE.....	101
Quadro 20. Noções aspectuais do pretérito imperfeito.....	102
Quadro 21. Emprego do PI: habitualidade no passado.....	102
Quadro 22. Emprego do PI: descrição no passado.....	103
Quadro 23. Emprego do PI: situação passada que inclui um ou mais eventos.....	104
Quadro 24. Emprego do PI: situações que ocorreram concomitantemente.....	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Aprendizagem por tarefas (HERHUT e SOMMER, 2001).....	29
Figura 2. Amostra da lista de palavras do <i>corpus</i> de estudo.....	67
Figura 3. Comparação de formas nos <i>corpora</i> de referência e de estudo.....	68
Figura 4. Uso do PI: rotinas no passado.....	76
Figura 5. Uso do PI: descrição no passado.....	77
Figura 6. Uso do PI: duas ações no passado, uma pontual e outra que dura.....	78
Figura 7. Uso do PI: duas ações longas no passado.....	79
Figura 8. Esquemas de uso do PI.....	79
Figura 9. Exercício para emprego dos pretéritos perfeito e imperfeito.....	80
Figura 10. <i>Terra Brasil</i> : emprego do imperfeito I.....	82
Figura 11. <i>Terra Brasil</i> : emprego do Imperfeito II.....	82
Figura 12. <i>Terra Brasil</i> : diálogo.....	84
Figura 13. <i>Terra Brasil</i> , atividade 4: uso do imperfeito.....	85
Figura 14. <i>Terra Brasil</i> , atividade 5: uso do imperfeito.....	85
Figura 15. <i>Terra Brasil</i> , atividade 7: uso do imperfeito.....	86
Figura 16. <i>Terra Brasil</i> , atividade 17: uso do imperfeito.....	86
Figura 17. <i>Terra Brasil</i> , atividade 8: uso do imperfeito.....	87
Figura 18. <i>Terra Brasil</i> , atividades 25 e 26: uso do imperfeito.....	88
Figura 19. <i>Bem-Vindo!</i> : uso do presente, perfeito e imperfeito.....	91
Figura 20. <i>Bem-Vindo!</i> : atividade oral.....	92
Figura 21. <i>Bem-Vindo!</i> , atividade 3: uso do imperfeito.....	92
Figura 22. <i>Falar, Ler e Escrever</i> : diálogo introdutório.....	95
Figura 23. <i>Falar, Ler e Escrever</i> : situações do imperfeito I.....	96
Figura 24. <i>Falar, Ler e Escrever</i> : situações do imperfeito II.....	96
Figura 25. <i>Falar, Ler e Escrever</i> : atividade A.....	98
Figura 26. <i>Falar, Ler e Escrever</i> : atividade B.....	98
Figura 27. <i>Falar, Ler e Escrever</i> : atividade C.....	99
Figura 28. <i>Falar, Ler e Escrever</i> : atividade D.....	99
Figura 29. <i>Falar, Ler e Escrever</i> : atividade E.....	99
Figura 30. <i>Falar, Ler e Escrever</i> : atividade F.....	99
Figura 31. <i>Falar, Ler e Escrever</i> : atividade G.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Subcorpora do Corpus Brasileiro.....	63
Tabela 2. Equivalência das formas do PI nos <i>corpora</i> de estudo e de referência.....	68
Tabela 3. Formas verbais de alta frequência.....	69
Tabela 4. Formas verbais de média frequência.....	69
Tabela 5. Formas de frequência única.....	71
Tabela 6. Relação entre o PI e os vinte verbos mais frequentes no <i>corpus</i> de referência.....	74

LISTA DE SIGLAS

L1 – Primeira língua

LC – Linguística de Corpus

MD(s) – Material(is) didático(s)

ME – Momento do evento

MF – Momento de fala

MR – Momento de referência

PBLE – Português brasileiro como língua estrangeira

PBSL – Português brasileiro como segunda língua

PB – Português brasileiro

PI – Pretérito imperfeito

PL1 – Português como primeira língua

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE TABELAS	12
LISTA DE SIGLAS	13
CAPÍTULO 1 – Apresentação	16
CAPÍTULO 2 – Contextualização	19
2.1 O ensino de português brasileiro como língua estrangeira	19
2.2 Abordagens de ensino de PBLE.....	22
2.3 O lugar da sistematização gramatical na abordagem sociointeracionista	27
CAPÍTULO 3 – Referencial teórico	31
3.1 Informações iniciais	31
3.2 A categoria verbal de aspecto	31
3.3 Pretérito imperfeito do português brasileiro	36
3.3.1 As gramáticas tradicionais	36
3.3.2 Costa (2002).....	38
3.3.3 Coroa (2005)	41
3.3.4 Castilho (2010).....	47
3.4 Síntese	51
CAPÍTULO 4 – Estratégias Metodológicas	55
4.1 Linguística de Corpus	55
4.1.1 Breve histórico	55
4.1.2 Linguística de Corpus: uma linha teórica	56
4.1.3 Linguística de Corpus: uma metodologia	60
4.2 Procedimentos Metodológicos: os caminhos da pesquisa	61
4.2.1 O corpus de referência	62

4.2.2 O corpus de estudo e o levantamento de dados	64
4.2.3 Análise quantitativa e qualitativa	66
CAPÍTULO 5 – Análise e Discussão dos Resultados.....	67
5.1 Formas verbais do pretérito imperfeito	67
5.2 O pretérito imperfeito em materiais didáticos de PBLE.....	75
5.3 <i>Novo Avenida Brasil – Volume 2</i> (2012).....	75
5.3.1 O pretérito imperfeito em <i>Novo Avenida Brasil – Vol 2</i> (LIMA et. al, 2012).....	76
5.4 <i>Terra Brasil</i> (2008).....	80
5.4.1 O pretérito imperfeito em <i>Terra Brasil</i> (DELL’ISOLLA et. al, 2008).....	82
5.5 <i>Bem-Vindo!</i> (2004)	89
5.5.1 O pretérito imperfeito em <i>Bem-Vindo!</i> (PONCE et. al, 2004)	90
5.6 <i>Falar, Ler e Escrever</i> (2006).....	93
5.6.1 O pretérito imperfeito em <i>Falar, Ler e Escrever</i> (LIMA et. al, 2006).....	95
5.7 Panorama dos materiais didáticos	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	112

CAPÍTULO 1 – Apresentação

Pretende-se exibir, nesta pesquisa de mestrado, a análise da categoria de aspecto verbal do português brasileiro – PB, sobretudo as noções atreladas ao tempo gramatical do pretérito imperfeito no ensino de português brasileiro como língua estrangeira – doravante PBLE. Em suma, procura-se responder à seguinte indagação: as formas verbais do pretérito imperfeito presentes nos materiais didáticos de PBLE, bem como os usos desse tempo gramatical são condizentes com a realidade de uso do português brasileiro?

Assim sendo, um dos pontos que mais influenciaram a escolha do tema deste estudo foi o fato dos verbos serem a base da estrutura oracional da nossa língua e das dificuldades que podem ser encontradas no ensino de tal tempo gramatical no contexto da aprendizagem do brasileiro como língua estrangeira. Já ciente das inúmeras divergências existentes entre as perspectivas tradicionais e linguísticas, procura-se perceber mais a fundo essas distinções e, a partir daí, estabelecer uma reflexão crítica de como estão os materiais didáticos de PBLE.

Dessa forma, em linhas gerais, no primeiro capítulo, são apresentadas algumas informações acerca do ensino de português brasileiro como língua estrangeira, bem como questões sobre as abordagens que o regem. Há, ainda, uma discussão sobre o foco dos materiais didáticos de PBLE estarem relacionados a questões estruturais e sistêmicas da língua. Ao final desse capítulo, são elencados os objetivos geral e específicos e a finalidade pretendida com este estudo.

O capítulo 2 reserva-se a apontar as concepções para a definição e classificação de aspecto verbal no português brasileiro, assim como as concepções aspectuais atreladas ao pretérito imperfeito – PI – propostas pelas gramáticas tradicionais de Bechara (2009) e Cunha (2008), bem como pelos estudos linguísticos e descritivos de Costa (2002), Coroa (2005) e Castilho (2010).

No capítulo 3, há a demonstração metodologia empregada para o desenvolvimento desta pesquisa, com uma detalhada exposição dos procedimentos que serviram de norte para a análise dos *corpora*¹ e dos materiais didáticos de PBLE estudados.

No capítulo 4, é feita a apresentação das formas verbais no pretérito imperfeito mais frequentes nos materiais didáticos de PBLE e, logo depois, também são exibidos os resultados

¹ Plural de *corpus*.

provenientes da análise dos contextos de emprego desse tempo gramatical, bem como os textos, diálogos e atividades nos quais ele se encontra dentro dos materiais didáticos de PBLE.

A última seção destina-se à conclusão chegada após a investigação proposta, demonstrando ser necessário que estudos de descrição linguística sirvam de subsídios confiáveis aos professores e autores de materiais didáticos de língua estrangeira. Este estudo evidencia que o foco do ensino de PBLE não deve estar somente no processo de ensino/aprendizagem, mas numa conexão existente entre esse processo e os avanços dos estudos linguísticos.

Por fim, esta pesquisa se ancora na relação entre a estrutura gramatical (nesta realidade o pretérito imperfeito do PB) e os múltiplos contextos comunicativos em que ele está inserido. O foco deixa de ser exclusivamente da estrutura gramatical e vai além, busca na situação comunicativa, no discurso, a motivação para os fatos da língua. Nessa perspectiva, a língua é percebida como instrumento de interação social.

1.1 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é descrever o tempo gramatical pretérito imperfeito do português brasileiro, no que se refere à categoria verbal de aspecto, observando como o imperfeito é tratado nos materiais didáticos de português brasileiro como língua estrangeira.

Para atingir o objetivo geral, este estudo recorre aos seguintes objetivos específicos:

- 1) analisar os estudos sobre a categoria verbal de aspecto, sobretudo as questões aspectuais do pretérito imperfeito, presentes nas gramáticas tradicionais, bem como os estudos linguísticos desse tempo gramatical encontrados em Castilho (1968, 2010), Costa (2002) e Coroa (2005);
- 2) levantar as formas mais frequentes do pretérito imperfeito no *corpus* didático – *corpus* de estudo composto por materiais didáticos de PBLE;
- 3) verificar, por meio de uma comparação entre *corpora*, até que ponto as formas levantadas no *corpus* de estudo possuem equivalência com o Corpus Brasileiro – *corpus* de referência;
- 4) analisar os usos do pretérito imperfeito apresentados nos materiais didáticos de PBLE, assim como a proposta pedagógica por eles utilizada;

5) identificar, a partir da comparação entre os dois *corpora*, bem como a partir da análise dos MDs, se as formas verbais do pretérito imperfeito e os seus contextos de empregos se aproximam da realidade de uso do português brasileiro.

Tenciona-se, desse modo, buscar contribuição para uma prática pedagógica mais eficiente no ensino de português brasileiro como língua estrangeira, apresentando sistematizações de usos do pretérito imperfeito que possam auxiliar tanto autores de materiais didáticos quanto professores.

CAPÍTULO 2 – Contextualização

Neste segundo capítulo, serão feitas algumas considerações acerca do ensino de português brasileiro como língua estrangeira, abarcando questões que dizem respeito às abordagens que o regem. Logo em seguida, será evidenciada uma discussão sobre o fato do foco dos materiais didáticos usados nesse ensino estar vinculado a questões estruturais e sistêmicas da língua.

2.1 O ensino de português brasileiro como língua estrangeira

A língua portuguesa, especificamente sua variante brasileira, está sendo ensinada/aprendida cada vez mais. Isso pode ser reflexo do crescimento da visibilidade adquirida pelo Brasil em cenários diversificados, de natureza política, econômica, comercial, artística, cultural e científica, em um mundo globalizado. Ao mesmo tempo e em números crescentes, pelos mais variados motivos, estrangeiros, tanto intercambistas e turistas, como pessoas em situação de refúgio e migração, chegam ao Brasil e precisam, conseqüentemente, adquirir a língua aqui falada.

Nesta dissertação, o foco recai no ensino de português brasileiro para estrangeiros. Contudo, é importante ressaltar que o ensino de português para não falantes dessa língua tem algumas particularidades, uma vez que pode ser diferenciado quanto à situação de aprendizagem/aquisição.

A aquisição, também chamada de aprendizagem implícita, aprendizagem informal ou aprendizagem natural, é o processo no qual os aprendizes geralmente não estão conscientes das regras da nova língua. É semelhante ao processo de assimilação da língua materna pelas crianças (KRASHEN, 1982, p. 10). Neste cenário se insere o ensino de português brasileiro como segunda língua – PBSL. O aprendiz, geralmente, adquire a língua, porque se encontra em um ambiente onde possui necessidade de interação, num processo de socialização. É o caso do ensino de português dentro dos limites territoriais do Brasil. O PBSL abrange o ensino de português brasileiro às etnias indígenas presentes no Brasil, aos surdos, usuários da língua de sinais brasileira como primeira língua, e aos imigrantes.

O processo de aprendizagem, também denominado conhecimento formal ou aprendizagem explícita, por outro lado, é consciente. Nele o aprendiz passa a ter conhecimento das estruturas e regras da nova língua por meio de esforços mentais, acionando sua capacidade lógica (KRASHEN, 1982, p. 10). O ensino de PBLE está comumente ligado à aprendizagem,

porque nele os aprendizes estão inseridos em uma situação formal de ensino na sala de aula. Ele pressupõe que os sujeitos estejam aprendendo o português brasileiro em um país onde a língua-alvo não se configura como língua nacional ou oficial (CARVALHO, 2002, p. 270). É o caso de um aprendiz de português brasileiro ensinado no Japão, Canadá, Chile, Gana ou outro país.

O ensino de PBLE e PBSL difere-se, ainda, do ensino de português como primeira língua – PL1. Segundo Spinassé (2006), a primeira língua – L1 – não é necessariamente a língua da mãe ou a primeira língua que se aprende, tampouco alude a apenas uma língua. Esta autora pontua ainda que uma L1 é

a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade.

Sendo assim, para caracterizar uma língua como a primeira, é preciso que se leve em consideração os diversos fatores apresentados. Ademais, pelos argumentos anteriores, é entendido que há uma cisão entre o ensino de PBLE/PBSL e o ensino de PL1. O ensino de PL1 procura fazer com que o sujeito aprendiz venha a refletir sobre a língua já adquirida, tornando-o apto a produzir e interpretar textos (produtos do discurso) em suas mais variadas situações sociais. O ensino de PBLE/PBSL, diversamente disso, se desenvolve em indivíduos que têm “outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1 (SPINASSÉ, 2006)”.

Como observado, o ensino de PBLE e PBSL exige que o professor tenha uma formação diferenciada daquela voltada ao ensino de PL1. Ser um falante nativo de português brasileiro não confere ao professor êxito no ensino de PBLE/PBSL. Por conseguinte, em sua formação, o professor deve tornar-se ciente das particularidades desse ensino, consolidando-as na prática, que engloba a escolha das abordagens, dos métodos e das técnicas, bem como dos materiais didáticos propícios às relações de interação em sala de aula.

Arelado a isso, está o fato de o professor de PBLE ter de estar a par das questões linguísticas por trás dos conteúdos ministrados nas aulas de língua estrangeira. Ou seja, o foco não está, somente, no processo de ensino/aprendizagem, mas numa relação existente entre esse processo e os avanços dos estudos linguísticos.

Ademais, ainda dentro das questões do ensino de PBLE, é significativo mencionar que o material didático – MD –, em muitos casos, é o elemento central no ensino de línguas. Ele é uma das ferramentas mais relevantes utilizadas pelo professor em sala de aula, pois, juntamente

com o professor, configura-se como um representante da língua-alvo. Desse modo, mesmo que o MD não seja seguido fielmente, ele ainda serve como uma base de ensinamento e de referência à língua e à cultura tanto para o professor quanto para os aprendizes.

Em vista disso, o material didático pode vir a afetar o planejamento, os objetivos da aprendizagem, as competências priorizadas para se chegar ao desempenho almejado, assim como os conteúdos e as atividades trabalhadas em sala. No campo de ensino de PBLE, não há uma quantidade relativamente grande e variada de MDs no mercado e, na maioria das vezes, o professor se vale de vários deles ou produz seu próprio material.

Coracini (2011) argumenta que, no primeiro caso, o resultado é uma colcha de retalhos de textos, atividades e exercícios. No segundo, os professores procuram usar textos extraídos de contextos autênticos (revistas, jornais), mas acabam repetindo as mesmas maneiras de fazer dos materiais no mercado.

A adoção de um MD, na perspectiva deste estudo, não é vista de forma prejudicial ao ensino de PBLE, já que, para a produção de materiais didáticos dessa área, não é possível deixar de fazer alguns recortes da língua. Os próprios recortes escolhidos para desenvolver os livros didáticos são minimizações. Contudo, é indispensável grande atenção para que esses recortes tragam informações que quebrem com os mitos e estereótipos já concretizados de dada língua e cultura.

Nas análises de materiais didáticos de PBLE, foi constatado que eles, geralmente, não permitem um ensino que leve ao uso real da língua e, em outros tantos casos, o material acaba substituindo o professor. Essa situação se mostra ainda mais delicada quando o professor de PBLE não tem formação específica² na área.

Não se pode deixar de mencionar que, assim como o professor, os produtores de MDs também têm suas visões, crenças, valores que são concretizados, conseqüentemente, nos materiais por eles elaborados. Portanto, o professor deve estar atento à própria perspectiva do livro para que, assim, a escolha seja compatível com a abordagem que queira priorizar em sua prática docente. Nesse mesmo ponto, está a importância da explicitação dos pressupostos utilizados na elaboração do material, que deve estar presente na introdução dos livros.

Esta pesquisa também defende o ensino de língua por meio de textos autênticos (como pode ser notado no título desta dissertação). Nessa perspectiva, Carvalho (2002, p. 286)

² Nesse ponto também entram os desenvolvedores dos livros didáticos, pois, em muitas ocasiões, eles também não possuem formação ou experiência em ensino de PBLE e, na maioria das vezes, interessam-se em fazer livros comerciais.

argumenta que os temas trabalhados em sala de aula de PBLE devem ser contextualizados, ou seja, devem estar, “de acordo com o uso” e não podem ser “uma elaboração artificial inadequada, i.e., um contexto que não reflita a realidade. O aprendiz precisa estar exposto a textos autênticos de língua falada ou escrita”. Sendo assim, um texto autêntico é aquele que não foi escrito ou falado com a finalidade de ensinar determinada língua. Como exemplo, pode-se citar um artigo de jornal ou revista, um trecho de um livro ou de uma novela, bem como uma entrevista de rádio. Textos autênticos se configuram como fontes de informações ricas e variadas para os aprendizes de língua estrangeira.

2.2 Abordagens de ensino de PBLE

Ao olhar para o panorama do ensino de línguas estrangeiras, é possível identificar três abordagens principais. Segundo Richards & Rodgers (2001, p. 20; tradução nossa), a abordagem no ensino de línguas “se refere a teorias sobre a natureza da linguagem, bem como sobre o ensino de línguas, os quais servem como fonte de princípios e práticas no ensino de línguas³”, ou seja, são as crenças que o professor ou o material didático⁴ tem em relação ao ensino/aquisição/aprendizagem de uma língua. Assim, em linhas gerais, as abordagens regentes do ensino de línguas são a estruturalista, a comunicativa e a sociointeracionista, que serão apresentadas a seguir, de modo sucinto.

A primeira delas, a abordagem estruturalista, entende a língua como um sistema formal, no qual seus elementos são observados em sua ordenação/estrutura. Essa abordagem não foi exatamente perspectiva teórica, mas o termo é usado para se reportar a vários métodos de ensino que tinham uma conexão com as correntes teóricas estruturalistas na linguística (CARVALHO e LÔPO-RAMOS, 2009).

A partir dessa conceituação inicial, é possível elencar algumas características dessa abordagem: (i) o ensino de uma língua está diretamente ligado à estrutura e à forma; (ii) o aprendizado de uma língua está relacionado a identificar estruturas, sons ou palavras; (iii) o estudo de uma língua estrangeira é feito no nível da frase; (iv) o contexto é deixado para segundo plano, ou sequer é mencionado; (v) a busca de pronúncia próxima à do falante nativo.

³ “Refers to theories about the nature of language and language learning that serve as the source of practices and principles in language teaching (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 20).”

⁴ Nesse caso, a crença do material está diretamente ligada àquela dos seus produtores.

O método audiolingual é o principal expoente dessa abordagem. Nele a aprendizagem era vista como uma soma de hábitos condicionados e adquiridos por meio de práticas mecânicas de estímulo e resposta.

Essa abordagem foi, durante anos, muito criticada, devido às novas concepções de língua e teorias foram surgindo. Contudo, esta é a primeira e a mais tradicional no ensino de línguas e, ao se analisar, principalmente, os materiais didáticos de PBLE, é possível observar que esta abordagem continua muito presente no processo de ensino/aprendizagem do português brasileiro.

A partir dos novos estudos na área da linguística e no ensino de línguas, surgiu a abordagem comunicativa, que teve início no fim dos anos 1960. Esses estudos proporcionaram a criação de diversos métodos de ensino, os quais se pautavam em estudos funcionalistas da língua, sobretudo na competência comunicativa proposta por Dell Hymes. Foi este autor que assinalou a competência comunicativa, em oposição à competência linguística cunhada por Chomsky.

Hymes define competência comunicativa como o uso real da linguagem em uma situação concreta, e não em uma situação idealizada. O termo competência comunicativa não se resume apenas ao conhecimento da língua, mas também à habilidade de se usar esse conhecimento (HYMES, 1972, p. 282). Em síntese, trata-se da produção e compreensão de sentenças apropriadas e aceitáveis em uma situação particular.

De acordo com essa abordagem, a língua não é apenas gramatical, estrutural ou lexical, mas implica, também, regras pragmáticas e sociais. O foco recai, então, na comunicação. Assim, para que um aprendiz tenha eficácia em seus atos de comunicação, é necessário que apresente quatro habilidades, sendo elas a compreensão oral, a compreensão escrita, e também a produção oral e a produção escrita. Os diversos exercícios propostos procuram inserir o aprendiz em um contexto comunicativo. Nesse cenário, o esforço de contextualização é maior que na abordagem estruturalista.

Na abordagem comunicativa, o ensino de uma língua estrangeira vai além dos elementos de gramática e léxico, incluindo tópicos, noções e conceitos que o aprendiz necessita para se comunicar (RICHARDS & RODGERS, 2001). Nos materiais didáticos, esses elementos baseiam-se em ações do dia a dia como convidar, pedir, negar, apresentar, entre outras. A abordagem comunicativa aproximou o aprendiz dos contextos de usos, mas muitas vezes ele recebe um papel social que não condiz com a realidade. Como resultado, a artificialidade dos contextos apresentados leva o aprendiz a não ser considerado um ator social. No entanto, o

aprendiz deve ser visto por outro prisma, pois é por meio da língua que ele manifesta seus interesses sociais, econômicos, políticos, culturais.

A abordagem sociointeracionista é a terceira e última abordagem a ser apresentada. Seus estudos tratam da relação entre língua e sociedade. Nesta concepção, a linguagem tem um funcionamento dinâmico e seus falantes modificam a produção de fala de acordo com suas vontades, desejos, ideologias, motivações. Nessa última teoria, o homem veicula informações, externa sentimento, age sobre outro (homem). Como regente da prática de ensino/aprendizagem de línguas, o sociointeracionismo possibilita o trabalho da linguagem como discurso, depreendendo um ensino de língua pautado no diálogo e na interação. Dessa feita, o sociointeracionismo acrescenta aos conceitos apresentados pela abordagem comunicativa as informações sobre os interlocutores e a função por eles desempenhada em determinada situação. A abordagem sociointeracionista leva em consideração a “*estrutura + contexto informacional + interlocutores + função social* (CARVALHO E LÔPO-RAMOS, 2009, p. 185)”. Esta abordagem considera o diálogo como instância de interação, e não apenas como um meio de comunicação.

Ainda nessa perspectiva, o aprendiz é percebido de uma forma diferenciada. Ele não pode ser identificado como ser passivo, que não questiona, não participa. Ele, antes de tudo, é um sujeito e deve ser considerado como tal em sala de aula. Consoante Bakhtin (1992, *apud* BARROS, 1997, p. 29), “o sujeito não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode [...] ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”.

Ademais, essa abordagem estuda as funções sociais da língua, partindo do princípio de que toda aprendizagem é um processo contínuo, sujeito a mudanças decorrentes das transformações ocorridas no contexto social e histórico em que os indivíduos se encontram.

Para exemplificar as três abordagens explicitadas, alguns exercícios serão apresentados a seguir. É importante informar que os exercícios foram retirados de materiais didáticos de PBLE:

Quadro 1 – Exercício estrutural em *Falar, Ler e Escrever*

D. Ele me deu um beijo.		
1. Ontem nós --- uma festa. Foi ótima.		
2. Eu gostei muito do livro que vocês me ---.	Estrutura	+ ⁵
3. O que você --- para ela? Eu não --- nada.	Cont. Interac.	-
4. A gente --- bom-dia para ela, mas ela não respondeu.	Interlocutores	-
5. Todo mundo --- gorjeta, por isso eu também ---.	Função social	-

⁵ Os sinais de + (positivo) e – (negativo) indicam a presença ou a ausência do quesito analisado.

- | | | |
|---|--|--|
| 6. Quem lhe --- permissão para entrar? Ninguém ---. | | |
| 7. Eles já --- o novo endereço, mas não --- o número do telefone. | | |

Fonte: (LIMA e IUNES, 2006, p. 84)

O quadro acima apresenta um típico exercício que focaliza a sistematicidade da língua, nele é possível notar as lacunas que devem ser completadas com a forma verbal correta do verbo *dar*. Como pode ser notado, o exercício não ultrapassa o nível da sentença, levando o aprendiz a reproduzir o paradigma de conjugações do verbo *dar* no pretérito perfeito com a finalidade de aprendizagem por meio da memorização. Seu foco recai na estrutura e não há informação alguma acerca do contexto interacional, dos interlocutores ou mesmo informação da função social a ser desempenhada.

Quadro 2 – Exercício comunicativo no *Terra Brasil*

Na ponta da língua.		
a) Escolha uma profissão, procure saber o que faz a pessoa que exerce essa profissão. Escreva um pequeno texto, descrevendo a profissão e as atribuições do profissional.	Estrutura	+
	Cont. Interac.	+
	Interlocutores	-
	Função social	-
b) Escreva um pequeno texto sobre as dificuldades enfrentadas por um desempregado.		

Fonte: (DELL'ISOLLA *et al.*, 2008, p. 17)

O segundo quadro exhibe um exemplo de exercício comunicativo com maior preocupação de contextualização. O foco não está mais na sistematicidade da língua, embora o aprenderá dela se valerá para concluir o que fora proposto – escrever um pequeno texto. Nesse exercício, a unidade mínima da língua passa a ser o texto, e não mais a sentença. O contexto interacional é abordado no momento em que o enunciado indica ao aprendiz as informações que deverão ser contempladas em sua produção. O contexto interacional também aponta o caráter da atividade: por ser uma produção escrita, a linguagem a ser utilizada deve se aproximar da norma culta.

O exercício comunicativo, por outro lado, não situa o aprendiz sobre os interlocutores e a função social que deverá ser desempenhada. A proposta poderia ser aperfeiçoada, caso o enunciado posicionasse o aprendiz – e produtor do texto – em uma dada situação. Isso poderia ser feito ao indicar, por exemplo, que o texto faria parte de uma pequena coluna do jornal da cidade, a qual abarca questões sobre trabalho e desemprego da comunidade local. Após a produção ter sido situada em um contexto, o aprendiz ocupará a posição social de um colunista de um jornal de circulação média e terá como interlocutores os membros de tal comunidade.

Quadro 3 – Exercício sociointeracionista no *Ponto e Encontro*

<p>Situações: Você e um/a colega vão representar a universidade no concurso “Imagine a vida na Lua”, patrocinado pela NASA. Preparem uma apresentação explicando detalhadamente como as pessoas viverão se a humanidade decidir povoar a Lua (falem de casas, espaços públicos, trabalho, entretenimento, alimentação, etc).</p>	<p>Estrutura Cont. Interac. Interlocutores Função social</p>	<p>+ + + +</p>
---	---	---

Fonte: (JOUËT-PASTRÉ *et al*, 2011, p. 547)

O quadro acima apresenta um exercício sociointeracionista. Nele, pode-se perceber que o foco da proposta está em sua produção final, já não há mais enfoque na estrutura. Esta é apenas um meio de se chegar à finalidade sugerida. Em outras palavras, nesse exercício o aprendiz terá de usar as habilidades por ele já adquiridas para concluir sua apresentação. É possível notar, ainda, que há a inserção das quatro premissas apontadas por Carvalho e Lôpo-Ramos (2009): (i) *a estrutura*: como mencionado, ela é inerente à língua, permitindo construções de textos; (ii) *o contexto interacional*: o exercício exibido requer interação entre os produtores e ouvintes da apresentação, com uso da norma culta em uma situação específica – representar sua universidade no concurso da NASA –; (iii) *os interlocutores*: quem fala, sempre fala tendo em mente um interlocutor; como o enunciado do exercício posiciona o aprendiz em uma situação específica – uma apresentação –, está implícito um certo interlocutor (alunos e professores universitários, representantes da NASA, público interessado no assunto, etc), que deverá ser depreendido pelos produtores da apresentação; e (iv) *uma função social*: o aprendiz deverá se portar como um aluno universitário que detém o papel de representante de sua universidade.

Assim, é notório que, a partir desse exercício, o sujeito aprendiz de PBLE terá oportunidade de uso da língua próximo ao mundo real. Nas palavras de Carvalho e Lôpo-Ramos (2009, p. 184), “a língua passa a ser concebida como um processo construtor de práticas socioculturais, funcionando nas instâncias de interação”.

Por fim, é oportuno pontuar que há necessidade de se priorizar a língua em sua realidade de uso. Nos materiais didáticos, isso significa haver uma certa dosagem de exercícios que sejam estruturais, comunicativos e sociointeracionais. A crítica reside, contudo, na presença de elevado número de exercícios estruturalistas nos materiais de PBLE que não chegam sequer a propor uma ponte entre o aspecto sistêmico e o funcional da língua.

Assim sendo, tendo em vista que a finalidade do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira é tornar os aprendizes aptos a interagir na língua-alvo, pressupõe-se que a língua não é meramente um instrumento de comunicação que transmite uma mensagem, uma

vez que cada palavra, sendo um signo, traz consigo aspectos sociais, ideológicos, culturais etc. Defende-se, ainda, que ensinar língua é também ensinar esses aspectos e a sala de aula se torna, portanto, um lugar de intercâmbio de culturas, no qual o professor deve encarar a prática de ensino como uma partilha de experiências e conhecimentos.

Desse modo, no contexto de ensino PBLE, é importante se trabalhar com uma perspectiva de língua que entenda a linguagem como algo que carrega dentro de si uma visão de mundo repleta de significados e significações. E é nesse cenário que este estudo interpreta a língua: como o sistema por meio do qual a comunidade falante de dada língua percebe seu universo, perspectiva esta defendida pela abordagem sociointeracionista no ensino de línguas, a qual rege um ensino que ultrapassa as questões linguísticas formais.

2.3 O lugar da sistematização gramatical na abordagem sociointeracionista

No ensino de PBLE, o que se encontra, comumente, são materiais didáticos estruturalistas e/ou comunicativos. Tais materiais dão enfoque às questões estruturais e sistêmicas da língua, que, nos MDs, são classificados como tópicos gramaticais.

Adiante, na análise objetivada nesta dissertação (que será apresentada do capítulo 4), poderá ser verificado que os materiais didáticos analisados se propõem comunicativos, porém apresentam uma cisão entre os aspectos comunicativos e os tópicos gramaticais. Neles, é possível observar uma prática de ensino baseada em: (i) uma apresentação gramatical; (ii) uma fase de exercícios; e (iii) uma fase de produção. Contudo, como defende Herhut e Sommer (2001), tal método cria a ilusão de que a aquisição e a aprendizagem de dada língua se dá de forma linear. Essa premissa, no entanto, não se mostra verdadeira, uma vez que as línguas, no geral, são adquiridas de maneira complexa, e não um item por vez. Além disso, a última fase – a fase de produção – configura-se mais como uma reprodução de estruturas anteriormente estudadas (e também descontextualizadas) do que como uma produção em si.

Para exemplificar o que foi dito, algumas questões podem ser levantadas acerca do material didático *Falar, Ler e Escrever* (2006). Em sua apresentação, as autoras pontuam que os exercícios e textos foram criados levando em consideração alguns centros de interesse (familiar, profissional ou social). Mas, ao analisar a unidade 2 (LIMA e IUNES, 2006, p. 9-15), notou-se que cada exercício e cada texto se referem a um centro de interesse e, na maioria das vezes, sem gancho entre eles. Nessa mesma unidade, há dois diálogos “A cidade” e “Pedindo uma informação”. Porém, os exercícios nada têm a ver com a contextualização ora proposta. É preciso completar sentenças com o artigo indefinido um, uma, por exemplo “Há --- chave e ---

documento na gaveta./Temos --- amigo em Tóquio. Ele tem --- fábrica (LIMA e IUNES, 2006, p. 10)”. Dessa forma, o exercício se torna um mero instrumento para reprodução de formas gramaticais.

A gramática tem um papel central tanto na língua quanto nos estudos linguísticos. Segundo Neves (2006, p. 11), a gramática “organiza as relações, constrói as significações e define os efeitos pragmáticos” de um texto. Essa concepção de gramática é defendida na abordagem sociinteracionista no ensino de línguas, não obstante, os materiais didáticos de PBLE (foco desta pesquisa) tendem a priorizar a parte estrutural da língua em detrimento de sua parte funcional. Essa situação quebra com a ideia de função da língua (união do estrutural com o funcional), gerando um ensino de português brasileiro que não reflete o seu uso efetivo. Ressalta-se, portanto, que o texto escrito ou oral, dentro da perspectiva deste estudo, é a unidade mínima de funcionamento da língua

Na prática sociinteracionista, houve uma certa mudança na percepção da gramática e da sua função, mas, de acordo com Grannier (2001, p. 164), “sempre há espaços para as regularidades observáveis na língua”, sua utilização, contudo, dependerá das características individuais dos aprendizes.

Por tais razões, as sistematizações gramaticais, nos MDs, devem partir dos textos – escritos, em áudio ou em vídeo – e, na aula, a partir da interação entre os aprendizes. Essa informação evidencia a importância da seleção de textos para compor um material didático. Um texto não deve ser selecionado levando em consideração apenas seus aspectos gramaticais. Contudo, esses aspectos têm fundamental importância no desenvolvimento de atividades em que o foco recai na forma (GRANNIER, 2001). Em vista disso, torna-se primordial mudar o escopo do ensino de línguas: deixar de focar na unidade mínima da sentença e passar a apresentar textos completos e situados socialmente.

