

Em busca do tempo: desafios na interpretação de alguns tempos verbais do português por estudantes com L1 cantonês¹

Fátima SILVA

Faculdade de Letras e Centro de Linguística da Universidade do Porto
mhenri@letras.up.pt

Fátima OLIVEIRA

Faculdade de Letras e Centro de Linguística da Universidade do Porto
moliv@letras.up.pt

Resumo

O artigo analisa produções escritas de aprendentes com L1 cantonês para identificar dificuldades recorrentes no uso do pretérito perfeito simples (PPS) e do pretérito imperfeito (PI) em português europeu (PE). Seguidamente, examina o tratamento desses tempos verbais em três livros de exercícios gramaticais utilizados no ensino de português língua estrangeira (PLE), mostrando que as explicações apresentadas tendem a ser excessivamente simplificadas e podem contribuir para a manutenção de desvios nas produções dos estudantes. Argumenta-se que tal abordagem carece de maior rigor descritivo e didático, defendendo-se a necessidade de materiais que explicitem de forma consistente e progressiva a distinção entre eventos e estados, integrem aspetos semântico-aspetuais e contemplem a complexidade das combinações temporais do português. Propõe-se, assim, um alinhamento mais eficaz entre o ensino e as especificidades do sistema verbal dos aprendentes com L1 cantonês, de modo a apoiar uma aquisição mais sólida e informada do contraste entre PPS e PI.

Palavras-chave: tempos verbais, português língua estrangeira, cantonês, materiais didáticos.

Abstract

The article analyses written productions by Cantonese-speaking learners to identify recurrent difficulties in the use of the *pretérito perfeito simples* (PPS) and the *pretérito imperfeito* (PI) in European Portuguese. It then examines how these verb tenses are treated in three grammar exercise books used in the teaching of Portuguese as a Foreign Language, showing that the explanations provided tend to be overly simplified and may contribute to the persistence of deviations in students' productions. The article argues that such an approach lacks sufficient descriptive and pedagogical rigor, highlighting the need for materials that consistently and progressively make explicit the distinction between events and states, integrate semantic-aspectual features, and address the complexity of temporal combinations in Portuguese. It thus proposes a more effective alignment between teaching

¹ Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP, sob o projeto CLUP DOI: 10.54499/UIDB/00022/2020.

practices and the specificities of the verbal system of learners whose L1 is Cantonese, to support a more solid and informed acquisition of the PPS/PI contrast.

Keywords: verb tenses, Portuguese as a foreign language, Cantonese, teaching materials.

Introdução

A distinção entre pretérito perfeito simples (PPS) e pretérito imperfeito (PI) é uma área crítica para estudantes de português com L1 cantonês (Gonçalves 2011; Martins 2011; Oliveira & Silva 2019; e.o.), sobretudo em frases complexas e sequências textuais (Oliveira & Silva 2019; Yang et al. 2020; e.o.), sendo uma das causas principais destas dificuldades o facto de o português e o cantonês apresentarem diferenças consideráveis na marcação do Tempo e do Aspeto (Oliveira, 2003, 2013; Sybesma 2004; Oliveira & Silva 2019; Yang 2020; Yang et al. 2020), motivando estratégias de transferência da L1 para a L2, mesmo em estádios interlinguísticos mais avançados.

O desenvolvimento interlinguístico tem sido descrito como um processo em que o aprendente constrói um sistema próprio, distinto tanto da L1 como da L2, mas regido por regras e regularidades. Selinker (1972) designa esse sistema por interlíngua e caracteriza-o como uma gramática autónoma que emerge na produção espontânea em L2, moldada por processos como a transferência da L1, a sobregeneralização de regras da L2, os efeitos do treino e o recurso a estratégias de comunicação e de aprendizagem. A interlíngua é dinâmica, mas pode estabilizar em certos pontos, o que levou o autor a formular a hipótese da fossilização, ou seja, a permanência de formas não alvo apesar da exposição prolongada e da instrução formal. Por sua vez, Corder (1967, 1981) propõe o conceito de *built-in syllabus*, postulando que a aquisição segue uma sequência natural, interna ao aprendente, refletindo regularidades próprias do desenvolvimento interlinguístico (cf. Martins et al. 2022).

A instrução e os materiais didáticos podem atuar como fatores que facilitam ou orientam este processo, mas o seu efeito não é consensual. A produção de materiais didáticos deve ser orientada por princípios de aquisição de L2, por uma transposição didática que selecione e reformule descrições linguísticas em função das necessidades dos aprendentes e por regras de apresentação e prática que apoiem a formulação e a revisão de hipóteses sobre a língua, mesmo quando o público-alvo é heterogéneo (Lyster 2007; Ellis 2016). Neste contexto, a análise de dados de produção e a consideração explícita do

desenvolvimento interlinguístico tornam-se centrais para um desenho instrucional que dialogue com o percurso interno de aquisição.

O presente estudo visa analisar as dificuldades de aprendentes de português língua estrangeira (PLE) com L1 cantonês na distinção entre PPS e PI em português europeu, relacionando-as com diferenças tipológicas entre as línguas e com a apresentação destes tempos em materiais didáticos, e discutir implicações para a conceção de gramáticas pedagógicas e recursos instrucionais mais informados linguisticamente.

A estrutura deste artigo é a seguinte. Após a apresentação do enquadramento do estudo, seguem-se observações sobre o PPS e o PI em PE e breves considerações sobre o cantonês, seguidas da apresentação de desvios recorrentes em produções escritas de aprendentes de PLE com L1 cantonês. Proceder-se depois a uma análise crítica das explicações linguísticas e exercícios sobre estes dois tempos em alguns materiais didáticos, sendo, para concluir, apresentadas as considerações finais.

Algumas observações sobre o PPS e PI em PE

Em línguas como o PE, alguns tempos verbais veiculam informações temporais e também aspetuais. Com efeito, os tempos verbais estabelecem a localização temporal em relação a um tempo de referência, que pode ser o tempo da enunciação ou outro tempo, dependendo do tempo verbal e também das estruturas consideradas ou do contexto.

Do ponto de vista aspetual, há tempos verbais que podem influenciar a duração da predicação, podem dar a informação de situação terminada ou ainda proceder a operações aspetuais alterando a base aspetual de natureza lexical do verbo ou do predicado (cf. Oliveira 2003; Oliveira 2013; Cunha 2013; e.o.)

O PPS e o PI veiculam informação de tempo, em geral, passado. No entanto, o PI, em muitos casos, pode também ser um operador aspetual.

Vejamos de forma sucinta o que caracteriza cada um destes tempos verbais em PE.

O PPS localiza temporalmente as situações no passado, tipicamente em relação ao tempo da enunciação. Aspetualmente, dá a informação de uma situação terminada, seja qual for a classe aspetual de base, quer seja evento, quer seja estado², podendo ocorrer com todas as classes aspetuais em frases simples e não opera qualquer alteração aspetual relativamente à classe básica. Os exemplos de (1)-(5) ilustram predicados de diferentes classes aspetuais que, combinados com PPS, mantêm essas classes, a saber, por ordem

² Usa-se aqui a classificação aspetual proposta por Moens (1987) e aplicada ao Português em Oliveira (2003) e Cunha (2013), e.o.

dos exemplos: culminação, processo culminado, processo, ponto e estados, sendo os primeiros quatro eventos.

