



**Susana Cristina
Santos Fidalgo
Fonseca Moura
Lopes**

**O impacto da leitura extensiva na aquisição da
distinção *Simple Past/Simple Present Perfect***



**Susana Cristina
Santos Fidalgo
Fonseca Moura
Lopes**

**O impacto da leitura extensiva na aquisição da
distinção *Simple Past/Simple Present Perfect***

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica do Dr. António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, Professor Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro e da Dr.^a Maria José Cardoso Monteiro de Sá-Correia, Professora Coordenadora da Área Científica de Inglês da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

À memória do meu marido.

o júri

presidente

Professor Doutor Carlos Pascoal Neto
Professor Catedrático do Departamento de Química da Universidade de Aveiro.

vogais

Professora Doutora Maria de Lurdes Ferreira Cabral Usera de Vasconcelos
Professora Catedrática da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Professora Doutora Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares
Professora Catedrática Aposentada da Universidade de Aveiro.

Professora Doutora Maria Alfredo Ferreira Freitas Lopes Moreira
Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Professor Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientador).

Professora Doutora Maria Teresa Costa Gomes Roberto
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro.

Professora Doutora Maria José Cardoso Monteiro de Sá Correia
Professora Coordenadora Aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (Co-orientadora).

agradecimentos

Ao concluir este trabalho, que constitui simultaneamente um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, gostaria de registar o meu apreço a todos quantos, de diferentes formas, me apoiaram na sua concretização.

Ao Professor Doutor António Augusto Freitas Gonçalves Moreira, pelo seu empenho, a sua atenção, simpatia, disponibilidade, conselhos e orientação científica e metodológica.

À Professora Doutora Maria José Cardoso Monteiro de Sá-Correia, cujo saber científico e didático, rigor e experiência foram uma base de apoio segura com que sempre pude contar.

Mais que agradecimento, o meu profundo reconhecimento a ambos. O seu constante encorajamento, críticas pertinentes e sugestões oportunas deram-me a coragem e o alento necessários à conclusão deste trabalho. Além de orientadores, foram amigos desde o primeiro momento.

Ao Engenheiro Guilherme da Costa Ferreira, pelas frequentes palavras de apoio e incentivo constante. A sua ajuda, dados os seus conhecimentos e domínio informático, foi sempre certa e segura. O seu saber estatístico, aplicado à organização e tratamento dos dados, possibilitou a análise quantitativa, tornando igualmente menos penosa a respectiva análise qualitativa. O seu domínio gráfico muito contribuiu para tornar mais agradável a apresentação desta dissertação.

Ao Presidente do Instituto Superior Politécnico de Viseu, Professor Doutor João Pedro Antas de Barros, pelo incentivo constante, bem como pela amizade e simpatia demonstradas.

À Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu, Doutora Maria de Jesus Fonseca, pela força, compreensão e colaboração.

Às quatro professoras que disponibilizaram as turmas envolvidas neste estudo, antes de mais pela sua abertura de espírito, interesse pela investigação e disponibilidade permanente. Depois pela amabilidade e simpatia com que me acolheram, pela ajuda e colaboração imprescindíveis.

Aos Conselhos Executivos das duas Escolas do Ensino Básico do distrito de Viseu com quem trabalhei, pela cordialidade e interesse demonstrado pelo projecto desde o início, aos professores juizes e aos colegas que se dignaram colaborar e fazer a leitura dos textos da tese na sua parte final.

Aos colegas da Escola Superior de Educação, muito em particular aos colegas da Área Científica de Inglês, pela sua amizade, compreensão e colaboração, sempre que tal se mostrou necessário.

À simpatia dos funcionários da Biblioteca da Escola Superior de Educação de Viseu, sempre disponíveis a dar o seu contributo.

À Sr.^a D.^a Maria de Lurdes, atenta às exigências do PRODEP e às solicitações que lhe eram colocadas

Aos funcionários da Livraria Britânica em Lisboa, que prontamente respondiam aos pedidos de livros efectuados, em particular no caso da procura e envio atempado dos sessenta *graded readers* seleccionados para integrarem as bibliotecas de turma, tendo em vista a implementação do programa de leitura extensiva.

Aos meus sobrinhos, Ricardo e Magda, pelo apoio e disponibilidade demonstrados. A sua ajuda a nível informático revelou-se um contributo imprescindível para a apresentação gráfica deste estudo.

Aos meus filhos, Bernardo e Rita, com um carinho muito especial, por me “aturarem” durante todo este tempo, compreendendo a frequente falta de paciência e de disponibilidade para os seus assuntos.

Aos meus pais e irmãs, que sempre acreditaram na minha capacidade de levar em frente este projecto. Pelo seu apoio nos piores momentos e pelas constantes palavras de incentivo. A toda a minha família e amigos.