Cabe ressaltar que o texto é uma unidade funcional concreta de natureza discursiva, que se realiza em gêneros textuais. Os textos só existem se estiverem situados culturalmente. É o chamado *contexto situacional*, definido, por Marcuschi (2008, p. 87), como não apenas a situação ou entorno físico e imediato. É, além desses aspectos, a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos, nos quais os textos (materializados em gêneros) se ancoram. As relações contextuais se dão entre o texto e sua inserção cultural, social, histórica e cognitiva, envolvendo conhecimentos individuais e cognitivos⁶. Assim, “o texto se dá numa

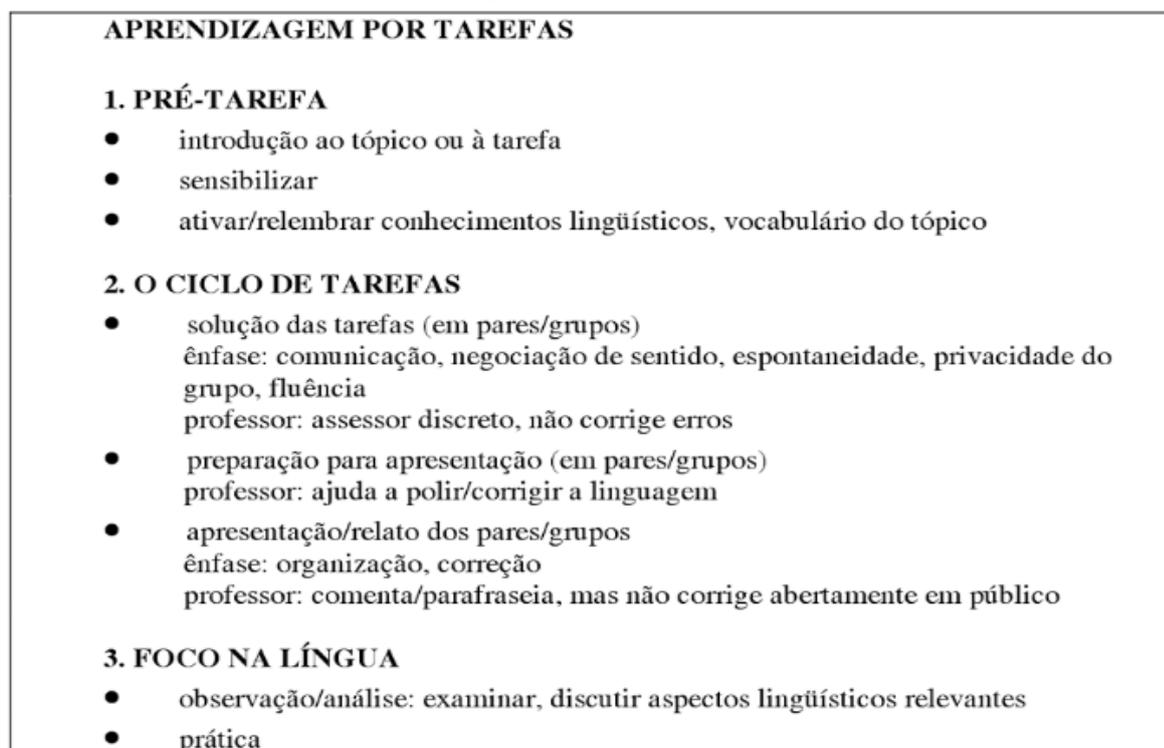
⁶ Este ponto refere-se a sujeitos e indivíduos históricos e sociais pertencentes a uma determinada cultura e forma de vida (MARCUSCHI, 2008).

complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos (MARCUSCHI, 2008, p. 93)”. Em suma: a partir dessas concepções, é possível trabalhar os elementos estruturais juntamente com os elementos funcionais de um texto, priorizando um ensino de português brasileiro pautado no uso real.

Por seu turno, mostra-se relevante levar em consideração os momentos oportunos para fazer os ganchos entre os elementos linguísticos e extralinguísticos presentes em um texto ou atividade. De acordo com Grannier (2001, p. 159), os ganchos servem para indicar os diferentes elementos provocadores existentes em um texto (escrito, visual ou outros) ou no desenvolvimento de uma atividade. Também são usados para se “referir a elementos linguísticos e extralinguísticos existentes em um texto ou atividade”, permitindo, ainda, que o aprendiz faça questões, formule e teste hipóteses para uso do português brasileiro.

Uma das formas de se trabalhar as sistematizações gramaticais é apresentada por Herhut e Sommer (2001) por meio da aprendizagem por tarefas, que avalia as habilidades de forma integrada e verifica o desempenho pela conclusão da tarefa. Não se trata de um novo método, mas de um *framework* maleável, no qual as atividades interacionais e o ensino da gramática se encaixam.

Figura 1 – Aprendizagem por tarefas (HERHUT e SOMMER, 2001)



Fonte: (HERHUT E SOMMER, 2001, p. 177, adaptado de JANE WILLIS, 1996).

No quadro apresentado por Herhut e Sommer (2001), a fase inicial relaciona-se aos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos do aprendiz que serão ativados. A segunda fase é a resolução da tarefa em si, cujo ponto de partida pode ser variado (um texto, um áudio, um vídeo) dando destaque à interação. Nessa fase, o professor pode atuar como um auxiliador na correção gramatical quando solicitado pelos aprendizes. Depois que a tarefa for concluída, parte-se para a fase final, na qual o foco recai na forma, evitando-se, dessa maneira, que o ensino dos tópicos gramaticais e estruturais sejam feitos de forma descontextualizada. A aprendizagem por tarefas mostra-se como uma opção acessível, pois permite que o professor complemente o material que porventura estiver utilizando.

Ainda na última fase (foco na língua), é possível separar a atividade de observação, que procura despertar a consciência do aprendiz para as questões intralinguísticas da língua, levando-o a deduzir regras e levantar hipóteses. A segunda parte dessa fase é destinada à prática e, neste momento, pode-se aplicar exercícios, muito presentes em materiais didáticos de PBLE, que foquem em formas gramaticais.

Tendo essas concepções como ponto de partida, bem como o fato de, nos materiais didáticos de PBLE, entre os tópicos relacionados à gramática e à forma, sobressair-se o paradigma verbal, procura-se investigar, nesta dissertação, a forma como o pretérito imperfeito do indicativo é abordado nos materiais didáticos de PBLE. Busca-se evidenciar questões que partam das investigações linguísticas para o ensino de língua estrangeira. Será observado, sobretudo, (a) as formas verbais no PI presentes nos MDs, (b) as sistematizações gramaticais e os contextos de uso desse tempo gramatical, bem como (c) a forma como as atividades relacionadas a este tema são propostas.

Em análise última, esse assunto deve ser trabalhado porque os aprendizes de português brasileiro como língua estrangeira, muitas vezes, procuram regras claras que digam quando se usar um tempo gramatical ou outro. Essa questão se acentua quando, no ensino de PBLE, o pretérito imperfeito é contrastado com o pretérito perfeito.

CAPÍTULO 3 – Referencial teórico

O presente capítulo reserva-se à discussão e apresentação do aspecto verbal do português brasileiro – PB. Em seguida, essa categoria verbal será enfocada no tempo gramatical do pretérito imperfeito do PB.

3.1 Informações iniciais

Ao proceder à análise do aspecto verbal em nossa língua, um obstáculo é preciso ser enfrentado: esta categoria é desconhecida por muitos. É preciso ter em mente, também, que os estudos já produzidos sobre esta temática ainda são insuficientes e formam uma amostra de como o aspecto se concretiza no português brasileiro.

Na tradição escolar, entre os inúmeros conteúdos ministrados em sala de aula, nota-se a enorme preocupação com os tempos gramaticais do português. Por outro lado, mesmo que nas explicações desses tempos haja referência à categoria verbal de aspecto, este dificilmente é abordado. É possível perceber, ainda, que a concentração no ensino de tempos gramaticais do português também está enraizada na prática docente de PBLE e em materiais didáticos da área. Isto acontece porque, em sua maioria, estão baseados no português como língua materna.

Além disso, ao analisar os tempos gramaticais do português brasileiro, pode ser observado que há a relevância da categoria verbal de aspecto, principalmente no tempo gramatical do pretérito imperfeito do indicativo.

Por fim, a seguir, apresenta-se algumas considerações acerca do aspecto, bem como sua contribuição significativa para o ensino do pretérito imperfeito do indicativo para aprendizes de PBLE.

3.2 A categoria verbal de aspecto

De acordo com Castilho (2010, p. 392), “o reconhecimento do estatuto categorial do verbo toma em conta os sistemas de que é feita uma língua”. Assim, “haverá definições (i) gramaticais; (ii) semânticas; e (iii) discursivas dessa classe, de que não se excluem as definições mistas”. Esta pesquisa se concentra na abordagem semântica, pois a categoria verbal de aspecto está compreendida nos estudos sobre as tipologias semânticas propostas para o verbo. Bagno (2011), com base em Castilho (2010), apresenta o verbo percorrendo quatro categorias

semânticas: o aspecto, o modo, o tempo e a voz. As definições de cada uma dessas categorias pode ser encontradas no quadro a seguir

Quadro 4: Propriedades semânticas do verbo

CATEGORIA	PROPRIEDADES
Aspecto	expressa a visão que o falante tem do estado de coisas ⁷ relatado.
Modo	expressa a atitude do falante com relação ao estado de coisas relatado.
Tempo	expressa o momento (real ou irreal) do estado de coisas relatado com respeito ao momento da enunciação (“agora”); é uma categoria dêitica .
Voz	expressa o papel dos participantes do estado de coisas relatado.

Fonte: (BAGNO, 2011, p. 547)

Como mencionado, entre todas as categorias exibidas, o aspecto verbal é a categoria menos abordada nas gramáticas e no ensino de português. O que se percebe é uma obsessiva concentração nos modos e tempos verbais. A presente pesquisa surge, assim, como uma forma de dar visibilidade a essa questão e, para tanto, as concepções de aspecto verbal apresentadas por Costa (2002), Coroa (2005) e Castilho (2010)⁸ serão focalizadas. Dessa maneira, a seguir estão elencadas as definições de tal tema propostas por cada um desses linguistas.

Segundo Castilho (2010, p. 417),

aspecto verbal é uma propriedade da predicação que consiste em representar os graus do desenvolvimento do estado de coisas [...], ou seja, as fases que ele pode compreender. O termo *aspecto*, que encerra o radical indoeuropeu *spek*, “ver”, capta outra propriedade dessa categoria: trata-se de um ponto de vista sobre o estado de coisas.

Comrie (2001, p. 3; tradução nossa) defende que aspecto, numa definição geral, são os “modos diferentes de ver a constituição temporal interna de uma situação⁹”.

De acordo com Costa (2002, p. 21),

aspecto é a categoria linguística que informa se o falante toma em consideração ou não a constituição temporal interna dos fatos enunciados. Essa referência independe do ponto-dêitico da enunciação, visto que centra o tempo no fato e não o fato no tempo.

⁷ Valendo-se dos conceitos apresentados por Dik (1989), Castilho (2010) define o estado de coisas como uma entidade conceitual, com a concepção de algo real ou imaginário que pode ocorrer em um mundo.

⁸ Não serão focalizados os trabalhos de Comrie (2001), Travaglia (1985) e Ilari (2001), por um motivo de recorte necessário à pesquisa. Contudo, algumas informações presentes nesses autores poderão aparecer.

⁹ “Different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation”, segundo Comrie (2001, p. 3).

Para Coroa (2005, p. 61 e 63), o aspecto é o “tempo inerente ao próprio processo”, configurando-se como a categoria de tempo não-dêitica. A autora afirma que o aspecto verbal apresenta uma “oposição binária: perfectivo e imperfectivo”.

Como pode ser percebido, os autores estudados têm formas diferentes de se referirem à situação enunciada. Castilho (2010) refere-se a estado de coisas, Comrie (2001) fala em situação, Coroa (2005), em processo, evento, ação, estado. Costa (2002), por outro lado, utiliza fato ou fato verbal.

Dessas conceituações, é importante ressaltar algumas características atribuídas à categoria de aspecto verbal que serão relevantes no decorrer da análise proposta nesta pesquisa:

- a) é uma categoria de tempo não-dêitica;
- b) evidencia o ponto de vista sobre o estado de coisas;
- c) é uma representação espacial do processo;
- d) refere-se à constituição temporal interna dos fatos narrados, ou seja, representa os graus do desenvolvimento do evento.
- e) possui uma oposição binária.

Agora, para que o leitor conheça a concepção de aspecto verbal trabalhada nesta pesquisa, é necessário esclarecer cada um dos pontos apresentados. A primeira característica diz que o aspecto verbal é uma categoria de tempo, mas, como tal afirmação pode ser possível, se, anteriormente, foi dito que aspecto e tempo são duas categorias verbais distintas?

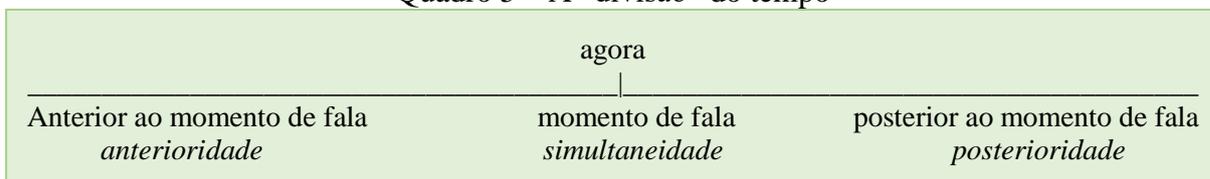
Coroa (*op. cit.*) argumenta que o tempo – tempo físico – é representado, no português, por duas marcas gramaticais, o *tempus* – tempo gramatical – e o aspecto. A partir daqui, então, o *tempus* e o aspecto representarão duas faces de uma mesma natureza, o tempo. Para Comrie (2001), tanto a categoria de *tempus* (*tense*) quanto a de aspecto estão relacionadas com o tempo (*time*), mas de formas distintas. Completando essa informação, pode-se dizer que “uma coisa é situar um acontecimento no tempo crônico, outra coisa é inseri-lo no tempo da língua (BENVENISTE, 1974, p. 74).

A diferença entre o aspecto e o *tempus* reside no fato deste último estar diretamente ligado ao momento da enunciação, momento este que instaura um agora, que, por sua vez, é definido e organizado como função do discurso. Esse tempo [*tempus*] “tem seu centro [...] no presente da instancia da fala” (BENVENISTE, 1974, p. 74). O agora torna-se o ponto que ordena o tempo físico e com isso, institui-se o caráter dêitico do *tempus*.

Com base nessas percepções, um fato enunciado pode ser considerado como anterior, posterior ou simultâneo ao momento de fala: o agora. Assim, uma vez que a interpretação do

tempo gramatical (*tempus*) deve ser remetida à *dêixis*¹⁰, pode-se entender a “divisão” do tempo: anterioridade, simultaneidade e posterioridade. Dessa feita, o pretérito imperfeito mostra que o evento narrado é anterior ao momento de fala. Pode-se esquematizar esse ponto através da seguinte “linha do tempo”:

Quadro 5 – A “divisão” do tempo



Fonte: Elaborado pela autora.

Se, por um lado, o *tempus* é uma propriedade, simultaneamente, da sentença e da enunciação, o aspecto é propriedade somente da sentença, isso porque ele aponta para o tempo interno da ação sem qualquer relação à situação de fala. A não-referência à localização temporal significa o seu caráter não-dêitico (ao contrário do caráter dêitico do *tempus*). Tomar como referente a constituição temporal interna de um evento sinaliza que é necessário se apoiar apenas na fração de tempo compreendida entre o seu limite inicial e final – uma categoria de tempo não-dêitica, pois ressalta o tempo do evento em si.

A segunda característica apresentada evidencia que o aspecto é uma gramaticalização da categoria de visão. Para Castilho (2010, p. 417), “é como se o falante [...] visualizasse de fora, do alto, do além, os estados de coisas que ele acionou”. Segundo Bagno (2011, p. 547), é a forma como o falante (ouvinte) vê (entende, percebe, analisa, avalia, considera, julga) a situação por ele relatada. Essa questão pode ser elucidada com os seguintes enunciados:

- (1) O voo 3245 *partiu* às 9 horas e 45 minutos. (BAGNO, 2011 p. 549)
- (2) O voo 3245 *partia* às 9 horas e 45 minutos. (BAGNO, 2011, p. 549)

Percebe-se que tudo o que foi dito sobre o voo 3245 se localiza no passado (anterior ao momento de fala), mas, segundo Bagno (*op. cit.*, p. 549), “a visão que o falante tem sobre o evento se altera significativamente, de modo que ele precisa descrever o aspecto que as coisas assumiram para ele em cada situação”, isto é, a forma como o tempo interno do evento é tratado.

O aspecto verbal também é uma representação espacial do processo – metáfora utilizada por Castilho (1968). É, por tal motivo, que se torna possível visualizar o desenrolar do evento. Coroa (2005, p. 64) pactua com essa perspectiva, argumentando que essa metáfora leva a “ver

¹⁰ Segundo Lyons (1979, p. 290), o termo *dêixis* se refere à localização e identificação de pessoas objetos, eventos sobre as quais se está falando, em relação um contexto espaço-temporal que o ato de fala cria e sustenta.

o processo (evento, neste caso) mais de perto, como uma extensão e não como um ponto”, como pode ser observado no quadro da página a seguir.

Quadro 6 – Representação espacial do processo



Fonte: Elaborado pela autora.

Por ser uma representação espacial do processo, e por poder ser observado como uma extensão, o aspecto verbal também é caracterizado por permitir a observação do evento em seu desenvolvimento, mais precisamente, a observação do “tempo necessário ao seu desenvolvimento” (COROA, 2005, p. 75).

A última característica do aspecto verbal que fora elencada diz respeito à oposição binária dessa categoria: o aspecto verbal pode ser perfectivo ou imperfectivo. Antes de entrar nesta questão, salienta-se que nem todos os autores advogam por este caráter do aspecto. Essa perspectiva é defendida por Costa (2002), Coroa (*op. cit.*) e Comrie (2001), e será adotada aqui.

Travaglia (1985) argumenta que aspecto verbal marca a duração da situação e/ou suas fases. Essa é uma ideia válida, muito difundida, contudo, nesta perspectiva, será usada a concepção de Coroa (*op. cit.*), para quem o aspecto não dispõe de marca relevante de duração, e sim uma oposição de evento concluso ou não concluso. É nesse ponto em que entra a oposição binária do aspecto verbal:

PERFECTIVO → EVENTO CONCLUSO

IMPERFECTIVO → EVENTO INCONCLUSO.

Ao analisar, novamente, as sentenças (1) e (2), entende-se que em (1) há a noção de evento passado concluído. O falante/ouvinte vê a cena (o voo partir) em seu todo. Na sentença (2), o que ocorre é o oposto, a cena completa não pode ser percebida, não há noção de todo, e sim apenas de um evento passado que ainda está em curso.

A noção apresentada traz consigo outro ponto relevante para a categoria verbal de aspecto: a noção de subevento. De acordo com Coroa (*op. cit.*), o imperfectivo, por ser inconcluso, apresenta o evento a partir de algum de seus pontos ainda em desenvolvimento. Assim, em *O voo 3245 partia às 9 horas e 45 minutos* não se sabe o momento em que a ação passada foi narrada, se o voo ainda estava no início, no meio ou no final. O que se observa nessa sentença é que o evento é entendido com base em um dos seus subeventos.

O aspecto verbal não é unicamente marcado por uma unidade gramatical, e sim por várias categorias que atuam mutuamente (aspecto do próprio radical verbal, advérbios, morfologia verbal). Contudo, aqui, serão enfatizadas as questões aspectuais presentes no pretérito imperfeito do português brasileiro, o qual está intimamente ligado à morfologia verbal e ao aspecto intrínseco do verbo.

3.3 Pretérito imperfeito do português brasileiro

A categoria verbal de aspecto já foi e está sendo estudada sob diversas óticas. Linguistas já propuseram muitas sistematizações para essa categoria. De toda forma, ainda não há consenso, uma vez que o aspecto se concretiza diferentemente nas línguas. No português brasileiro, não é diferente e, por essa razão, cada corrente linguística tem a sua concepção e classificação de aspecto. Muitas propostas se aproximam em alguns pontos e se distanciam em outros. Por conseguinte, nesta dissertação, cada perspectiva será explicitada separadamente, para que o leitor possa entender os conceitos defendidos por cada um dos autores que serão apresentados.

3.3.1 As gramáticas tradicionais

Examinando agora as gramáticas tradicionais, verifica-se que a maioria dos autores simplesmente desconsidera a categoria de aspecto verbal no português. Mas há alguns gramáticos que reconhecem a sua importância, como o caso de Cunha (2008) e Bechara (2009), que fazem uma breve explicação acerca das categorias gramaticais do verbo. É relevante mencionar que essa explanação se dá de forma sintética, podendo gerar ainda mais dúvidas àqueles que a leem ou a estudam.

Quanto ao tempo, Cunha e Bechara (*op. cit.*) dizem ser o momento em que se dá o fato expresso pelo verbo, o evento. Ambos os autores afirmam que os tempos naturais são o presente, o pretérito e o futuro e que designam, respectivamente, um fato ocorrido *no momento em que se fala, antes do momento em que se fala e após o momento em que se fala* (CUNHA, 2008, p. 395 e BECHARA, 2009, p. 212). Os tempos gramaticais do português são, então, situados nesses momentos, cada um deles apresentando uma relação diferente com o momento em que se fala.

Em relação ao aspecto verbal, Bechara (2009, p. 212) aponta o aspecto como a categoria verbal que assinala a ação que pode ser levada até o fim, isto é, a ação pode ser conclusa

(perfeita) ou inconclusa (imperfeita). Cunha (2008, p. 396), nessa mesma concepção, argumenta ser aspecto “uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do qual o locutor considera a ação expressa pelo verbo”. A ação, por este prisma, pode, então, ser considerada como concluída (observada em seu término, resultado) ou não concluída (observada em sua duração ou repetição). Cunha (2008) exemplifica essa distinção apresentando as formas verbais perfeitas ou mais que perfeitas, como ações concluídas e imperfeitas, como não concluídas.

Mais especificamente sobre o tempo gramatical do pretérito imperfeito, Cunha (*op. cit.*) argumenta que são fatos passados não concluídos que trazem ideia de continuidade de duração do processo e, por esse motivo, se presta especialmente para descrições e narrações. O referido autor (*op. cit.*, p. 465-466) menciona que o PI é usado:

- a) quando, pelo pensamento, nos transportamos a uma época passada e descrevemos o que então era presente;
- b) para indicar, entre ações simultâneas, a que se estava processando quando sobreveio a outra;
- c) para denotar uma ação passada habitual ou repetida;
- d) para designar fatos passados concebidos como contínuos ou permanentes;
- e) pelo futuro do pretérito, para denotar um fato que seria consequência certa e imediata de outro, que não ocorreu, ou não poderia ocorrer (imperativo de cortesia);
- f) pelo presente do indicativo, como forma polida de polidez para atenuar uma afirmação ou um pedido;
- g) para situar vagamente no tempo conto, lendas, fábulas, etc. (caso em que se usa o imperfeito do verbo *ser*, com sentido existencial).

Cunha (*op. cit.*, p. 467) demonstra que “o imperfeito faz ver sucessivamente os diversos momentos da ação, que, à semelhança de um panorama em movimento, se desenrola diante de nossos olhos: é o presente no passado”. Bechara (*op. cit.* p. 278) afirma que o pretérito imperfeito é o tempo “da ação prolongada ou repetida com limites imprecisos; ou não nos esclarece sobre a ocasião em que terminaria ou nada nos informa quanto ao momento do início”.

Assim como Cunha (2008), Bechara (2009, p. 277-278) elenca os empregos do pretérito imperfeito. Para Bechara (2009), este tempo verbal é usado para:

- a) nos transportar mentalmente a uma época passada e descrevermos o que então era presente;

- b) fazer pedidos e solicitações ou para denotar dúvida da realização do fato ou para exprimir um desejo feito com modéstia ou simples propósito;
- c) substituir, principalmente na conversação, o futuro do pretérito, quando se quer exprimir fato categórico ou a segurança do falante.

Com essas informações, nota-se que as gramáticas tradicionais, embora apresentem distinção clara das categorias verbais, na descrição dos diversos tempos linguísticos do português, misturam informações gramaticais, semânticas e até discursivas.

A análise do pretérito imperfeito nas gramáticas tradicionais, obras de referência tanto para o ensino de português como língua materna quanto para o de português brasileiro como língua estrangeira, mostra serem necessárias pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto. É, portanto, em função disso, que serão apresentadas outras perspectivas teóricas para o estudo descritivo do aspecto e do pretérito imperfeito do português brasileiro.

3.3.2 Costa (2002)

Costa (2002) faz uma classificação das possibilidades aspectuais no português, após ouvir cerca de vinte e quatro horas de gravação de diálogos informais¹¹. O estudo do aspecto verbal, proposto pela linguista, fundamenta-se na classificação das entidades que as línguas representam em seu nível semântico proposta por Lyons (1979), baseada em Vendler (1967). Trata-se da diferença existente entre entidades de primeira, segunda e terceira ordem.

As entidades de primeira ordem são representadas pelos objetos físicos, inclusive os seres humanos, que nelas ocupam posição privilegiada do ponto de vista do tratamento linguístico [...]. Essas entidades [...] são tratadas pela mente humana como *localizadas no espaço* e a elas nos referimos dizendo que existem. As entidades de segunda ordem são os acontecimentos, os processos, os estados e outros tipos de ocorrências que podem ser *localizadas no tempo*. Quando nos referimos a elas dizemos que elas *acontecem* [...]. As entidades de terceira ordem são de tipo abstrato, elas não se localizam no *tempo* nem no *espaço*. Lyons exemplifica com as *proposições*. Não podemos dizer que essa proposição tem *existência* ou que ela *acontece*, mas apenas podemos afirmar que ela é *verdadeira* ou *falsa*. (COSTA, 2002, p. 11-12).

A partir dessas noções, percebe-se que os discursos são construídos sobre bases de organização que são espaciais, temporais ou bases ordenadas de proposições. Para a análise do aspecto, é necessário que se reflita sobre o tratamento do tempo físico na língua, e, por esse motivo, Costa (*op. cit.*) enfoca nas entidades de segunda ordem.

¹¹ Esses diálogos são integrantes do *corpus* do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta – NURC/SSA.

As entidades de segunda ordem podem ser tipificadas, pois diferem pela forma como cada uma delas combina algumas características semânticas, certos traços, incluindo uns e excluindo outros. Os tipos de entidades de segunda ordem, levados em consideração pela autora¹², são acontecimentos, atos, processos, atividades e estados, os quais são definidos pelos traços de [+/- durativo], [+/- dinâmico], [+/- permanente] e [+/- agente]. Essas informações podem ser observadas no seguinte quadro:

Quadro 7 – Tipificação das entidades de segunda ordem

TIPO	TRAÇOS				EXEMPLOS
	Durativo	Dinâmico	Permanente	Agente	
Acontecimentos	–	+	–	–	Cair
Atos (Ações)	–	+	–	+	Quebrar
Processos	+	+	+/-	–	Crescer
Atividades	+	+	+/-	+	Ler
Estados	+	–	+/-	–	Continuar

Fonte: (COSTA, 2002, p. 14)

As entidades de segunda ordem têm por base o tempo físico, com duas categorias linguísticas para sua expressão: *tempus* e aspecto. Elas se distinguem na perspectiva semântica, basicamente pela diferença de concepção existente entre o conhecido tempo interno – aspecto – e o tempo externo – *tempo* gramatical (*tempus*).

Assim, a pergunta que deve ser feita é qual a possibilidade de se referir a constituição temporal interna de entidades de segunda ordem? Se se trata da expressão do desenvolvimento ou duração, os processos são logo englobados, mas como observar o desenvolvimento ou duração dos acontecimentos e processos que não possuem o traço [+ durativo]?

A autora argumenta que essa questão está relacionada ao modo de ação (*Aktionsart*), a qual se difere do aspecto no concernente à natureza da entidade de segunda ordem (processo, atos ou estado, por exemplo). Aquele se apresentaria no lexema verbal, enquanto o aspecto se manifestaria pelos recursos expressivos relativos sobretudo à morfologia ou à sintaxe. Contudo, Costa (2002, p. 23) não faz essa distinção alegando que

se se admite para uma língua a existência da categoria de Aspecto enquanto possibilidade semântica, cabe automaticamente a investigação do(s) recurso(s) que a língua utiliza para a atualização da categoria em causa: se é uma categoria de expressão lexical, morfológica ou sintática; se é categoria nominal, verbal ou da frase etc.

Desse modo, nem todos os traços semânticos que caracterizam as entidades de segunda ordem se relacionam com o tratamento da constituição temporal interna de cada um deles. Os

¹²Costa (2002) não exclui a existência de outras entidades, antes se concentra nas mencionadas.

traços [+/- dinâmicos] e [+/- agentes] não atualizam a categoria de aspecto, o que não é o caso do traço [+/- durativo], que implica atualização aspectual. Logo (respondendo à questão acima colocada), uma entidade de segunda ordem que porta o traço [- durativo] fica restrita à referência à constituição temporal interna do fato, já que normalmente um ato não pode ser compreendido como contendo frações temporais em seus limites porque é instantâneo¹³. Destarte, são os processos, atividades e os estados as entidades de segunda ordem que geralmente atualizam a categoria de aspecto (COSTA, 2002).

Assim, Costa (*op. cit.*) admite, com base em Comrie (2001), que a oposição de aspecto básica de um fato enunciado (referente às entidades de segunda ordem) se dá na constituição temporal interna desse fato considerada ou não pelo falante. Desse modo, tem-se o imperfectivo como o termo marcado semanticamente e o perfectivo, termo semanticamente não marcado.

O perfectivo é visto, pela autora, como fato global, um ponto fechado, um todo, um conjunto, do qual não interessa a constituição temporal interna. Percebe-se que Costa (*op. cit.*) não o conceitua como um fato acabado e nem o relaciona a fatos de curta duração.

O imperfectivo, por sua vez, expressa o fato considerado, de alguma maneira, em sua temporalidade interna. Nesse ponto, é importante destacar que a autora não associa o imperfectivo a fatos de longa duração ou inacabados. O imperfectivo é o verdadeiro atualizador da categoria de aspecto, podendo se referir a um fato em curso, a uma de suas fases constitutivas de temporalidade interna (inicial, intermediária, final), ou ao fato como um estado resultante de um processo anterior (*op. cit.*).

Resumindo as informações já apresentadas, tem-se o seguinte quadro:

Quadro 8 – Classificação das possibilidades aspectuais no português

1. Aspecto: Categoria linguística que marca a referência ou não à estrutura temporal interna de um fato. Apresenta duas possibilidades:
 - 1.1. Perfectivo: Fato referido como global. Não-marcado para as nuances da constituição temporal interna.
 - 1.2. Imperfectivo: Fato referido com marca temporal interna. Semanticamente restringido a lexemas que incluam o traço [+ durativo].

Fonte: (COSTA, 2002, p. 38)

Acerca do pretérito imperfeito, Costa (2002) faz uma breve explanação sobre seus usos. Para a autora, esse tempo gramatical encerra noção de duração, conferindo a ele o valor

¹³ Usado somente em circunstâncias muito especiais, o falante pode escolher tratá-lo como [+ durativo]: *O vaso permaneceu quebrando durante alguns minutos*, ao levar em consideração uma sentença como essa possibilitada pelas novas tecnologias, como, por exemplo, a opção da câmera lenta.

aspectual imperfectivo. Para esse tempo gramatical, também é necessário levar em consideração a semântica do radical verbal ou o modo de ser da ação. Se o lexema porta o traço [+ durativo], haverá noção de cursividade na temporalidade interna do fato (3); se o lexema tem traço [- durativo], a interpretação de iteratividade será propiciada (4).

(3) Quando criança, eu *lidava* com horta¹⁴.

(4) Infalivelmente *estourava* uma bomba às nove horas.

Em *lidar* está o começo da ação, sua continuação e seu término, exprime a cursividade da temporalidade interna. Não se pode dizer o mesmo de *estourar*, em que o começo e o fim da ação coincidem.

Após seu estudo e sistematização acerca do aspecto em português, Costa (*op. cit.*) pontua que esta ainda é uma categoria em estudo, sob reflexão e sobre a qual nada pode ser considerado definitivo.

3.3.3 Coroa (2005)

Coroa (2005), em seu estudo, procura uma explicação para a relação entre o conceito de tempo e sua expressão gramatical nos verbos do português brasileiro. O tempo, em nossa língua, está intimamente atado ao verbo, mas esta não é uma regra universal. Coroa (*op. cit.*) destaca que uma interpretação temporal acerca das sentenças do português fornecida apenas pelos paradigmas das gramáticas tradicionais não é adequada, pois é necessário que se questione as noções semânticas que se manifestam nas formas verbais.

Em um estudo semântico-descritivo do tempo em português, como o proposto pela autora (*op. cit.*), é necessária uma separação entre as expressões adverbiais, de um lado, e os tempos gramaticais e o aspecto, de outro, uma vez que as propriedades sintáticas, lógicas e pragmáticas desses elementos são diferenciadas. Destarte, ela centra sua atenção nas formas verbais¹⁵.

Coroa distingue o tempo físico do tempo gramatical (*tempus*) e inicia seu estudo apresentando as diversas conceituações acerca do tempo, questionando a sua linearidade. Primeiramente, a autora elenca e explica a tripartição do tempo comum nos estudos linguísticos

¹⁴ Os exemplos 3 e 4 foram retirados de Costa (2002).

¹⁵ A expressão do tempo em português também se aplica a advérbios, conjunções, numerais e adjetivos, porém são os verbos os que mais aparecem com a função de situar no tempo o processo de comunicação (COROA, 2005).

de base filosófica: o tempo cronológico, o psicológico e o gramatical, os quais podem ser definidos respectivamente como:

um ponto em contínua deslocação em direção ao futuro, de duração constante, uniforme, irreversível – cronológico. O segundo – psicológico – não tem duração constante e uniforme porque existe em função do mundo interno do indivíduo: pode parar, retroceder, acelerar-se, etc. O terceiro – gramatical – é aquele caracterizado em português por um radical acrescido dos morfemas típicos (COROA, 2005, p. 25-26).

Contudo, apesar dessas definições, a questão “o que é tempo” ainda se mantém. Mas Coroa (2005) mostra três tipos de teorias, apoiadas em perspectivas diferentes de mundo, que respondem a esta pergunta. A primeira, do *tempo absoluto* – segundo teorias baseadas em Newton e Galileu –, pressupõe que o tempo possui existência ontológica, existe fora dos eventos. Este tempo não tem relação com qualquer coisa externa a ele.

O *tempo relacional*, definido com base em Aristóteles, tem apenas um tipo de objeto irreduzível: eventos. O tempo, assim, é uma ordem de sucessão de eventos. Distingue-se da noção anterior, porque nega a existência de uma entidade chamada tempo, nesta os eventos e suas relações constituem o tempo. Neste ponto de vista, o tempo se constitui apenas na relação entre eventos, por exemplo, o intervalo e tempo entre soltar um lápis e ele chegar ao chão.

A terceira perspectiva é o *tempo relativo*, formulada por Einstein, que modifica a noção do esquema newtoniano. Nesta concepção, a distinção entre tempo físico e fenomenológico ou psicológico e cronológico deixa de ser necessária, pois o tempo pode ser definido com respeito a um observador: “coisas e eventos são reais para A em um tempo t” (COROA, 2005, p. 30).

É pelo conceito de tempo relativo que as propriedades de dado objeto se diferem. Uma sentença pode criar uma proposição verdadeira sobre algo em um momento e falso em outro. A validade de determinada sentença passa a ser dependente do “instante de sua enunciação e da validade do evento descrito com respeito a um referencial em que os dois se inserem” (*op. cit.*, p. 31).

Para a caracterização dos *tempora*¹⁶ (tempos gramaticais) do português brasileiro, Coroa (*op. cit.*) estabelece o universo temporal em que eles podem ocorrer ou não. Isso acontece porque o falante expressa o tempo ligado ao verbo de duas formas distintas: o tempo intrínseco, inerente ao desenvolvimento do processo, e o tempo da ocorrência do processo. O primeiro é classificado como aspecto, o segundo, *tempus*.

Ao abordar o tempo nos verbos do português, Coroa (*op. cit.*) se vale da teoria proposta por Reichenbach (1947) para a análise dos *tempora* em língua natural. Tal teoria se norteia por três construtos temporais: momento do evento, momento da fala e momento de referência. Esses

¹⁶ Plural de *tempus*.

três momentos são os relevantes para a distinção dos *tempora* de uma língua natural e estão descritos neste quadro:

Quadro 9 – Construtos temporais de Reichenbach

Momento do Evento (ME): é o momento em que se dá o evento (processo ou ação) descrito; é o tempo da predicação.

Momento da Fala (MF): é o momento da realização da fala; o momento em que se faz a enunciação sobre o evento (processo ou ação); é o tempo da comunicação.

Momento de Referência (MR): é o tempo da referência; o sistema temporal fixo com respeito ao qual se define simultaneidade e anterioridade; é a perspectiva do tempo relevante, que o falante transmite ao ouvinte, para a contemplação do ME.