- (1) O Rui caiu.
- (2) O Rui comeu uma maçã.
- (3) O Rui nadou.
- (4) O Rui espirrou.
- (5) O Rui esteve doente / foi simpático.

Por seu turno, o PI localiza as situações no passado, em geral, mas raramente em relação ao tempo da enunciação, pois seleciona como ponto (tempo) de referência outro tempo, explícito ou implícito, sendo tipicamente um tempo anafórico (dependente de outro tempo).

Do ponto de vista aspetual, o PI confere duração propiciando condições para alterar aspetualmente a classe básica, em particular com eventos, transformando-os em estados. Assim, tipicamente, quando o PI se combina com eventos, funciona como operador aspetual transformando-os em estados, mas, ao combinar-se com estados, não produz alterações aspetuais. Dado ser um tempo em geral anafórico, necessita de um outro tempo de referência que está em geral explícito no contexto, mas pode também estar implícito. No entanto, quando o PI se combina com predicados de indivíduo ou estados estáveis, pode ocorrer em frases simples., como é o caso de (6), por contraste com (11), que, embora sendo um estado, não pode ocorrer em frases simples tal como os eventos nos exemplos (7)-(10), a não ser que sejam convertidos em estados habituais.

- (6) A Rita era simpática / era de Lisboa. (estado)
- (7) A Rita nadava na piscina de Leça. (estado habitual a partir do evento ‘nadar’)
- (8) A Rita comia uma maçã #(todos os dias).(estado habitual a partir do evento ‘comer uma maçã’)
- (9) A Rita saía #(ao fim de semana). (estado habitual a partir do evento ‘sair’)
- (10) A Rita espirrava #(todas as manhãs). (estado habitual a partir do evento ‘espirrar’)
- (11) # A Rita estava doente. vs ✓ A Rita estava doente quando lhe telefonei.

PI e PPS em frases complexas apresentam aspetos relevantes, uma vez que as relações estabelecidas dependem também do tipo de frase complexa. Por exemplo, numa

frase temporal, a relação temporal que se estabelece é diferente da de uma frase completiva, uma vez que no primeiro caso é a frase temporal que é o ponto de referência da frase principal e no segundo caso, é a frase principal que serve de ponto de referência para a completiva. Quanto aos tempos em análise podem combinar-se entre si, mas com algumas particularidades.

Veja-se em primeiro lugar, o caso de frases temporais com ‘quando’. A combinação PI + PPS com eventos apresenta uma relação de inclusão do evento no PPS no intervalo estabelecido pelo PI, como se pode ver em (14)-(18). No entanto, quando a combinação envolve estados, as frases são pouco aceitáveis, como em (12)-(13).

(12) # A Rita era simpática quando esteve bem disposta.

(13) #A Rita era de Lisboa quando esteve bem disposta.

(14) A Rita nadava quando o Rui a chamou.

(15) A Rita comia uma maçã quando o Rui lha roubou.

(16) A Rita saía quando o Rui a chamou.

(17) A Rita estava doente quando o Rui a visitou.

(18) A Rita espirrava quando o Rui lhe deu um encontrão.

Quando a combinação dos tempos verbais envolve o PI em ambas as orações, nos casos aceitáveis há uma alteração aspetual promovendo a mudança para um estado habitual ou, pelo menos, a repetição de situações. Como se pode ver, os casos de mais difícil aceitação são aqueles em que ocorrem estados, em particular, (13’) e (17’).

(12’) A Rita era simpática quando estava bem disposta. (+ do que uma vez)

(13’) #A Rita era de Lisboa quando estava bem disposta. (+ do que uma vez)

(14’) A Rita nadava quando ia à praia. (habitualidade)

(15’) A Rita comia uma maçã quando precisava de vitaminas (habitualidade)

(16’) A Rita saía quando o Rui a convidava. (+ do que uma vez)

(17’) ?A Rita estava doente quando o Rui a visitava.

(18’) A Rita espirrava quando o Rui ligava o ar condicionado. (habitualidade)

Por seu turno, as mesmas combinações de tempos verbais em frases completivas apresentam um padrão semelhante no sentido de promover uma leitura de habitualidade para os eventos no PI, embora, em alguns casos seja necessário recorrer a adjuntos para que as frases sejam aceitáveis, como em (22), (23) e (25).

- (19) A Rita disse que o Rui era simpático.
- (20) A Rita disse que o Rui era de Lisboa.
- (21) A Rita disse que o Rui nadava (leitura habitual de PI).
- (22) ?A Rita disse que o Rui comia uma maçã (✓ ao almoço).
- (23) ?A Rita disse que o Rui saía (✓ à noite).
- (24) A Rita disse que o Rui estava doente.
- (25) ?A Rita disse que o Rui espirrava (✓ de manhã).

Por último, em completivas finitas, como é o caso das que estamos a considerar, a combinação PPS+PPS é comum. Nos exemplos seguintes, a única frase que apresenta problemas é (20'), mas porque 'ser de Lisboa' é um predicado de indivíduo especial, não podendo ocorrer no PPS, em geral.³

- (19') A Rita disse que o Rui foi simpático.
- (20') #A Rita disse que o Rui foi de Lisboa.
- (21') A Rita disse que o Rui nadou.
- (22') A Rita disse que o Rui comeu uma maçã.
- (23') A Rita disse que o Rui saiu.
- (24') A Rita disse que o Rui esteve doente.
- (25') A Rita disse que o Rui espirrou.

Apesar de a caracterização destes tempos verbais em PE ser muito breve, ressalta desde já que distinções aspetuais são fundamentais não só do ponto de vista lexical considerando sobretudo a distinção entre eventos e estados, como também pela possibilidade de o PI poder ser um operador aspetual e o PPS não poder ser.

Breves observações sobre o cantonês

Considera-se em geral que as línguas siníticas não têm marcação de tempo verbal, sendo esta feita através de adverbiais temporais ou determinada pelo contexto. (cf. Matthews & Yip 1994; Sybesma 2004; Tang & Cheng 2014; e.o.). Veja-se as diferentes variantes de (26), com adverbiais temporais ou (26c) que veicula situação atual por ser

³ Ver Oliveira (2004) sobre estes predicados e a combinação com PI ou PPS.

um estado e por, na ausência de qualquer adverbial temporal ou alguma informação do contexto, a interpretação tender a ser a de Presente.