Ao PRODEP – Medida 5 - Acção 5.3 – que financiou o projecto de Doutoramento, permitindo a dispensa da carga lectiva e custeando a totalidade das propinas.

A todos os que aqui não foram nomeados, não tendo, contudo, sido esquecidos.

palavras-chave

ensino/aprendizagem, aquisição, *Simple Past/Simple Present Perfect*, *input* linguístico, leitura extensiva, *graded readers*.

resumo

O presente trabalho propõe-se divulgar o impacto da leitura extensiva como estratégia facilitadora da aquisição dum aspecto gramatical muito específico e complexo – o contraste *Simple Past/Simple Present Perfect*, que analisa por oposição à expressão da noção de passado em Português através da distinção Pretérito Perfeito Simples/Pretérito Perfeito Composto/Pretérito Imperfeito.

Considera o papel reservado ao estudo da gramática ao longo do tempo, através de sucessivas metodologias de ensino de línguas estrangeiras, com particular destaque para as abordagens humanistas e para a distinção que, no geral, estabelecem entre aquisição e aprendizagem.

Enfatiza o poder da leitura no âmbito da aquisição de qualquer língua, muito em particular quando se trata de leitura extensiva, individual e voluntária, realizada essencialmente por prazer, através de *graded readers*.

Releva os benefícios decorrentes da prática da leitura extensiva no âmbito da disciplina de língua inglesa, uma vez que a sua implementação em contexto extra-escolar, como complemento ao usual *input* linguístico das aulas de Inglês de alunos do 9.º ano de escolaridade (3.º Ciclo), se mostrou mais vantajosa em termos dos resultados obtidos com base na experiência didáctica realizada ao longo dum ano lectivo, do que o mero ensino formal dessa língua numa perspectiva de escola, tanto no que respeita à correcta utilização do *Simple Present Perfect* em particular, como no caso do contraste que este, por norma, estabelece com os contextos adequados ao emprego do *Simple Past*, contribuindo assim, de forma significativa, para a diminuição das dificuldades sentidas pelos alunos neste âmbito específico.

Menciona o facto dos actuais programas de Inglês (língua estrangeira) já contemplarem este tipo de leitura como uma das diversas áreas de conteúdos a implementar a partir do 6.º ano de escolaridade, em contexto intra ou extra-escolar, pelo que apela à necessidade de a pôr em prática, de forma efectiva e eficaz, como um importante recurso, promotor de sucesso aos mais diversos níveis, nomeadamente no que respeita à aquisição e consolidação dum questão gramatical tão problemática, como seja a distinção entre as correctas situações de utilização dos dois tempos verbais ingleses em causa.

keywords

teaching/learning, acquisition, Simple Past/Simple Present Perfect, linguistic input, extensive reading, graded readers.

abstract

The present study addresses the impact of extensive reading as a strategy that facilitates the acquisition of a very specific and complex grammatical item – the Simple Past/Simple Present Perfect contrast, analysed by opposition to the use of the past in Portuguese through the distinction Pretérito Perfeito Simples/Pretérito Perfeito Composto/Pretérito Imperfeito.

It ponders the role the study of grammar has played according to the different successive methods of foreign language teaching, with particular relevance to the humanistic approaches and to the distinction they generally establish between acquisition and learning.

It stresses the power of reading in terms of the acquisition of any language, mainly when extensive reading is concerned, as an individual, voluntary and above all pleasurable activity, by means of graded readers.

It emphasizes the general benefits brought about by the practice of extensive reading in the context of the English language as a school subject, since the results of its implementation for a year, outside the classroom, as a supplement to the usual linguistic input of the English lessons among 9th year students (3rd Cycle of Compulsory Education) have proved to be superior to the ones depending exclusively on direct or traditional instruction, not only in terms of the correct use of the Simple Present Perfect in particular, but also as far as the contrast it normally establishes with the adequate use of the Simple Past is concerned, thus contributing, in a significant way, to a decrease in the difficulties usually experienced by the students, as to this topic.

It mentions the fact that the present English syllabuses (English as a foreign language) already include this kind of reading, as one of the several content areas to put into practice with the students, inside or outside the classroom, from the 6th year onwards. So, it stresses the relevance of its effective and consistent implementation as an important resource, promoting success at the most various levels, namely in the acquisition and consolidation of such a problematic grammatical item as the one in question in this study – the distinction between the appropriate contexts of use of the two English tenses mentioned.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULOS	34
LISTA DE FIGURAS	xv
LISTA DE QUADROS	xvii
LISTA DE GRÁFICOS	xx
BIBLIOGRAFIA	420
ANEXOS	444

INTRODUÇÃO	22
1. Apresentação da situação	25
2. O tema e o problema da investigação	29
3. Objectivos da investigação	30
4. Hipóteses	30
5. Importância da investigação	32
6. Limites da investigação	33