Fonte: (COROA, 2005, p. 41, com base em Reichenbach, 1947)

Discursando um pouco sobre os momentos, Ilari (1981, *apud* Coroa, 2005, p. 38) diz que o momento do evento é o “tempo de realização do predicado”, é o momento mais concreto, pois tem um referente definido, ou melhor, o ME capta mais objetivamente o espaço temporal em que ocorre o processo, evento, ação ou estado enunciado. O momento da fala é o momento em que se faz a enunciação sobre o evento. Já o momento de referência, por outro lado, estabelece uma relação entre o ME e o MF. O MR configura-se como o mais complexo, porque apresenta uma natureza quase totalmente teórica por ser menos concreto, o que faz com que seus contornos fiquem difíceis de ser percebidos. Estes exemplos, extraídos de Coroa (2005, p. 40) podem ajudar a entender tal conceito:

(5) Em 1914 eclode a Primeira Guerra¹⁷.

(6) Em 1939 eclode a Segunda Guerra.

(7) Em 2005 o Brasil vota sobre a venda de armas.

Nesses exemplos o momento de referência é explicitado por meio de uma medida de tempo – o ano em que cada fato ocorre. “A relação entre esses três presentes se mantém dentro de um referencial e não fere nosso conhecimento de mundo” (*op. cit.*, 2005, p. 41). Esses exemplos se enquadram no chamado presente histórico. Nele o falante faz com que o ouvinte contemple os eventos narrados a partir de uma visão que ultrapassa o tempo gasto na enunciação. O MR é o que mais “se aproxima do tempo psicológico [...], aquele tempo que

¹⁷ Os exemplos 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14 e 16 foram retirados de Coroa (2005). Os exemplos 11 e 15, por outro lado, foram elaborados pela autora desta dissertação.

pode retroceder, parar, acelerar-se e violar a ordem cronológica das coisas e dos fatos” (*op. cit.*, p. 41).

Os *tempora* estruturados por meio dessa perspectiva têm por base a teoria relativa de tempo, assim “o fato A é simultâneo – posterior ou anterior – ao fato B apenas com respeito a um referencial X” (*op. cit.*, p. 38). O referencial X, por sua vez, não é um objeto ou observador, mas todo um espaço de tempo de referência em que A e B estão inseridos, podendo ser um espaço de tempo curto ou vago e amplo.

Coroa (2005), valendo-se dessa interpretação, sistematiza os *tempora* pretéritos do português brasileiro. Para este estudo, os *tempora* pretéritos perfeito e imperfeito serão focados. A distinção entre eles se dá na localização do momento de referência e suas relações com o ME e o MF. O pretérito perfeito é um passado visto no momento atual porque se tem consciência do resultado do evento. Esse *tempus* é representado da seguinte maneira:

ME – MR, MF¹⁸.

Por seu turno, no pretérito imperfeito (PI), o falante transmite uma ótica do evento a partir do próprio momento do evento e não de seu fim, é o passado visto de um referencial também no passado. O PI pode ser representado da seguinte forma:

ME, MR – MF.

Essas informações podem ser entendidas por meio das seguintes sentenças, extraídas de Coroa (*op. cit.*, p. 53):

(8) Ele se *afogou* e eu não pude socorrê-lo.

(9) Ele se *afogava* e eu não podia socorrê-lo.

Na sentença (8), há consciência do resultado do evento e esse é o fator importante na informação, pois implica a morte do sujeito. De maneira contrária, em (9) não é possível dizer com certeza que o sujeito morreu, uma vez que não há o conhecimento do resultado do evento. Nessa sentença o desenrolar do evento é o que se torna relevante.

Neste momento, é possível entender as informações contidas nas gramáticas tradicionais analisadas, quando pontuam que o pretérito imperfeito é usado “quando, pelo pensamento, nos transportamos a uma época passada e descrevemos o que então era presente” (BECHARA, 2009, p. 277-278 e CUNHA, 2008, p. 465-466). Essa noção é caracterizada já que o imperfeito tem o ME simultâneo ao MR.

¹⁸ Em que ‘-’ representa precedência temporal e ‘,’ representa simultaneidade temporal.

Seguindo essa análise para os tempos gramaticais, Coroa (2005, p. 77) apresenta, dois empregos para o PI. O primeiro deles é a habitualidade. A coincidência entre ME e MR faz com que o imperfeito tenha características que o assemelham ao tempo gramatical presente (ME, MF, MR). Assim, a habitualidade caracterizada pelo presente, quando deslocada para o passado, é indicada pelo pretérito imperfeito:

(10) Carlinhos trabalha no IBC.

(11) Carlinhos trabalhava no IBC.

O exemplo (10) será verdadeiro para todo o tempo em que o sujeito esteja presente na folha de pagamento da empresa, “independentemente da atividade que esteja tendo no exato e restrito momento da enunciação” (COROA, 2005, p. 46). Essas informações também se aplicam ao exemplo (11), quando o MR é deslocado para um tempo pretérito. No contexto de vida passada de Carlinhos, a ação de trabalhar no IBC se configura como uma habitualidade.

Ademais, ainda por ter o MR simultâneo ao ME, o pretérito imperfeito também porta a característica de servir de arcabouço temporal para a ocorrência de outro evento (12):

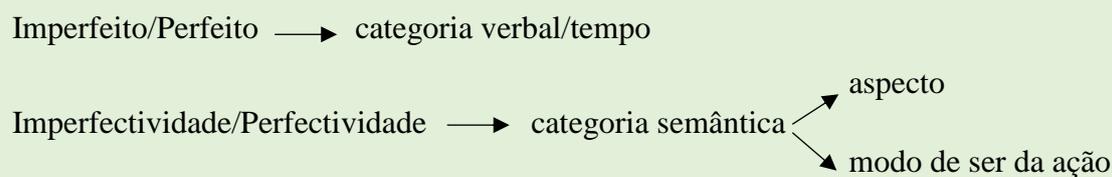
(12) Carlinhos *trabalhava* no IBC quando casou.

Em (12), há dois eventos: Carlinhos trabalhar e Carlinhos casar. O segundo deles está contido no primeiro. Coroa (*op. cit.*, p. 52) argumenta que o “tempo inerente ao desenvolvimento do primeiro evento é maior que o tempo inerente ao desenvolvimento do segundo”. Sendo assim, o primeiro evento não é limitado, contudo, o segundo o é: não começa antes do primeiro e não o excede.

Após a caracterização do *tempus*, Coroa entra no âmbito do aspecto, o qual foi definido como tempo interno do evento, sendo perfectivo ou imperfectivo. De acordo com a autora, há alguns outros fenômenos unidos ao aspecto, mas que como ele não são configurados. Tais fenômenos estão ligados ao modo de ser da ação (*Aktionsart* ou aspecto intrínseco do verbo). Os limites entre essas duas categorias – aspecto e modo de ser da ação – não são rigidamente fixados, mas a interpretação teórica de Coroa (*op. cit.*), permite – e exige – que sejam.

Dessa maneira, o verbo é observado em sua dualidade, há o modo de ser da ação, em que o radical se distingue de todos os outros pelo seu sentido próprio e há a variação morfológica, a qual porta um conjunto de valores gramaticais que possibilitam o reconhecimento do processo em relação à enunciação. O esquema a seguir demonstra a distinção mencionada:

Quadro 10 – Esquema de diferenciação existente entre (im)perfeito e (im)perfectividade



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em COROA (2005)

As variações relacionadas à semântica dos radicais, que opõem um verbo a todos os outros ou uma perífrase a todas as outras, é do domínio do modo de ser da ação (13), e a variação morfológica, do aspecto (14).

(13) *Acabei de ler* Vidas Secas.

(14) *Li* Vidas Secas.

Ambas as sentenças apontam para eventos completos num tempo passado em relação ao momento da fala. Contudo, os recursos usados são diferentes: processo morfossintático para o aspecto e lexical para o modo de ser da ação. No pretérito imperfeito, essa questão se mostra relevante porque traz consigo também a iteratividade de uma ação (exemplos 3 e 4).

Como já esclarecido, o cerne do aspecto verbal em português está nas características de completude da ação, sendo uma categoria gramatical que atinge todos os verbos. O aspecto verbal perpassa a concepção de eventos e estados. Nesta perspectiva, com base em Goldsmith e Woisetschlaeger (1982, *apud* Coroa, 2005, p. 68), os eventos são vistos como a progressão de um estado inicial para um estado final, em que seus estados inicial, intermediário e final não são idênticos. Esse ponto de vista tem como base a noção de subeventos, sendo estes quaisquer dos estados intermediários de um evento, incluindo-se o inicial e o final. O aspecto é, portanto, a quantificação dos subeventos de um evento:

(15) José *arquivou* as cartas.

(16) José *arquivava* as cartas.

O exemplo (15) implica que todos os subeventos do evento – arquivar as cartas – já ocorreram, acarretando completude e configurando o aspecto perfectivo, enquanto o imperfeito (exemplo 16) não acarreta completude, antes apresenta o evento ainda em desenvolvimento. Nesse último caso, fica aberta a possibilidade de que a ação tenha começado ou não dentro desse intervalo de tempo.

Ao finalizar seu estudo, Coroa argumenta que uma investigação linguística dos *tempora* dos verbos do português não deve se restringir somente à manifestação modo-temporal. "Outras categorias como voz, número e pessoa [...] são solidárias na caracterização do verbo" (*op. cit.*,

p. 89). Ele só estará devidamente caracterizado quando essas categorias estiverem intersectadas e suas interações forem amplamente analisadas.

3.3.4 Castilho (2010)

Ilari (2008) aponta Ataliba Castilho (1968) como o primeiro linguista a se perguntar: *Quais são as opções aspectuais do português do Brasil?*. Em 1968, Castilho fez uma complexa sistematização da categoria de aspecto no português brasileiro. Em 2010, Castilho reformula muitas de suas ideias e apresenta um quadro para o aspecto de nossa língua (quadro 11, a seguir).

Inicialmente, de acordo com Castilho (2010), as análises aspectuais eram de cunho léxico-semântico, ou seja, feitas apoiadas na semântica do radical verbal. Essas características, inerentes ao verbo, são agora chamadas de classes acionais do verbo e são conhecidas desde Aristóteles, o qual as separou em dois grandes grupos (estados e processos). Os estados são representados por verbos que trazem ideias não de ações, mas de situações que perduram durante certo tempo sem se modificar, como é evidenciado pelas seguintes sentenças:

(17) ... fonoaudiólogos [...] essa palavra eu *tenho uma dificuldade* louca para falar¹⁹.

(18) Eu *fui* aluno de um colégio particular durante muito tempo.

Por outro lado, os processos, como o próprio nome diz, indicam situações em que se percebem os processos do verbo. Esse grupo se subdivide em outros dois (de atividade e de movimento). Seguindo essa subdivisão mais antiga, os gramáticos atualmente têm-se valido das expressões: verbo télico ou telicidade e verbo atélico ou atelicidade, todos com o étimo *telos*, que significa “meta, fim”. Assim, télicos indicam processos que culminam em algo, e os atélicos indicam processos que não culminam. Para exemplificar esse conceito, os seguintes exemplos serão analisados:

(19) Meu pai *criou* cabras.

(20) O galho em que ele se pendurava *quebrou*.

Pode-se dizer que em *criar* haja um começo da ação, sua continuação e seu término. Não se pode dizer o mesmo de *quebrar*, em que o começo e o fim da ação coincidem. Assim, os verbos *criar* e *quebrar* são atélico e télico, respectivamente (costa durativo não durativo).

¹⁹ Os exemplos 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 e 36 foram retirados de Castilho (2010). Os exemplos 19, 20 e 28, por outro lado, foram elaborados pela autora desta dissertação.

A acionalidade verbal ou o modo de ser da ação é importante na concepção de Castilho, em razão da sua relevância para classificação de aspecto proposta por esse linguista. Castilho aponta, ainda, que somente com a acionalidade dos verbos (sentido intrínseco do verbo, independentemente do tempo verbal conjugado, dos verbos auxiliares ou dos adjuntos) não seria possível analisar os fatos linguísticos na forma como verdadeiramente os são. Com isso, fez-se necessário um estudo do modo de ser da ação junto com as demais informações contidas nos reais contextos de uso (conjugação de tempo verbal, verbos auxiliares e adjuntos). Dessa forma, Castilho (2010), ao apresentar um quadro tipológico do aspecto, não leva em consideração apenas sua concretização nos verbos.

Deixando de lado, momentaneamente, as classes acionais do verbo, Castilho (*op. cit.*) define aspecto como “o ponto de vista sobre o desenvolvimento da ação verbal”. No português, o aspecto não dispõe de morfologia própria para transmitir os significados aspectuais, os falantes combinam diversas informações linguísticas.

Assim como os demais linguistas analisados, Castilho (2010) também pontua que há uma grande diferença entre aspecto e tempo verbal. Desse modo, partindo de uma perspectiva de aspecto como uma relação entre a conjugação de tempo verbal, os verbos auxiliares e os adjuntos, Castilho (*op. cit.*) apresenta a seguinte sistematização:

Quadro 11 – Tipologia do aspecto no português brasileiro

FACE QUALITATIVA DO ASPECTO		FACE QUANTITATIVA DO ASPECTO	
IMPERFECTIVO	PERFECTIVO	SEMELFACTIVO	ITERATIVO
Inceptivo Cursivo Terminativo	Pontual Resultativo		Imperfectivo Perfectivo

Fonte: (CASTILHO, 2010, p. 420)

Essa tipologia mostra então que o aspecto pode ser qualitativo e quantitativo. O primeiro divide-se em imperfectivo e perfectivo. O aspecto perfectivo é a descrição de fatos acabados, concluídos, pontuais. O imperfectivo descreve processos e compreende fases.

O aspecto perfectivo é a representação da coisa pronta e acabada, podendo ser pontual e resultativo:

(21) Um momentinho porque eu *encontrei* uma definição.

(22) Então *ficou* muito bonito (quando a gente entrou).

No exemplo (21), o verbo transmite uma ideia pronta, acabada, ou seja, em sua completude, sem qualquer menção a fases: *encontrei*. Em (22), é possível perceber o caráter do

resultado da ação: *ficou*. Neste último exemplo infere-se que houve uma mudança no atributo do sujeito, isto é, o que ficou bonito não era bonito anteriormente.

O aspecto imperfectivo, por sua vez, divide-se em: inceptivo, traduzindo o início de um evento; cursivo e terminativo.

O imperfectivo inceptivo exprime uma duração de que se destaca os momentos iniciais. De acordo com Castilho, esse aspecto depende de construções perifrásticas de infinitivo e gerúndio, com os verbos *principiar a*, *começar a*, *pôr-se a*, *pegar a* como auxiliares.

(23) *Começou a falar* mal de mim.

(24) *Pegou a falar*.

Já o aspecto imperfectivo cursivo representa o prosseguimento de um evento:

(25) Uma amiga minha que *faz* medicina e ela vai sempre para o Xingu.

O imperfectivo cursivo apresenta o estado de coisas em seu curso, sem referências às fases inicial ou final. É o que demonstra a forma verbal *faz* na sentença acima, evidenciando que o sujeito ainda está cursando medicina.

O imperfectivo terminativo traduz a conclusão do evento:

(26) Essa criança *termina de brincar*²⁰.

Sob a ótica de Castilho, o imperfectivo terminativo focaliza os momentos finais de uma duração, sendo possível apenas pelas perífrases de *acabar de/por*, *cessar de*, *terminar de* + infinitivo.

O aspecto verbal também pode ser de natureza quantitativa, subdividindo-se em iterativo e semelfactivo. O primeiro indica ações que se repetem e pode ser imperfectivo e perfectivo:

(27) Eu *tenho ido* ao teatro.

(28) O menino *pulava* corda pela manhã.

Como evidenciado, o aspecto iterativo imperfectivo assinala um coletivo de ações durativas: *tenho ido* exprime essa noção. De modo diferente, o aspecto iterativo perfectivo assinala um coletivo de ações pontuais: *pulava*.

O semelfactivo se refere à ação praticada uma única vez. Os verbos *pisar*, *espirrar*, *reconhecer* são alguns exemplos.

²⁰ No sentido de *Essa criança estava brincando, mas deixou de brincar* (CASTILHO, 2010, p. 424).

Após essa explanação, nota-se que Castilho (2010) apresenta uma extensa e complexa sistematização sobre o aspecto no português brasileiro. Como evidenciado, ele estuda esta questão sem diferenciar a forma como ela se manifesta na língua. Dessa feita, ao analisar os tempos gramaticais do português, o autor argumenta que é quase impossível descrever um tempo gramatical sem considerar seu aspecto.

Nesta perspectiva, os tempos gramaticais não são analisados observando apenas a relação que o estado de coisas (evento) mantém com o presente, o passado e o futuro, antes, o estado de coisas é situado no tempo real, no tempo fictício (uso metafórico) e no uso atemporal.

No tempo real, o estado de coisas coincide com o tempo cronológico. O tempo fictício (uso metafórico) é “quando o falante se desloca para um espaço-tempo imaginário, que não coincide com seu tempo real (CASTILHO, *op. cit.*, p. 432).” Assim, o falante, por meio dos “usos metafóricos das formas verbais”, arrasta consigo sua simultaneidade, anterioridade e posterioridade. O uso atemporal designa o momento em que o falante se “desloca para o domínio do vago, do impreciso (CASTILHO, *op. cit.*)”, não coincidindo com o tempo real.

O falante então situa o evento no tempo (anterior, simultâneo ou posterior ao momento de fala) e depois expressa sua visão sobre ele lançando mão do tempo real, dos usos metafóricos ou do uso atemporal.

Trazendo essa concepção para o tempo gramatical analisado nesta dissertação, Castilho (*op. cit.*, p. 433) argumenta que, na categoria verbal de aspecto, o pretérito imperfeito, especificamente, “representa os estados de coisas que duraram no passado”, remetendo ao aspecto imperfectivo. Na categoria verbal de tempo, o pretérito imperfeito é sistematizado da seguinte forma:

Em seu uso real, o pretérito imperfeito exprime uma ideia de anterioridade não pontual, podendo representar o estado de coisas durativo e o iterativo, respectivamente:

(29) Quando cheguei, ela *olhava* pelo buraco da fechadura.

(30) Lá vejo o atalho que vai dar na várzea./Lá o barranco por onde eu *subia*.

O pretérito imperfeito metafórico é marcado por quatro usos distintos:

a) Pelo presente, nos usos de atenuação e polidez:

(31) Eu *vinha* saber se você já pode devolver meu carro.

b) Pelo pretérito imperfeito, no chamado “imperfeito de ruptura²¹”:

²¹ O “imperfeito de ruptura” serve realçar um fato preciso, pontual. Quando o “imperfeito de ruptura” é encontrado, há sempre uma indicação temporal precisa, o que mostra bem que ele é utilizado no lugar do pretérito perfeito.

(32) Conheceram-se em maio, em junho se *casavam*.

c) Pelo imperfeito do subjuntivo:

(33) Se eu *percebia* que o carro ia se resvalando para o buraco eu tinha saltado muito antes.

d) Pelo futuro do pretérito, no discurso indireto/no discurso indireto livre:

(34) Você bem que *podia* me arranjar um emprego.

(35) Numa viagem ao norte, desistiu de fazer a conferência. Os colegas insistiram. Não, não *fazia*.

O último uso do pretérito imperfeito é marcado pelo uso atemporal, que, de acordo com Castilho (*op. cit.*), também é conhecido como “imperfeito de *conatu*²²”:

(36) Sentada na borda da cama, afinal ela *ia* embora.

Por fim, é necessário dizer que o contexto exerce grande influência sobre tudo, e também sobre o aspecto. Por esse motivo, uma mesma forma verbal usada em circunstâncias idênticas conduz a valores aspectuais diversos. Isso exemplifica a complexidade desta matéria e delicadeza do mecanismo que a rege.

3.4 Síntese

Neste momento, após as considerações sobre o aspecto do português brasileiro defendidas por Cunha (2008), Bechara (2009), Castilho (2010), Costa (2002) e Coroa (2005), são apresentadas, na página a seguir, as sistematizações desses autores em síntese.

²² De acordo com Castilho (1968, p. 40), em *Sentada na borda da cama, afinal ela ia embora* – “imperfeito de *conatu*” –, a ação não se deu, ficando apenas a noção de iminência, inexistindo a categoria aspectual. Nessa sentença, pode-se encontrar uma conotação modal, que é a intenção, a disposição do sujeito para o cumprimento da ação, sem as noções temporal e aspectual.

Quadro 12 – Síntese sobre as concepções aspectuais do pretérito imperfeito no português brasileiro

	ASPECTO	PRETÉRITO IMPERFEITO
BECHARA (2009)	Categoria verbal não dêitica que assinala a ação que pode ser levada até o fim. Pode ser conclusa (perfeita) ou inconclusa (imperfeita)	Evidencia uma ação prolongada ou repetida com limites imprecisos ou não esclarece sobre os momentos de início e término da ação verbal.
CUNHA (2008)	Categoria verbal não dêitica que manifesta o ponto de vista do locutor, podendo ser considerada concluída (observada e seu término, resultado) ou não concluída (observada em sua duração ou repetição).	Fatos passados não concluídos com ideia de continuidade de duração do processo.
CASTILHO (2010)	Categoria verbal não dêitica, demonstra o ponto de vista sobre o desenvolvimento da ação verbal. Pode ser perfectivo (fatos acabados, concluídos, pontuais); imperfectivo (processos que compreendem fases); semelfactivo (ação única) e iterativo (ações que se repetem).	Aspecto imperfectivo, representa os estados de coisas que duraram no passado. Pode ser durativo ou iterativo dependendo da semântica do radical verbal.
COSTA (2002)	Categoria verbal não dêitica, evidenciando a constituição temporal interna do fato. Pode ser perfectivo (termo não marcado, apresentando o fato verbal como global, um ponto fechado, um todo, um conjunto sem referência a sua constituição interna) e imperfectivo (termo marcado com referência à temporalidade interna do fato verbal). Evidencia um fato em curso; uma das fases constitutivas de temporalidade interna de um fato; ou um fato resultante de um processo.	Aspecto imperfectivo com noção de duração se o lexema verbal portar o traço semântico [+ durativo] ou com noção de iteratividade se o lexema portar o traço semântico [- durativo].
COROA (2005)	Categoria verbal não dêitica que marca o tempo interno do evento sem referência ao momento de fala. Apresenta oposição binária: perfectivo (concluso, caracteriza-se como termo não marcado) e imperfectivo (não concluso, caracteriza-se como termo marcado).	Aspecto imperfectivo, ou seja, não concluso. Evidencia uma ação não limitada. Pode ter noção de iteratividade dependendo da semântica do radical verbal.

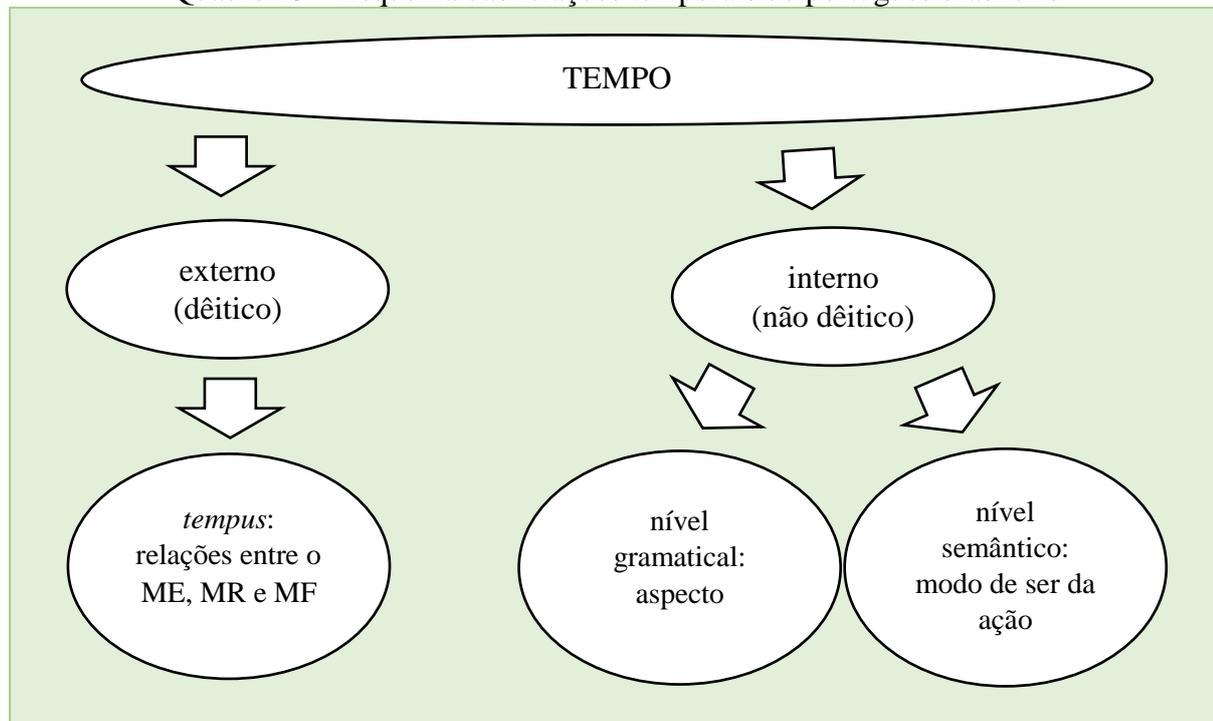
Fonte: Elaborado pela autora.

Nas pesquisas sobre o aspecto, sobretudo o aspecto verbal, no português brasileiro, em especial as questões a respeito do pretérito imperfeito, constata-se que a análise de Coroa (2005) apresenta uma perspectiva mais abrangente para se trabalhar o pretérito imperfeito no ensino

de português como língua estrangeira. Isso se dá, uma vez que Coroa (*op. cit.*) apresenta uma análise do pretérito imperfeito que leva em consideração suas características referentes ao aspecto e ao *tempus*.

Sendo assim, pode-se esquematizar as relações temporais do PB da seguinte maneira:

Quadro 13 – Esquema das relações temporais do português brasileiro



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Coroa (2005)

Trazendo esse esquema para os usos do pretérito imperfeito, obtém-se o seguinte quadro:

Quadro 14 – Características aspectuais e temporais do pretérito imperfeito do PB

PRETÉRITO IMPERFEITO	
TEMPO INTERNO	ação não conclusa (não limitada) antes do momento de fala – ASPECTO ação iterativa no passado – MODO DE SER DA AÇÃO
TEMPO EXTERNO	arcabouço temporal para a ocorrência de outro evento, ambos anteriores ao momento de fala – TEMPUS habitualidade no passado – TEMPUS

Fonte: Elaborado pela autora.

Panoramicamente, pode-se definir o pretérito imperfeito como o *tempus* em que o falante transmite uma ótica do evento a partir do próprio momento do evento e não de seu fim, indicando ainda a habitualidade no passado (representado da seguinte forma: ME, MR – MF). Esse tempo gramatical também detém a característica de arcabouço temporal para a ocorrência de outro evento. O pretérito imperfeito expressa o aspecto imperfectivo, ou seja, não implica

completude dos subeventos. Se levado em consideração a semântica do radical verbal (modo de ser da ação), o pretérito imperfeito também pode exprimir a iteratividade.

Destarte, tendo em vista que os aprendizes de português brasileiro como língua estrangeira necessitam, em um primeiro momento, entender as diferenças existentes entre os tempos gramaticais do PB e seus respectivos empregos, parte-se do pressuposto de que nos materiais didáticos de PBLE estejam elencadas as noções expressas pelo tempo gramatical do pretérito imperfeito, bem como atividades que reflitam seu uso real.

Nesta perspectiva, seguindo as informações apresentadas por Coroa (2005) – sintetizadas no quadro 11, os materiais didáticos de PBLE serão analisados para se observar quais são as formas verbais do pretérito imperfeito que neles são mais presentes, bem como o modo como esse tempo gramatical é abordado. As análises serão feitas e apresentadas no capítulo quatro desta dissertação.

CAPÍTULO 4 – Estratégias Metodológicas

O presente capítulo destina-se à demonstração da linha metodológica empregada para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesta seção, a Linguística de Corpus (LC) será apresentada a partir de uma explanação acerca de seus pressupostos teóricos – LC como área de estudos –, bem como sua aplicação no ensino de línguas estrangeiras – LC como metodologia. Após essas contextualizações, será feita uma detalhada exposição dos procedimentos que serviram de norte para a análise dos *corpora* e dos materiais didáticos de PBLE estudados.

4.1 Linguística de *Corpus*

4.1.1 Breve histórico

Berber Sardinha (2004) expõe um histórico da Linguística de Corpus, esclarecendo que o estudo baseado em *corpus* não é tão atual como se pensa. Antigamente, a palavra *corpus* era atribuída a qualquer coleção de textos escritos. Berber Sardinha (2000) explica que havia *corpora* já na Grécia Antiga, quando Alexandre, o Grande, definiu o *corpus* helenístico. Também na Antiguidade e na Idade Média, momentos em que houve a criação de diversos *corpora* compostos de citações bíblicas. Os *corpora* dessas épocas eram coletados, armazenados e analisados manualmente.

No século XX, alguns pesquisadores se dedicaram à descrição da linguagem por meio de *corpora*, tais como: Boas, Fries e Thorndike. Este último produziu um *corpus* manualmente, há mais de 75 anos. Tal trabalho se baseou na identificação das palavras mais frequentes da língua inglesa e englobava 4,5 milhões de palavras. O estudo de Thorndike inspirou abordagens de ensino de línguas baseadas no controle do vocabulário, ou seja, os alunos, desde o primeiro momento, têm contato com as palavras mais frequentes da língua estudada (BERBER SARDINHA, 2000).

Os estudos da Linguística de Corpus continuaram com a tradição dos estudos empíricos, muito difundidos pelo linguista Halliday (BERBER SARDINHA, 2004). Porém, no final da década de 50, os estudos baseados em *corpora* diminuíram, isso porque um novo paradigma surgiu nos estudos linguísticos: a análise da língua e da linguagem baseada em teorias racionais, é a vertente de estudos gerativistas. A Linguística Gerativa entendia que um *corpus* não poderia ser uma ferramenta útil para um investigador linguístico, pois este deveria descrever a língua por meio da competência e não do desempenho. O gerativismo, buscando fixar a linguística

como área científica, proporcionou fortes críticas à Linguística de Corpus, principalmente, no que diz respeito à confiabilidade em uma análise manual de dados. Isso acontecia porque faltava uma ferramenta que permitisse a análise de uma grande quantidade de dados linguísticos de forma segura.

Contudo, já na década de 80, com o advento dos computadores pessoais, este cenário mudou. De acordo com Berber Sardinha (2004, p. 5): “a popularização dos computadores [...], o aumento da capacidade de armazenamento e a introdução de novas mídias facilitaram a criação e a manutenção de *corpora* em maior número”.

Assim, o uso de computadores, a popularização dos *corpora* e a eficiência das ferramentas de processamento permitiram que o pesquisador tivesse acesso a uma gama de dados com o rigor de uma pesquisa científica. Por tais motivos, a pesquisa linguística baseada em *corpus* se fortaleceu e se ramificou. Nas palavras de Sinclair (1991, p. 1; tradução nossa): "Trinta anos atrás, quando esta pesquisa começou, era considerado impossível processar textos com milhões de palavras. Vinte anos atrás, era considerado ligeiramente possível, porém lunático. [...] Hoje é muito popular²³".

4.1.2 Linguística de Corpus: uma linha teórica

Antes de tudo, para que se possa entender o que é a Linguística de Corpus e sob que ótica ela estuda a língua e a linguagem, é necessário proceder à definição de *corpus*. Isto posto, entre as muitas interpretações existentes, este estudo tomou como base a definição proposta por Sanchez (1995, *apud* BERBER SARDINHA, 2004), para quem um *corpus* é:

um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.

Com base na definição acima, torna-se possível apresentar a Linguística de Corpus como uma área que se ocupa da coleta e exploração de um conjunto de dados linguísticos e textuais com o intento de servirem de base para a descrição de uma língua ou variedade linguística (BERBER SARDINHA, *op. cit.*).

²³ "Third years ago when this research started it was considered impossible to process texts of several million words in length. Twenty years ago it was considered marginally possible but lunatic. [...] Today it is very popular. (SINCLAIR, 1991, p.1)".

A LC situa-se no campo conceitual formado por uma abordagem empirista, que, de acordo com Berber Sardinha (2000, p. 350), significa "dar primazia aos dados provenientes da observação da linguagem, em geral reunidos sob a forma de um *corpus*". Ela está ligada ao que é comumente conhecido como uso linguístico, enquadrando-se no que pode ser chamado de Linguística Empírica. Uma abordagem empirista guia-se, sobretudo, pela experiência. Na linguística, a coleta de dados oriundos do uso significa coletar dados falados e/ou escritos por um usuário real em um determinado lugar e em um determinado instante. Os dados coletados de tal forma evidenciam uma certeza estatística. Assim, os usos linguísticos – previstos por uma análise empírica – não podem ser vistos como algo que certamente ocorrerá, mas como algo que tem uma grande probabilidade de acontecer.

Com fundamento nas informações acima, entra-se na concepção de linguagem, na qual a LC se baseia: a linguagem vista como probabilidade (HALLIDAY, 1991, *apud* BERBER SARDINHA, 2004). Essa interpretação pressupõe que, embora muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, não ocorrem com a mesma frequência. A diferença de frequência entre os traços não é aleatória, mostrando, então, que a frequência de realização de determinados traços acrescenta informações a respeito da própria estrutura. Desse modo, pode-se dizer que há um mapeamento regular entre a frequência maior ou menor de um traço e um contexto de ocorrência.

Carregando em si a concepção de linguagem como um fenômeno social, a LC analisa a língua a partir de atos concretos de interação²⁴. Ou seja, busca evidências linguísticas em textos reais, nos quais o significado é negociado, e compilados por meio de programas computacionais. O papel da informática nos estudos linguísticos e os grandes avanços da tecnologia permitiram que os pesquisadores tivessem quantidades de dados antes inacessíveis. Acerca desse mote, Kader e Richter (2013, p. 15) argumentam que:

além de acelerar o manuseio de grandes quantidades de dados (busca, armazenamento, classificação e disposição entre outros), o computador pôs a matemática a favor da linguística, de forma que cálculos simples e complexos puderam ser realizados rapidamente com grandes quantidades de dados, sem margem para erros.

É, portanto, relevante que os *corpora* estejam em formato eletrônico, devido a grandes quantidades de dados podem ser levantadas em poucos cliques. Contudo, mesmo que o volume de dados seja uma característica importante para a LC, o principal aspecto de tal área é o estudo

²⁴ Entende-se que a LC analisa a língua a partir de atos concretos de interação, porque esta área se baseia na descrição linguística por meio de textos reais, os quais só existem se estiverem situados e se possuírem uma finalidade. Ou seja, mesmo que grande parte de um *corpus*, como, por exemplo, o Corpus Brasileiro, seja constituído por gêneros formais escritos, tais textos são produzidos por um locutor que tem em mente um interlocutor.

da língua por meio de textos autênticos, com ênfase no desempenho linguístico (sob a forma de discurso natural escrito ou falado).

Alguns linguistas argumentam que, para perceber evidências linguísticas por meio de *corpus*, é preciso confiar no texto. O texto deve, portanto, ser observado da forma mais isenta possível, para que os dados "sejam a base para novas descrições e análises, que poderão levar a novas descobertas teóricas" (OLIVEIRA, 2009, p. 50). Desse modo, depois da observação de dados fornecidos pelo *corpus*, é possível desenvolver uma interpretação do fenômeno da língua estudado.

A observação de evidências linguísticas é feita com o apoio de programas computacionais e de recursos estatísticos, por meio do manuseio de dados textuais, que, por meio da análise de uma parte, ou seja, de uma amostra, possibilitam a interpretação de dados e extração de significados para serem aplicados a um "todo", ou seja, um *corpus* "não é uma simples coleção de textos. Na verdade, um *corpus* busca representar uma língua ou parte de uma língua (BIBER, 2006, p. 261; tradução nossa)²⁵".