- (26) a. ngo⁵ (kam4-jat⁶) maai⁵. jat1-bun². syu1. ge3-si4-hau⁶, (Sybesma, 2004:169)
1^a ontem comprar um-CL livro enquanto
'quando eu estava a comprar um livro...' (passado, sem marcas associadas ao verbo - evento)
- b. keoi⁵ ji⁵-cin⁴ hai² Rotterdam zyu⁶ (situação passada, adverbial temporal - estado)
3^a antes em Roterdão viver
'ele/a costumava viver em Roterdão'
- c. keoi⁵ hai² Rotterdam zyu⁶ (situação atual)
3^a em Roterdão viver
'ele/ela vive em Roterdão'

No entanto, a marcação aspetual em cantonês é bastante rica, apresentando marcadores para aspeto perfectivo, aspeto progressivo, aspeto contínuo, aspeto habitual, aspeto experiencial, entre outros (Chan 2000; Matthews & Yip 1994; e.o).

Quanto à perfectividade, o cantonês apresenta tipicamente dois marcadores, **zo**² e **gwo**¹, e a imperfetividade é marcada por marcadores como **gan**² e **zyu**⁶. **zo**² apresenta, em geral, a situação como um todo fechado – terminativo enquanto **gwo**¹ veicula a ideia de que aconteceu pelo menos 1 vez antes e sugere experiência (Sybesma 2004; Yip & Matthews 2000; Lei & Lee 2017).

Quanto a **gan**², salienta-se o aspeto progressivo e contínuo (*ongoing*) e pode combinar-se com eventos e com predicados *stage level*, mas não com predicados *individual level*⁴ (Lam 2009). **Zyu**⁶ descreve uma atividade ou estado sem mudança (Yip & Matthews 2000).

Estes marcadores não marcam necessariamente tempo. No entanto, há a seguinte tendência: “Perfective aspect is usually associated with the past and imperfective with no-past” (Huang 1988:125; Chan et al. 2004: 388).

Desvios recorrentes em produções escritas de aprendentes de PLE com cantonês L1

Em síntese, o PE recorre à flexão verbal para marcar o tempo, ao passo que o cantonês, uma língua sem tempos verbais gramaticalizados, expressa a localização temporal sobretudo por meio de advérbios ou pelo contexto discursivo. Enquanto o português não codifica formalmente o aspeto através de morfemas específicos, o cantonês

⁴ Predicados *stage-level* podem ser entendidos como predicados temporários enquanto predicados *individual-level* são predicados estáveis. A distinção entre estes predicados deve-se a Carlson (1977). Ver, entre muitos outros, Cunha (2013).

dispõe de múltiplos marcadores aspetuais que distinguem valores como perfeito, progressivo, habitual ou contínuo (cf. Oliveira & Silva 2019).

Estas diferenças tipológicas sustentam análises de desvios no uso do PPS e do PI por estudantes universitários de português com L1 cantonês, realizadas a partir de produções escritas de estudantes dos níveis A2 (Oliveira & Silva 2019) e B2 (Yang 2019; Yang et al. 2019), de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR). Em ambos os estudos, os desvios são tratados como manifestações de interlíngua, fortemente condicionada pelo contraste tipológico entre o sistema temporo-aspetual do cantonês e o do PE, e os resultados revelam dificuldades sistemáticas na distinção entre o Pretérito Perfeito Simples e o Pretérito Imperfeito do PE, tanto no nível A2 como no nível B2, embora, neste último, apresentem maior controlo e maior diversificação de estruturas.

No que se refere aos desvios no nível A2, salienta-se a ocorrência de desvios em frases simples, complexas e sequências de frases ou textos. Os principais desvios resultam do uso do PPS em contextos em que a estrutura alvo esperada é o PI (27)-(29), sobretudo em estados e leituras habituais, e o uso do PI em contextos em que a estrutura alvo seria o PPS (30)-(32), sobretudo com eventos.

(27)A textura do bacalhau **foi** boa. (EXP_7)

(28) Neste prato **houve** batata frita, cenoura, cebola e bacalhau. (EXP_19)

(29) A primeira vez que comeu bacalhau é que quando eu **fui** a criana e comia num restaurante em Macau. Portanto, não me lembrei o sabor. (EXP_8)

(30)Enfim, essa viagem **alargava** o meu conhecimento. (FER_1)

(31)O meu opinião que 1ª vez **comia** este prato é muito delicioso, porque eu pensava que este prato é incrível, há muitos ingredientes dentro deste prato por exemplo, cebola, alho, ovos, batatas, bacalhau, etc. (EXP_16)

(32)Nós chegámos a Milão de noite da 1 a.m estava com medo. No dia a seguir **visitávamos** uma catedral muito famosa Duomo de Milano e **fazíamos** compras nessa área. (FER_1)

Verifica-se ainda o uso do Presente do indicativo como estratégia de substituição em contextos em que se esperaria PPS (33) ou PI (34).

(33) Quando era 10 anos, eu **provo** o prato do bacalhau que é o bacalhau a Gomes de Sá. Isto é a primeira vez eu comeu bacalhau. Na verdade, penso que não é uma experiência boa porque é muito salgado. (EXP_2)

(34)Quando eu era criança, passava sempre as férias na casa dos meus avós. Antigamente, costumava brincar com os meus primos. Os meus avós tinham

uma fazenda, **há** muitos animais, tal como patos, galinhas, pássaros, gato e cão. (MEM_16)

Oliveira & Silva (2019) consideram que os aprendentes não transferem diretamente os valores aspetuais do cantonês, mas operam com uma distinção mais geral entre perfeito e imperfeito, sem ligação estável aos tempos verbais do português. Além disso, a associação atípica de PPS a estados e de PI a eventos, bem como o uso do Presente em contextos passados, revela uma compreensão ainda instável das classes e operações aspetuais do PE.

No que diz respeito ao B2, de acordo com os resultados obtidos por Yang (2019) e Yang et al. (2019), mantém-se alguma dificuldade na articulação entre PPS e PI, mas os desvios concentram-se sobretudo em contextos mais complexos: frases temporais com quando e frases completivas, onde é necessária a gestão de inclusão temporal, habitualidade e sequencialidade de eventos.

Na produção, continua a verificar-se dificuldade em usar o PI adequadamente (cf. (35)) e em estruturas subordinadas (cf. (36)-(37)).

(35) Na escola secundária, eu **andava** um período muito triste. (I9-B2)

(36) Mesmo que não tivéssemos atividades especiais, ainda gosto muito desta viagem, sobretudo, curti o tempo que ficava com a minha família. Sendo acompanhado por eles, é uma coisa simples mas feliz. Quando estava com eles, tudo **tornou-se** interessante e, portanto, ficava relaxada sem nenhuma preocupação. Foi uma experiência memorável para mim e espero que haja mais oportunidades para viajarmos juntos no futuro. (I15-B2)

(37) Mais além disso, a minha equipa preparávamos bem e ganhámos o primeiro lugar. Esse momento foi fantástico para mim porque nunca **achava** que **podemos** ganhar a competição. (I4-B2)

Globalmente, podemos concluir que, do A2 para o B2, se verifica diminuição global da percentagem de desvios e aumento da variedade de construções em que os estudantes conseguem usar PPS e PI de forma mais próxima do padrão nativo (por exemplo, em leituras habituais, sobreposição temporal com ‘quando’, e certas completivas com relação de subordinação temporal), mas que a sequenciação de tempos e a interpretação fina de relações temporo-aspetuais (incluindo dependência temporal em completivas) continuam a ser zonas críticas na interlíngua destes aprendentes de português.

O levantamento das dificuldades neste tópico ocorre noutros estudos cujo foco consiste também na análise dos usos e desvios dos aprendentes de português com L1

mandarim, ou genericamente, chinês, em relação a estes tempos verbais, realizadas maioritariamente em contexto de experiência em contexto pedagógico-didático (Gonçalves 2011; Li 2019; Pei 2019; Yang 2019; Wu 2019), mas não exclusivamente (Martins 2011), mostrando convergência com as principais questões já identificadas. Wu (2019) associa as principais dificuldades na aprendizagem do PPS e PI à perceção inadequada do aspeto verbal por aprendentes chineses de português europeu, resultante da ausência de morfologia temporal no mandarim e da dependência contextual, o que gera confusões entre valores terminados e durativos. Pei (2019) destaca erros na flexão e seleção destes pretéritos, atribuídos à interferência da L1 chinesa sem tempos flexionados e à possível influência do espanhol como língua intermédia, como o uso indevido de Presente em ações passadas concluídas ou simultâneas. Li (2019) revela que os aprendentes chineses enfrentam dificuldades significativas na aprendizagem dos tempos verbais do PPS e do PI, especialmente quanto à compreensão dos seus usos, aplicação contextual e conjugação verbal, sendo erros recorrentes a confusão na interpretação dos dois tempos, escolhas inadequadas em contextos específicos e falhas na conjugação, muitas vezes decorrentes das diferenças estruturais entre a gramática chinesa e a portuguesa. Martins (2011), por seu turno, explica estas inconsistências pela Hipótese do Discurso, em que aprendentes de Português L2 priorizam o contexto narrativo sobre a morfologia formal, afetando a marcação precisa de tempo e aspeto no PPS (eventos terminados) e PI (fundos habituais). Em estudos que, além do chinês, focam outras línguas (e.g. Leiria 1991; Carecho et al. 2019), o levantamento dos desvios em produções de estudantes com chinês como L1 conduz a resultados que apontam para problemas similares. Assim, Leiria (1991) identifica desvios na aquisição aspectual por não nativos de PE, ligados à representação lexical dos verbos e à oposição acabado/não acabado, com maior persistência em contextos sem suporte adverbial explícito. Já Carecho et al. (2022) apontam que as dificuldades de estudantes com L1 chinês relativas ao uso do PPS e do PI decorrem da complexidade temporo-aspectual destes tempos, manifestando-se em trocas frequentes entre PPS e PI e substituições por outras formas verbais como Presente ou Infinitivo. Os aprendentes pecam na distinção entre eventos únicos no passado (PPS) e situações habituais, descritivas ou em curso (PI), bem como na marcação clara dos limites temporais, sequências ou sobreposições de eventos.

Em todos os estudos referidos, o papel do conhecimento prévio dos estudantes, isto é, as características da sua L1 em contraste com as L2, é um fator central para explicar os desvios e a manifestação de dificuldades ao longo dos vários estádios interlinguísticos

por que passam estes estudantes na aquisição do português. Apesar do papel que desempenha o conhecimento linguístico prévio na aquisição de uma L2, há outros fatores que devem ser ponderados quando se analisam os fatores que interferem na aquisição da L2 (cf. Madeira 2017; Zhang 2018; Ferreira 2019; e.o.), entre os quais se contam os modelos instrucionais e os materiais didáticos usados.

Materiais didáticos

Avaliação de materiais

O papel que a instrução desempenha na aquisição da L2 não é visto de forma consensual (cf. e.o. Martins 2020; Benati & Basile 2016). Pode oscilar entre a ideia de que não faz muita diferença (e.o., Krashen 1982; White 2003) ou pode ser benéfica (e.o., Long 1988; Van Patten 2004; Mackey & Gass 2015). O modelo instrucional pode, potencialmente, beneficiar o processo de aquisição da L2 ao potenciar a ação do *built-in syllabus* (cf. Corder 1967), uma vez que, embora não possa alterar o percurso inerente da aquisição da língua não materna, atua como facilitadora no desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes, acelerando o ritmo desse processo e promovendo maior convergência com a gramática-alvo, sob certas condições específicas, sendo, por conseguinte, fundamental conhecer o perfil interlinguístico dos aprendentes (cf. Martins 2020; Martins et al. 2022; Ferreira & Martins 2024). Neste contexto, vários investigadores fazem a apologia do recurso a diferentes abordagens no contexto do ensino-aprendizagem (e. o., Ellis 2014; Tomlinson & Masuhara 2017; Benati & Schwieter 2019; Martins 2020; Martins et al. 2022).

No domínio instrucional, além do ou dos modelos adotados, os materiais didáticos a que os aprendentes têm acesso podem, do mesmo modo, facilitar o desenvolvimento interlinguístico ou, pelo contrário, constituir um problema a esse desenvolvimento. Isso justifica que, no contexto do ensino de português como língua não materna, tenha, nos últimos anos, aumentado a atenção ao impacto que os materiais disponibilizados, nomeadamente em contexto comercial, podem ter na aquisição dos tempos verbais, em particular no que se refere aos usos de cada um dos tempos em análise neste estudo e dos dois tempos em contraste. Estes trabalhos, ancorados em corpora empíricos de erros, apontam dificuldades e sugerem propostas para explicações mais precisas em materiais de PLE, nomeadamente manuais e gramáticas (Carecho 2019, e.o.), com base na análise de problemas recorrentes e de princípios subjacentes a uma gramática pedagógica (Carecho et al. 2022) considerando produções de estudantes com várias L1.

Ellis (2002, p. 28) indica os fatores que podem afetar a aprendizagem das estruturas gramaticais: (1) complexidade linguística formal e funcional; (2) saliência perceptual; (3) frequência e distribuição irregular no input; (4) redundância contextual; (5) interferência interlinguística entre L1 e L2; (6) confiança na generalização de regras pedagógicas; e (7) a eficácia da metalinguagem instrucional. Na aplicação destes fatores ao contraste PPS e PI, Martins (2011:3) considera que condicionam a aquisição de valores aspectuais no português europeu como língua estrangeira, sobrecarregando o aprendiz com a complexidade formal e discursiva dos contrastes perfectivo-imperfeito, interferências L1-L2 e input de baixa frequência para formas não prototípicas. Regras pedagógicas generalistas e metalinguagem imprecisa mascaram exceções e nuances, enquanto redundância contextual e baixa saliência reduzem a atenção morfológica explícita, retardando a internalização aspectual em contextos formais. Assim, o ensino eficaz exige input otimizado e explicações contextualizadas para superar estas barreiras.