Assim, para que um *corpus* possibilite uma análise, ele deve contemplar alguns pontos, os quais, conforme Berber Sardinha (2000) são:

A origem: Os dados devem ser autênticos; ou seja, um *corpus* deve ser composto de textos reais em linguagem natural. São, portanto, textos falados ou escritos por falantes nativos (exceto *corpus* de aprendizes).

O propósito: O *corpus* precisa ter o propósito de ser um objeto de estudo linguístico.

A composição: O conteúdo do *corpus* deve ser criteriosamente escolhido; esse ponto diz respeito aos princípios de escolha que devem ser seguidos para a seleção dos textos, seguindo, acima de tudo, as condições de naturalidade e autenticidade, devem também obedecer a um conjunto de regras estabelecidas por seus criadores de modo que o *corpus* coletado corresponda às características desejadas.

A formatação: Os dados do *corpus* devem ser legíveis por computador; permitindo que a pesquisa e a manipulação dos dados sejam feitas de forma mais rápida, permitindo, também, que informações extras sejam acrescentadas ao *corpus* mais facilmente.

²⁵ *Corpus* "is not simply a collection of texts. Rather, a *corpus* seeks to represent a language or some part of a language (BIBER, 2006, p. 261)".

A representatividade: O *corpus* deve ser representativo de uma língua ou variedade; ou seja, um *corpus* deve ser elaborado para representar determinadas características da língua sob análise.

A extensão: O *corpus* deve ser amplo para ser representativo.

De todas as características apresentadas, a mais controversa relaciona-se com a sua representatividade, pois ela está relacionada a alguns dos critérios apresentados, como origem, composição, e, principalmente, extensão. A representatividade de um *corpus* é definida por sua “função representativa” (LEECH, 1995, *apud* BERBER SARDINHA, 2004, p. 22), a qual está intimamente ligada a sua extensão, sugerindo, então, que um *corpus* deve ser o mais amplo possível.

Como mencionado, a linguagem é um sistema probabilístico, caracterizado pela combinação de padrões. Isso sinaliza que, em uma língua, haverá traços mais frequentes e outros menos frequentes. Em um *corpus* qualquer, as palavras de ocorrência única (chamadas de *hápax legomena*) são a maioria. As palavras de baixa ocorrência têm, conseqüentemente, baixa probabilidade de ocorrência, em vista disso, para que elas estejam presentes nos *corpora*, é preciso que eles usem amostras grandes (BERBER SARDINHA, 2004, p. 24).

Outro fator diz respeito aos múltiplos significados que uma palavra pode apresentar: mesmo em palavras de grande ocorrência, podem estar presentes sentidos raros de baixa frequência. Berber Sardinha (*op. cit.*, p. 23) elucida essa questão com vocábulo *serviço*, entendido como *saque* no jogo de tênis. Isto é, *serviço* é uma palavra de alta frequência, mas possui um sentido de baixa frequência. Assim, para que os sentidos raros de determinadas palavras estejam presentes nos *corpora*, eles devem ser o mais extenso possível.

A extensão de um *corpus* também se associa aos gêneros, registros ou tipos textuais que o constitui. Para representar a língua como um todo, um maior número de textos de vários tipos é necessário, permitindo maior abrangência do espectro da língua (BERBER SARDINHA, 2000, p. 344).

Desse modo, como não é possível compreender qual seria o tamanho ideal de um *corpus*, parte-se da premissa de que, quanto maior ele for, maior é a chance de ele conter amostras reais de palavras de baixa e alta frequência.

Acerca da representatividade, Berber Sardinha (*op. cit.*, p. 23-25) levanta duas questões: representativo do quê e para quem? e argumenta que

a representatividade está ligada à questão da probabilidade. A linguagem é de caráter probabilístico, [...] havendo a possibilidade de estabelecer uma relação entre traços que são mais comuns e menos em determinado contexto. [...] A pergunta

Representativo para quem? tem validade porque não se pode demonstrar, neste estágio do conhecimento dos fenômenos de larga escala da linguagem, qual seria uma amostra representativa.

Destarte, é preciso ser cuidadoso ao atribuir a um *corpus* a função de ser representativo de certa variedade, pois é tarefa do usuário ser cauteloso em relação à generalização dos seus achados para uma população inteira (um gênero ou a língua inteira, por exemplo).

Essa cautela também deve se estender à diversidade presente nos *corpora*, ponto muito discutido dentro das características de um *corpus*, pois há muitas particularidades no uso de elementos lexicais, gramaticais e discursivos das variedades linguísticas de uma língua. Como aponta Biber (2006, p. 248), não existe "linguagem geral", cada registro tem seus padrões de uso. É por esse motivo que os *corpora*, que procuram representar uma língua, precisam se preocupar com a diversidade de textos que inclui ou exclui.

4.1.3 Linguística de Corpus: uma metodologia

Biber (2006) argumenta que uma abordagem que se fundamenta no *corpus* pode ser aplicada a muitas áreas de investigações linguísticas. Assim, um estudo como este, que recorre a *corpora* de textos escritos ou falados, utiliza, como mencionado, exemplos genuínos de linguagem em uso. Atualmente, a Linguística de Corpus está consolidada como área de pesquisa e como metodologia.

Desse modo, no geral, a Linguística de Corpus tanto como área quanto como metodologia possui os mesmos pressupostos, a saber, é: (i) empírica e analisa os padrões reais de uso em textos naturais; (ii) utiliza coletâneas grandes e criteriosas de textos naturais; (iii) faz uso extensivo de computadores na análise, empregando técnicas automáticas e interativas e (iv) depende de técnicas quantitativa e qualitativa. Para a análise ensejada neste trabalho, dentro do ensino de português como língua estrangeira, a LC tem muito a contribuir, pois um *corpus* pode ser usado para dois propósitos fundamentais. De acordo com Berber Sardinha (2004, p. 256), eles são

“(i) como fonte para extração de textos (*textretrieval*), isto é, retirada de textos inteiros ou parte deles, voltando-se à ilustração de materiais de ensino ou resolução de dúvidas e (ii) como fonte para extração de contextos (*contextretrieval*), ou seja, visando a descrição da linguagem ou o desenvolvimento de atividades de ensino”.

Servindo-se desses dois propósitos, a LC, como se pode verificar, contribui, de maneira fundamental, para que os conteúdos a serem lecionados deixem de ser selecionados somente pela simples intuição do autor e do material didático. A Linguística de Corpus permite que tanto professor quanto aprendiz se beneficiem com dados extraídos de *corpus*: um professor pode

perfeitamente refletir acerca das questões linguísticas que envolvem certo conteúdo de ensino, e, eleger então quais pontos são relevantes para levar até a sala de aula. Partindo dessa premissa, é possível selecionar conteúdos linguísticos que efetivamente são utilizados, e, sobretudo, em contextos autênticos de fala/escrita.

4.2 Procedimentos Metodológicos: os caminhos da pesquisa

Para traçar os procedimentos utilizados nesta pesquisa, convém retornar aos objetivos geral e específicos, explicitados no começo desta dissertação, os quais, por sinal, serviram de norte para a escolha dos mecanismos que possibilitaram a realização de cada um deles. Com o quadro a seguir, é possível vislumbrar, esquematicamente, os caminhos percorridos nesta análise:

Quadro 15 – Objetivos geral e específicos

Objetivo Geral	Foi descrito o tempo gramatical pretérito imperfeito do português brasileiro, no que se refere à categoria verbal de aspecto; observando como tal questão está sendo tratada nos materiais didáticos de português brasileiro como língua estrangeira.	
Objetivos Específicos	<p>1) foram analisados os estudos sobre a categoria verbal de aspecto, sobretudo as questões aspectuais do pretérito imperfeito, presentes nas gramáticas tradicionais, bem como os estudos linguísticos desse tempo gramatical encontrados em Castilho (1968, 2010), Costa (2002) e Coroa (2005);</p> <p>4) analisou-se os usos do pretérito imperfeito apresentados nos materiais didáticos de PBLE, assim como a proposta pedagógica por eles utilizada;</p>	<p>2) foram levantadas as formas mais frequentes do pretérito imperfeito no <i>corpus</i> didático – <i>corpus</i> de estudo, composto por materiais didáticos de PBLE;</p> <p>3) verificou-se, por meio de uma comparação entre <i>corpora</i>, até que ponto as formas levantadas no <i>corpus</i> de estudo possuem equivalência com o <i>Corpus Brasileiro</i> – <i>corpus</i> de referência;</p>
	5) foi verificado, a partir da comparação entre os dois <i>corpora</i> , bem como a partir da análise dos MDs, se as formas verbais do pretérito imperfeito e os seus contextos de empregos se aproximam da realidade de uso do português brasileiro.	
Finalidade	Buscou-se uma contribuição para uma prática pedagógica mais eficiente no ensino de português brasileiro como língua estrangeira, apresentando sistematizações de usos do pretérito imperfeito para auxiliar tanto autores de materiais didáticos quanto professores desse tempo gramatical.	

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, percebe-se que os objetivos específicos dividem-se em dois polos (objetivos específicos 1 e 4; e objetivos específicos 2 e 3), não antagônicos, mas sim complementares e unem-se novamente (objetivo específico 5) para alcançar a finalidade deste estudo. Destarte, após a investigação acerca da categoria verbal de aspecto do português brasileiro e após a análise dos usos do pretérito imperfeito elencados pelos materiais didáticos de PBLE (objetivos 1 e 4), a LC permitiu o levantamento de dados para cumprir a proposta dos objetivos específicos 2 e 3. Os procedimentos para realização de cada um desses dois objetivos serão detalhados adiante.

4.2.1 O *corpus* de referência

Corpus de referência e *corpus* de estudo são assim tipificados de acordo com a sua finalidade. Em consonância com Berber Sardinha (2004, p. 21), este é “o *corpus* que se pretende descrever”. Na realidade desta pesquisa, é o *corpus* gerado após a compilação de materiais didáticos de português brasileiro para estrangeiros. O *corpus* de referência, por sua vez, é aquele “usado para fins de contraste com o *corpus* de estudo”, o qual, neste trabalho, corresponde ao Corpus Brasileiro.

O Corpus Brasileiro é um projeto coordenado por Tony Berber Sardinha, sediado no Centro de Pesquisas, Recursos e Informação de Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-São Paulo. Está disponível *online*, e o acesso à parte do *corpus* é gratuito, mas o acesso a ele todo requer uma assinatura do programa *Sketch Engine*.

Um *corpus*, pela sua extensão, pode ser dividido da seguinte forma:

Quadro 16 – Classificação de *corpus* com base em sua extensão

Tamanho em Palavras	Classificação
Menos de 80 mil	Pequeno
80 a 250 mil	Pequeno-médio
250 a 1 milhão	Médio
1 milhão a 10 milhões	Médio-grande
10 milhões ou mais	Grande

Fonte: (BERBER SARDINHA, 2004, p. 26)

Partindo dessa classificação, nota-se que o Corpus Brasileiro é um *corpus* grande, pois é composto por 871.117.178 palavras do português brasileiro contemporâneo, com 1.133.416.757 ocorrências. Esses dados são importantes porque, na LC, há a diferenciação entre palavras/vocábulos e ocorrências, *types* e *tokens*, respectivamente. Analisando esta sentença *O*

João viu o Pedro, nota-se que ela apresenta quatro formas: o_1 , $João_2$, viu_3 , $Pedro_4$ e cinco ocorrências: o_1 , $João_2$, viu_3 , o_4 , $Pedro_5$ (BERBER SARDINHA, 2004, p. 94),.

Outro fato significativo sobre o Corpus Brasileiro diz respeito à sua diversidade e variedade. Ele é composto por vários *subcorpora*, que se voltam, cada um, a um gênero e/ou registro da língua, procurando representar a amplitude e a variação do português atual, como se observa na tabela a seguir:

Tabela 1 – Subcorpora do Corpus Brasileiro.

GÊNERO TEXTUAL	PORCENTAGEM	Nº DE OCORRÊNCIAS
Acadêmico: Teses e Dissertações	28,87%	327.221.017
Acadêmico: Artigos	23,74%	269.129.216
Jornalismo: Notícias de Jornal	23,41%	265.338.763
Educação (Miscelânea)	8,15%	92.409.600
Política: Sessões do Congresso	7,12%	80.743.866
Enciclopédia: Wikipédia	4,27%	48.376.978
Técnico: Relatórios e Manuais	1,27%	14.377.742
Legais e Jurídicos	0,83%	9.425.793
Literatura: Miscelânea	0,78%	8.827.430
Acadêmico: Anais	0,63%	7.172.711
Polít.: Atos de Assembleias Estaduais	0,36%	4.058.166
Política: Discurso Presidencial	0,16%	1.813.191
Religião: Miscelânea	0,08%	935.839
Religião: Bíblia Cristã	0,08%	881.482
Manuais de Computação	0,07%	760.620
Literatura: Biografias	0,06%	640.709
Jornalismo: Revista	0,04%	503.040
Roteiros de TV e Filmes	0,03%	341.534
Literatura: Crônicas	0,01%	166.655
Medicina: Bula de Remédio	0,01%	117.776
Esporte: Locução de Jogos de Futebol	> 0,01%*	86.613
Literatura: Pequenos contos	> 0,01%*	61.628
Política: Debates de TV	> 0,01%*	22.066
Jornalismo: Horóscopo	> 0,01%*	4.322
TOTAL	100%	1.133.416.757

* Porcentagem menor que 0,001%

Fonte: (COUTINHO, 2016, p. 26-27)

Quanto à variedade de gêneros textuais, constata-se que o *corpus* de referência é composto por gêneros textuais escritos e orais (como por exemplo, a locução de jogos de futebol). Há, contudo predomínio de variedades formais da língua: teses, dissertações, artigos etc.

Dessa forma, observa-se que o Corpus Brasileiro é considerado um *corpus* grande e representativo do português brasileiro. Ele também apresenta gêneros textuais que podem ser utilizados como modelo para o ensino de línguas, uma vez que, por conter predomínio de gêneros formais da língua, apresentará a variedade culta da língua, evitando assim estigmatizações. Essa premissa vai ao encontro das concepções de Dettoni (2010, p. 7), que, ao abordar a questão de variação no ensino de PBSL (transposto aqui ao ensino de PBLE), afirma ser necessário

(i) priorizar usos linguísticos que refletem a linguagem de falantes escolarizados; (ii) evitar ênfase e estudo sistemático de formas e construções linguísticas que são estigmatizadas; (iii) selecionar estruturas variáveis do português que representem fenômenos de variação menos localizadas e, portanto, mais generalizados e difundidos na comunidade brasileira; (iv) atentar para que as construções linguísticas ensinadas representem de fato usos reais da língua e não formas idealizadas que sequer são utilizadas pelos próprios falantes nativos.

Portanto, é indispensável que os aprendizes tenham acesso aos usos reais da língua, lidando com diferentes variedades e modalidades (faladas e escritas). Essa afirmativa aponta a um fator importante que deve estar presente nos MDs de PBLE: a inserção de contextualizações autênticas para aproximar o aprendiz da realidade sociopragmática da língua, bem como de sua natureza heterogênea (CARVALHO, 2002, p. 267).

Por fim, ressalta-se que o Corpus Brasileiro está hospedado no *Sketch Engine*, uma plataforma *online*, utilizada principalmente por lexicógrafos, terminólogos, professores, tradutores, estudantes, historiadores, mas que pode ser utilizada por outros agentes. O *Sketch Engine* se direciona a qualquer um que busca saber como as palavras se comportam. É uma interface que consiste em um programa de *corpus* de uso *online* e compreende mais de 200 *corpora* em 82 línguas. O *Sketch Engine* também é uma ferramenta que possibilita a criação de *corpora* diversos²⁶.

4.2.2 O *corpus* de estudo e o levantamento de dados

O *corpus* de estudo é gerado de acordo com as especificidades da pesquisa na qual ele é utilizado. Dessa feita, um *corpus* de estudo nunca será igual a outro. No contexto desta dissertação, o *corpus* de estudo foi gerado a partir do *Sketch Engine*, após os materiais didáticos

²⁶ As informações sobre o Sketch Engine foram retiradas do próprio site da plataforma: <https://www.sketchengine.co.uk/>.

de PBLE²⁷ terem sido digitalizados e corrigidos.²⁸ A limpeza e a formatação dos textos possibilitaram que os textos dos materiais didáticos fossem processados por ferramentas computacionais, como por exemplo o levantamento de frequências, o concordanciador, a *word list*, etc. Após esses procedimentos, o levantamento das formas do pretérito imperfeito no *corpus* de estudo pôde ser realizado.

Agora, cabe informar que, até a presente data, o *corpus* de estudo é composto pelos materiais didáticos *Bem Vindo!* (2004), *Novo Avenida Brasil – Volume 1, 2 e 3* (2008, 2012, 2013), *Terra Brasil* (2008), *Falar, Ler e Escrever* (2006) e *Muito Prazer* (2008). Este *corpus* tem 236.404 palavras e 316.144 ocorrências. Seguindo Berber Sardinha (2004), ele pode ser considerado um *corpus* médio.

De início, após a compilação dos textos, a ferramenta *word list – all words* foi utilizada. Essa ferramenta apresenta, por meio de uma lista, todas as palavras que compõem o *corpus* de estudo na ordem decrescente de ocorrências. Com fundamento nessa lista, procedeu-se à seleção daquelas palavras que eram formas verbais do pretérito imperfeito, objetivando, assim, elencar as 100 formas verbais do PI mais frequentes nos materiais didáticos de PBLE que compõem o *corpus* de estudo.

Collocations foi outra ferramenta do *Sketch Engine* utilizada; ela exhibe os candidatos (palavras/vocábulo) que são realizados próximos à forma verbal pesquisada. Com esta ferramenta, pôde-se observar quais eram as pessoas do discurso mais utilizadas com determinada forma verbal. Isso se mostra importante porque, como se sabe, o pretérito imperfeito possui a mesma forma verbal para *eu*, *você*, *ele(a)* e *a gente*.

Por último, com o intuito de observar até que ponto as 100 formas do pretérito imperfeito levantadas são condizentes com a realidade, a ferramenta *compare corpora* foi utilizada para comparar os *corpora* de estudo e de referência. Nesta etapa, parte-se do pressuposto de que o Corpus Brasileiro, por ser grande e representativo, reflete a língua usada de fato. Assim sendo, uma comparação entre os *corpora* permitiu que pudesse ser mensurado até que ponto as formas verbais do pretérito imperfeito, especificamente, são equivalentes àsquelas presentes no *corpus* de referência.

²⁷ O *corpus* de livros didáticos é um projeto do Lamep – Laboratório de Materiais para o Ensino de Português, sediado no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP/UnB), coordenado pela Profa. Dra. Orlene Lúcia de Saboia Carvalho.

²⁸ Antes do *corpus* de estudo ser processado pelo *Sketch Engine*, procedeu-se a uma correção dos arquivos ao serem convertidos em documentos de texto. A correção foi necessária, porque o processo de conversão pode acarretar erros corriqueiros durante o reconhecimento de caracteres.

Desse modo, finalmente, foi possível proceder à análise e à comparação dos contextos de ocorrências das formas mais frequentes do pretérito imperfeito do português brasileiro, cuja análise, discussão e cujos resultados podem ser acessados nas próximas seções desta pesquisa.

Destarte, nesta subseção sobressaiu-se a Linguística de Corpus como metodologia, permitindo, ainda, evidenciar que atualmente o Corpus Brasileiro apresenta dados que servem de fonte para a extração de ocorrências e contextos de uso do português brasileiro que visem à descrição da linguagem e ao desenvolvimento de atividades de ensino.

4.2.3 Análise quantitativa e qualitativa

Nesta dissertação, a pesquisa compreende duas faces de análise: uma quantitativa e outra qualitativa. A primeira delas foi utilizada empregando a Linguística de Corpus como metodologia. A partir do levantamento do número de ocorrências de formas verbais no pretérito imperfeito, foi possível elencar as 100 formas verbais desse tempo gramatical mais presentes nos materiais didáticos de PBLE. A análise quantitativa permitiu, também, verificar se há correlação e equivalência entre o *corpus* de estudo (representando os materiais didáticos) e o *corpus* de referência (refletindo a língua portuguesa em sua variante brasileira).

A análise quantitativa pode – e na realidade desta pesquisa deve – ser complementada pela análise qualitativa. Assim, não basta verificar se as formas verbais do pretérito imperfeito nos MDs são equivalentes ao português brasileiro em uso, mas é preciso observar como essas formas são trabalhadas nos materiais didáticos *Bem-Vindo!* (2004), *Novo Avenida Brasil – Volume 1, 2 e 3* (2008, 2012, 2013), *Terra Brasil* (2008) e *Falar, Ler e Escrever* (2006). Isto posto, na análise qualitativa, serão investigados quais empregos do pretérito imperfeito são elencados pelos materiais didáticos de PBLE e quais textos, exercícios e abordagens são utilizados no ensino de tal tempo gramatical. Essas questões serão averiguadas ao longo da análise ensejada nesta pesquisa.

Em suma, tenciona-se responder à seguinte indagação: as formas verbais do pretérito imperfeito presentes nos materiais didáticos de PBLE, bem como os usos desse tempo gramatical são condizentes com a realidade de uso do português brasileiro?

Por fim, após a apresentação dos pressupostos teóricos que serviram de fundamento a esta investigação, assim como após explanação sobre as estratégias metodológicas que foram o guia desta pesquisa, apresento na próxima seção a análise e discussão dos dados gerados por intermédio deste estudo.

CAPÍTULO 5 – Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo será apresentado o levantamento das formas verbais do pretérito imperfeito mais frequentes no *corpus* de estudo – formado por materiais didáticos de PBLE. Esses dados serão, então, contrastados com o *corpus* de referência – Corpus Brasileiro. Num segundo momento, também, serão demonstradas algumas reflexões acerca do tratamento dado ao pretérito imperfeito em alguns materiais didáticos presentes no *corpus* de estudo.

Quando levantados os dados, uma análise quantitativa é feita para que se possa observar a relevância que as formas verbais no pretérito imperfeito possuem nos materiais didáticos de PBLE. Essa análise é ampliada qualitativamente para que se consiga observar o espaço, ou seja, o contexto no qual as formas do pretérito imperfeito são apresentadas nos materiais didáticos.

5.1 Formas verbais do pretérito imperfeito

Como mencionado no capítulo anterior, as 100 formas verbais no pretérito imperfeito mais frequentes foram levantadas no *corpus* de estudo, por meio da ferramenta *word list-all words* do programa *Sketch Engine*. Esse programa apresenta uma lista com todas as palavras presentes no *corpus*. Assim sendo, a partir dessa lista, as formas verbais do pretérito imperfeito foram garimpadas e, então, foi possível chegar às 100 formas mais frequentes no *corpus* de estudo (anexo I).

Figura 2 – Amostra da *word list – all words* do *corpus* de estudo

de	7,575	era	190	estava	166
o	5,949	depois	189	festa	164
a	5,912	horas	189	pessoa	164
e	5,127	vocês	188	nada	161
que	4,982	Vocês	188	trabalhar	161
do	2,594	quem	187	língua	160
com	2,473	verbos	187	mundo	159
para	2,464	lá	186	palavras	158
é	2,464	Onde	185	sair	158
não	2,067	suas	183	senhor	157

Fonte: (*Sketch Engine: word list – all words – Corpus* de estudo)

Na *word list*, as palavras são apresentadas acompanhadas da sua frequência no *corpus*. Ou seja, aparecem junto com a quantidade de vezes que uma determinada palavra ocorre. A preposição *de*, por exemplo, tem 7.575 ocorrências e é a mais frequente de todo o *corpus*. Já a forma verbal do pretérito imperfeito mais frequente é *era* com 190 ocorrências, seguida de *estava* com 166 ocorrências. As 100 formas verbais foram levantadas na ordem em que apareceram na *word list – all words*.

Desse modo, após o levantamento das 100 formas verbais no imperfeito, foi feita a comparação entre os *corpora*. No *Sketch Engine*, há uma ferramenta que permite fazer comparações entre *corpora* em poucos cliques. Primeiramente, o programa faz um cálculo estatístico, mostrando a “relevância” que uma determinada forma tem em cada *corpus* (frequency/mill), depois faz a comparação entre essas “relevâncias” e apresenta ao investigador um *score* (anexos II, III e IV).

A partir do *score*, é possível verificar se determinada forma é equivalente nos dois *corpora*. Quanto mais próximo de 1.0 é o *score*, mais equivalentes são as formas, e quanto mais distante, menos equivalentes:

Figura 3 – Comparação entre formas nos *corpora* de referência e de estudo

Corpus didático parcial			Brazilian Portuguese corpus (Corpus Brasileiro)		Score
word	frequency	frequency/mill	frequency	frequency/mill	
era	190	601.0	647,190	571.0	1.1

Corpus didático parcial			Brazilian Portuguese corpus (Corpus Brasileiro)		Score
word	frequency	frequency/mill	frequency	frequency/mill	
fumava	5	15.8	605	0.5	11.0

Fonte: (Ferramenta *Compare Corpora* – *Sketch Engine*)

Por meio da imagem anterior, constata-se que a forma *era*, mais frequente no *corpus* de estudo, tem equivalência com o *corpus* de referência, como evidencia o *score* 1.1. Já a forma verbal *fumava* não é equivalente e tem *score* 11.0. As 100 formas do imperfeito classificadas por *score* podem ser encontradas nos anexos V, VI e VII.

O primeiro resultado encontrado, quanto à comparação geral das formas verbais do pretérito imperfeito entre os *corpora*, forneceu os seguintes dados:

Tabela 2: Equivalência das formas verbais do PI nos *corpora* de estudo e de referência²⁹.

PRETÉRITO IMPERFEITO	
SCORE	PERCENTUAL
1.0 a 2.9	65%
3.0 a 4.9	20%
5.0 +	15%
	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação às 100 formas verbais do imperfeito que foram levantadas, constatou-se que 65% das formas possuem equivalência (*score* de 1.0 a 2.9); 20% apresentam equivalência mediana (*score* de 3.0 a 4.9) e apenas 15% não são equivalência (*score* acima de 5.0).

²⁹ Este resultado foi obtido por meio da análise da equivalência das 100 formas verbais no pretérito imperfeito presentes nos anexos V, VI e VII.

Os dados gerados a partir da comparação geral indicam que os *corpora* apresentam equivalência. Ou seja, os materiais didáticos de PBLE apresentam formas verbais do pretérito imperfeito que condizem com a realidade de uso, contudo, é necessário ter em mente algumas outras questões.

Desse modo, para que se possa analisar minuciosamente os dados gerados, as formas verbais levantadas serão separadas em três grupos: as formas verbais de alta frequência, de média frequência e de frequência única. Os dados, então, apontam as seguintes informações:

(i) As formas verbais de alta frequência representam 14% das formas verbais levantadas, e correspondem a verbos relacionados ao uso geral (*via, fazia, sabia, queria, ia, morava, gostava*) e verbos estativos (*era, tinham, estavam, eram, tinha*).

Tabela 3 – Formas verbais de alta frequência

Forma	C. de Estudo (Freq/mill)	C. de Referência (Freq/mill)	Score	Pessoas do Discurso ³⁰
ERA	695.95	571.0	1.1	ele(a), eu
TINHAM	82.2	75.3	1.1	eles(as), vocês
ESTAVAM	82.2	98.3	1.2	eles(as)
ERAM	151.8	193.5	1.3	eles(as)
VIA	63.3	98.8	1.6	eu
FAZIA	63.3	34.1	1.8	você, a gente, eu
HAVIA	85.4	183.9	2.1	indeterminado
TINHA	433.4	200.4	2.2	ele(a), eu, você
ESTAVA	525.1	202.3	2.6	ele(a), eu, você
SABIA	72.8	23.5	3.0	você, eu
QUERIA	129.0	33.5	3.8	eu, ele(a),
IA	136.0	29.9	4.4	eu
MORAVA	63.2	6.2	8.9	eu
GOSTAVA	79.1	6.2	11.2	eu, você, a gente

Fonte: Elaborada pela autora.

(ii) A tabela abaixo apresenta alguns dados relacionados às formas verbais no pretérito imperfeito com média frequência e equivalem a 63% das 100 formas totais. Desse modo, das formas de média frequência, 58,7 % têm equivalência (score de 1.0 a 2.9); 19,1% possuem equivalência mediana (score de 3.0 a 4.9) e 22,2 % não são equivalência (score acima de 5.0).

Tabela 4 – Formas verbais de média frequência

Forma	C. Estudo (Freq/Mill)	C. Referência (Freq/Mill)	Score	Pessoas do Discurso
VINHA	22.1	22.6	1.0	eu, eles(as)
DAVA	19.0	17.5	1.1	ele(a), eu
ACREDITAVA	6.3	6.7	1.1	eu, ele(a)
VIVIAM	9.5	7.6	1.2	eles(as)
CHAMAVA	6.3	5.0	1.2	ele(a)

³⁰ Tal ponto está vinculado às pessoas do discurso em que cada forma verbal está relacionada dentro dos materiais didáticos de PBLE.

EXISTIAM	6.3	7.7	1.2	eles(as)
DEVIA	15.8	11.8	1.3	você, ele(a), eu, a gente
FALAVA	12.7	9.4	1.3	ele(a)
FICAVA	19.0	13.2	1.4	ele(a)
PODIAM	19.0	13.1	1.4	eles(as)
CONSEGUIA	9.5	6.4	1.4	ele(a), eu
TRABALHAVAM	9.5	6.4	1.4	eles(as)
CHEGAVAM	6.3	4.4	1.4	eles(as)
FAZIAM	25.3	16.4	1.5	eles(as)
PRECISAVA	15.8	9.9	1.5	ele(a)
QUERIAM	15.8	9.3	1.6	eles(as)
PODIA	50.6	29	1.7	você, a gente
PARECIA	25.3	16.7	1.7	ele(a), eu
OFERECIA	6.3	3.2	1.7	ele(a)
EXISTIA	6.3	11.8	1.7	ele(a)
PASSAVA	22.1	11.9	1.8	ele(a)
ESPERAVA	19.0	8.3	1.8	eu, ele(a)
CONTAVA	15.8	8.3	1.8	ele(a)
DIZIA	12.7	24.1	1.8	ele(a)
CONHECIA	12.7	6.4	1.8	você, ele(a), eu
FALAVAM	6.3	3.0	1.8	eles(as)
RECEBIA	12.7	6.0	2.0	ele(a), você
USAVAM	9.5	4.1	2.0	eles(as)
PENSAVA	15.8	6.2	2.3	eu, ele(a)
AUMENTAVA	6.3	2.3	2.3	ele(a)
HAVIAM	15.8	40.8	2.5	eles(as)
DORMIA	6.3	1.8	2.6	ele(a)
SENTIA	19.0	6.5	2.7	eu, ele(a)
ENTRAVAM	6.3	1.7	2.7	eles(as)
SENTIAM	6.3	1.7	2.7	eles(as)
VIVIA	25.3	8.4	2.8	ele(a), eu
AFIRMAVAM	6.3	1.5	2.9	eles(as)
APOIAVA	6.3	1.4	3.1	ele(a)
TRABALHAVA	34.8	10.4	3.2	ele(a), eu, a gente
DAVAM	19.0	5.1	3.3	eles(as), vocês
PODÍAMOS	6.3	1.1	3.4	nós
ESCREVIA	12.7	2.9	3.5	ele(a), eu
BRINCAVA	6.3	1.1	3.5	você, eu, a gente
APRESENTAVAM	6.3	25.0	3.5	eles(as)
VESTIA	6.3	1.0	3.6	ele(a)
JOGAVAM	6.3	0.8	4.0	eles(as)
OUVIA	12.7	2.4	4.1	eu, ele(a)
ASSISTIAM	6.3	0.7	4.3	eles(as)
ESCREVIAM	6.3	0.6	4.4	eles(as)
ESTÁVAMOS	28.5	5.0	4.9	nós
USAVA	31.6	5.3	5.2	ele(a)
BEBIAM	6.3	0.4	5.3	eles(as), vocês
FALTAVA	22.1	3.3	5.4	ele(a)
TOCAVA	15.8	2.1	5.4	ele(a)
ÉRAMOS	19.0	2.3	6.0	nós

REUNIAM	12.7	1.3	6.0	eles(as)
ASSISTIA	12.7	1.1	6.5	eu, ele(a)
CONVERSAVAM	9.5	0.6	6.5	eles(as), vocês
SONHAVA	12.7	1.0	6.8	ele(a)
ASSALTAVAM	6.3	0.1	6.8	eles(as)
ÍAMOS	19.0	1.0	10.1	nós
FUMAVA	15.8	0.5	11.0	ele(a), eu
COMIAM	19.0	0.7	11.9	eles(as), vocês

Fonte: Elaborada pela autora.

Pelas tabelas expostas, pode-se dizer que as formas equivalentes estão presentes no conhecido vocabulário geral, pois estão ligadas à interação cotidiana entre as pessoas. Neste grupo, estão, por exemplo, as formas: *via, fazia, vinha, dava, falava, trabalhavam* etc. Contudo, há, ainda, formas de um vocabulário mais específico dentro das formas equivalentes, como por exemplo *acreditava, parecia e recebia*. As formas *estavam, era, existiam, tinha, queria, tinham* etc. também são muito frequentes nos MDs e têm equivalência com o *corpus* de referência.

Quanto às formas menos equivalentes, nota-se que muitas estão presentes naquilo que se pode chamar de vocabulário específico, as quais, nos materiais didáticos, estão mais relacionadas aos temas propostos, como o caso das formas *registrava, transportava, assaltavam, sonhava, tocava, morava, lembrava* etc.

Em uma análise mais detalhada, averiguou-se, ainda, que muitas formas verbais que não são equivalentes têm uma ocorrência mais alta no *corpus* de estudo que no *corpus* de referência. Um possível motivo seria o fato de, nos materiais didáticos, haver exagero na repetição de determinadas formas verbais com o intuito de que o aprendiz venha a memorizar o paradigma de conjugações verbais. É o que ocorre com as formas *gostava, vestia, éramos, estávamos, ia*.

Das 100 formas verbais do pretérito imperfeito levantadas, 23% são *hapax* – formas de única ocorrência. Esse grupo tem alta porcentagem de formas equivalentes com o *corpus* de referência, 74% das formas de única ocorrência apresentam *score* de 1.0 a 2.9 e 26% possuem equivalência mediana. Como pode ser observado, neste grupo não há formas sem equivalência.

Tabela 5 – Formas de frequência única.

Forma	C. Estudo (Freq/Mill)	C. Referência (Freq/Mill)	Score	Pessoas do Discurso
TOMAVA	3.2	3.0	1.0	ele(a)
ANDAVA	3.2	2.9	1.1	ele(a)
GANHAVA	3.2	3.5	1.1	ele(a)
TENTAVA	3.2	5.0	1.4	ele(a)
TRAZIA	3.2	5.6	1.6	ele(a)
CANTAVA	3.2	1.6	1.6	ele(a)
COSTUMAVAM	3.2	1.6	1.6	eles(as)
RESTAVA	3.2	1.5	1.7	ele(a)

REGISTRAVA	3.2	1.5	1.7	ele(a)
VIAJAVA	3.2	1.3	1.8	ele(a)
TIRAVA	3.2	1.3	1.8	ele(a)
ENSINAVA	3.2	1.3	1.8	ele(a)
TERMINAVA	3.2	1.1	2.0	a gente
TRANSPORTAVA	3.2	1.0	2.1	ele(a)
VISITAVA	3.2	0.8	2.3	ele(a)
SEPARAVA	3.2	0.8	2.4	ele(a)
BRINCAVAM	3.2	0.5	2.8	eles(as)
VÍAMOS	3.2	0.4	3.0	nós
SOBRAVA	3.2	0.4	3.0	ele(a)
FICÁVAMOS	3.2	0.2	3.4	nós
COZINHAVA	3.2	0.2	3.4	ele(a)
MORÁVAMOS	3.2	0.1	3.7	nós
RELEMBRAVA	3.2	0.1	3.9	ele(a)

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados apresentados nas tabelas anteriores evidenciaram, também, que no paradigma de conjugações do pretérito imperfeito, há apenas 3 formas para todas as pessoas do discurso: *eu/você/ele(a)/a gente*, *nós* e *eles(as)/vocês*. Um ponto principal diz respeito ao fato desse tempo gramatical ter a mesma forma para *eu*, *você*, *ele(a)*, *a gente*, o que torna a presença do sujeito obrigatória. As formas referentes a *ele(a)* e *eles(as)* apresentam ocorrência significativa no *corpus*, seguidos pelas formas referentes a *eu* e *você*. O mesmo não se observa com *nós*, cujas formas não são frequentes.

As formas verbais da primeira pessoa do plural são menos equivalentes, em razão de ser dada maior relevância a essas formas no *corpus* de estudo. Isso não se observa no *corpus* de referência, já que as formas de primeira pessoa do plural não são tão significativas. Uma possível explicação estaria na variação entre *nós* e *a gente* no português brasileiro. De acordo com Vianna e Lopes (2015, p. 109), essa variação pode ser caracterizada como um processo de mudança linguística, no qual, gradativamente, a forma inovadora (*a gente*) tem ocupado os espaços da mais antiga (*nós*). A alternância entre *nós* e *a gente* está presente em todas as faixas etárias nos últimos 20 anos e não há estigma vinculado a ela, por isso, vem aparecendo com frequência em textos escritos (VIANNA e LOPES, 2015, p. 130).

Ainda no que concerne às formas verbais, é significativo fazer outras ponderações. Para tal propósito, o trabalho de Biderman (1998) será focado. Destarte, essa autora, com base em estudos estatísticos, afirma que aproximadamente 42% do total de ocorrências de um *corpus* é constituído por pouco mais de mil palavras, as quais são, por sinal, as mais frequentes de uma língua. A autora pontua, ainda, estudos como os de Duncan (1972) sobre o português e Juilland (1964, 1965, 1971 e 1973) sobre as línguas românicas (espanhol, francês, italiano e romeno),

que apontam a esses mesmos resultados. Com essas informações, Biderman formula a hipótese de que o mesmo fenômeno deve ocorrer em qualquer língua.

Baseada em dados de seu *corpus*, Biderman (1998, p.166) declara que “80% de qualquer texto em português é constituído por essas mil palavras”, que são todas as palavras instrumentais – artigos, pronomes, preposições, conjunções e advérbios, bem como algumas palavras lexicais plenas da classe do substantivo, do adjetivo e do verbo.

No que tange aos verbos especialmente, Müller (1974, *apud* BIDERMAN, 1988) notou que, num discurso qualquer em francês, há um verbo a cada cinco palavras, e que os vinte verbos mais frequentes do francês fornecem de 1/3 a 2/3 das formas verbais de determinado texto. Tendo essas informações como suporte, Biderman (*op. cit.*) levantou, em seu *corpus*, os vinte verbos mais frequentes e verificou que tais verbos coincidiam com os verbos mais frequentes que haviam sido levantados numa pesquisa em Portugal, a qual resultou na elaboração do vocabulário do português fundamental à época.

Neste momento, com respaldo em Biderman (*op. cit.*) e seu estudo, pode-se formular algumas considerações:

(a) O Corpus Brasileiro possui 1.133.416.757 ocorrências, sendo, portanto, um *corpus* representativo do português brasileiro.

(b) Os vinte verbos mais frequentes no Corpus Brasileiro representam os verbos mais frequentes do português brasileiro, constituindo de 1/3 a 2/3 dos textos produzidos na língua.

Os vinte verbos mais frequentes no *corpus* de referência, em ordem decrescente, são³¹: *ser, ir, ter, poder, fazer, dizer, estar, dever, apresentar, haver, ver, dar, considerar, realizar, ficar, partir, utilizar, passar, encontrar, saber.*

Biderman (*op. cit.*) acrescenta que as ocorrências dos vinte verbos mais frequentes são determinadas por algumas formas verbais. Essas formas são sempre as mesmas flexões de tempo, modo e pessoa: o infinitivo, o gerúndio e a 3ª pessoa do singular do presente e dos pretéritos perfeito e imperfeito. Em sequência a estas formas está a 3ª pessoa do plural dos mesmos tempos. Tais formas verbais são de altíssima frequência porque são bastante reiteradas no texto, uma vez que o verbo é central na articulação do discurso.

³¹ Os verbos foram levantados a partir da ferramenta *word list – all lemmas* – do programa *Sketch Engine*. *Lemma* é a forma básica de uma palavra, normalmente a forma encontrada nos dicionários. Os *lemmas* também são utilizados para pesquisar todas as formas de uma palavra dentro de um *corpus*.

Se se observa a lista das 100 formas verbais mais frequentes no pretérito imperfeito presentes no *corpus* de estudo (anexo I), constata-se que algumas delas correspondem a verbos que foram citados acima:

Tabela 6 – Relação entre o PI e os vinte verbos mais frequentes do *corpus* de referência

SER	SCORE	ESTAR	SCORE
era	1.0	estavam	1.0
eram	1.5	estávamos	6.3
éramos	5,2	estava	2.8
IR	SCORE	DEVER	SCORE
íamos	6.7	devia	1.0
ia	3.5	APRESENTAR	SCORE
TER	SCORE	apresentavam	2.8
tinha	1.8	VER	SCORE
tinham	1.1	víamos	3.7
PODER	SCORE	via	2.0
podia	1.3	HAVER	SCORE
podíamos	4.3	havia	1.8
podiam	1.8	haviam	2.4
FAZER	SCORE	FICAR	SCORE
fazia	1.4	ficava	1.8
faziam	1.7	ficávamos	3.4
DIZER	SCORE	PASSAR	SCORE
dizia	1.4	passava	2.0
DAR	SCORE	SABER	SCORE
dava	2.0	sabia	3.2
davam	3.5		

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 20 verbos com mais ocorrências no Corpus Brasileiro, os verbos *considerar*, *realizar*, *partir*, *utilizar*, *encontrar* não tiveram formas no pretérito imperfeito elencadas na lista produzida por meio dos materiais didáticos. Os demais verbos tiveram, pelo menos, uma forma verbal presente na lista.

A maioria das formas verbais no pretérito imperfeito, que estão na lista dos vinte verbos mais comuns do português brasileiro, possuem equivalência, sobretudo, nas formas verbais referentes à primeira e segunda pessoa do singular e à segunda pessoa do plural, assim como fora apontado por Biderman (1998). Ao se atentar aos dados, identifica-se que as formas com o *score* mais alto estão na primeira pessoa do plural. A lista com a frequência e o *score* de cada forma verbal, apresentada anteriormente, mostra que as formas na primeira pessoa do plural têm uma frequência maior no *corpus* de estudo, gerando um *score* alto.

Isto posto, com fundamento nesses dados, verifica-se que, quanto às formas verbais do pretérito imperfeito, os materiais didáticos apresentam uma equivalência com o Corpus Brasileiro, principalmente as formas dos verbos centrais do português brasileiro. Contudo,

outro fator se mostra relevante e precisa ser averiguado: em quais contextos de usos essas formas verbais são apresentadas nos materiais didáticos de PBLE? E quais são os empregos a elas relacionados?

Assim sendo, será observado (e apresentado a seguir) como o pretérito imperfeito é abordado nos materiais, examinando os textos, diálogos e exercícios em que este tempo gramatical está inserido. Serão analisados, ainda, os usos elencados pelo material didático para o ensino deste tempo gramatical.

5.2 O pretérito imperfeito em materiais didáticos de PBLE

5.3 *Novo Avenida Brasil – Volume 2 (2012)*

A coleção *Novo Avenida Brasil, Curso básico de português para estrangeiros* (LIMA *et. al.*, 2012) destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos que queiram aprender português para se comunicar com brasileiros. Segundo os autores do livro, o método escolhido é essencialmente comunicativo-estrutural.

A coleção é dividida em 3 volumes, correspondentes a A1 (Volume 1), A2 (Volume 2) e B1+ (Volume 3) do Quadro Europeu Comum de Referência. Cada volume dessa coleção é composto por lições (seis lições ao todo), dividido em tópicos, como por exemplo, *O que vamos aprender?*, *Entrevistas*, *Lembre-se* etc.

Todas as lições são separadas por um tópico comunicativo e alguns tópicos gramaticais, ligados ao tópico comunicativo proposto. De acordo com a temática de cada capítulo, os autores selecionam os conteúdos gramaticais, o léxico, e algumas questões culturais consideradas relevantes para a conclusão das atividades e a aprendizagem do português brasileiro. O livro também apresenta algumas atividades de interpretação de áudio.

Os materiais didáticos dessa série trazem poucas seleções orais, geralmente apresentadas por meio de diálogos que tentam reproduzir os aspectos linguísticos da língua, porém, muitos são artificiais e não representam a realidade da língua falada no Brasil. Os diálogos são propostos, levando em consideração o tema abordado no capítulo. O *Novo Avenida Brasil* apresenta diversidade de gêneros textuais, como textos de revistas e jornais, pinturas, biografias etc.

Por se tratar de um livro comunicativo-estruturalista, boa parte dos exercícios de produção escrita são de preenchimento de lacunas e, em grande maioria, pedem aos alunos que

conjuguem verbos, por exemplo: verbo ir – *Eu --- ao jogo de futebol hoje* (LIMA *et. al.*, 2012, p. 11).

Ao final do livro didático, há um capítulo de revisão contendo exercícios complementares e de revisão de todas as lições. Outros capítulos são reservados a fonética, apêndice gramatical, textos gravados, soluções das atividades e vocabulário alfabético.

5.3.1 O pretérito imperfeito em *Novo Avenida Brasil – Volume 2* (LIMA *et. al.*, 2012)

Em *Novo Avenida Brasil*, o tempo gramatical pretérito imperfeito é abordado no volume II da série (anexo IX). Esse tempo verbal se insere no tema trabalho (direitos, horários, situação das mulheres, empregos, profissões) e, no eixo da comunicação, o capítulo se concentra em dar opiniões, tomar partido, confirmar, contradizer, definir.

Para a apresentação do tempo gramatical estudado, não há um quadro de sistematização, apenas referências ao seu uso no início de alguns exercícios. A sistematização desse tempo gramatical fica a cargo do professor. As figuras a seguir exibem a forma como o imperfeito é trabalhado neste material didático:

Figura 4 – Uso do PI: Rotinas no passado.

Rotinas no passado

1. Relacione.

a) Quando eu era criança,	<input type="checkbox"/> e íamos tomar cerveja.
b) Quando ele morava no Rio,	<input type="checkbox"/> por isso chegavam atrasados.
c) Toda 6 ^a -feira, nós saíamos do trabalho	<input checked="" type="checkbox"/> passava as férias na fazenda.
d) Eles sempre dormiam tarde,	<input type="checkbox"/> mas não as lia.
e) Antigamente, ela recebia minhas cartas,	<input type="checkbox"/> ia à praia todos os dias.

Fonte: (*Novo Avenida Brasil – Volume 2*, 2012, p. 15)

- a) Quando eu era criança, passava as férias na fazenda.
- b) Quando ele morava no Rio, ia à praia todos os dias.
- c) Toda 6^a-feira, nós saíamos do trabalho e íamos tomar cerveja
- d) Eles sempre dormiam tarde, por isso chegavam atrasados.
- e) Antigamente, ela recebia minhas cartas, mas não as lia.

No primeiro exemplo extraído do material, nota-se que o pretérito imperfeito é apresentado como um tempo gramatical que exprime rotinas no passado. Essa característica do pretérito imperfeito não está ligada a rotinas diretamente, e sim a fatos habituais no passado, que podem se tornar rotinas. Pelo exercício, entende-se que os eventos que marcam habitualidade são: (a) *passava* as férias na fazenda, (b) *ia* à praia, (c) *íamos* tomar cerveja, (d)

dormiam tarde, por isso *chegavam* atrasados e (e) *recebia* as cartas e não as *lia*. Dessas sentenças, três são eventos habituais, que podem ser vistos como uma rotina, porque a habitualidade também está sendo marcada em expressões iterativas³², como *todos os dias*, *toda sexta-feira* e *sempre*.

Além disso, o modo de ser da ação (informação semântica do radical verbal) também interfere na ideia de rotina. É o que demonstram as formas verbais, *íamos*, *ia*, *dormiam*, que, por possuírem em seu radical um tempo intrínseco que tende a um fim (verbo télico), quando conjugados no pretérito imperfeito, podem expressar iteratividade, ou seja, uma repetição, sobretudo se estiverem acompanhadas por expressão iterativa.

Outras orações como *quando eu era criança* e *quando ele morava no rio*, bem como o advérbio *antigamente* alargam o espaço de tempo em referência e permitem que outros eventos sejam incluídos no arcabouço temporal criado. Assim, esses espaços de tempo abarcam, respectivamente, uma série de férias na fazenda, uma série de recebimento de cartas sem serem lidas e muitas idas à praia.

Um outro fato importante se associa apenas a *quando era criança*. Este caso diferencia-se dos demais, já que a forma verbal *era* está descrevendo o estado do sujeito, o qual passa a ser observado a partir do momento de referência (simultâneo ao momento do evento). Sendo assim, o sujeito é visto ainda como criança e todos os eventos narrados serão abarcados dentro desse espaço de tempo.

Mesmo que o material didático não descreva, todos esses empregos do pretérito imperfeito são não conclusos (aspecto imperfectivo) e, por tal motivo, os acontecimentos narrados não podem ser observados em seu término.

Na segunda atividade, o material didático aponta o pretérito imperfeito como o tempo gramatical para descrições no passado. É que demonstra a figura a seguir:

Figura 5 – Uso do PI: descrição no passado.

Descrição no passado
Observe o exemplo e trabalhe com seu/sua colega: Seu vizinho desapareceu misteriosamente ontem à noite. Você estava em casa e não ouviu nada. Responda às perguntas do investigador da polícia.
Exemplo: Ele entrou na sala. As janelas estavam fechadas e a sala estava escura. O silêncio era total. Ele abriu o cofre. Estava vazio. O dinheiro não estava mais lá. Ele chamou a polícia.

Fonte: (*Novo Avenida Brasil – Volume 2*, 2012, p.16)

³² Advérbios ou expressões que podem quantificar o evento ou processo (Fiorin, 2002).

No exemplo usado (ele entrou na sala, as janelas estavam fechadas e a sala estava escura...), o pretérito imperfeito leva o ouvinte a ver a cena (eventos/estados/processos) em seu acontecimento. Assim, na primeira sentença *Ele entrou na sala*, o falante/narrador do acontecimento situa o ouvinte e este passa, então, a contemplar o evento, o processo ou o estado de algo/alguém no momento em que ocorrem. É como se o ouvinte contemplasse, como num filme, o estado das janelas (fechadas), da sala (escura), do cofre (vazio) e observasse a cena: um homem entrando na sala, abrindo o cofre etc. Essa é a característica do pretérito imperfeito ligada ao *tempus* e ao aspecto, pois o momento de referência é simultâneo ao momento do evento, resultando em um evento sem limites fixados, isto é, não conclusos. O que se percebe com a atividade apresentada é que o material didático apresenta o pretérito imperfeito como o tempo gramatical que se presta para descrição no passado. Contudo, o professor deve ter em mente o porquê desse tempo gramatical portar tal característica.

O *Novo Avenida Brasil* apresenta o pretérito imperfeito como o tempo gramatical que possibilita a criação de um arcabouço temporal, permitindo, por sua vez, inserir outro(s) eventos dentro do espaço de tempo por ele gerado (figura 6, a seguir). Essa característica do pretérito imperfeito está relacionada ao *tempus*, no qual o momento de referência é simultâneo ao momento do evento.

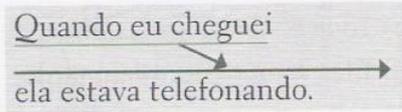
É importante mencionar que a concepção do pretérito imperfeito como o tempo gramatical que indica eventos que duraram está presente nos materiais didáticos. Esse, contudo, não é um fator que impeça o ensino, uma vez que o professor pode, se estiver a par das características linguísticas deste tempo gramatical, ajustar essa informação, mostrando que o evento que dura não tem seus limites esclarecidos, sendo, portanto, um evento não conclusivo. Outro ponto diz respeito ao fato de o arcabouço temporal evidenciado poder abarcar vários eventos, e não apenas um. Essa informação também pode ser acrescida no momento da aula.

Figura 6 – Uso do PI: duas ações no passado, uma pontual e outra que dura.

Duas ações no passado, uma pontual e outra que dura

Pretérito imperfeito ou perfeito? Observe o exemplo e complete as frases.

Exemplo: Quando cheguei, ela estava telefonando.



a) As salas (estar) vazias quando nós (chegar)

b) Quando você me (chamar), eu (estar) ouvindo rádio.

c) Ela não (receber) a resposta que (esperar).

d) Quando eu (abrir) a porta do quarto, eles ainda (estar) dormindo.

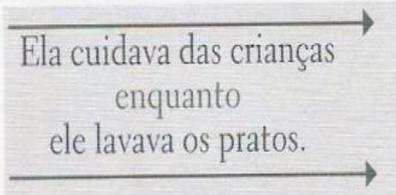
Fonte: (*Novo Avenida Brasil – Volume 2*, 2012, p.16)

Assim como o exercício anterior, o próximo também apresenta uma informação importante: o pretérito imperfeito para exprimir duas ações longas no passado. Um adendo, porém, dever ser feito acerca das ações longas, que, como foi visto, são ações não conclusas. Neste exercício, não é retratado um evento abarcando outro, como no exercício anterior, e sim um evento simultâneo a outro, concepção permitida pelo imperfeito e enfatizada pelo uso da conjunção *enquanto*.

Figura 7 – Uso do PI: duas ações longas no passado.

Duas ações longas no passado
Observe o exemplo e faça frases.

Exemplo: Enquanto ela cuidava das crianças, ele lavava os pratos.
 Ela cuidava das crianças enquanto ele lavava os pratos.



a) (trabalhar + assistir televisão)

b) (viajar + ficar em casa)

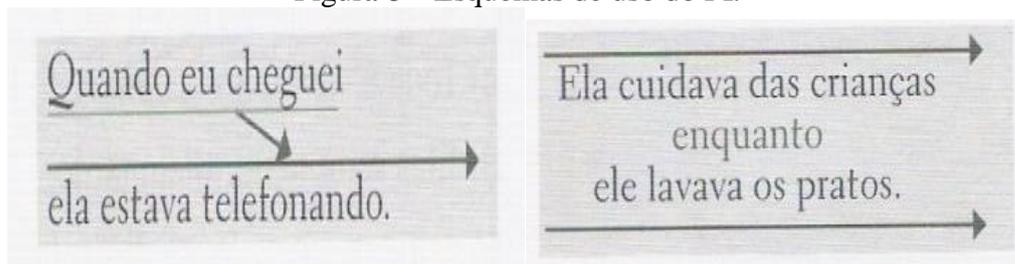
c) (buscar as crianças + fazer almoço)

d) (falar + ler o jornal)

Fonte: (Novo Avenida Brasil – Volume 2, 2012, p.16)

Um fator positivo reside nos esquemas trazidos pelo material didático, que se mostram como uma ferramenta útil no processo de ensino/aprendizagem, pois concretizam uma ideia abstrata e podem fazer com que o aprendiz internalize as características do pretérito imperfeito.

Figura 8 – Esquemas de uso do PI.



Fonte: (Novo Avenida Brasil – Volume 2, 2012, p.16)

Por fim, esse material didático propõe um exercício oral (figura a seguir) de contraste entre o pretérito perfeito e o imperfeito, mas essa é uma atividade apenas para apresentar a estrutura da sentença e a forma verbal conjugada corretamente. Em todo o material, não foi abordada a diferença principal existente entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito: a noção de evento conclusivo e não conclusivo.

Figura 9 – Exercício para emprego dos pretéritos perfeito e imperfeito.

Fale sobre suas últimas férias	
Exemplo: Nas últimas férias, eu fui para ... fazia muito calor. ...	
Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito
ir para	fazer calor
ficar ... dias (hotel/casa/ ...)	ter muita/pouca gente hotel bom/ruim casa grande/pequena/confortável/ ...
conhecer muita gente (não) fazer muita coisa	pessoas simpáticas/antipáticas/ interessantes/chatas sair todas as noites/ficar em casa/ ouvir música/ler/jogar cartas
conhecer a região	fazer passeios interessantes/lindos

Fonte: (*Novo Avenida Brasil – Volume 2*, 2012, p.17)

O material didático analisado procurou apontar os usos do pretérito imperfeito, mas deixou de lado a sua característica principal: o evento inconcluso, a ideia de que o falante não tem noção do evento em seu início ou seu final. Mesmo elencando os empregos do tempo gramatical estudado, o *Novo Avenida Brasil* apresenta copiosos exercícios de preenchimento de lacuna, o que pode ser eficaz no momento em que o aprendiz está internalizado a forma verbal, contudo, somente esse tipo de atividade não leva ao uso efetivo da língua.

Ao final da unidade, há um texto, provavelmente retirado de um jornal, intitulado *A mulher no mercado de trabalho*, no qual é possível encontrar empregos do pretérito imperfeito em seu contexto real. Atividades podem ser feitas para que o aprendiz venha a identificar quais usos estão por trás das formas do imperfeito, mas essa tarefa caberá à sensibilidade do professor, uma vez que o texto é trabalhado superficialmente. Em toda a unidade analisada, esse é o único texto que não apresenta estruturas congeladas da língua.

No final do material didático, há alguns exercícios de revisão, porém não trazem mudanças quanto à maneira de apresentar o pretérito imperfeito. Os exercícios são praticamente idênticos às atividades propostas ao se introduzir o conteúdo. Não se verifica, também, textos mais elaborados. Sendo assim, é necessário que esteja presente, no livro, textos mais complexos e autênticos, nos quais os aprendizes poderão encontrar as formas do pretérito imperfeito em seu contexto real.

5.4 Terra Brasil (2008)

Terra Brasil: Curso de Língua e Cultura (DELL'ISOLLA *et. al*, 2008) foi produzido em 2008 e, de acordo com as autoras, destina-se a “falantes de qualquer idioma que queiram aprender a variante brasileira da língua portuguesa”. As primeiras unidades desse material (1 a

4) destinam-se aos principiantes sem conhecimento do português brasileiro. As demais unidades (5 a 12) têm como público-alvo aprendizes que já têm conhecimento básico, mas que desejam se aperfeiçoar.

Terra Brasil foi concebido para servir de apoio ao processo de ensino-aprendizagem do português falado no Brasil, por meio de diálogos, uso comunicativo, tarefas, textos para leitura, atividades de escrita e de produção de texto, compreensão auditiva, fonética, aspecto cultural e sistematização gramatical.

Para propiciar a aquisição das habilidades de falar, ouvir, escrever e ler, as doze unidades são divididas nos seguintes tópicos:

Diálogo: objetiva contextualizar os temas tratados na unidade, de forma que são explorados os aspectos e habilidades linguísticos.

Na ponta da língua: são focalizados formas e usos da língua, por meio de atividades de compreensão e escrita. As autoras afirmam que este tópico aborda os usos linguísticos: “sem ignorar a existência dos vários níveis de linguagem, buscou-se priorizar a língua portuguesa em seu aspecto mais formal, menos coloquial (DELL’ISOLLA *et. al*, 2008, p. 5)”.

Guarde Bem: esse tópico pretende ampliar o conhecimento lexical do aprendiz, por meio de termos, vocábulos, expressões úteis dentro de determinada situação.

Bate-papo: apresenta temas diversificados para conversas, cujo objetivo é desenvolver as habilidades de compreensão auditiva e expressão oral.

Sistematizar é preciso...: são enfatizadas as estruturas linguísticas formais da língua. Explicitação das regras gramaticais, tencionando ser clara e sucinta.

Leio, logo entendo: objetiva gerar estratégias de desenvolver a habilidade de compreensão escrita e proporcionar o conhecimento e entendimento de aspectos culturais brasileiros, buscando aumentar/incrementar o vocabulário do aprendiz.

Ouçá bem!: traz propostas de compreensão auditiva, dando oportunidade ao aprendiz de conhecer variados registros do português brasileiro.

Sons da terra: apresenta sugestões de músicas brasileiras que contribuirão para a compreensão auditiva e expressão oral.

Desafio: tarefa comunicativa: deseja levar o aluno a usar o português brasileiro em uma ação interativa e com um objetivo definido, explorando os gêneros textuais. Além disso, esse tópico possui atividades consoantes com os princípios que regem o exame de proficiência CELPE-Bras (Certificado de Proficiência de Português brasileiro).

Almanaque Brasil: trabalha com aspectos culturais brasileiros que traçam o perfil da sociedade, como por exemplo: família, comportamento, lazer, esporte, etc.

Este material carrega uma gama de gêneros textuais e visa explorar as habilidades de leitura, produção escrita e produção oral. Segundo as autoras, este livro didático surgiu da experiência na área de português como língua estrangeira e língua segunda e foi proposto para servir de base no processo de ensino-aprendizagem de PBLE.

5.4.1 O pretérito imperfeito em *Terra Brasil* (DELL'ISOLLA *et. al*, 2008)

O pretérito imperfeito é abordado no material didático *Terra Brasil* na unidade 9 (anexo X). Não há um tópico comunicativo estipulado, contudo, é possível notar que temas como o estilo de vida passado e a mudança de vida são recorrentes durante a unidade. O material analisado elenca quatro usos para o pretérito imperfeito:

Figura 10 – *Terra Brasil*: emprego do imperfeito I.

Uso do pretérito imperfeito

Usa-se o imperfeito para referir-se:

1. A uma condição, uma descrição de um estado físico, mental ou espiritual.
Exemplos: O cachorro da artista usava roupa de luxo.
A sopa estava quente.
Ela parecia deprimida.
2. A uma ação habitual, que se repete no passado.
Exemplos: O senhor machista batia na mulher todos os dias.
Antes, fumava muito.

Fonte: (*Terra Brasil*, 2008, p. 204)

Figura 11 – *Terra Brasil*: emprego do imperfeito II

3. A uma ação contínua (progressiva) no passado, principalmente se está interrompida por outra ação.
Exemplos: Estavam brigando quando o chefe chegou.
Estavam dançando agarradinhos quando o noivo dela apareceu.
4. A horas do dia e a expressões de tempo.
Exemplos: Eram três da tarde.
Era o ano de 1935.

Fonte: (*Terra Brasil*, 2008, p. 205)

Acerca dos usos do PI elencados pelo material didático, é necessário fazer algumas observações: a característica de servir para descrições se liga à categoria de *tempus* e aspecto simultaneamente, pois o pretérito imperfeito é usado para levar o ouvinte ao momento do evento narrado pelo falante e este passa a ser observado como um evento não conclusivo. O mesmo vale para exprimir o estado de algo/alguém, os quais são observados no momento em que o narrador situa o ouvinte (momento de referência concomitante ao momento do evento). É importante mencionar que, mesmo que o momento de referência não venha explicitado (por meio de um adjunto adverbial, por exemplo), esta noção ainda se mantém; é o que se pode atentar nos exemplos dados pelo material: *o cachorro usando roupa de luxo; a sopa ainda quente e a mulher ainda deprimida*. Perceba que em nenhum dos exemplos há conhecimento de quando os fatos narrados ocorreram, mas eles são narrados/descritos/observados em seu acontecimento, uma vez que não há noção de mudança de estado, tal qual a sopa fria e a mulher não mais deprimida.

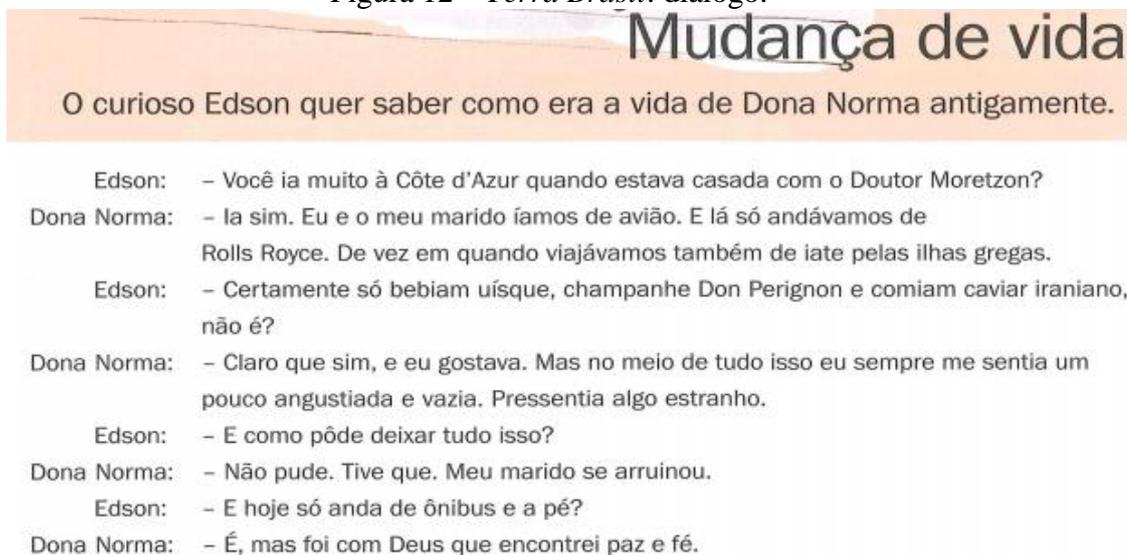
Em *Terra Brasil*, a habitualidade expressa pelo PI é abordada no segundo uso. Nas sentenças dadas como exemplo, a habitualidade, marcada gramaticalmente pelo pretérito imperfeito, é enfatizada pelo uso de expressões iterativas, tais como *todos os dias, antes, muito*. Especificamente acerca da sentença: *Antes, fumava muito.*, pelo fato do verbo *fumar* exprimir uma ação télica – início e o fim são quase simultâneos – também é trazida a ideia de iteratividade.

O terceiro emprego apresentado pelo *Terra Brasil* traz o imperfeito como um arcabouço temporal que possibilita inclusão de outro(s) evento(s). O material didático analisado apresenta esse evento como uma ação progressiva: *estavam brigando, estavam dançando*; ideias que também são expressas pela forma simples *brigavam e dançavam*. Como dito anteriormente, como o imperfeito evidencia situações não conclusivas, ele permite que mais de um evento seja abarcado pelo espaço de tempo que por ele fora criado. Ademais, esse emprego do imperfeito não significa, necessariamente, que o evento que abarca outros será interrompido.

O último uso elencado no material didático diz respeito à expressão de horas e de tempo, a qual está diretamente ligada ao *tempus* do pretérito imperfeito. O momento de referência é simultâneo ao momento do evento, assim, o verbo *ser* no pretérito imperfeito leva o ouvinte a contemplar os eventos acontecidos às *três da tarde* e no *ano de 1935* em seus momentos de acontecimento. Dessa feita, as situações que ocorreram nesses espaços de tempo serão narradas e passarão a ser contempladas em seu desenvolvimento, evidenciando o caráter principal do pretérito imperfeito: o evento não conclusivo.

Após elencar os usos do pretérito imperfeito, da forma como aqui foi apresentada, o material didático vale-se de atividades para que o aprendiz coloque em prática o que aprendeu.

Figura 12 – *Terra Brasil*: diálogo.



Mudança de vida
O curioso Edson quer saber como era a vida de Dona Norma antigamente.

Edson: – Você ia muito à Côte d’Azur quando estava casada com o Doutor Moretson?
Dona Norma: – Ia sim. Eu e o meu marido íamos de avião. E lá só andávamos de Rolls Royce. De vez em quando viajavamos também de iate pelas ilhas gregas.
Edson: – Certamente só bebiam uísque, champanhe Don Perignon e comiam caviar iraniano, não é?
Dona Norma: – Claro que sim, e eu gostava. Mas no meio de tudo isso eu sempre me sentia um pouco angustiada e vazia. Pressentia algo estranho.
Edson: – E como pôde deixar tudo isso?
Dona Norma: – Não pude. Tive que. Meu marido se arruinou.
Edson: – E hoje só anda de ônibus e a pé?
Dona Norma: – É, mas foi com Deus que encontrei paz e fé.

Fonte: (*Terra Brasil*, 2008, p. 203)

Quanto ao diálogo introdutório, percebe-se que foi produzido pelas autoras do material didático com o intuito de apresentar as formas do pretérito imperfeito. Nele, é possível extrair alguns usos deste tempo gramatical:

- (a) Você ia muito à Côte d’Azur quando estava casada com o Doutor Moretson?
- (b) Ia sim. Eu e o meu marido íamos de avião. E só andávamos de Rolls Royce.
- (c) De vez em quando viajavamos também de iate pelas ilhas gregas.

Já na primeira sentença, é possível notar usos do pretérito imperfeito como (i) uma habitualidade e (ii) uma descrição da situação do sujeito. *Estava casada* evidencia o estado no qual a mulher se encontrava no intervalo de tempo criado por *quando*, e a habitualidade está marcada por *ia muito à Côte d’Azur*. Nesta sentença a iteratividade é enfatizada pelo advérbio *muito*.

Nas demais sentenças, é apresentado o carácter habitual do tempo gramatical analisado. Como mencionado, esse texto serve para que os alunos se familiarizem com as formas do pretérito imperfeito, mas, também, é essencial que eles consigam diferenciar cada um desses usos dentro do diálogo. Após a apresentação do pretérito imperfeito, o material didático *Terra Brasil* propõe diversas atividades no decorrer da unidade. Algumas dessas atividades serão demonstradas a seguir.

Figura 13 – *Terra Brasil*, atividade 4: uso do imperfeito

Uma mãe está explicando à sua filha de 14 anos como conseguiu o título de Miss Corpo. O que ela diz que fazia quando era jovem?

Modelo: Pular corda 1 hora por dia.
Pulava corda 1 hora por dia.

Faça as adaptações necessárias:

- a) Fazer ginástica aeróbica todo dia.

- b) Só comer peixe e frango sem pele uma vez por semana.

- c) Só beber café sem açúcar.

- d) Não tomar bebidas alcoólicas.

- e) Nadar três vezes por semana.

- f) Não fumar nunca.

- g) Dormir oito horas por noite.

- h) Repetir diante do espelho, todos os dias: meu corpo é lindo, meu corpo é lindo.

Fonte: (*Terra Brasil*, 2008, p. 205)

Como se percebe, em um dos primeiros exercícios, é possível observar que o pretérito imperfeito deverá ser usado com expressões iterativas. Por traz dessa atividade, há o uso do pretérito imperfeito como uma habitualidade passada, que, pelo uso dessas expressões, tais como *todo dia*, *três vezes por semana* etc., também pode caracterizar uma rotina passada. Numa análise mais detalhada, verifica-se que este exercício restringe as respostas apenas à conjugação dos verbos no pretérito imperfeito.

Figura 14 – *Terra Brasil*, atividade 5: uso do imperfeito

Na adolescência a gente vive muito intensamente. Com que frequência (pouco, muito, demais, nunca, sempre, todos os dias, às vezes) você e os seus amigos faziam as coisas seguintes? Forme sentenças completas.

- a) paquerar os(as) colegas

- b) ir ao cinema

Fonte: (*Terra Brasil*, 2008, p. 205)

O exercício apresentado na figura 13, embora pudesse propiciar aos alunos uma oportunidade para praticar o pretérito imperfeito como uma habitualidade, perdeu-se, tornando-se um exercício para aplicação de formas. O exercício da figura anterior (figura 14), por outro lado, mostra-se um pouco mais complexo, já que o aprendiz terá mais liberdade e terá de

mostrar não só uso das formas verbais, mas também como construir uma sentença completa, selecionado os verbos adequados aos complementos apresentados: *paquerar com os amigos, ir ao cinema*, etc. Por trás desse exercício, é possível observar que o material didático procura evidenciar o pretérito imperfeito junto a expressões iterativas que ajudam a enfatizar a ideia de evento que se repete no passado.

Figura 15 – *Terra Brasil*, atividade 7: uso do imperfeito

Leia estas frases. Nem toda informação aí contida é certa. Comprove com seus colegas:

- a) Em 1901, o estado do Acre era uma província boliviana.
- b) Em 1945, os brasileiros já dançavam música rap.
- c) Nos anos de 1950, Juscelino Kubitschek era presidente do Brasil.
- d) Elvis Presley era famoso nos anos de 1960.
- e) Na década de 1960 era muito comum ter fax em casa.