Carecho et al. (2019, 2022) acentuam a necessidade de considerar uma gramática pedagógica como base para o ensino do PPS e do PI em Português Língua Adicional (PLA). Defendem que essa gramática deve articular uma descrição linguística rigorosa, a análise de erros persistentes de aprendentes, fazendo uma avaliação crítica de alguns manuais e gramáticas. Sublinham a importância de adaptando descrições linguísticas a contextos específicos com regras claras, simples e intuitivas, evitando terminologia que consideram equívoca. Baseando-se em desvios na produção destes dois tempos do português por estudantes de diferentes L1 e com níveis de proficiência de A1 a C1 (QEQR) e em princípios subjacentes à sua diatização, procuram estabelecer regras relevantes e propõem sequências cíclicas de exercícios: conjugação contextualizada, lacunas comunicativas e produção textual com feedback, adaptadas por níveis.

Tendo em conta as dificuldades já identificadas no uso e distinção entre PPS e PI por aprendentes de português com L1 cantonês, bem como análises anteriores, propomos de seguida uma reflexão baseada na análise de explicações e exercícios presentes em materiais didáticos amplamente divulgados no mercado, partindo do pressuposto de que estes materiais influenciam a aprendizagem de L2 (Pablos-Ortega 2018: 81). A análise orienta-se por duas questões: i) Como é apresentado e aplicado o contraste PPS-PI nesses materiais; e ii) Que implicações podem daí resultar para o ensino dirigido a aprendentes com L1 cantonês, tendo em conta possíveis dificuldades interlinguísticas. Para responder a estas questões, recorreremos a princípios gerais de instrução gramatical, a uma descrição linguística adequada e à reformulação de alguns aspetos sempre que necessário.

Corpus da análise

A reflexão que propomos, a partir de alguns exemplos concretos, incide sobre o modo como o material disponibilizado aos estudantes pode condicionar, pelo menos parcialmente, a assimilação das condições de uso do PPS e do PI, quer isoladamente quer em contraste. Para isso, consideramos três livros de exercícios de ampla circulação, dirigidos a estudantes com diferentes L1 e orientados para vários níveis de proficiência definidos pelos descritores do QECR: *Verbos do Passado. 100 Exercícios com Explicações* (Oliveira & Rente 2021), *Vamos Lá Começar! Explicações e Exercícios de Gramática* (Rosa 2025) e *Gramática Aplicada. Português para Estrangeiros* (Oliveira & Coelho 2025).

Trata-se de material didático⁵ destinado ao estudo autónomo ou ao uso como complemento em contexto de ensino formal, abrangendo níveis inicial (A1/A2), intermédio (B1/B2) e avançado (C1/C2), e dirigido tanto a estudantes como a professores. Os três livros apresentam os conteúdos organizados em explicações gramaticais e exercícios práticos, incluindo soluções para autoavaliação e pressupondo uma progressão gradual. Há, portanto, um domínio de aplicação claramente identificado, visível nos títulos: ‘exercícios’, ‘explicações’, ‘gramática’.

A análise comparativa dos três materiais revela diversos pontos de convergência, especialmente nas explicações gramaticais e em vários dos exercícios propostos para o tratamento do PPS e do PI. *Verbos no Passado. 100 Exercícios com Explicações* centra-se exclusivamente nos tempos verbais do passado no modo indicativo (A1–C2). Apresenta 100 exercícios progressivos organizados em três partes (tempos tratados isoladamente, em contraste ou combinando ambas as abordagens) e inclui explicações sobre formação e uso. Os exercícios são adaptados aos vários níveis de proficiência, sendo a progressão da dificuldade assinalada pelas etiquetas “fácil”, “médio” e “difícil”. Por sua vez, a *Gramática Aplicada. Português para Estrangeiros*, para público dos níveis A1–

⁵ Adotamos, neste contexto, a conceção que Pablos-Ortega (2018: 81) tem, na linha de Fernández López (2004), de material, que distingue da de manual, embora ambos possam ser genericamente designados por ‘material didático’. Assim, enquanto os manuais abrangem integralmente a aquisição linguística — fonética/fonologia, gramática, léxico, situações comunicativas e competências (oral, escrita, leitura, compreensão) —, adaptados a níveis progressivos de aprendizagem, os materiais funcionam como complementos específicos, oferecendo suporte focalizado ao aluno e professor para reforço pontual da aprendizagem linguística.

B1, adota uma abordagem que integra explicação, exemplos e exercícios, procurando articular de forma geral forma, significado e uso discursivo. Finalmente, *Vamos Lá Começar! Explicações e Exercícios de Gramática* apresenta uma organização centrada em explicações e exercícios de aplicação, com alguma inserção em contextos comunicativos autênticos e propostas de produção oral e escrita, cuja correção é, em geral, remetida para o contexto formal de aula.

Globalmente, estes materiais ilustram diferentes estratégias de ensino da gramática: desde a automatização e prática intensiva, passando pela integração comunicativa e funcional, até à consolidação normativa. E todos assumem que se privilegia uma abordagem comunicativa e um trabalho estruturado com o objetivo de permitir a aquisição e aplicação de estruturas gramaticais de forma contextualizada e próxima de situações reais de uso, com explicações claras, que introduzem um conjunto de exercícios variados e de dificuldade progressiva.

A consideração das explicações gramaticais fornecidas e de alguns dos exercícios no que diz respeito ao tópico deste estudo, em particular considerando o potencial benefício ou obstáculo que podem representar no desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes ou nas práticas docentes, merecem-nos uma reflexão à qual está subjacente o perfil dos aprendentes com L1 cantonês.

Análise e implicações

A reflexão proposta organiza-se em torno de observações sobre a forma como as explicações gramaticais são apresentadas e alguns dos exercícios propostos, extraídos dos materiais referidos, acentuando aspetos que podem contribuir para alguns problemas na compreensão e uso destes tempos verbais. São cinco os aspetos considerados (I-V) sendo os exemplos transcritos com indicação do nome do material e respetiva página.

I. As explicações oscilam entre a ausência de menção de valores semânticos e uma lista assistemática de usos e de características. No entanto, quando mencionam aspeto, a definição é demasiado simplista e muitas vezes a exemplificação não se adequa ao que é dito.

Verbos no Passado (p. 18, p. 49)

Pretérito Imperfeito do Indicativo II (p.18)

QUANDO SE USA?

Este tempo verbal utiliza-se quando falamos do passado para:

a) relatar uma ação em curso que é interrompida (normalmente, a outra ação é expressa no pretérito perfeito do indicativo);

Ex: Os alunos faziam o exercício quando o professor entrou

b) indicar ações simultâneas de duração prolongada

Ex: A Rosa via o telejornal enquanto o marido fazia a sobremesa.

Nas situações a) e b), também podemos utilizar o complexo verbal estar a + infinitivo

Ex: Os alunos estavam a fazer o exercício quando o professor entrou.

A Rosa estava a ver o telejornal enquanto o marido estava a fazer a sobremesa.

c) descrever ações habituais (geralmente, na frase, há uma expressão de tempo)

Ex: Antigamente eu corria todos os dias.

Quando morava em Faro, eu comia muito peixe.