Fonte: (*Terra Brasil*, 2008, p. 206)

O exercício da figura 15 almeja que os aprendizes percebam o emprego do imperfeito para exprimir situações que devem ser vistas em seu desenvolvimento. Ou seja, os eventos devem ser observados no espaço de tempo estipulado pelos adjuntos adverbiais (*em 1901, em 1945, na década de 1960* etc.). A partir do momento em que é estipulado um momento de referência, o estado ou evento narrados podem ser descritos em seu momento de acontecimento, não sendo necessário que eles sejam sucessivos, podendo ser concomitantes, pois apresentam aspecto impefectivo.

Figura 16 – *Terra Brasil*, atividade 17: uso do imperfeito.

Utilizando o pretérito imperfeito, faça frases com **enquanto**.

Modelo: falar / escrever (a professora, eu)

Enquanto a professora falava, eu escrevia.

- a) lavar pratos / ouvir rádio (a mulher, o marido)

- b) beber cerveja / fumar (nós, elas)

- c) assistir ao filme na televisão / ler jornal (o filho, o pai)

Fonte: (*Terra Brasil*, 2008, p. 213)

Nessa nova atividade, é apresentado o uso do pretérito imperfeito em eventos paralelos. Esse mesmo emprego foi demonstrado no material didático *Novo Avenida Brasil – Volume 2*. Assim como aquele material, o *Terra Brasil* exhibe o imperfeito como o tempo gramatical usado quando o falante deseja expressar dois eventos não conclusos que ocorreram em

simultaneidade. É preciso estar claro, contudo, que essa noção é realçada pela conjunção *enquanto*, mas não significa que somente essa conjunção tem o poder de apresentar eventos concomitantes. Se *enquanto* for retirado das sentenças, a ideia de simultaneidade ainda permanece, como por exemplo: *A mulher lavava os pratos, o marido ouvia rádio*. Ao se atentar para os usos elencados anteriormente, constata-se que este emprego não foi elencado pelo material didático, mas foi trazido como uma atividade.

Em continuidade, o exercício a seguir exhibe uma atividade de produção textual – um diálogo, que, se trabalhado adequadamente, pode transformar-se em uma atividade de emprego do pretérito imperfeito, de fato.

Figura 17 – *Terra Brasil*, atividade 8: uso do imperfeito.

Em dupla, elabore um diálogo com a seguinte situação:

João e Conceição marcaram um encontro e os dois chegaram atrasados. O que aconteceu?



Fonte: (*Terra Brasil*, 2008, p. 213)

Nesta atividade, o aprendiz terá de identificar quais eventos serão, por ele, considerados conclusos e quais não os serão. Após esta primeira “etapa”, o aprendiz poderá então valer-se dos tempos gramaticais para expressar o que deseja, desenvolvendo o exercício proposto. Dentro dessa perspectiva, a diferença entre o pretérito perfeito e imperfeito poderá ser trabalhada. Essa atividade proporciona espaço para se trabalhar com o fato de não haver uma fórmula para uso dos tempos gramaticais, já que há circunstâncias em que mais de um tempo gramatical poderá ser usado para expressar o que é desejado.

Esta atividade também permite o uso de formas verbais de outros tempos gramaticais, tornando então uma atividade mais eficaz no ensino de português como língua estrangeira, quebrando com a tradição de aplicação de formas no nível da sentença apenas.

Figura 18 – *Terra Brasil*, atividades 25 e 26: uso do imperfeito.

Leia esta história.

Todos os dias, Mariana acorda às 6 horas. Diariamente, ela faz as mesmas coisas: escova os dentes, toma banho, olha-se no espelho e dá um sorriso. Depois, veste-se, deseja um bom-dia a seus pais, toma seu café da manhã, abre a geladeira, pega uma fruta e sai para a escola. Quando o ônibus atrasa, ela anda a pé e acaba chegando tarde para a primeira aula.

Agora, reconte o que você leu, usando o passado:

Todos os dias, Mariana acordava às 6 horas. Diariamente, ela _____

Leia esta história.

Eu vejo um homem entrando no apartamento do meu vizinho. Não o conheço. Está escuro e não consigo ver como ele é. Pouco depois, ouço um ruído, um sussurro. Não sei o que é, mas tenho que tomar alguma atitude. Ouço um barulho forte. Meu vizinho é um homem estranho, não fala com ninguém.

Reescreva essa história, no passado:

Ontem à noite, vi um homem entrando no apartamento do meu vizinho. Não _____

Fonte: (*Terra Brasil*, 2008, p. 222)

A última figura apresenta uma atividade na qual os aprendizes poderão valer-se do pretérito imperfeito para exprimir duas noções diferentes. Na primeira proposta, está em evidência o uso desse tempo gramatical para expressar a habitualidade, que pode também ser considerada uma rotina. Algumas expressões iterativas poderão dar pistas para esse sentido: *todos os dias*, *diariamente*. Na segunda proposta, os eventos não são não feitos todos os dias, e sim, em um dia: *ontem à noite*. Os eventos passados, serão, então, narrados para que o ouvinte os contemple na perspectiva do acontecimento.

Por fim, cabe mencionar que o material didático *Terra Brasil* procura apresentar os usos do pretérito imperfeito, mas deixa de lado a sua principal característica: apresentar o evento, o estado, a ação como não conclusos (característica que o difere do pretérito perfeito).

Quanto aos exercícios, nota-se que procuram romper com a ideia de aplicar formas na frase. Esse tipo de atividade ainda está presente no material, mas o que se percebe é uma evolução dos exercícios que se tornam mais complexos no decorrer da unidade, como demonstram as últimas atividades.

Os textos e diálogos, por outro lado, não são explorados como deveriam ser. Tal fato não impossibilita o ensino do tempo gramatical pretérito imperfeito, contudo, tanto os textos

quanto os diálogos são importantes ferramentas para o ensino/aprendizagem de línguas e precisam, então, ser autênticos ou pelo menos condizentes com a realidade, o que não se observa no diálogo de apresentação, que está um tanto quanto distante de uma conversa informal, como se propõe.

5.5 Bem-Vindo! (2004)

Bem-Vindo! – A língua portuguesa no mundo da comunicação (PONCE *et. al.*, 2004) foi idealizado pelo grupo Torre de Babel Idiomas para a SBS – Special Book Services (uma editora líder na distribuição de materiais para o ensino de língua estrangeira). Esta obra é dividida em cinco grupos temáticos, a saber: *Eu e você*, *O Brasil e sua língua*, *A sociedade e sua organização*, *O trabalho e suas características* e *Diversão e cultura*. Cada um desses grupos temáticos abriga quatro unidades e, ao todo, o material didático contém vinte unidades.

A apresentação do material didático não traz muitas informações acerca da estrutura da obra, mas indicações de como o material deve ser trabalhado são dadas no livro destinado ao professor. Na pequena apresentação do *Bem-Vindo!*, há uma nota afirmando que este material didático é voltado à comunicação, ou seja, foi “elaborado especialmente para suprir a grande necessidade de um material dinâmico e interativo cujo foco central é a COMUNICAÇÃO (PONCE *et. al.*, 2004)”. De acordo com os autores, *Bem-Vindo!* foi elaborado para aqueles que querem “aprender o nosso português falado como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa (PONCE *et. al.*, 2004)”

Também é destacável que este material dá realce às atividades de compreensão auditiva e produção oral, uma vez que, em suas unidades, há um grande número de atividades que focam essas habilidades.

Dos materiais didáticos analisados, *Bem-Vindo!* é um dos mais atraentes e coloridos e possui uma gama de figuras e imagens em suas unidades. Por outro lado, essas mesmas imagens, em diversos casos, não são adequados aos assuntos expressados. Isso pode ser percebido nas imagens (anexo VIII) vinculadas aos “personagens típicos entre o povo brasileiro”, que, de acordo com os autores, são o caipira, o sertanejo, o gaúcho, o caboclo, o mulato, o pantaneiro, o seringueiro, o caiçara, o jangadeiro e o mestiço oriental (PONCE *et. al.*, 2004, p. 162 e 172).

Este material também apresenta textos que tratam de diversos aspectos históricos do Brasil, tema que é trabalhado no grupo cinco, *Diversão e cultura*.

Por fim, cabe mencionar que *Bem-Vindo!* tem três apêndices gramaticais, os quais abordam, respectivamente, o alfabeto, a gramática e o vocabulário.

5.5.1 O pretérito imperfeito em *Bem-Vindo!* (PONCE *et. al*, 2004)

No material didático *Bem-Vindo!*, o pretérito imperfeito é trabalhado na unidade 3 (anexo XI), sob o tema *Meu presente, meu passado*. Inicialmente, é introduzido o tópico estações do ano e logo depois, há uma sistematização sobre separação silábica. Após esses tópicos, o pretérito imperfeito é abordado.

Como a figura a seguir exhibe, o tempo gramatical é apresentado em um pequeno texto sobre o passado de duas pessoas na cidade de Petrolina. De acordo com o material do professor, esse texto introduz o pretérito imperfeito em contraste com o pretérito perfeito. Esses tempos são identificados pela cor azul e pela cor verde, respectivamente (o vermelho indica o presente do indicativo). Além do mais, nas unidades 1 a 8, todos os tempos gramaticais são identificados por cores diferentes. De acordo com os autores, “para auxiliar o aluno a fixar as estruturas verbais e poder compará-las num mesmo texto (PONCE *et. al*, 2009)”.

Quadro 17 – *Bem-Vindo!*: texto introdutório.

Nós **moramos** em Petrolina durante 10 anos e Josefa e eu **frequentamos** a escola primária local. Mais tarde, meu pai **resolveu** mudar para uma cidade grande. Eu **gostava** do interior. Nós **éramos** livres lá. Me lembro de que **podíamos** brincar na rua sem perigo e que **íamos** à aula a pé. Eu **levava** Josefa pela mão porque ela **era** menor. Me recordo que **passava** horas das minhas tarefas sentado perto do riacho e que **conversava** com meus amigos. Nós **brincávamos** muito e **inventávamos** muitas brincadeiras.

Não **assistia** à televisão porque não me **interessava**. Aos sábados **íamos** pescar com nossos pais e muitas vezes **passávamos** o dia inteiro fora. Minha mãe **cozinhas** muito bem e aos domingos após o almoço eu e Josefa **ficávamos** deitados na rede.

(Petrolina: Cidade do interior de PE)

Fonte: (*Bem-Vindo!*, 2004, p. 23)

O texto acima serve, inclusive, como subsídio para que o aprendiz responda à questão que o segue: *O que você fazia no seu país?*, com a forma verbal *fazia* destacada. É, portanto, uma pergunta que induz o uso do pretérito imperfeito em sua resposta. Mas, como não há sistematizações dos usos do tempo gramatical estudado, pressupõe-se que cabe somente ao professor essa função.

Como é responsabilidade do professor apresentar os usos do pretérito imperfeito, há a possibilidade de o material não servir de apoio como deveria, uma vez que *Bem-Vindo!* enfatiza

o trabalho com formas verbais. Torna-se necessário, em tal caso, que o professor venha a complementá-lo.

Vale ressaltar que, no material de apoio ao professor, há uma nota direcionada ao uso dos tempos gramaticais: “reforce o uso dos tempos verbais – presente, pretérito perfeito e imperfeito (PONCE *et al*, 2009)”. Após essa nota, não há mais menção ao pretérito imperfeito para auxiliar na aplicação do exercício a seguir.

Figura 19 – Bem Vindo!: uso do presente, perfeito e imperfeito

 Preencha os espaços com os verbos dados no **Presente**, **Perfeito** ou **Imperfeito**:

Quando saímos de Petrolina, algumas coisas mudaram. Não havia mais tanta liberdade.
Os estudos também _____ (SER) difíceis. Josefa já _____ (TER) oito anos.
Que menina chata!
Nós _____ (MORAR) lá até a hora em que eu fui para o Colegial. Então meu pai mais uma vez
_____ (PROCURAR) emprego em outro lugar e fomos para Recife. Para Josefa aquilo era muito, muito difícil.
Nós _____ (TER) feito muitas amizades em Petrolina. Mas, enfim, nós _____ (ACOSTUMAR).
Foi lá que fizemos vestibular, _____ (INGRESSAR) na universidade, nos _____ (FORMAR)
e nos _____ (CASAR). Foi em Recife que iniciamos nossa vida profissional.
Hoje eu _____ (SER) médico e Josefa _____ (SER) arquiteta. Eu _____ (SER) casado e _____ (TER)
dois filhos: um casal. _____ (PRETENDER) fazer o caminho inverso e ir morar no interior.
Josefa _____ (ESTUDAR) muito, _____ (FAZER) até pós-graduação fora do Brasil.
Hoje _____ (MORAR) em Porto Alegre com seu marido Jean-Paul e seus filhos Françoise e Peter.
_____ (TER) saudades deles.

Fonte: (*Bem-Vindo!*, 2004, p. 23)

A figura 19 corresponde a um exercício de aplicação de formas no pretérito imperfeito (e outros tempos gramaticais) apenas no nível da sentença. A diferença desse exercício reside no fato deste solicitar o uso de três tempos gramaticais, o que, de toda forma, não gera um uso autêntico da língua. Após esse exercício, o material de apoio sugere algumas perguntas para depreender o nível de compreensão do aprendiz: *Onde o autor e Josefa frequentaram a escola primária?*, *Quais são as características de uma cidade grande e/ou do interior?*. Dentro dessas perguntas, há uma que permite se trabalhar com o imperfeito: *Por que o autor gostava do interior?*. Percebe-se que essa pergunta leva o aprendiz a empregar imperfeito, e, a partir das respostas, é possível trabalhar com os usos diferenciados do imperfeito, dependendo, sempre, das informações que forem surgindo.

Figura 20 – *Bem-Vindo!*: atividade oral.

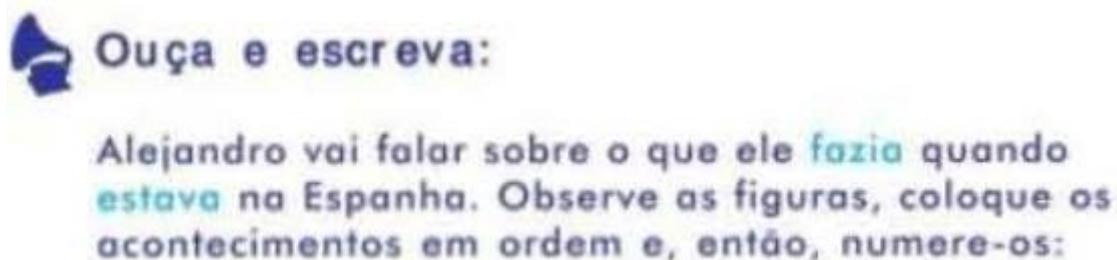
Agora fale sobre você:



Fonte: (*Bem-Vindo!*, 2004, p. 24)

A figura 20 exibe um exercício oral, para uso do pretérito imperfeito e perfeito, e conduz a relatos do passado, sendo, portanto, um ponto de partida para trabalhar a diferença existente entre perfeito e imperfeito. Mais uma vez, no entanto, tal fato fica a cargo do professor, visto que, no livro de apoio, a única informação dada sugere que o professor encoraje o aluno a usar o pretérito imperfeito, sem sequer mencionar quais seriam esses usos.

Figura 21 – *Bem-Vindo!*, atividade 3: uso do imperfeito.



Fonte: (*Bem-Vindo!*, 2004, p. 24)

O exercício apresentado acima é o último a trabalhar o pretérito imperfeito. Trata-se de um exercício de compreensão auditiva, no qual os alunos devem numerar algumas imagens de acordo com as ações que são narradas. Num segundo momento, o exercício se torna oral, dado que o material de apoio sugere que os aprendizes falem sobre si mesmos, comentando sobre alguma etapa de suas vidas.

Percebe-se que o enfoque do material está nas atividades de produção oral, pois há muitas atividades que procuram levar o aprendiz a usar o imperfeito, porém, a maioria desses exercícios ainda se centram no uso desse tempo gramatical como uma habitualidade passada.

Por fim, a unidade do material analisado se mostra um tanto quanto confusa, já que não há *link* entre as transferências de conteúdo da unidade. Os tópicos gramaticais ficam soltos, sem uma devida contextualização.

Ao analisar os exercícios e o texto referentes ao pretérito imperfeito, foi possível observar que não houve menção aos reais usos do pretérito imperfeito. Essa informação não é

apresentada aos alunos, tampouco aos professores por meio do livro do professor. Contudo, os empregos do imperfeito devem ser trabalhados, já que o material de apoio diz, em alguns momentos, para reforçar e encorajar o uso deste tempo gramatical. Ou seja, tal informação deve partir de algum lugar e, como o material não a traz, pressupõe-se que cabe ao professor essa tarefa. Mas, mesmo que o professor tenha conhecimento linguístico e traga os usos do imperfeito, o material se mostra obsoleto, com poucos exercícios, em grande parte descontextualizados e com enfoque na forma.

Numa análise dos textos e das atividades aqui apresentadas, observou-se que há um enfoque no uso do pretérito imperfeito como o tempo usado para exprimir habitualidade passada (*Me lembro que podíamos brincar na rua sem perigo; Íamos à aula a pé; Eu levava Josefa pela mão; Aos sábados íamos pescar com nossos pais*). Em nenhum momento, porém, o material aponta a relevância de apresentar os demais usos desse tempo gramatical, sobretudo, a sua principal característica: apresentar o evento como não conclusivo.

No mesmo texto em que o narrador relata todos os eventos como uma habitualidade, o aprendiz de PBLE irá se deparar com a seguinte construção: *Ela (Josefa) era menor*. No capítulo teórico dessa dissertação, ficou evidente que o pretérito imperfeito também evidencia o evento/estado/ação no momento de acontecimento, então, o fato de Josefa ser menor, nada tem a ver com uma habitualidade, e sim porque no espaço de tempo criado (os 10 anos em que viveram em Petrolina) Josefa é descrita em seu estado à época, ou seja, uma criança mais nova que seu irmão.

Percebe-se ainda que há poucos empregos do imperfeito que diferem dos usos exprimindo a habitualidade, mostrando, dessa forma, que os dados linguísticos foram filtrados para que apenas um uso do pretérito imperfeito fosse evidenciado. *Bem-Vindo!*, apesar de se considerar um material comunicativo, perde-se no momento em que se centra nas particularidades formais da língua, não apresentando os diversos usos do pretérito imperfeito em seus reais contextos.

5.6 Falar, Ler e Escrever (2006)

Falar, Ler e Escrever – um curso para estrangeiros (LIMA et. al, 2006) é uma reelaboração da obra *Falando... Lendo... Escrevendo... Português, um curso para estrangeiros*, publicado em 1981. De acordo com as autoras, grandes modificações foram feitas, a fim de atualizar e completar a obra, apresentando insumos linguísticos até o nível intermediário. Este

material didático destina-se a adultos e adolescentes a partir de 13 anos, de qualquer nacionalidade.

A obra agora analisada apresenta alguns textos autênticos e outros criados, que foram selecionados em conformidade com os centros de interesses de ordem familiar, profissional e social. Desse modo, o vocabulário, os tópicos gramaticais, os textos, e os exercícios giram em torno do tema central da unidade. O material didático apresenta, também, aspectos culturais e históricos por meio de textos narrativos que aparecem sempre ao final das unidades.

Especialmente sobre as noções gramaticais, as autoras afirmam que “aparecem de maneira concreta, concisa, inseridas no corpo dos textos principais de cada unidade ou sob forma de pequenos diálogos, vivos e rápidos (LIMA *et. al*, 2006)”.

As autoras dividiram a obra em duas partes, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 18 – Unidades do material *Falar, Ler e Escrever* (2006)

<p>Unidades de 1 a 10 – <i>1º Diálogo</i>, introduzindo vocabulário e itens gramaticais; <i>Textos Rápidos</i> com introdução de novos itens de gramática; <i>2º Diálogo</i> com novo vocabulário e novas estruturas gramaticais; <i>Texto Narrativo</i>, de caráter histórico e civilizacional. Essas dez unidades giram em torno de centros de interesses específicos.</p>	<p>Unidades de 11 a 18 – <i>1º Diálogo</i>, introduzindo vocabulário, itens gramaticais; Contexto, sempre um novo texto e novas estruturas gramaticais; Intervalo, agindo como uma pausa, com provérbios, poesias, canções que instruem de forma mais prazerosa, pois estão, aparentemente, menos engajados com a evolução gramatical; Texto Narrativo, continuando sua função histórica e civilizacional com o fito de compor um quadro de hábitos e costumes brasileiros. As unidades de 11 a 18, embora visem a um vocabulário e a situações de interesse que completam os das primeiras unidades, não possuem, especificamente, centros determinados.</p>
--	---

Fonte: (LIMA *et. al*, 2006)

Após a leitura do quadro anterior, fica evidente a preocupação em apresentar estruturas gramaticais aos aprendizes de português como língua estrangeira. Esse fato pode ser comprovado ao se observar que as fotos, as ilustrações, as tabelas, os diálogos, os textos, os

exercícios que aparecem são pretextos para o ensino da gramática. A quantidade representativa de exercícios, ponto que as autoras julgam positivo, serve, quase que inteiramente, para aplicação de formas no nível da frase.

5.6.1 O pretérito imperfeito em *Falar, Ler e Escrever* (LIMA *et. al*, 2006)

Em *Falar, Ler e Escrever*, o pretérito imperfeito é trabalhado na unidade 8 (anexo XII) e não tem um tema central como as autoras dizem na apresentação. O que se percebe é que, pelo menos no momento em que o imperfeito está sendo trabalhado, os temas de contextualização são: *Falando de Televisão* e *Nada Mais é Como Antigamente*. Para introduzir o imperfeito, o material didático analisado vale-se de dois diálogos, um dos quais é apresentado a seguir:

Figura 22 – *Falar, Ler e Escrever*: diálogo introdutório.

Falando de televisão

Ele — Já são 10 horas. Amélia ainda está dormindo?

Ela — Ainda. Ontem ela ficou acordada até tarde, vendo um filme policial. O filme era muito bom.

Ele — Você também viu o filme?

Ela — Não. Antigamente eu gostava desses filmes e não saía de casa só para vê-los. Hoje em dia não tenho mais paciência para isso. Prefiro ler um bom livro.

Ele — Para mim, a televisão é interessante. À noite, quando a gente está cansado, nada melhor que uma poltrona e um bom programa de televisão. Por falar nisso, onde está o jornal? Quero saber o que vai passar hoje.

Ela — Acho que está com o Antônio. Quando eu entrei na sala, ele o estava lendo.

Fonte: (*Falar, Ler e Escrever*, 2006, p. 93)

Como se observa, o pretérito imperfeito é apresentado em algumas sentenças do diálogo acima, bem como do diálogo *Nada Mais é Como Antigamente*. As sentenças desse diálogo referentes ao imperfeito são:

- (1) O filme era bom.
- (2) Antigamente eu gostava desses filmes e não saía de casa para vê-los.
- (3) Quando eu entrei na sala, ele o estava lendo.
- (4) Eu já ia telefonar para sua casa.

- (5) É que eu estava cansado.
- (6) Antigamente você nunca faltava.
- (7) Não é mais como era antigamente.
- (8) Eu ia sugerir isso para você

Segundo os exemplos extraídos dos diálogos, é perceptível que todos foram devidamente selecionados para exprimir alguns dos usos do pretérito imperfeito que o material didático apresenta. É o que se observa nas seguintes imagens:

Figura 23 – *Falar, Ler e Escrever*: situações do imperfeito I.
Imperfeito — Situações



Fonte: (*Falar, Ler e Escrever*, 2006, p. 94)

Figura 24 – *Falar, Ler e Escrever*: situações do imperfeito II.



Fonte: (*Falar, Ler e Escrever*, 2006, p. 94)

A primeira das imagens elenca três usos do pretérito imperfeito, o primeiro está relacionado à habitualidade passada, que, com o uso de expressões iterativas ou advérbios de intensidade, também pode ser relacionado a rotinas no passado. No exemplo, a habitualidade marcada na forma *fumava* é enfatizada pelo advérbio *muito*, já *antigamente* é o advérbio usado

para situar o ouvinte no tempo desejado. Nos diálogos, esse uso é apresentado nas sentenças (2) e (6).

O segundo uso, exemplificado por *Ontem fui à cidade. O trânsito estava um horror.*, está relacionado ao fato do imperfeito ser usado para exprimir o estado, condição, situação de algo/alguém no momento do acontecimento, ou seja, dentro do espaço de tempo marcado. No exemplo, o momento do acontecimento é marcado por *ontem*, espaço de tempo em que o trânsito estava ruim. Ao se atentar para os diálogos do início da unidade, esse uso é apresentado nas sentenças (1), (5), (7).

O terceiro uso, exemplificado por *Ela estava dormindo, quando ele chegou*, sinaliza a criação de um arcabouço temporal pelo uso do imperfeito que permite incluir neste a ocorrência de outro(s) eventos(s). Esse uso, nos diálogos, é apresentado na sentença (3).

A figura 24 vale-se de três situações para terminar de apresentar os usos do pretérito imperfeito. O primeiro deles, *Enquanto ele via televisão, ela cantava.*, também foi apresentado pelos materiais didáticos *Avenida Brasil 2* e *Terra Brasil*. Esse uso evidencia duas ações não conclusas que ocorreram simultaneamente. Mais uma vez, o material didático vale-se da conjunção *enquanto* para enfatizar essa característica do imperfeito.

Em continuidade, constatou-se que, entre as situações expostas, o exemplo (5) se apresenta como informação nova. Ele está associado ao pretérito imperfeito no lugar do futuro do pretérito como uma ação que não pôde ser concluída. Caso a sentença em (5) fosse expressada de outra maneira, como em *Se eu tivesse chance, eu protestaria* ou em sua variante *Se eu tivesse chance, eu protestava*, revelaria que a ação de protestar está condicionada ao fato de se ter a chance de fazê-lo. Tem razão Travaglia (1985, p. 169-170), ao afirmar que, apesar das possibilidades de expressão de aspecto, o imperfeito, ao ser usado em lugar do futuro do pretérito para expressar uma situação que seria consequência de outra que não ocorreu, não atualiza a categoria de aspecto.

Trata-se de fenômeno antigo no português brasileiro, conforme comprova Said Ali, em sua gramática da língua portuguesa, ao afirmar que

na linguagem familiar do português hodierno costuma-se substituir ao futuro do pretérito o imperfeito do indicativo: se eu pudesse andava mais depressa. Vem de longe este falar vulgar, chegando a ser aceito na linguagem escrita (1964, p. 336).

Essa variação continua bastante presente, sendo citada por gramáticos como Cunha (2008), Bechara (2009) e Castilho (2010), o que revela sua relevância para o contexto de ensino de PBLE.

A discussão aqui empreendida entra no campo da variação linguística existente entre o pretérito imperfeito e o futuro do pretérito para a expressão de hipótese ou possibilidade³³. Nos materiais de PBLE, a permuta entre os dois tempos gramaticais, quando abordada, não é feita satisfatoriamente, pois não se expõe como, quando e em que circunstâncias é possível substituir um tempo gramatical pelo outro. Por conseguinte, a inclusão dessa variação em FLE é um fator positivo, mas um momento posterior, em que o futuro do pretérito estivesse sendo trabalhado, seria o mais propício para a apresentação desse uso do imperfeito.

O terceiro uso do imperfeito apresentado pelo material didático (*Ontem, toda vez que o telefone tocava, eu pensava que era você.*) diz respeito ao fato deste tempo gramatical poder ser usado para evidenciar ações não conclusas simultâneas que são observadas em seu desenvolvimento. Ou seja, o ouvinte contempla os eventos acontecendo em concomitância: o telefone tocando, e alguém pensando em quem estaria telefonando. Essa sentença, vale ressaltar, também evidencia uma certa iteratividade, visto que são ações que ocorrem diversas vezes em um espaço de tempo e o adjunto adverbial *toda vez* ajuda a transmitir tal concepção.

Após o material didático apresentar os seis usos do imperfeito, ele traz alguns exercícios. As figuras a seguir apresentam os exercícios voltados ao uso deste tempo gramatical:

Figura 25 – *Falar, Ler e Escrever*: atividade A.

A. Antigamente eu **fumava** muito.

1. (comprar) Antigamente eu _____ tudo nesta loja.
2. (fumar) Antigamente ele não _____ muito.
3. (estudar) Antigamente nós todos _____ nesta escola.
4. (escrever) Antigamente eles _____ para nós toda semana.

Fonte: (*Falar, Ler e Escrever*, 2006, p. 95)

Figura 26 – *Falar, Ler e Escrever*: atividade B.

B. Ontem o trânsito **estava** um horror.

1. (estar) Ontem chegamos cedo ao escritório. As portas ainda _____ fechadas.
2. (estar) Ontem eu não fui trabalhar porque _____ com febre.
3. (estar/set/ter) O carro que _____ na nossa garagem _____ antigo e _____ quatro portas. Ele não está mais lá.

Fonte: (*Falar, Ler e Escrever*, 2006, p. 95)

³³ Mesmo não sendo o foco deste trabalho, vale mencionar que, no português brasileiro, o pretérito imperfeito e o futuro do pretérito também são variantes em estruturas que expressam solicitação (REBELLO, 2014, p. 1138), como em *Você podia fechar a porta, por favor/ Você poderia fechar a porta, por favor.*

Figura 27 – *Falar, Ler e Escrever*: atividade C.

C. Ela **estava dormindo** quando ele **chegou**.

1. (almoçar/tocar) Nós _____ quando o telefone _____.
2. (ver/apagar) Eles _____ televisão quando a luz _____.
3. (pôr/começar) Ele _____ o carro na garagem quando _____ a chover.

Fonte: (*Falar, Ler e Escrever*, 2006, p. 95)

Figura 28 – *Falar, Ler e Escrever*: atividade D.

D. Enquanto ele **estava vendo televisão**, ela **estava cantando**.

1. (trabalhar/dormir) Que absurdo! Enquanto a gente _____, você _____.
2. (ler/ver) Ontem, enquanto ela _____, ele _____ televisão. Eles não conversaram.
3. (ir/ir) Nós não nos encontramos porque enquanto eu _____ para o Rio ela _____ para Curitiba.

Fonte: (*Falar, Ler e Escrever*, 2006, p. 96)

Figura 29 – *Falar, Ler e Escrever*: atividade E.

E. Eu **ia protestar**, mas não tive chance.

1. (reclamar) Ele _____, mas mudou de idéia.
2. (atravessar) Ele _____ a rua quando viu o amigo.
3. (dizer) Ele _____ alguma coisa, mas mudou de idéia.

Fonte: (*Falar, Ler e Escrever*, 2006, p. 96)

Figura 30 – *Falar, Ler e Escrever*: atividade F.

F. Ontem, toda vez que o telefone **tocava**, eu **pensava** que era você.

1. (telefonar/estar) Ontem, toda vez que eu _____ para você, o telefone _____ ocupado.
2. (ouvir/pensar) Ontem, sempre que ele _____ aquela música, _____ nela.
3. (olhar/sorrir) Na festa, sempre que ele _____ para ela, ela _____.

Fonte: (*Falar, Ler e Escrever*, 2006, p. 96)

Fica evidente que, nos exercícios de A a F, os aprendizes devem preencher as lacunas com formas verbais no pretérito imperfeito. Todos esses exercícios são de aplicação de formas no nível da frase e cada um deles corresponde a uma das situações apresentadas no início da unidade: exercício A = situação 1; exercício B = situação 2; exercício C = situação 3; exercício D = situação 4; exercício E = situação 5 e exercício F = situação 6.

Nesses exercícios, não há contextualização, apenas uso formal da língua. Mesmo que cada um deles seja direcionado a um dos usos do imperfeito que o material elencou, não é possível dizer que os aprendizes estão usando efetivamente o tempo gramatical pretérito imperfeito, uma vez que não existe uma situação de interação com interlocutores, objetivo e contexto claros. A prática gramatical parece ser a única meta para a realização das atividades.

Por outro lado, o último exercício se apresenta mais complexo. Nele o aprendiz tem oportunidade de usar o imperfeito para narrar uma sucessão de eventos não conclusos a partir da perspectiva do próprio momento do acontecimento. Uma proposta de atividade semelhante é apresentada no material didático *Terra Brasil*. Este exercício, por ser mais abrangente, permite que o aprendiz utilize os conhecimentos que possui sobre a língua, deixando de lado, mesmo que por um momento, a aplicação mecânica de formas em frases preestabelecidas.

Figura 31 – *Falar, Ler e Escrever*: atividade G.

G. Leia este texto.



Agora escreva novamente o texto, começando assim:

"Ontem eles estavam na sala... .."

Fonte: (*Falar, Ler e Escrever*, 2006, p. 97)

Falar, Ler e Escrever é o último material analisado e, assim como os demais, não menciona a característica principal do pretérito imperfeito – referir-se a eventos não conclusos, o que linguisticamente se configura como aspecto imperfectivo. O que se apura é que o material didático procura apresentar os usos do tempo gramatical analisado, contudo, não propõe atividades e exercícios próximos aos usos reais do imperfeito, pois, mesmo apresentando um

número alto de exercícios, muitos são descontextualizados, conduzindo o aprendiz a praticar estruturas isoladas.

Os empregos elencados pelo *Falar, Ler e Escrever* não são explicados, e sim explicitados. Dessa forma, cabe ao professor identificar quais são os usos relacionados aos exemplos dados nas “situações” do imperfeito.

Os diálogos presentes na unidade são produzidos apenas com o intuito de apresentar formas do imperfeito e o único texto da unidade não é devidamente explorado. Nesta mesma unidade, o aprendiz depara-se com temas relacionados a *falando de televisão*, a *vida passada e atual*, a *ida ao supermercado*, a *fazer uma receita de quindim* e aos *costumes da Bahia, Ceará e Rio Grande do Sul*, mas não há uma conexão entre as transmissões, o que torna a unidade um tanto quanto confusa.

5.7 Panorama dos materiais didáticos

Com base na análise dos materiais didáticos, averiguou-se que nenhum mencionou a característica principal do pretérito imperfeito. Os materiais didáticos *Novo Avenida Brasil – Volume 2*, *Terra Brasil* e *Falar, Ler e Escrever* procuraram sistematizar os usos do pretérito imperfeito, mesmo que algumas inconsistências tenham sido percebidas. Foi averiguado, também, que *Bem-Vindo!* não sistematiza os usos do imperfeito, deixando essa tarefa a cargo do professor.

Sem especificar a obra, foram encontrados os seguintes usos para o pretérito imperfeito nos materiais didáticos examinados:

Quadro 19 – Usos do PI em materiais didáticos de PBLE

<p>Pretérito Imperfeito para referir-se a:</p> <ul style="list-style-type: none">rotinas no passado; ação habitual que se repete no passadodescrição no passado; uma condição, uma descrição de um estado físico, mental ou espiritual.duas ações no passado: uma pontual e outra que dura; uma ação (progressiva) no passado, principalmente se está interrompida por outra ação.duas ações longas no passadohoras do dia e expressões de tempo
--

Fonte: Elaborado pela autora.

Os usos acima estão vinculados à categoria verbal de aspecto e *tempus*. Todos são expressados pelo aspecto imperfectivo, exprimindo situações que não são conclusas. Quanto à categoria de *tempus*, os usos estão no passado, ou seja, anteriores ao momento de fala.

O material didático *Falar, Ler e Escrever* demonstrou ainda o uso do pretérito imperfeito para exprimir uma ação planejada, não realizada. Esse emprego do imperfeito não atualiza a categoria de aspecto, portanto não será enfatizada nesta dissertação. De toda forma, esse uso não pode ser deixado de lado pelo, pois se configura como uma variação e, de acordo com Carvalho (2002, p. 270) é necessário apresentar aos aprendizes de PBLE uma concepção de língua como “um sistema de natureza heterogênea, que apresenta variação”.

Destarte, após a análise dos materiais didáticos, observou-se que, mesmo procurando trazer os usos reais do pretérito imperfeito, algumas informações estão um tanto quanto confusas. Por esse motivo, a seguir, é proposta uma sistematização dos usos deste tempo gramatical, baseada nas informações retiradas dos estudos linguísticos acerca das categorias verbais de aspecto e *tempus*, bem como dos próprios materiais didáticos. Ademais, as informações que serão listadas podem vir a ser úteis tanto para uma produção de material didático, quanto para apoio ao professor de PBLE.