Pretérito Perfeito Simples vs Pretérito Imperfeito do Indicativo (p. 49)

Pretérito Perfeito

É usado para nos referirmos ao passado e:

. descrever estados temporários, de longa duração ou permanentes;

Ex: O funcionário estava ocupado.

Os meus pais eram pacientes.

O Pierre era francês.

Em relação à afirmação “relatar uma ação em curso que é interrompida”, tendo em conta o exemplo, verifica-se que se trata da inclusão de uma situação noutra: a situação ‘o professor entrar’ está incluída na situação de ‘faziam o exercício’ sem que haja interrupção. A indicação de situações “simultâneas de duração prolongada” deve-se ao uso de ‘enquanto’ e não tanto do PI, pois é possível substituir este tempo pelo PPS, sem alterar a possível sobreposição de situações (‘A Rosa viu o telejornal enquanto o marido fez a sobremesa’). No que diz respeito à habitualidade, de facto, o PI opera tipicamente uma mudança aspetual com eventos, transformando-os em estado habituais, mas não é necessário que haja “expressões de tempo”. Quanto ao PPS “descrever estados temporários, de longa duração ou permanentes”, o que há a dizer é que o PPS se combina com todas as classes aspetuais e portanto também com estados.

II. *É usado o verbo ‘costumar’ no PI para explicar o PI.*

Gramática Aplicada (p. 160)

Pretérito Imperfeito do Indicativo

INTRODUÇÃO

Antes ele costumava fazer exercício físico e era elegante.

Agora ele não faz desporto e está gordo. Ele está sempre sentado no sofá!

O Pretérito Imperfeito do Indicativo também se usa para exprimir ação habitual no passado: «... ele costumava fazer exercício ...».

APRESENTAÇÃO

Para exprimir ação habitual no passado usamos costumar + Infinitivo. O verbo costumar aparece no Pretérito Imperfeito do Indicativo.

APLICAÇÃO

Esta estrutura usa-se para exprimir ações habituais no passado. Estas realidades no passado geralmente opõem-se ao presente.

Eles costumavam apanhar o autocarro todos os dias. (Agora já não apanham o autocarro todos os dias.)

No caso desta explicação, note-se que a leitura de habitualidade que o PI pode conferir sobretudo a situações eventivas não se deve associar a ‘costumar + inf’, que confere habitualidade mas lexicalmente. A oposição PI e Presente do Indicativo indicando que a situação no PI se opõe em geral ao presente, não é muito adequada, porque, sendo um estado habitual, pode continuar ainda no momento presente da enunciação (‘a Maria fumava e ainda fuma’).

III. O exemplo para a realização do exercício é dado com frases simples e depois solicita-se que o aprendente complete frases complexas e sequências de frases.

Vamos lá começar! (p.143)

Pretérito Perfeito do Indicativo

Complete as frases com as formas adequadas dos verbos entre parênteses, de acordo com o exemplo.

Ex.: Antigamente, eu ia (ir) muito à praia.

(...)

3. Quando eu _____ (morar) nesta casa, ela não _____ (ter) uma buganvília na fachada.

4. Quando tu _____ (ser) pequeno, _____ (fazer) sempre muito barulho _____ (estar) a comer!

O exemplo “Antigamente, eu ia (ir) muito à praia.” é uma frase simples, mas os exercícios 3 e 4 apresentam frases complexas temporais colocando a questão de haver ou não subordinação temporal.

IV. São propostos exercícios em que há possibilidade de escolher mais do que um tempo verbal, em grande medida porque as frases são isoladas, sendo dadas de forma descontextualizada.

Vamos lá começar! (p.138)

PRESENTE DO INDICATIVO/PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES III

Complete as frases com a forma adequada dos verbos entre parênteses. Escolha a forma verbal correta.

(...)

4. O Manuel ----- (ver) o filme ontem, mas eu ----- -o (hoje) à noite.

(...)

9. Ontem ela não ----- (querer) vir a nossa casa, mas hoje ----- (querer).

Gramática Aplicada (p.25)

Pretérito Perfeito Simples

D. Ligue as duas colunas, colocando os verbos no tempo correto.

- | | | | |
|------------------------------|---|---|---------------------------------|
| 1. Tu <i>saber</i> | . | . | na nossa rua |
| 2. Ontem <i>haver</i> | . | . | o que aconteceu à Paula? |
| 3. Anteontem nós <i>cair</i> | . | . | ir à festa porque ficar doente. |
| 4. Eu não <i>poder</i> | . | . | um problema na minha rua. |
| 5. Eles <i>vir</i> | . | . | a Lisboa na semana passada. |

Tal como está desenhado e ocorrendo de forma descontextualizada, a resolução destes dois exercícios permite, em alguns casos, a opção por mais do que um tempo verbal (Por exemplo: ‘Tu sabes o que aconteceu à Paula? / Tu soubeste o que aconteceu à Paula?’).

V. A instrução faz prever uma resposta que não corresponde ao que um falante nativo diria.

Vamos Lá Começar! (p. 144)

PRESENTE DO INDICATIVO/PRETÉRITO IMPERFEITO I

Ex.: Agora, eles jogam futebol. (dantes / andebol)

Dantes, eles jogavam andebol.

1. Esta semana, o Rafael está a trabalhar em casa. (semana passada / empresa)
2. Este ano, eles dão muitos passeios na praia. (o ano passado / campo).

Os exemplos 1 e 2 são construídos na expectativa de ser selecionado o PI, mas o PPS também pode ser selecionado: ‘Esta semana, o Rafael está a trabalhar em casa, mas na semana passada trabalhou/esteve a trabalhar na empresa’, sendo a seleção do PI pouco natural nestes exemplos.

Nos contextos que acabamos de referir, as explicações e instruções dos exercícios parecem poder potenciar alguma confusão, o que compromete o seu objetivo central de facilitadores da aprendizagem. No caso específico dos aprendentes com L1 cantonês, a produção destes estudantes não parece seguir na linha de algumas explicações e exemplificações dadas, na medida em que para o PI com eventos, estes materiais recorrem muito ao imperfeito progressivo ou ao uso de ‘costumar+ inf’ no imperfeito. Nos dados de produção dos estudantes, não encontramos estes dois recursos. Por outro lado, quando são usados estados lexicais, estes materiais recorrem sobretudo ao PI, o que não corresponde, às produções dos estudantes, uma vez que usam preferencialmente o PPS com estados.

Tendo em conta a síntese apresentada sobre o PE e o cantonês e os resultados de dados de produção escrita, podemos concluir que o PE tem várias formas de veicular a imperfetividade, nomeadamente através dos tempos verbais ou construções perifrásticas (imperfeito e progressivo, p.e.) e o cantonês tem 2 marcadores: progressivo e contínuo. Nota-se, além disso, que há tendência em cantonês para associar imperfetividade a não-passado. Estes marcadores aproximam-se do progressivo em português, mas não necessariamente do PI, o que torna mais difícil a compreensão das diferentes operações que o PI pode fazer.

Assim, para estes estudantes, as propostas descontextualizadas ou com vários múltiplas respostas possíveis (ex.: frases isoladas permitindo PPS ou PI) reforçam confusões interlinguísticas, ignorando a ausência de tempos verbais no cantonês e a riqueza dos seus marcadores aspetuais (ex.: zo², gwo¹, gan², zyu⁶), que associam tendencialmente imperfetividade a não-passado ou perfetividade a passado. Materiais que recorrem a construções como ‘costumar+inf’ no PI ou progressivo não refletem as produções reais dos aprendentes com L1 cantonês, que preferem PPS com estados e evitam essas perífrases, podendo ter consequências em estádios interlinguísticos mais avançados.

Ainda que os materiais analisados não se destinem apenas a aprendentes com este perfil específico, consideramos que estas questões são relevantes na construção de explicações gramaticais em exercícios em materiais deste tipo.

Considerações finais

Seguimos, neste artigo, um percurso que integra descrição linguística, análise de dados de produção escrita e avaliação de materiais didáticos, com foco no contraste entre o PPS e o PI no PE por aprendentes com L1 cantonês.

Os resultados da análise mostram que a distinção entre estes tempos permanece problemática ainda no nível B2, sobretudo em contextos complexos e sequenciais, e que certos modelos de explicação e de exercícios, embora se assumam como comunicativos, acabam por obscurecer diferenças semântico-aspetuais relevantes, em vez de as tornar mais transparentes. Estas evidências reforçam a necessidade de uma gramática pedagógica (Bordón 2013; e.o) que articule de forma sistemática descrição rigorosa, análise de erros recorrentes e perfil interlinguístico dos aprendentes, contemplando em particular a assimetria entre um sistema flexional temporo-aspetual como o do PE e um sistema marcadamente aspetual como o do cantonês. Tal implica não só a criação de materiais especificamente dirigidos a aprendentes sino-falantes, mas também a revisão crítica de materiais generalistas, de modo a incorporar uma reflexão mais informada sobre este contraste verbal. Defende-se que o trabalho explícito com noções como evento/estado, perfectividade/imperfectividade e dependência temporal, enquadrado em metodologias de foco na forma em contexto comunicativo, com input controlado e tarefas de output orientadas para valores semânticos, pode favorecer um uso mais informado de PPS e PI e sustentar um desenvolvimento interlinguístico mais sólido (Long & Robinson 1998; Ellis 2016; e.o.). Em termos mais gerais, esse processo deve obedecer a princípios de boas práticas na produção de materiais e na distinção entre gramática descritiva e gramática pedagógica, garantindo que o ensino dialoga efetivamente com o percurso de desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes.

Em termos mais gerais, esse processo deve, como tem sido defendido na literatura, obedecer a princípios de boas práticas na produção de materiais e na distinção entre gramática descritiva e gramática pedagógica, garantindo que o ensino dialoga efetivamente com o percurso de desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes.

Referências

BENATI, Alessandro & BASILE, Benedetta (2016) «Theoretical and Pedagogical Views on the Role of Grammar Instruction». Em *Theory, Research and Pedagogy in Learning and Teaching Japanese Grammar*, ed. por Alessandro Benati & Sayoko Yamashita, pp. 7-38. London: Macmillan.

BENATI, Alessandro & SCHWIETER, John W. (2019) «Pedagogical Interventions to L2 Grammar Instruction». Em *The Cambridge Handbook of Language Learning*, ed. por John W. Schwieter, Wilfrid Laurier & Alessandro Benati, pp. 477-499. Cambridge: Cambridge University Press.

BORDÓN, Teresa (2018) «Gramática Pedagógica». Em *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, ed. Por Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti & Manel Lacorte, pp. 213-228. New York: Routledge.

CARECHO, Judite, FERNANDES, Anabela & SOARES, Rute (2019) «Explicações (im)perfeitas para Pretérito Perfeito e Imperfeito – algumas propostas didáticas em Português Língua Estrangeira». *Indagatio Didactica*, 11 (1): 69-86.

CARECHO, Judite, FERNANDES, Anabela & SOARES, Rute (2022) «Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito: gramática pedagógica entre descrição linguística e ensino-aprendizagem de PLA». Em *Português língua pluricêntrica: das políticas às práticas*, ed. por Tanara Zingano Kuhn, Juliana Roquele Schoffen, Cristina Becker Lopes Perna, Aline Jéssica Antunes e Michele Saraiva Carilo, pp. 346-395. São Paulo: Pontes Editores.

CARLSON, Gregory (1977) *Reference to Kinds in English*. Ph.D dissertation. Amherst: University of Massachusetts.

CHAN, Yi Heng, YAP, Foong Ha, SHIRAI Yasuhiro & MATTHEWS, Stephen (2004) «A perfective-imperfective asymmetry in language processing: Evidence from Cantonese». Em *Proceedings of the 9th International Symposium on Chinese Languages and Linguistics*, ed. por Shuan-fan Huang, pp. 383-391. Taipei: Academia Sinica and the Graduate Institute of Linguistics, National Taiwan University.

CHAN, Yin-ling Eva (2000) *Verb semantics and aspect in the language of Cantonese-speaking preschoolers*. Hong Kong: The University of Hong Kong.

CONSELHO DA EUROPA (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Asa.

CORDER, S. Pit (1967) «The Significance of Learners' Errors». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5: 161-170.

CORDER, S. Pit (1981) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

CUNHA, Luís Filipe (2013) «Aspetto». Em *Gramática do Português*, ed. por Eduardo Buzaglo Paiva Raposo, Maria Fernanda Bacelar do Nascimento, Maria Antónia Coelho da Mota, Luísa Segura & Amália Mendes, pp. 585-622. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ELLIS, Rod (2002) «The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum». Em *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, ed. por Eli Hinkel & Sandra Fotos, pp. 17-34. London: Routledge.

ELLIS, Rod (2014) «Principles of Instructed Second Language Learning». Em *Teaching English as a Second or Foreign Language*, ed, por Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton, & Marguerite Ann Snow & David Bohlk, 4th ed., pp. 31-45. Boston, MA: Cengage Learning.

ELLIS, Rod (2016) «Focus on Form: A Critical Review». *Language Teaching Research*, 20(3): 405-428.

FERNÁNDEZ LOPEZ, Maria del Carmen (2004) «Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos». Em *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, ed. por. Jesús Sánchez Lobato & Isabel Santos Gargallo, pp. 715–734. Madrid: SGEL.

FERREIRA, Tânia & MARTINS, Cristina (2024) «Contributos para uma descrição do desenvolvimento interlinguístico de aprendentes do português europeu como língua não materna». *Études Romanes de Brno*. 2024, 45(1): 218-239.

FERREIRA, Tânia (2019). *Aquisição/Aprendizagem do sistema de atribuição de género nominal em PLNM*. Universidade de Coimbra. Dissertação de Doutoramento.