Quadro 20 – Noções aspectuais do pretérito imperfeito

PRETÉRITO IMPERFEITO: é usado se os limites do processo, ação ou estado não forem enfatizados, isto é, sem referência ao seu início ou final. Essa característica leva o imperfeito a marcar o aspecto imperfectivo. Tal noção se configura como a característica mais evidente do imperfeito e é ela que marca a principal diferença existente entre este tempo gramatical (situação não conclusa) e o pretérito perfeito (situação conclusa). Ademais, o imperfeito também é empregado nas situações apresentadas nos quadros a seguir.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 21 – Uso do PI: habitualidade no passado.

HABITUALIDADE NO PASSADO: De acordo com Coroa (2005), o pretérito imperfeito, aspectualmente, não limita a situação narrada, no âmbito do *tempus*, o imperfeito é caracterizado pelo momento de referência simultâneo ao momento do evento, ambos anteriores ao momento da fala. Essas duas categorias verbais levam o imperfeito a exprimir uma habitualidade passada. É que se observa nas seguintes sentenças:

O homem *lia* Machado de Assis.

A enfermeira era religiosa, *ia* aos cultos.

A noção de habitualidade difere um pouco da concepção de rotina no passado. O hábito de se fazer algo sempre do mesmo modo e mecanicamente configura uma rotina (*Dicionário Eletrônico Houaiss*). Dizer que o homem gostava de ler não significa,

categoricamente, que esta é uma ação praticada rotineiramente. Para exprimir rotinas, linguisticamente, os falantes valem-se de outras estruturas. É o caso do emprego das expressões iterativas, como por exemplo: *Todos os dias, às 7 da noite, o homem lia Machado de Assis*. O evento ainda é contemplado sem seus limites e a rotina é marcada pelos adjuntos utilizados.

Observa-se, ainda, que alguns verbos, como *ir* (verbos télicos), também podem trazer a ideia de iteratividade. Contudo é necessário dizer que essa não é uma característica principal do imperfeito, e sim do modo de ser da ação do verbo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 22 – Uso do PI: descrição no passado.

DESCRIZAÇÃO NO PASSADO: Esse uso do pretérito imperfeito é muito enfatizado nos materiais de didáticos de PBLE, sendo assim, é importante que os atuantes nessa área (produtores de material didático, professores, estudantes) entendam o porquê deste tempo gramatical pode ser empregado para descrever coisas/pessoas no passado.

A descrição no passado centra-se no uso dos verbos de ligação ou verbos copulativos, pois unem o predicativo ao sujeito (BORBA, 1996). Os principais verbos copulativos são *ser*, *estar* e *ter*³⁴, e quando estão conjugados no pretérito imperfeito, descrevem uma propriedade (estado, condição) localizada no e do sujeito.

Quando eu a conheci, ela *estava* muito feliz.

Ela *era* magra.

Aos 25 anos, minha mãe *tinha* os cabelos loiros.

As categorias verbais de *tempus* e aspecto permitem que o estado ou a condição do sujeito seja observada da forma como se apresentava no momento da situação, sem referência a uma mudança qualquer de estado. O falante leva o ouvinte, por meio do momento de referência, a contemplar a condição do sujeito à época da situação narrada. Muitas vezes o momento de referência (simultâneo ao momento do evento) é marcado linguisticamente por meio do emprego de adjuntos, como demonstrado pelo último o exemplo dado, no qual o fato da mãe do falante ter cabelos loiros está englobado em *aos 25 anos*³⁵.

³⁴ De acordo com Benveniste (1976, p. 217), o verbo *ter* também indica estado. “Ser é o estado do sendo, daquele que é alguma coisa; ter é o estado do tendo, daquele de quem alguma coisa é”.

³⁵ De acordo com Ilari (2001, p. 15), o momento de referência pode corresponder ao tempo expresso por adjuntos de tempo, principalmente aqueles que respondem à pergunta *Quando?*. Segundo Ilari, neste caso, os adjuntos sempre corresponderiam ao momento de referência.

Ao fazer uma descrição no passado, o uso do imperfeito marca a categoria de aspecto imperfectivo, não evidenciando o início, tampouco o fim da situação ou uma mudança completa de estado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 23 – Uso do PI: situação passada que inclui um ou mais eventos.

SITUAÇÃO PASSADA QUE INCLUI UM OU MAIS EVENTOS: Como dito anteriormente, a concomitância do momento do evento com o momento de referência, bem como o fato do imperfeito marcar a imperfectividade permitem que este tempo gramatical crie um arcabouço temporal. É o mesmo que estender um ponto temporal para que o falante venha a inserir outro(s) eventos(s). Fiorin (2002, p. 156) expõe esse uso por meio do seguinte exemplo:

Ele bebeu a vodka, *começou a respirar* com dificuldade, *caiu* sem sentidos. O etanol *fazia* seu efeito.

No exemplo acima, uma ação (*fazia* efeito) se integra diversas ações pontuais (*começou a respirar, caiu*). Acrescenta-se, ainda, ser possível incluir no arcabouço temporal gerado não só um evento (informação pontuada em alguns materiais didáticos), mas sim quantos forem necessários ao propósito do falante. Isso não traz problemas à teoria, visto que o imperfeito não tem seus limites claros, podendo se estender quase que infinitamente.

Nesse emprego do imperfeito também entra a referência a horas do dia e expressões de tempo, porque, como os seguintes exemplos mostram, a forma verbal *era* situa o falante no momento do evento. Pelo fato do imperfeito apresentar aspecto imperfectivo, ele permite que outras situações (tanto conclusas quanto não conclusas) sejam incluídas no espaço de tempo que fora criado.

Eram três da tarde.

Era o ano de 1935.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 24 – Uso do PI: situações que ocorreram concomitantemente.

SITUAÇÕES QUE OCORRERAM CONCOMITANTEMENTE: O último emprego do pretérito imperfeito a ser apresentado relaciona-se ao fato deste tempo gramatical poder ser usado para narrar fatos que aconteceram simultaneamente. De acordo com Fiorin (2002), uma sequência de sentenças no imperfeito em uma narrativa pode indicar que o momento de referência é o mesmo para todas. É possível, portanto, transmitir a concomitância de várias

situações, uma vez que o aspecto imperfectivo marcado no pretérito imperfeito permite expressar situações que ocorrerem num mesmo intervalo de tempo:

Sete horas da manhã haviam de ser. A luz de um sol esplendido fluía no éter que a trovoada da véspera tinha acendrado. O céu arreiava-se do azul diáfano onde a fantasia de embebe com a voluptuosidade casta de criança a aconchegar-se dentro, tão dentro do grêmio materno.

Nesse exemplo dado por Fiorin (2002, p. 156), percebe-se que o sol *fluía* no éter ao mesmo tempo em que o céu *arreiava-se* do azul.

Por outro lado, uma sequência de pretérito perfeito em uma narrativa exprime ações que não ocorreram em simultaneidade, porque marca o evento como conclusivo, apontando para uma sequência de situações que ocorreram uma após a outra (ILARI, 2001).

Nos materiais didáticos, é percebido que esta característica é apresentada em sentenças ligadas, principalmente, pela conjunção *enquanto*. Contudo, como o exemplo de Fiorin (2002) mostra, esta noção não é exclusiva da conjunção *enquanto*. Quando empregada em situações com imperfeito, essa conjunção apenas reforça a noção de simultaneidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a explanação feita neste capítulo, na próxima seção concluirei esta dissertação com as considerações finais, tendo como pilar os resultados encontrados e as discussões que foram até aqui desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo consistiu em uma análise da categoria de aspecto verbal do português brasileiro, mais especificamente, dessa categoria no tempo gramatical pretérito imperfeito. Além disso, buscou-se observar de que forma um estudo linguístico e descritivo do aspecto verbal pode auxiliar o ensino de PBLE e a produção de material didático para tal público.

Para tanto, uma análise quantitativa e qualitativa foi desenvolvida para observar, nos materiais didáticos de PBLE, quais formas verbais do pretérito imperfeito são mais empregadas e observar ainda, por meio da Linguística de Corpus como metodologia, se as formas verbais levantadas são equivalentes àquelas empregadas em contexto de uso da norma culta do português brasileiro. Essa última etapa, de caráter quantitativo, foi realizada a partir da comparação entre um *corpus* de estudo – formado por materiais didáticos de PBLE – e um *corpus* de referência – o Corpus Brasileiro –, representativo do português brasileiro culto contemporâneo.

Essa primeira análise foi ampliada por uma análise qualitativa na qual se buscou investigar o espaço, ou seja, o contexto (textos, diálogos, exercícios) em que as formas do pretérito imperfeito são apresentadas nos materiais didáticos de PBLE (*Bem Vindo!* (2004), *Novo Avenida Brasil* (2008, 2012, 2013), *Terra Brasil* (2008) e *Falar, Ler e Escrever* (2006)).

Assim sendo, a questão apresentada inicialmente *As formas verbais do pretérito imperfeito presentes nos materiais didáticos de PBLE, bem como os usos desse tempo gramatical são condizentes com a realidade de uso do português brasileiro?* pôde ser respondida e as considerações finais sobre ela serão apresentadas nos parágrafos a seguir.

A análise das 100 formas verbais do pretérito imperfeito mais frequentes nos materiais didáticos de PBLE evidenciou que essas formas possuem equivalência com o *corpus* de referência, ou seja, são condizentes com a realidade de uso do português brasileiro. Contudo, esse resultado não exclui o fato de continuar sendo necessário que os materiais didáticos de PBLE usem contextualizações autênticas para o ensino, selecionando textos (orais, escritos) que apresentem a língua em uso. Ao se optar por essa forma ensino, uma posterior análise poderá evidenciar o quanto de equivalência pode ser atingida quando os materiais didáticos priorizarem o ensino de PBLE por meio de textos autênticos.

Por outro lado, ao proceder à análise dos contextos de empregos do pretérito imperfeito nos materiais didáticos de PBLE, verificou-se que há situações de uso desse tempo gramatical que são equivocadas, sem deixar de mencionar o fato de que há situações de uso que diferem

grandemente de um material didático para outro. Assim sendo, ao final do capítulo de análise desta dissertação, uma explicação sobre as noções aspectuais do pretérito imperfeito foi feita, bem como uma proposta de quatro usos do pretérito imperfeito baseados em Coroa (2005): (i) habitualidade no passado, (ii) descrição no passado, (iii) situação passada que inclui um ou mais eventos e (iv) situações que ocorreram concomitantemente. Essa proposta pode auxiliar, ainda, a produção de material didático para o ensino do objeto de estudo.

Este estudo mostrou ser necessário estipular um público-alvo falante de uma língua já definida. Mesmo um tanto quanto trabalhoso, essa perspectiva possibilitaria trabalhar com os usos do pretérito imperfeito, fazendo uma comparação com a língua-alvo do aprendiz, fato este que viabilizaria o ensino de PBLE.

Ademais, esta pesquisa pretendeu apresentar os usos do pretérito imperfeito no português brasileiro dentro da perspectiva de ensino de PBLE, demonstrando também que o ensino de línguas pautado pela abordagem sociointeracionista se configura como uma forma eficiente para se trabalhar com o pretérito imperfeito, pois ela rege um ensino que busca a aquisição/aprendizagem de uma habilidade de interação. Essa abordagem prioriza o ensino e a compreensão do uso da língua por meio de condições de produção em contextos efetivos. Por conseguinte, o ensino do pretérito imperfeito deve estar associado às necessidades de uso da língua em diferentes situações, mediante oportunidades significativas de uso. Essa perspectiva rompe com o ensino baseado somente nos estudos de estrutura e acrescenta a este os sentidos produzidos a partir do uso da língua situada em contextos cultural, social, histórico integrados. Dessa forma, a abordagem sociointeracionista, como regente da prática de ensino/aprendizagem de línguas, possibilita o trabalho da linguagem como discurso, depreendendo um ensino de língua pautado no diálogo e na interação.

Por fim, após as discussões geradas e a conclusão apresentada, é necessário apontar a importância da produção de futuras pesquisas sobre a categoria de aspecto verbal que envolvam o pretérito imperfeito, segundo abordagens como esta ou diversas desta (perspectivas nos planos semântico-sintático; semântico-lexical e textual-discursivo), bem como estudos relativos ao confronto de tempos verbais em português e em línguas outras.

REFERÊNCIAS

- ALI, M. S. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Nacional, 1976.
- _____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1974.
- BERBER SARDINHA, A. Linguística de corpus; histórico e problemática. In: *Delta, Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. v. 16, n. 2. São Paulo, 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502000000200005&script=sci_abstract&tlng=pt> . Acesso em: 10 mai. 2016.
- BERBER SARDINHA, A. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.
- BIBER, D.; CONRAD, S. e REPPEN, R. *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- BIDERMAN, M. T. A. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequências do português. In: *Alfa, Revista de Linguística*, São Paulo, 1998. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4049/3713>>. Acesso em: 09 set. 2016.
- BARROS, L. P. de B. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- BORBA, F, S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Editora Ática S. A, 1996.
- CARVALHO, O. L. S. Variação Linguística e ensino: Uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____. Aspectos da identidade brasileira em livros didáticos de português para estrangeiros: um estudo lexical. In: *Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades (UnB)*, v.1, p. 1-15, 2008.

_____. e LÔPO-RAMOS. Da neutralização à contextualização oral e escrita: os livros de português para estrangeiros. In: GOMES, C. M. *Língua e literatura: propostas de ensino*. São Cristóvão: editora UFS, 2009.

CASTILHO, A. T. de. *Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa*. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Coleção de Teses, 1968.

_____. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

COMRIE, B. *Aspect an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

COROA, M. L. M. S. *O tempo nos verbos do português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COSTA, S. B. B. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 2002.

COUTINHO, V, A. *Variação linguística no ensino de português brasileiro como língua estrangeira: pronomes objeto direto de 3ª pessoa*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília: Brasília/DF, 2016.

CUNHA, C. e CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DELL'ISOLLA, P, R, L; ALMEIDA, M, J, A. *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DETTONI, R. V. Reflexões sobre o lugar da variação linguística no ensino de português como segunda língua. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

FERNANDES, G. R. R; FERREIRA, T. L. S. B; RAMOS, V. L. *Muito prazer: fale o português do Brasil*. Barueri: Disal, 2008.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2002.

GRANNIER, D. M. O onde e o como da sistematização gramatical no ensino de português como língua e estrangeira. In: GARTNER, E.; HERHUTH, M. J. e SOMMER, N. N. *Contribuições para a didática do português língua estrangeira*. Frankfurt am Main, 2001.

HERHUT, M. J. e SOMMER, N. N. Novo formato para o trabalho com gramática: reflexões e caminhos. In: GARTNER, E.; HERHUTH, M. J. e SOMMER, N. N. *Contribuições para a didática do português língua estrangeira*. Frankfurt am Main, 2001.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B. HOLMES, J. (orgs.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

ILARI, R. e NEVES, M. H. de M. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil, vol. II, Classes de palavras e construções*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

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

JOUËT-PASTRÉ, C; KLOBUCKA, A; HUTCHINSON, A; MOREIRA, M; SOBRAL, P. *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*. 2ª Edição. Upper Saddle River: Pearson Education, 2011.

KADER, C. C. C. e RICHTER, M. G. Linguística de *corpus*: possibilidades e avanços. *Instrumento, Revista de Estudo e Pesquisa e Educação*, v. 15, jan./jun., 2013. Disponível em: < <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2641>>. Acesso em 20 mai. 2016.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LIMA, E. E. O.F.; ROHRMANN, L; ISHIHARA, T; IUNES, S. A; BERGWELER, C. G. *Novo Avenida Brasil 2: Curso Básico de Português para Estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2012.

LIMA, E. E. O. F. e IUNES, S. A. *Falar... Ler... Escrever... Português – Um curso para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2006.

LYONS, J. *Introdução à linguística teórica*. Trad. de Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo: Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

MARCUSCHI, L, A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, M, H de M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, L. P. de. Linguística de *corpus*: teoria, interfaces e aplicações. *Matraga, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*. v. 16, n. 24, jan./jun., 2009. Disponível em: <http://www.pglettras.uerj.br/matraga/matraga24/arqs/matraga_24a02.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

PONCE, M. H; BURIM, S. A. e FLORISSI, S. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. 6. ed. São Paulo: Special Books Service, 2004.

PONCE, M. H; BURIM, S. A. e FLORISSI, S. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação – Livro do professor*. São Paulo: Special Books Service, 2009.

REICHENBACH, H. 1947. *Elements of Symbolic Logic*. New York: Free Press, 1947.

RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge University Press. New York, 2001.

SINCLAIR, J. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v.1, novembro de 2006. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/setordealemao/revista/revista.anteriores/vol1_11.2006/1_spinasse.pdf>. Acesso em 15 set. 2016.

TRAVAGLIA, L. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Uberlândia: UFU, 1985.

VIANNA, J. S. e LOPES, C. R. dos S. Variação dos pronomes “nós” e “a gente”. In: MARTINS, M. A. e ABRAÇADO, J. *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

VENDLER, Z. *Linguistics in philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1967.

ANEXOS

Anexo I: Formas do imperfeito mais frequentes no *corpus* de estudo

FORMAS DO IMPERFEITO MAIS FREQUENTES NO <i>CORPUS</i> DE ESTUDO					
	Forma	Ocorrência		Forma	Ocorrência
1	ERA	190	51	CONVERSAVAM	3
2	ESTAVA	166	52	VIVIAM	3
3	TINHA	142	53	CONSEGUIA	3
4	ERAM	52	54	TRABALHAVAM	3
5	IA	46	55	USAVAM	3
6	QUERIA	45	56	CHAMAVA	2
7	HAVIA	32	57	BRINCAVA	2
8	ESTAVAM	28	58	AUMENTAVA	2
9	TINHAM	27	59	APOIAVA	2
10	SABIA	26	60	ACREDITAVA	2
11	GOSTAVA	25	61	VESTIA	2
12	VIA	24	62	OFERECIA	2
13	FAZIA	20	63	JOGAVAM	2
14	MORAVA	21	64	FALAVAM	2
15	PODIA	17	65	ENTRAVAM	2
16	TRABALHAVA	12	66	CHEGAVAM	2
17	ESTÁVAMOS	11	67	ASSALTAVAM	2
18	USAVA	10	68	APRESENTAVAM	2
19	PARECIA	9	69	AFIRMAVAM	2
20	FAZIAM	9	70	PODÍAMOS	2
21	VIVIA	8	71	SENTIAM	2
22	VINHA	8	72	EXISTIAM	2
23	FALTAVA	8	73	ESCREVIAM	2
24	PASSAVA	7	74	BEBIAM	2
25	FICAVA	6	75	ASSISTIAM	2
26	ESPERAVA	6	76	EXISTIA	2
27	DAVA	6	77	DORMIA	2
28	SENTIA	6	78	VÍAMOS	1
29	DAVAM	6	79	TRAZIA	1
30	ÍAMOS	6	80	VISITAVA	1
31	PODIAM	6	81	VIAJAVA	1
32	COMIAM	6	82	TRANSPORTAVA	1
33	ÉRAMOS	6	83	TOMAVA	1
34	PENSAVA	6	84	TIRAVA	1
35	PRECISAVA	6	85	TERMINAVA	1
36	QUERIAM	5	86	TENTAVA	1
37	HAVIAM	5	87	SOBRAVA	1
38	CONTAVA	5	88	SEPARAVA	1
39	TOCAVA	5	89	RESTAVA	1
40	FUMAVA	5	90	RELEMBRAVA	1
41	DEVIA	5	91	REGISTRAVA	1
42	REUNIAM	4	92	MORÁVAMOS	1
42	SONHAVA	4	93	ENSINAVA	1

44	FALAVA	4	94	CANTAVA	1
45	OUVIA	4	95	ANDAVA	1
46	ESCREVIA	4	96	GANHAVA	1
47	DIZIA	4	97	FICÁVAMOS	1
48	ASSISTIA	4	98	COZINHAVA	1
49	RECEBIA	4	99	COSTUMAVAM	1
50	CONHECIA	4	100	BRINCAVAM	1

Anexo II: Formas do imperfeito com alta frequência no *corpus* de estudo

Forma	C. Estudo (Freq/Mill.)	C. Referência (Freq/Mill.)	Score
ERA	695.95	571.0	1.1
ESTAVA	525.1	202.3	2.6
TINHA	433.4	200.4	2.2
ERAM	151.8	193.5	1.3
IA	136.0	29.9	4.4
QUERIA	129.0	33.5	3.8
HAVIA	85.4	183.9	2.1
ESTAVAM	82.2	98.3	1.2
TINHAM	82.2	75.3	1.1
SABIA	72.8	23.5	3.0
GOSTAVA	79.1	6.2	11.2
VIA	63.3	98.8	1.6
FAZIA	63.3	34.1	1.8
MORAVA	63.3	6.2	8.9

Anexo III: Formas do imperfeito com média frequência no *corpus* de estudo

PODIA	50.6	29.0	1.7
TRABALHAVA	34.8	10.4	3.2
ESTÁVAMOS	28.5	5.0	4.9
USAVA	31.6	5.3	5.2
PARECIA	25.3	16.7	1.7
FAZIAM	25.3	16.4	1.5
VIVIA	25.3	8.4	2.8
VINHA	22.1	22.6	1.0
FALTAVA	22.1	3.3	5.4
PASSAVA	22.1	11.9	1.8
FICAVA	19.0	13.2	1.4
ESPERAVA	19.0	8.3	1.8
DAVA	19.0	17.5	1.1
SENTIA	19.0	6.5	2.7
DAVAM	19.0	5.1	3.3
ÍAMOS	19.0	1.0	10.1
PODIAM	19.0	13.1	1.4
COMIAM	19.0	0.7	11.9
ÉRAMOS	19.0	2.3	6.0
PENSAVA	15.8	6.2	2.3
PRECISAVA	15.8	9.9	1.5
QUERIAM	15.8	9.3	1.6
HAVIAM	15.8	40.8	2.5
CONTAVA	15.8	8.3	1.8
TOCAVA	15.8	2.1	5.4
FUMAVA	15.8	0.5	11.0
DEVIA	15.8	11.8	1.3
REUNIAM	12.7	1.3	6.0
SONHAVA	12.7	1.0	6.8
FALAVA	12.7	9.4	1.3
OUVIA	12.7	2.4	4.1
ESCREVIA	12.7	2.9	3.5
DIZIA	12.7	24.1	1.8
ASSISTIA	12.7	1.1	6.5
RECEBIA	12.7	6.0	2.0
CONHECIA	12.7	6.4	1.8
CONVERSAVAM	9.5	0.6	6.5
VIVIAM	9.5	7.6	1.2
CONSEGUIA	9.5	6.4	1.4
TRABALHAVAM	9.5	6.4	1.4
USAVAM	9.5	4.1	2.0
CHAMAVA	6.3	5.0	1.2
BRINCAVA	6.3	1.1	3.5
AUMENTAVA	6.3	2.3	2.3
APOIAVA	6.3	1.4	3.1
ACREDITAVA	6.3	6.7	1.1
VESTIA	6.3	1.0	3.6
OFERECIA	6.3	3.2	1.7

JOGAVAM	6.3	0.8	4.0
FALAVAM	6.3	3.0	1.8
ENTRAVAM	6.3	1.7	2.7
CHEGAVAM	6.3	4.4	1.4
ASSALTAVAM	6.3	0.1	6.8
APRESENTAVAM	6.3	25.0	3.5
AFIRMAVAM	6.3	1.5	2.9
PODÍAMOS	6.3	1.1	3.4
SENTIAM	6.3	1.7	2.7
EXISTIAM	6.3	7.7	1.2
ESCREVIAM	6.3	0.6	4.4
BEBIAM	6.3	0.4	5.3
ASSISTIAM	6.3	0.7	4.3
EXISTIA	6.3	11.8	1.7
DORMIA	6.3	1.8	2.6

Anexo IV: Formas do imperfeito com frequência única no *corpus* de estudo

78	VÍAMOS	3.2	0.4	3.0
79	TRAZIA	3.2	5.6	1.6
80	VISITAVA	3.2	0.8	2.3
81	VIAJAVA	3.2	1.3	1.8
82	TRANSPORTAVA	3.2	1.0	2.1
83	TOMAVA	3.2	3.0	1.0
84	TIRAVA	3.2	1.3	1.8
85	TERMINAVA	3.2	1.1	2.0
86	TENTAVA	3.2	5.0	1.4
87	SOBRAVA	3.2	0.4	3.0
88	SEPARAVA	3.2	0.8	2.4
89	RESTAVA	3.2	1.5	1.7
90	RELEMBRAVA	3.2	0.1	3.9
91	REGISTRAVA	3.2	1.5	1.7
92	MORÁVAMOS	3.2	0.1	3.7
93	ENSINAVA	3.2	1.3	1.8
94	CANTAVA	3.2	1.6	1.6
95	ANDAVA	3.2	2.9	1.1
96	GANHAVA	3.2	3.5	1.1
97	FICÁVAMOS	3.2	0.2	3.4
98	COZINHAVA	3.2	0.2	3.4
99	COSTUMAVAM	3.2	1.6	1.6
100	BRINCAVAM	3.2	0.5	2.8

Anexo V: Lista das formas verbais no pretérito imperfeito com equivalência entre os corpora de estudo e de referência

	Forma	C. Estudo (Freq/Mill.)	C. Referência (Freq/Mill.)	Score
1	VINHA	22.1	22.6	1.0
2	TOMAVA	3.2	3.0	1.0
3	ERA	695.95	571.0	1.1
4	TINHAM	82.2	75.3	1.1
5	DAVA	19.0	17.5	1.1
6	ACREDITAVA	6.3	6.7	1.1
7	ANDAVA	3.2	2.9	1.1
8	GANHAVA	3.2	3.5	1.1
9	ESTAVAM	82.2	98.3	1.2
10	VIVIAM	9.5	7.6	1.2
11	CHAMAVA	6.3	5.0	1.2
12	EXISTIAM	6.3	7.7	1.2
13	ERAM	151.8	193.5	1.3
14	DEVIA	15.8	11.8	1.3
15	FALAVA	12.7	9.4	1.3
16	FICAVA	19.0	13.2	1.4
17	PODIAM	19.0	13.1	1.4
18	CONSEGUIA	9.5	6.4	1.4
19	TRABALHAVAM	9.5	6.4	1.4
20	CHEGAVAM	6.3	4.4	1.4
21	TENTAVA	3.2	5.0	1.4
22	FAZIAM	25.3	16.4	1.5
23	PRECISAVA	15.8	9.9	1.5
24	VIA	63.3	98.8	1.6
25	QUERIAM	15.8	9.3	1.6
26	TRAZIA	3.2	5.6	1.6
27	CANTAVA	3.2	1.6	1.6
28	COSTUMAVAM	3.2	1.6	1.6
29	PODIA	50.6	29.0	1.7
30	PARECIA	25.3	16.7	1.7
31	OFERECIA	6.3	3.2	1.7
32	EXISTIA	6.3	11.8	1.7
33	RESTAVA	3.2	1.5	1.7
34	REGISTRAVA	3.2	1.5	1.7
35	FAZIA	63.3	34.1	1.8
36	PASSAVA	22.1	11.9	1.8
37	ESPERAVA	19.0	8.3	1.8
38	CONTAVA	15.8	8.3	1.8
39	DIZIA	12.7	24.1	1.8
40	CONHECIA	12.7	6.4	1.8
41	FALAVAM	6.3	3.0	1.8
42	VIAJAVA	3.2	1.3	1.8
43	TIRAVA	3.2	1.3	1.8
44	ENSINAVA	3.2	1.3	1.8

45	RECEBIA	12.7	6.0	2.0
46	USAVAM	9.5	4.1	2.0
47	TERMINAVA	3.2	1.1	2.0
48	HAVIA	85.4	183.9	2.1
49	TRANSPORTAVA	3.2	1.0	2.1
50	TINHA	433.4	200.4	2.2
51	PENSAVA	15.8	6.2	2.3
52	AUMENTAVA	6.3	2.3	2.3
53	VISITAVA	3.2	0.8	2.3
54	SEPARAVA	3.2	0.8	2.4
55	HAVIAM	15.8	40.8	2.5
56	ESTAVA	525.1	202.3	2.6
57	DORMIA	6.3	1.8	2.6
58	SENTIA	19.0	6.5	2.7
59	ENTRAVAM	6.3	1.7	2.7
60	SENTIAM	6.3	1.7	2.7
61	VIVIA	25.3	8.4	2.8
62	BRINCAVAM	3.2	0.5	2.8
63	AFIRMAVAM	6.3	1.5	2.9

Anexo VI: Lista das formas verbais no pretérito imperfeito com equivalência mediana entre os *corpora* de estudo e de referência

64	SABIA	72.8	23.5	3.0
65	VÍAMOS	3.2	0.4	3.0
66	SOBRAVA	3.2	0.4	3.0
67	APOIAVA	6.3	1.4	3.1
68	TRABALHAVA	34.8	10.4	3.2
69	DAVAM	19.0	5.1	3.3
70	PODÍAMOS	6.3	1.1	3.4
71	FICÁVAMOS	3.2	0.2	3.4
72	COZINHAVA	3.2	0.2	3.4
73	ESCREVIA	12.7	2.9	3.5
74	BRINCAVA	6.3	1.1	3.5
75	APRESENTAVAM	6.3	25.0	3.5
76	VESTIA	6.3	1.0	3.6
77	MORÁVAMOS	3.2	0.1	3.7
78	QUERIA	129.0	33.5	3.8
79	RELEMBRAVA	3.2	0.1	3.9
80	JOGAVAM	6.3	0.8	4.0
81	OUVIA	12.7	2.4	4.1
82	ASSISTIAM	6.3	0.7	4.3
83	IA	136.0	29.9	4.4
84	ESCREVIAM	6.3	0.6	4.4
85	ESTÁVAMOS	28.5	5.0	4.9

Anexo VII: Lista das formas verbais no pretérito imperfeito sem equivalência entre os corpora de estudo e de referência

86	USAVA	31.6	5.3	5.2
87	BEBIAM	6.3	0.4	5.3
88	FALTAVA	22.1	3.3	5.4
89	TOCAVA	15.8	2.1	5.4
90	ÉRAMOS	19.0	2.3	6.0
91	REUNIAM	12.7	1.3	6.0
92	ASSISTIA	12.7	1.1	6.5
93	CONVERSAVAM	9.5	0.6	6.5
94	SONHAVA	12.7	1.0	6.8
95	ASSALTAVAM	6.3	0.1	6.8
96	MORAVA	63.3	6.2	8.9
97	ÍAMOS	19.0	1.0	10.1
98	FUMAVA	15.8	0.5	11.0
99	GOSTAVA	79.1	6.2	11.2
100	COMIAM	19.0	0.7	11.9

QUEM SOMOS, AFINAL? (1)

Uma fusão de raças e culturas que já dura meio milênio deu aos brasileiros traços e personalidade próprios. Mas basta olhar mais de perto para perceber que, apesar de tudo, não perdemos contato com as raízes de nossa formação.

Algumas das cabeças mais brilhantes do Brasil, de Gilberto Freyre a Darcy Ribeiro, gastaram décadas de trabalho tentando resolver a questão 'o que é ser brasileiro?' e não chegaram a uma resposta definitiva.

De algumas coisas, porém, temos noções suficientes para darmos palpites: somos um povo ainda em formação, que junta num vasto território raças e culturas distintas, numa imensa massa humana que já chega a 160 milhões de pessoas - e que costumamos chamar de povo brasileiro.

O brasileiro é isso: o resultado de uma mistura que, mesmo submetida a tantos contrastes históricos e geográficos, manteve-se unida. E não só por causa da língua portuguesa que todos os brasileiros entendem, pois nossos vizinhos hispano-americanos acabaram se fragmentando em vários países. O que temos no Brasil é, por falta de um termo mais apropriado, uma alma comum.

Mas de onde vem essa alma? 'Das nossas índias', arrisca o sociólogo Roberto Gambini, 'apesar da importante influência portuguesa e negra na nossa constituição, os principais traços culturais que distinguem o brasileiro dos outros povos foram herdados dos índios. Nosso espírito brincalhão, por exemplo, que não consegue ver limites muito claros entre o que é trabalho e o que é diversão, pode ser ainda hoje encontrado nas aldeias indígenas espalhadas pelo país'.

Segundo essa hipótese, os tipos regionais brasileiros, dos gaúchos do sul aos caboclos do norte, dos caiçaras do litoral aos pantaneiros do Mato Grosso, possuem em comum um estrato básico de cultura indígena. Não só aquele facilmente comprovado nos nomes das cidades, nas técnicas de cultivo, nos utensílios ou no folclore de sacis e curupiras, mas algo mais profundo, que moldou nosso inteiro jeito de ser.

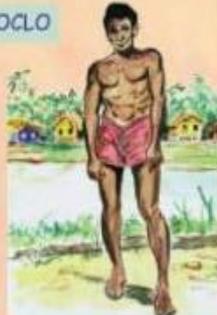
O GAÚCHO



O tipo gaúcho está diretamente ligado às vastas pastagens dos pampas do Rio Grande do Sul. Solitário e destemido, essa figura surgiu em busca do gado que, trazido pelos jesuítas, ficou abandonado depois da destruição das missões, reproduzindo-se de maneira selvagem. A bombacha nas pernas, a boleadeira no lugar do laço, o chimarrão e o churrasco são as suas marcas registradas.

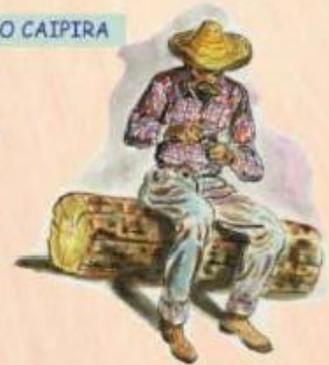
O CABOCLLO

A palavra caboclo também é usada como sinônimo de mameluco - a mistura entre brancos e índios. Como tipo cultural, no entanto, o caboclo é o ribeirinho, ou seja, o morador das margens dos rios, principalmente as da região Norte, da bacia amazônica. Vive basicamente da pesca e do pequeno roçado aberto em clareiras, e mora em palafitas por causa das freqüentes cheias a que está sujeito.



De um modo geral, é quem mora no interior de São Paulo e Minas Gerais, vivendo de cultivar a roça. Planta principalmente o milho, do qual fabrica o fubá, mas também retira a palha para o chapéu e o cigarro. Seus modos rústicos, herdados da convivência com os índios, provocavam desdém quando visitava a cidade. Tem mais de setenta sinônimos, a maior parte deles pejorativos, como jeca, caiçara, matuto e pé-duro.

O CAIPIRA



O SERTANEJO



É o morador das zonas secas do país, principalmente das chapadas e da caatinga nordestina. Enfrenta a dureza do sertão com uma vida simples, baseada na criação de umas poucas cabeças de gado e no plantio de subsistência. Sua figura sobre o jegue, de facão na cintura, chapéu e gibão de couro e capanga inspirou obras de escritores como Guimarães Rosa, Graciliano Ramos e Euclides da Cunha.

Claro que o Brasil não se esgota na herança indígena, como também não está tão permeado pela cultura negra como se chegou a afirmar nas últimas décadas, graças principalmente à intensa produção cultural dos baianos.

Nos centros urbanos vivem hoje 76% dos brasileiros, o que teve um impacto gigantesco na forma de encararmos o mundo. Em 1900, éramos pouco mais de 17 milhões de pessoas, a grande maioria espalhada pelo interior do país, vivendo em contato com a natureza. Não tínhamos televisão, as estradas eram poucas e quase ninguém tinha a chance de viajar por outras partes do país. Quem morava no sul nem sonhava com o estilo de seus conterrâneos do norte. Hoje, porém, vivemos num Brasil bem diferente. Primeiro, experimentamos a chegada de milhares de imigrantes convocados para trabalhar nas lavouras de café de São Paulo ou, então, colonizar as zonas desabitadas do sul brasileiro. Foi um incremento populacional importante, que, além da força de trabalho, introduziu novos elementos culturais. Quem anda pelas ruas das cidades brasileiras neste final de século sente-se tentado a dizer que estamos cada vez mais parecidos. Mas, se olharmos mais de perto esses brasileiros, veremos que ainda é possível encontrar gente que leva consigo a alma de caiçaras, sertanejos e tantos outros personagens que fizeram a história do povo brasileiro.