GONÇALVES, Liliana Maria do Vale Cerqueira Faria (2011) *A Formação da Interlíngua dos Aprendentes Chineses: Aprendizagem do Uso do Pretérito Imperfeito versus Pretérito Perfeito Simples do Indicativo*. Universidade do Porto, Relatório Final de Estágio.

HUANG, Mei-chin (1988) *A General System and Its Manifestation in Mandarin Chinese*. Taipei: Student Book Co.

KRASHEN, Stephen (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Pergamon.

LEI, Margaret Ka-yan & LEE, Thomas Hun-tak (2017) «Early Knowledge of the Interaction between Aspect and Quantification: Evidence from Child Cantonese». Em *Proceedings of the 41st Annual Boston University Conference on Language Development*, ed. por Maria LaMendola & Jennifer Scott, pp. 424-435. Somerville, MA: Cascadilla Press.

LEIRIA, Isabel (1991) *A aquisição por falantes de Português Europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito*. Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado.

LI, Yiwen (2019) *Pretéritos Perfeito e Imperfeito: Dificuldades para Aprendentes Chineses*. Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

LONG, Michael & ROBINSON, Peter (1998) «Focus on Form: Theory, Research and Practice». Em *Focus on form in classroom second language acquisition*. ed. por Catherine Doughty & Jessica Williams, pp. 15-41. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

LONG, Michael (1988) «Instructed interlanguage development». Em *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, ed. por Leslie M Beeb, pp. 115–141. Rowley: MA: Newbury House.

LYSTER, Roy (2007) *Learning and Teaching Languages Through Content A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

MACKEY, Alison & GASS, Susan M. (2015) *Second Language Research: Methodology and Design* (2nd ed.). New York: Routledge.

MADEIRA, A. (2017) «Aquisição de língua não materna». Em *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*, ed. por Maria João Freitas, & Ana Lúcia Santos, pp. 306-330. Berlin: Language Science Press.

MARTINS, Cristina (2020) «Da aquisição/aprendizagem ao ensino de Português Língua Não Materna: Pontes possíveis entre os contributos teóricos e o desenho instrutivo». Em *Macau e a Língua Portuguesa: Novas Pontes a Oriente*, ed. por Joaquim Coelho Ramos, Zhang Yunfeng, Maria João Rego, Paula Costa, Sara Gil e Tânia Marques, pp. 201-224. Macau: IPOR & IPM.

MARTINS, Cristina, SILVA, Fátima & PINTO, Jorge (2022) «O que ainda não sabemos e precisávamos de saber para o ensino de Português Língua Não Materna». *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 9: 301-313.

MARTINS, Custódio Cavaco (2011) «A Hipótese do Discurso na Marcação da Morfologia de Tempo e Aspecto no Processo de Aquisição de Português L2». *Tabuleiro de Letras* 3: 1-29.

MATTHEWS, Stephen & YIP, Virginia (1994). *Cantonese: A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.

MOENS, Marc (1987) *Tense, Aspect and Temporal Reference*. University of Edinburgh. Tese de Doutoramento.

OLIVEIRA, Carla & COELHO, Luísa (2025) *Gramática Aplicada. Português para Estrangeiros. Níveis A1, A2, B1 (QECR)*. Porto: Texto.

OLIVEIRA, Diana & RENTE, Sofia (2021) *Verbos no Passado. 100 Exercícios com Explicação*. Lisboa: Lidel.

OLIVEIRA, Fátima & SILVA, Fátima (2019) «O Uso do Pretérito Imperfeito e do Pretérito Perfeito do Indicativo em Português Europeu por Estudantes com Cantonês como L1». *Studia Iberystyczne* 18: 447-466.

OLIVEIRA, Fátima (2003) «Tempo e Aspecto». Em *Gramática da Língua Portuguesa*, ed. por Maria Helena Mira Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte & Isabel Hub Faria, pp. 127-178. Lisboa: Caminho.

OLIVEIRA, Fátima (2004) «O Imperfeito e o tempo dos Indivíduos». Em *Da língua e do Discurso*, ed. por Isabel Margarida Duarte & Fátima Oliveira, pp. 505-528. Porto: Campo das Letras.

OLIVEIRA, Fátima (2013) «Tempo verbal». Em *Gramática do Português*, ed. por Eduardo Buzaglo Paiva Raposo, Maria Fernanda Bacelar do Nascimento, Maria Antónia Coelho da Mota, Luísa Segura & Amália Mendes, pp. 509-556. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PABLOS-ORTEGA, Carlos (2018) «Análisis y diseño de materiales didácticos:(Analysis and design of didactic materials)». Em *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, ed. Por Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti & Manel Lacorte, pp. 80-93. New York: Routledge.

PEI, Yu (2019) *O Ensino dos Tempos Verbais em Português e em Espanhol a Falantes chineses. O pretérito*. Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.

ROSA, Leonel Melo (2025) *Vamos Lá Começar! Explicações e Exercícios de Gramática*. 4ª ed. Lisboa: Lidel.

SELINKER, L. (1972) «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistic X*: 209-231.

SYBESMA, Rint (2004) «Exploring Cantonese Tense». Em *Linguistics in the Netherlands*, ed. por Leonie Cornips & Jenny Doetjes, pp. 169-180. Amsterdam: John Benjamins.

TANG, Sze-Wing & CHENG, Siu Pong (2014) «Aspects of Cantonese Grammar. Em *The Handbook of Chinese Linguistics*, ed. por C.-T James Huang, Y.-H Audrey Li & Andrew Simpson, pp. 601-628. London: Wiley.

TOMLINSON, Brian & MASUHARA, Hitomi (2017) *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Oxford: Wiley-Blackwell.

VAN PATTEN, Bill (2004) «Input processing in second language acquisition». Em *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, ed. por Bill VanPatten, pp. 5-31. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

WHITE, Lydia (2003) *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

WU, Huiying (2019) *A percepção do aspeto verbal por aprendentes chineses de Português Língua Estrangeira*. Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

YANG, Aoran (2019) *Uso do Pretérito Perfeito Simples e do Pretérito Imperfeito em Português Europeu por Estudantes de Português chineses com L1 Cantonês*. Universidade do Porto. Relatório Final de Estágio.

YANG, Aoran (2020) «Sistema Temporo-Aspectual: Um Estudo Comparativo entre Português Europeu e Mandarim». *Diacrítica* 34(3), 48-79.

YANG, Aoran, OLIVEIRA, Fátima & SILVA, Fátima (2020) «A Distinção entre Pretérito Imperfeito (PI) e Pretérito Perfeito (PPS) em Português Europeu (PE) por Estudantes de Nível B2 com L1 Cantonês». Em *Macau e a Língua Portuguesa: Novas Pontes a Oriente*, ed. por Joaquim Coelho Ramos, Yufeng Zhang, Maria João Rego, Paula Costa, Sara Gil & Tânia Ribeiro Marques, pp. 41-68. Macau: IPOR & IPM.

YIP, Virginia & MATTHEWS, Stephen (2000) *Intermediate Cantonese: A Grammar and Workbook*. Routledge, London.

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