QUEM SOMOS, AFINAL? (2)

Outros personagens típicos entre o povo brasileiro são:

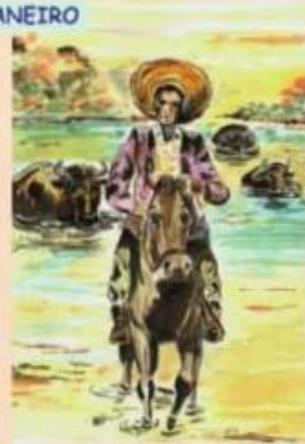
O MULATO

É a mestiçagem mais comum no Brasil, fruto do cruzamento entre brancos e negros. No período colonial, o mulato era quase sempre a prova do abuso do senhor de engenho, que escolhia na senzala as mulheres negras mais bonitas para sua satisfação sexual. Hoje, o mulato é um símbolo da beleza brasileira cada vez mais numerosa.



O PANTANEIRO

O homem pantaneiro, que é basicamente um vaqueiro adaptado para as pastagens úmidas, nasceu com a chegada da criação extensiva de gado ao Pantanal. O sistema de cheias e vazantes do Rio Paraguai obriga o constante deslocamento dos rebanhos das terras baixas e alagáveis para as altas e secas. Ao contrário do gaúcho, que só come carne, o pantaneiro também aprecia a fartura de peixe da região.



O SERINGUEIRO



Vive recluso no meio do mato, nas regiões da Floresta Amazônica, onde as seringueiras nascem espontaneamente, como no Acre. Seu trabalho é abrir vincas nos troncos para extrair o látex e, em seguida, defumá-lo até que se transforme em borracha. Como a seringueira só nasce na mata preservada, o seringalista passou a ser um combativo defensor da floresta, denunciando queimadas e a atuação de madeireiras.

O CAIÇARA



É o morador do litoral sudeste brasileiro, que povoa os matos de restinga próximas aos manguezais. Vive da pesca na foz dos rios e do cultivo de subsistência. Adotou muitos hábitos indígenas, como a roça de coivara e a pesca artesanal com covas. Preserva palavras do português quinhentista e alguns são loiros porque descendem de aventureiros franceses e suíços que se instalaram ali no período colonial.

O JANGADEIRO

É o pescador das mares nordestinos, que vive nas comunidades do litoral. Especializou-se na pesca de rede a bordo de jangadas, pequenas embarcações de vela triangular feitas de seis paus roliços retirados das matas da região. Singrando as águas verdes e ensolaradas, no amanhecer ou no pôr-do-sol, o jangadeiro virou elemento típico da paisagem da região e símbolo de Alagoas.



O MESTIÇO ORIENTAL

O termo mestiço serve para definir qualquer tipo de mistura de raças, mas nos últimos anos tem sido mais usado para o caso dos orientais. O fenômeno ainda é recente e, em certa medida, raro, pois a raça amarela - da qual os japoneses são maioria no Brasil - viveu décadas organizada em colônias fechadas, o que dificultou a mistura.



A4 A vida da mulher: antigamente era melhor?



Ouçã a gravação e dê a sua opinião.

Pressão dobrada: no escritório, o chefe: em casa, a família



Antigamente, era melhor: A mulher ficava em casa e cuidava só da família.



- O que você acha disso?
- Eu não concordo. Acho que antigamente a vida da mulher era mais difícil. A mulher trabalhava ...

Trabalho dobrado: trabalho no escritório. Depois, mais trabalho em casa.



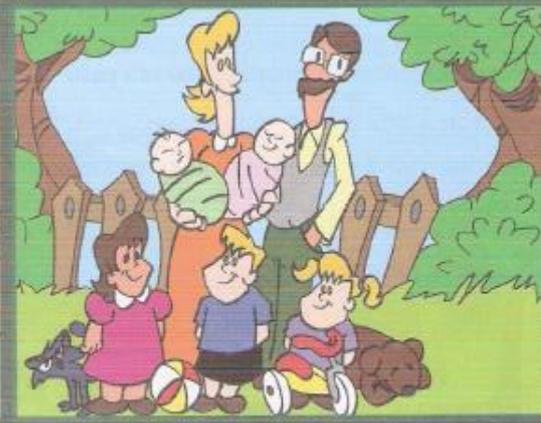
Antigamente, era melhor: a mulher tinha mais tempo.



Tensão, tensão tensão! A mulher compete com os homens e com as outras mulheres.



Antigamente, a mulher era mais feliz. A vida para ela era mais tranquila.



B1 Pretérito imperfeito: formas

1. Verbos regulares em -ar, -er, -ir

	trabalhar	viver	assistir
Eu	trabalhava	vivia	assistia
Você/Ele/Ela	trabalhava	vivia	assistia
Nós	trabalhávamos	vivíamos	assistíamos
Vocês/Eles/Elas	trabalhavam	viviam	assistiam

2. Verbos irregulares

	ser	ter
Eu	era	tinha
Você/Ele/Ela	era	tinha
Nós	éramos	tínhamos
Vocês/Eles/Elas	eram	tinham

LEMBRE-SE

No pretérito imperfeito, só há quatro verbos de forma irregular. Agora, você já conhece dois deles; **ser** e **ter**. Os outros dois, **vir** e **pôr**, você vai aprender na lição 3.

B2 Rotinas no passado

1. Relacione.

- Quando eu era criança,
- Quando ele morava no Rio,
- Toda 6ª-feira, nós saíamos do trabalho
- Eles sempre dormiam tarde,
- Antigamente, ela recebia minhas cartas,

- e íamos tomar cerveja.
- por isso chegavam atrasados.
- passava as férias na fazenda.
- mas não as lia.
- ia à praia todos os dias.

2. Fale sobre sua infância.

- morar em ...
- andar de bicicleta
- ler história em quadrinhos
- assistir televisão
- brincar de esconde-esconde
- brincar de médico
- brincar de casinha
- brincar de caubói e índio



B3 Descrição no passado

Observe o exemplo e trabalhe com seu/sua colega: Seu vizinho desapareceu misteriosamente ontem à noite. Você estava em casa e não ouviu nada. Responda às perguntas do investigador da polícia.

Exemplo: Ele entrou na sala. As janelas estavam fechadas e a sala estava escura. O silêncio era total. Ele abriu o cofre. Estava vazio. O dinheiro não estava mais lá. Ele chamou a polícia.



Você viu alguém?
Onde você estava?
O que você estava fazendo?
Você ouviu algum barulho?
Como era seu vizinho?

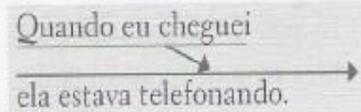
Você o viu ontem?
Você o conhecia bem?
Fale sobre a rotina dele.
Ele recebia muitas visitas?



B4 Duas ações no passado, uma pontual e outra que dura

Préterito imperfeito ou perfeito? Observe o exemplo e complete as frases.

Exemplo: Quando cheguei, ela estava telefonando.



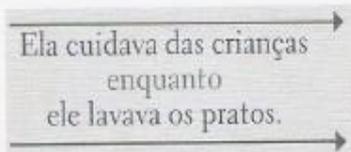
- As salas (estar) vazias quando nós (chegar)
- Quando você me (chamar), eu (estar) ouvindo rádio.
- Ela não (receber) a resposta que (esperar).
- Quando eu (abrir) a porta do quarto, eles ainda (estar) dormindo.

B5 Duas ações longas no passado



Observe o exemplo e faça frases.

Exemplo: Enquanto ela cuidava das crianças, ele lavava os pratos.
Ela cuidava das crianças enquanto ele lavava os pratos.



- (trabalhar + assistir televisão)
- (viajar + ficar em casa)
- (buscar as crianças + fazer almoço)
- (falar + ler o jornal)
- (dirigir o carro + ouvir música)
- (trabalhar + gastar dinheiro)
- (ela falar + ele pensar em outras coisas)
- (tomar banho de chuveiro + cantar)

B6 Fale sobre suas últimas férias

Exemplo: Nas últimas férias, eu fui para ... fazia muito calor. ...

Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito
ir para	fazer calor
ficar ... dias (hotel/casa/ ...)	ter muita/pouca gente hotel bom/ruim casa grande/pequena/confortável/ ...
conhecer muita gente	pessoas simpáticas/antipáticas/ interessantes/chatas
(não) fazer muita coisa	sair todas as noites/ficar em casa/ ouvir música/ler/jogar cartas
conhecer a região	fazer passeios interessantes/lindos

B7 Números ordinais

1 ^o /1 ^a primeiro, a	6 ^o /6 ^a sexto, a	11 ^a décimo primeiro	20 ^o / 20 ^a vigésimo, a
2 ^o /2 ^a segundo, a	7 ^o /7 ^a sétimo, a	11 ^a décima primeira	21 ^a vigésimo primeiro
3 ^o /3 ^a terceiro, a	8 ^o /8 ^a oitavo, a	12 ^o décimo segundo	21 ^a vigésima primeira
4 ^o /4 ^a quarto, a	9 ^o /9 ^a nono, a	12 ^a décima segunda	30 ^a trigésimo
5 ^o /5 ^a quinto, a	10 ^o /10 ^a décimo, a		

Como chegar ao nosso escritório? Leia texto e complete com números ordinais.

Entrando na Avenida Tiradentes, tome a (2)
rua à esquerda. Siga reto até a (7) quadra. De-
pois entre na (3) travessa. Há só um prédio
nessa rua. Nossa firma, está no (26) andar.

Vou explicar pela
enésima vez ...

C1 Admissão

A empresa recebeu as seguintes fichas. Ajude a selecionar um candidato.

Empresa de grande porte no ramo de
vestuário masculino está admitindo:

ASSISTENTE DE VENDAS

Requisitos: formação em Administração,
Marketing ou similar,

disponibilidade para viagens.

Damos preferência a quem já tenha
experiência na área de vendas.

Os interessados devem enviar

Curriculum Vitae aos cuidados
deste jornal com a sigla PLAV.

Nome: Edna Fontoura

Idade: 25 Estado Civil: solteira

Formação: Administração de Empresas

Experiência: nenhuma (recém-formada)

Comentários: muito inteligente, tímida, dinâmica

Nome: Paulo Frontin

Idade: 29 Estado Civil: solteiro

Formação: Marketing

Experiência: 5 anos (2 como ass. de vendas)

Comentários: agressivo, dinâmico.

Nome: Clarice Nunes

Idade: 33 Estado Civil: casada

Formação: Marketing

Experiência: 7 anos (5 em vendas)

Comentários: calma, dinâmica, segura

Ela é mais jovem.

Não é verdade.

Acho que ... é muito importante.

Talvez, mas ...

Isto é um problema.

Mudança de vida

O curioso Edson quer saber como era a vida de Dona Norma antigamente.

- Edson: – Você ia muito à Côte d'Azur quando estava casada com o Doutor Moretson?
- Dona Norma: – Ia sim. Eu e o meu marido íamos de avião. E lá só andávamos de Rolls Royce. De vez em quando viajávamos também de iate pelas ilhas gregas.
- Edson: – Certamente só bebiam uísque, champanhe Don Perignon e comiam caviar iraniano, não é?
- Dona Norma: – Claro que sim, e eu gostava. Mas no meio de tudo isso eu sempre me sentia um pouco angustiada e vazia. Pressentia algo estranho.
- Edson: – E como pôde deixar tudo isso?
- Dona Norma: – Não pude. Tive que. Meu marido se arruinou.
- Edson: – E hoje só anda de ônibus e a pé?
- Dona Norma: – É, mas foi com Deus que encontrei paz e fé.



Na ponta da língua

Atividade 1

Responda oralmente:

- Com quem estava casada Dona Norma?
- Quem ia com frequência à Côte d'Azur?
- E a outros lugares?
- Como o casal viajava?
- Todos os dias eles comiam feijão com arroz e bebiam cachaça?
- Quem se sentia sempre angustiada? Por quê?
- Por que tudo acabou?
- Qual é o meio de transporte que Dona Norma usa hoje? Como se sente?

Atividade 2

Faça conjecturas sobre a vida de milionário do casal. Imagine:

- A profissão do marido e da mulher.
- O tipo de lugares que frequentavam.
- Como eram as pessoas com quem o casal convivia.
- As roupas e as joias que a mulher usava.
- As festas que os dois davam.

Atividade 3

Em dupla, responda:

- Você sonhou ou sonha em ser milionário?
- Quais são as vantagens e as desvantagens de ter muito dinheiro?

Sistematizar é preciso...



O pretérito imperfeito

	Andar	Beber	Sentir
Eu	and-ava	beb-ia	sent-ia
Tu	and-avas	beb-ias	sent-ias
Você			
A Senhora / O Senhor	and-ava	beb-ia	sent-ia
Ela / Ele			
A gente			
Nós	and-ávamos	beb-íamos	sent-íamos
Vós	and-áveis	beb-íeis	sent-íeis
Vocês			
As Senhoras / Os Senhores	and-avam	beb-iam	sent-iam
Elas / Eles			

Uso do pretérito imperfeito

Usa-se o imperfeito para referir-se:

- A uma condição, uma descrição de um estado físico, mental ou espiritual.
Exemplos: O cachorro da artista usava roupa de luxo.
A sopa estava quente.
Ela parecia deprimida.
- A uma ação habitual, que se repete no passado.
Exemplos: O senhor machista batia na mulher todos os dias.
Antes, fumava muito.

3. A uma ação contínua (progressiva) no passado, principalmente se está interrompida por outra ação.

Exemplos: Estavam brigando quando o chefe chegou.
Estavam dançando agarradinhos quando o noivo dela apareceu.

4. A horas do dia e a expressões de tempo.

Exemplos: Eram três da tarde.
Era o ano de 1935.



Na ponta da língua

Atividade 4

Uma mãe está explicando à sua filha de 14 anos como conseguiu o título de Miss Corpo. O que ela diz que fazia quando era jovem?

Modelo: Pular corda 1 hora por dia.
Pulava corda 1 hora por dia.

Faça as adaptações necessárias:

- a) Fazer ginástica aeróbica todo dia.

- b) Só comer peixe e frango sem pele uma vez por semana.

- c) Só beber café sem açúcar.

- d) Não tomar bebidas alcoólicas.

- e) Nadar três vezes por semana.

- f) Não fumar nunca.

- g) Dormir oito horas por noite.

- h) Repetir diante do espelho, todos os dias: meu corpo é lindo, meu corpo é lindo.

Atividade 5

Na adolescência a gente vive muito intensamente. Com que frequência (pouco, muito, demais, nunca, sempre, todos os dias, às vezes) você e os seus amigos faziam as coisas seguintes? Forme sentenças completas.

- a) paquerar os(as) colegas

- b) ir ao cinema

- c) dormir até meio-dia

- d) jogar futebol

- e) estudar juntos

- f) comer sanduíche na lanchonete

- g) falar por telefone

- h) assistir a uma partida de futebol no estádio

Atividade 6

Compare a sua vida atual com a de sua infância:

Modelo: Agora me preocupo muito.
Antes não me preocupava.

- a) Agora preciso ganhar dinheiro.

- b) Agora só penso em subir na vida.

- c) Agora bebo uísque.

- d) Agora vou a concertos.

- e) Agora só durmo seis horas.

- f) Agora discuto assuntos sérios.

- g) Agora trabalho muito.

- h) Agora sofro de estresse.

Atividade 7

Leia estas frases. Nem toda informação aí contida é certa. Comprove com seus colegas:

- a) Em 1901, o estado do Acre era uma província boliviana.
- b) Em 1945, os brasileiros já dançavam música rap.
- c) Nos anos de 1950, Juscelino Kubitschek era presidente do Brasil.
- d) Elvis Presley era famoso nos anos de 1960.
- e) Na década de 1960 era muito comum ter fax em casa.

- f) Em 1972, Armstrong pisava na lua pela primeira vez.
- g) Nos anos de 1960 todo mundo escutava Madonna.
- h) Em princípios dos anos de 1980, Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai se reuniam para assinar o Tratado do Mercosul.

Atividade 8

Em dupla, elabore um diálogo com a seguinte situação:

João e Conceição marcaram um encontro e os dois chegaram atrasados. O que aconteceu?



Atividade 11

Complete o diálogo, com os verbos no pretérito imperfeito:



- Delegado: - O que você fazia antes de assaltar as pessoas?
Ladrão: - Eu _____ (roubar) carros.
Delegado: - O que mais?
Ladrão: - Eu _____ (escolhe) um carro bem caro, _____-o (desmontar) inteiro e _____ (vender) as peças.
Delegado: - E você acha isso bonito?
Ladrão: - Não, Senhor. Mas eu _____ (achar) bonita a minha vizinha. Então, eu _____ (vender) tudo o que eu _____ (roubar) e _____ (sair) com ela. Eu _____ (beber) cachaça, ela _____ (pedir) vinho importado. Eu _____ (comprar) todas as jóias que ela _____ (querer), enfim... Eu _____ (viver) para satisfazer os caprichos dela. Mas ela sempre _____ (querer) mais.
Delegado: - E hoje, está preso.
Ladrão: - E ela, livre...



Limite de velocidade

• Deixa ver se eu entendi. A velocidade máxima na Linha Vermelha é de 90 quilômetros por hora. Na Ponte Rio-Niterói, 80. Por que a diferença? Medo que os motoristas atropelam algum peixe voador na ponte? Ou que o carro possa despencar na água? A única via expressa que tem um limite de velocidade inteligente é a Linha Amarela: 110 quilômetros. E é a única a estabelecer limites diferenciados por faixas.

EDUARDO REFKALEFSKY
(por e-mail, 2/8), Rio

Desafio: tarefa comunicativa 1

Leia esta carta do leitor.

Com base em sua leitura, escreva uma resposta ao autor dessa carta para ser publicada no mesmo jornal.

Publicado originalmente no *Jornal O Globo*, Caderno Rio.



Atividade 17

Utilizando o pretérito imperfeito, faça frases com **enquanto**.

Modelo: falar / escrever (a professora, eu)

Enquanto a professora falava, eu escrevia.

- a) lavar pratos / ouvir rádio (a mulher, o marido)

- b) beber cerveja / fumar (nós, elas)

- c) assistir ao filme na televisão / ler jornal (o filho, o pai)

- d) pesquisar / digitar bibliografia (eu, meu namorado)

- e) vestir uma camisa / trocar de sapato (atletas, o técnico)

- f) fazer um bolo / passar creme nas mãos (a empregada, a patroa)

- g) correr / fazer ginástica (uns alunos, outros)

- h) comer pipoca / ver um filme (nós / nós)

Atividade 25

Leia esta história.

Todos os dias, Mariana acorda às 6 horas. Diariamente, ela faz as mesmas coisas: escova os dentes, toma banho, olha-se no espelho e dá um sorriso. Depois, veste-se, deseja um bom-dia a seus pais, toma seu café da manhã, abre a geladeira, pega uma fruta e sai para a escola. Quando o ônibus atrasa, ela anda a pé e acaba chegando tarde para a primeira aula.

Agora, reconte o que você leu, usando o passado:

Todos os dias, Mariana acordava às 6 horas. Diariamente, ela _____

Atividade 26

Leia esta história.

Eu vejo um homem entrando no apartamento do meu vizinho. Não o conheço. Está escuro e não consigo ver como ele é. Pouco depois, ouço um ruído, um sussurro. Não sei o que é, mas tenho que tomar alguma atitude. Ouço um barulho forte. Meu vizinho é um homem estranho, não fala com ninguém.

Reescreva essa história, no passado:

Ontem à noite, vi um homem entrando no apartamento do meu vizinho. Não _____

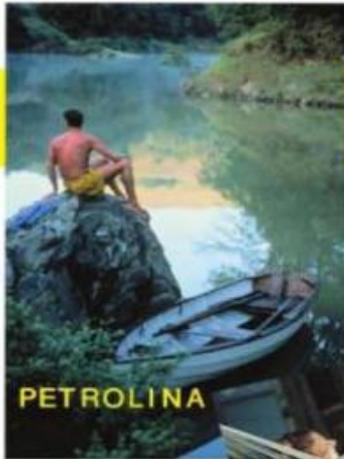
Atividade 27

Leia as expressões úteis da seção Guarde bem desta unidade e complete com a preposição (**a, de, com, para, sem**) adequada, caso seja necessário:

- Você vai _____ pé ou _____ cavalo?
- Vou _____ moto.
- Toda vez que viajo _____ barco ou _____ navio fico enjoado.
- Ontem tomei _____ o ônibus errado e tive que pegar _____ táxi para voltar.
- Você trouxe a sua carteira _____ identidade e seu seguro _____ bagagem?
- Eu vou _____ Santa Catarina _____ os meus documentos.
- Quando eu voltei _____ Rio de Janeiro, eu vim _____ trem.
- Ele não olha _____ o sinal de trânsito quando dirige.
- Prefiro ir _____ Brasília _____ ônibus.
- Forrest Gump não andou _____ helicóptero nem _____ ônibus, nem _____ trem, ele andou muito _____ pé.

Anexo XI: O imperfeito em *Bem-Vindo!* (PONCE et. al, p. 23-24, 2004)

Imperfeito do Indicativo
Gerúndio
Comparativos/ Superlativos



Nós moramos em Petrolina durante 10 anos e Josefa e eu frequentamos a escola primária local. Mais tarde, meu pai resolveu mudar para uma cidade grande. Eu gostava de que podíamos brincar na rua sem perigo e que íamos à aula a pé. Eu levava Josefa pela mão porque ela era menor. Me recordo que passava horas das minhas tardes sentado perto do riacho e que conversava com meus amigos. Nós brincávamos muito e inventávamos muitas brincadeiras. Não assistia à televisão porque não me interessava. Aos sábados, íamos pescar com nossos pais e muitas vezes passávamos o dia inteiro fora. Minha mãe cozinhava muito bem e aos domingos após o almoço eu e Josefa ficávamos deitados na rede.

(Petrolina: cidade do interior de PE)

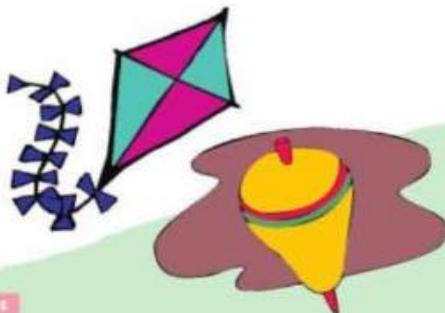


E você, o que você fazia no seu país?



Preencha os espaços com os verbos dados no Presente, Perfeito ou Imperfeito:

Quando saímos de Petrolina, algumas coisas mudaram. Não havia mais tanta liberdade. Os estudos também _____ (SER) difíceis. Josefa já _____ (TER) oito anos. Que menina chata! Nós _____ (MORAR) lá até a hora em que eu fui para a Colegial. Então meu pai mais uma vez _____ (PROCURAR) emprego em outro lugar e fomos para Recife. Para Josefa aquilo era muito, muito difícil. Nós _____ (TER) feito muitas amizades em Petrolina. Mas, enfim, nos _____ (ACOSTUMAR), Foi lá que fizemos vestibular, _____ (INGRESSAR) na universidade, nos _____ (FORMAR) e nos _____ (CASAR). Foi em Recife que iniciamos nossa vida profissional. Hoje eu _____ (SER) médico e Josefa _____ (SER) arquiteta. Eu _____ (SER) casado e _____ (TER) dois filhos: um casal. _____ (PRETENDER) fazer o caminho inverso e ir morar no interior. Josefa _____ (ESTUDAR) muito, _____ (FAZER) até pós-graduação fora do Brasil. Hoje _____ (MORAR) em Porto Alegre com seu marido Jean-Paul e seus filhos François e Peter. _____ (TER) saudades deles.



JOGOS e BRINCADEIRAS

AMARELINHA
BAMBOLÊ
CORDA
ELÁSTICO
ESCONDE-ESCONDE
ESTÁTUA
PEGA-PEGA
PETECA
PIÃO
PIPA
QUEIMADA...



psiu

Copyrighted material

3

nte e três



Agora fale sobre você:

1. Onde você já **morou** antes? No interior ou numa cidade grande?
2. Quanto tempo você **morou** em cada lugar?
3. O que você **fazia** nos finais de semana?
4. Você **brincava** com seus amigos? Qual **era** sua brincadeira predileta?
5. Onde você **estudou**?
6. Qual **foi** o seu primeiro emprego?



O professor ou um de seus colegas lerá um poema de Maria Cândida Mendonça. Os alunos deverão fazer a encenação, ouvindo e seguindo as palavras do poema e, em seguida, deverão completar os espaços em branco.



Ouçá e escreva:

Alejandro vai falar sobre o que ele **fazia** quando **estava** na Espanha. Observe as figuras, coloque as acontecimentos em ordem e, então, numere-os:

Parei

Comprei

Sai

Abri

Peguei

Coloquei

Desci

E ri

Um leão!

Mas não

É o João!



Responder a pergunta: Qual é o título do poema? Dica: diz respeito ao objeto ao qual o poema se refere. _____



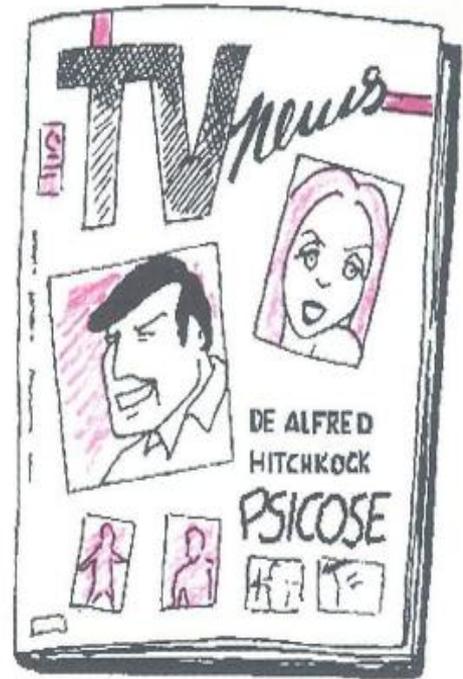
HOBBIES

ACAMPAR
 ANDAR DE BICICLETA
 COLECIONAR SELOS
 JOGAR GOLFE
 LER
 OUVIR MÚSICA
 PESCAR
 TOCAR PIANO...



Falando de televisão

- Ele** — Já são 10 horas. Amélia ainda está dormindo?
Ela — Ainda. Ontem ela ficou acordada até tarde, vendo um filme policial. O filme era muito bom.
Ele — Você também viu o filme?
Ela — Não. Antigamente eu gostava desses filmes e não saía de casa só para vê-los. Hoje em dia não tenho mais paciência para isso. Prefiro ler um bom livro.
Ele — Para mim, a televisão é interessante. À noite, quando a gente está cansado, nada melhor que uma poltrona e um bom programa de televisão. Por falar nisso, onde está o jornal? Quero saber o que vai passar hoje.
Ela — Acho que está com o Antônio. Quando eu entrei na sala, ele o estava lendo.

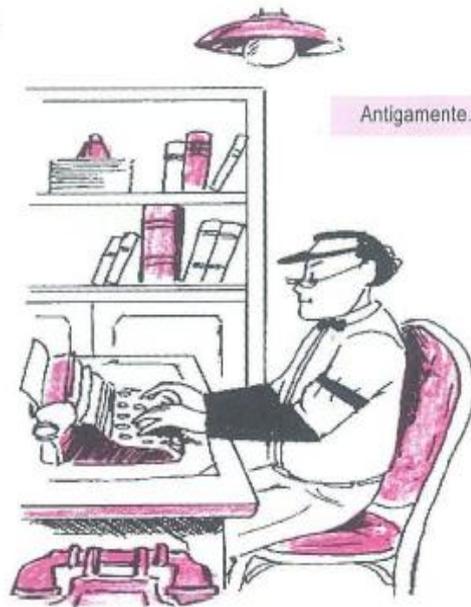


Não é mais como era antigamente.

Hoje em dia...



Antigamente...



- Ainda bem que você chegou. Eu já ia telefonar para sua casa. Por que você não veio trabalhar ontem?
— É que eu estava cansado.
— Mas isso não é motivo! Antigamente você nunca faltava.
— É verdade, mas depois que mudamos de chefe, tudo ficou diferente. Não é mais como era antigamente. Ando muito desanimado. Estou até pensando em procurar outro emprego.
— É, eu ia sugerir isso para você.

Modo indicativo — Imperfeito

MORAR — Imperfeito			
Eu	morava	Nós	morávamos
Você	▶ morava	Vocês	▶ moravam
Ele		Eles	
Ela		Elas	

VENDER — Imperfeito			
Eu	vendia	Nós	vendíamos
Você	▶ vendia	Vocês	▶ vendiam
Ele		Eles	
Ela		Elas	

ABRIR — Imperfeito			
Eu	abria	Nós	abríamos
Você	▶ abria	Vocês	▶ abriam
Ele		Eles	
Ela		Elas	

TER — Imperfeito			
Eu	tinha	Nós	tínhamos
Você	▶ tinha	Vocês	▶ tinham
Ele		Eles	
Ela		Elas	

SER — Imperfeito			
Eu	era	Nós	éramos
Você	▶ era	Vocês	▶ eram
Ele		Eles	
Ela		Elas	

PÔR — Imperfeito			
Eu	punha	Nós	púnhamos
Você	▶ punha	Vocês	▶ punham
Ele		Eles	
Ela		Elas	

Imperfeito — Situações

1. Antigamente eu fumava muito.
Hoje em dia fumo menos.



2. Ontem eu fui à cidade.
O trânsito estava um horror.



3. Ela estava dormindo,
quando ele chegou.



4. Enquanto ele via televisão,
ela cantava.



5. Eu ia protestar, mas
não tive chance.



6. Ontem, toda vez que o telefone
tocava, eu pensava que era você.



A. Antigamente eu **fumava** muito.

1. (comprar) Antigamente eu _____ tudo nesta loja.
2. (fumar) Antigamente ele não _____ muito.
3. (estudar) Antigamente nós todos _____ nesta escola.
4. (escrever) Antigamente eles _____ para nós toda semana.
5. (comer) Antigamente ele _____ muito pouco.
6. (receber/responder) Antigamente nós _____ muitas cartas e nunca as _____.
7. (discutir) Antigamente ele _____ com todo mundo.
8. (ir) Antigamente a gente _____ à escola a pé.
9. (ir) Antigamente a gente _____ daqui até a cidade em 10 minutos.
10. (ser) Ele _____ um bom aluno quando criança.
11. (ser) Nós _____ bons amigos quando crianças.
12. (ser/ter) Antigamente a cidade _____ mais bonita, porque _____ mais árvores.
13. (pôr) Antes eles _____ paletó e gravata para trabalhar.
14. (fazer/pôr/lavar) Antes ela _____ café, _____ a mesa e _____ a louça. Agora ela não faz mais nada.
15. (ser/ir/ter) Quando nós _____ crianças, _____ a pé para a escola porque nossa família não _____ carro.

B. Ontem o trânsito **estava** um horror.

1. (estar) Ontem chegamos cedo ao escritório. As portas ainda _____ fechadas.
2. (estar) Ontem eu não fui trabalhar porque _____ com febre.
3. (estar/ser/ter) O carro que _____ na nossa garagem _____ antigo e _____ quatro portas. Ele não está mais lá.
4. (estar/estar/haver) Entrei na sala. Ela _____ escura porque as janelas _____ fechadas. Não _____ ninguém lá.
5. (estar/poder) Ontem nós _____ muito nervosos e quase não _____ falar. Temos problemas, você sabe.
6. (haver) No escritório ontem conversamos o dia inteiro. Não _____ nada para fazer, por isso saímos mais cedo.

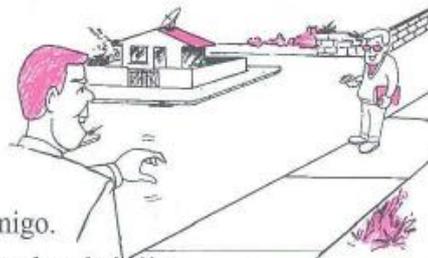
C. Ela **estava dormindo** quando ele **chegou**.

1. (almoçar/tocar) Nós _____ quando o telefone _____.
2. (ver/apagar) Eles _____ televisão quando a luz _____.
3. (pôr/começar) Ele _____ o carro na garagem quando _____ a chover.
4. (entrar/conversar) Quando o chefe _____ na sala, ele _____ com a secretária.
5. (sair/roubar) Quando ela _____ da loja, o ladrão _____ sua bolsa.
6. (pensar/aparecer) Eu _____ nela quando ela _____ na minha frente.

7. (ler/chamar) Eu _____ o jornal quando ele me _____.
8. (chegar/sair) A gente _____ quando vocês _____.
9. (apagar/pôr) Quando a luz _____, eu _____ pondo a mesa para o jantar.
10. (pôr/quebrar) Ana _____ pondo a mesa quando _____ os copos. Que barulhão!

D. Enquanto ele **estava vendo televisão**, ela **estava cantando**.

1. (trabalhar/dormir) Que absurdo! Enquanto a gente _____, você _____.
2. (ler/ver) Ontem, enquanto ela _____, ele _____ televisão. Eles não conversaram.
3. (ir/ir) Nós não nos encontramos porque enquanto eu _____ para o Rio ela _____ para Curitiba.
4. (falar/pensar) Enquanto ela _____, ele _____ em seus problemas.
5. (trabalhar/economizar/perder/gastar) Ela ficou brava com ele porque enquanto ela _____ e _____, ele _____ tempo e _____ dinheiro em bobagens.
6. (fazer/pôr/conversar) Enquanto eu _____ o chá e ela _____ a mesa, nós _____.



E. Eu **ia protestar**, mas não tive chance.

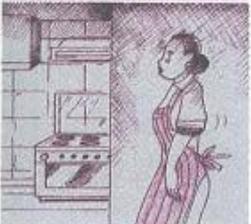
1. (reclamar) Ele _____, mas mudou de idéia.
2. (atravessar) Ele _____ a rua quando viu o amigo.
3. (dizer) Ele _____ alguma coisa, mas mudou de idéia.
4. (ser) A festa _____ um sucesso, mas ninguém apareceu.
5. (trazer) Eu _____ flores para você, mas a loja estava fechada.
6. (comprar) Nós _____ a casa, mas achamos o preço muito alto.
7. (ir) Depois do trabalho, nós _____ ao cinema, mas não deu certo.
8. (pagar) Ela _____ a conta do restaurante, mas a gente não permitiu.

Ele ia atravessar a rua quando viu o amigo.

F. Ontem, toda vez que o telefone **tocava**, eu **pensava** que era você.

1. (telefonar/estar) Ontem, toda vez que eu _____ para você, o telefone _____ ocupado.
2. (ouvir/pensar) Ontem, sempre que ele _____ aquela música, _____ nela.
3. (olhar/sorrir) Na festa, sempre que ele _____ para ela, ela _____.
4. (falar/interromper) Fiquei furioso na reunião de ontem porque toda vez que eu _____, ele me _____.
5. (diminuir/morrer) Tivemos problemas com o carro ontem. Sempre que eu _____ a velocidade, ele _____.

G. Leia este texto.

<p>Eles estão na sala vendo televisão, quando a luz se apaga.</p> 	<p>A casa toda fica às escuras.</p> 	<p>A empregada, que está pondo a mesa para o jantar,</p> 
<p>pára o serviço e vai para a cozinha.</p> 	<p>O programa que estão vendo é muito interessante: uma história de Sherlock Holmes. O filme pára quando o detetive está reunindo provas para mostrá-las à polícia.</p> 	<p>Naturalmente, eles vão perder o final do filme.</p> 

Agora escreva novamente o texto, começando assim:

Ontem eles estavam na sala... ..

H. Conte esta história. Comece assim: "Ontem..."

<p>SUPERMERCADO</p> 	<p>Oferia</p> 		
		<p>FRIOS</p> 	