CAPÍTULO I – A gramática no contexto de ensino/aprendizagem duma segunda língua	
língua	34
1. Introdução	34
2. O conceito de gramática	35
3. O controverso papel pedagógico da gramática ao longo dos tempos	36
3.1. A supremacia original	36
3.2. O declínio	37
3.3. A redescoberta	39
4. O potencial contributo da linguística para a resolução de problemas gramaticais	44
5. Uma abordagem ecléctica do ensino da gramática	50
6. Conclusão sobre o papel da gramática no contexto de ensino/aprendizagem duma	

segunda língua	55
CAPÍTULO II – O ensino/aprendizagem de contrastes verbais no âmbito do passado: definição do campo conceptual relativo às categorias morfológicas do verbo	58
1. Introdução	58
2. A noção de tempo real	60
3. O tempo gramatical	68
4. O aspecto	76
4.1. A intersecção entre tempo gramatical e aspecto	82
5. O modo	84
5.1. A intersecção entre tempo gramatical, aspecto e modo	87
6. Pontos divergentes entre os sistemas inglês e português relativamente às categorias morfológicas do verbo	90
CAPÍTULO III – O ensino/aprendizagem de contrastes verbais no âmbito do passado: a integração do campo conceptual na problemática verbal – <i>Simple Past/Simple Present Perfect</i> – Pretérito Perfeito Simples/Pretérito Perfeito Composto/Pretérito Imperfeito	98
1. Introdução	98
2. A expressão do “passado” em Inglês	99
2.1. <i>Simple Past</i>	99
2.2. <i>Simple Present Perfect</i>	108
2.3. O contraste <i>Simple Past/Simple Present Perfect</i>	126
3. A expressão do “passado” em Português	142
3.1. Pretérito Perfeito Smples	142
3.2. Pretérito Perfeito Composto	145
3.3. Pretérito Imperfeito	147
3.4. O contraste Pretérito Perfeito Smples/Pretérito Perfeito Composto/Pretérito Imperfeito	151

4. Os tempos verbais ingleses por contraste com os tempos verbais portugueses no que respeita à expressão do “passado” nas duas línguas	155
CAPÍTULO IV – A investigação sobre aquisição duma segunda língua	168
1. Introdução	168
2. Definição da terminologia básica	170
2.1. L1 e L2	170
2.2. Língua estrangeira/segunda língua	172
2.3. Aprendizagem/aquisição	175
2.4. Aquisição duma segunda língua	179
2.4.1. Aquisição naturalista/aquisição instruída	180
2.4.2. Competência/ <i>performance</i>	181
2.4.3. <i>Usage/use</i>	182
2.5. Síntese final	183
3. Objectivos da investigação sobre aquisição duma segunda língua	185
4. Bases teóricas subjacentes à investigação sobre aquisição duma segunda língua	188
4.1. A natureza dos sistemas de língua do aluno	188
4.2. Fases de desenvolvimento	191
4.3. O papel da língua materna e do processo de transferência	195
4.4. A natureza dos processos de aprendizagem duma segunda língua	197
5. Variáveis interdependentes no âmbito da aquisição duma segunda língua	199
5.1. <i>Input</i>	199
5.1.1. Frequência de <i>input</i>	200
5.1.2. <i>Input</i> e factores inatos	202
5.1.3. <i>Input</i> ou interacção	206
5.1.4. <i>Input</i> no contexto da sala de aula	207
5.2. Processo	210
5.2.1. Aprendizagem versus aquisição	211
5.2.2. Conhecimento consciente e inconsciente	214
5.2.3. Processamento de informação	215

5.2.4. Explicações neurolinguísticas	216
5.3. Tarefa	217
5.3.1. Tipo de processamento envolvido	218
5.3.2. Tipos de estruturas linguísticas produzidas	220
5.3.3. Tipo de <i>input</i> linguístico gerado	220
5.4. Contexto	222
6. Conclusão	223
CAPÍTULO V – A leitura extensiva e a aquisição duma segunda língua	226
1. Introdução	226
2. Leitura extensiva versus leitura intensiva	230
3. Leitura extensiva	238
3.1. Definição de leitura extensiva	240
3.2. Transferência da capacidade de leitura na L1	242
3.3. Características duma abordagem extensiva da leitura	246
3.4. Vantagens da leitura extensiva em termos da aquisição duma segunda língua	255
3.5. Estratégias de leitura extensiva	259
4. Leitura extensiva com <i>graded readers</i>	265
4.1. Materiais de leitura: autênticos ou simplificados?	268
5. A leitura extensiva no contexto dos programas de língua estrangeira	271
6. Leitura extensiva e avaliação do desempenho dos alunos	275
7. Conclusão	279
CAPÍTULO VI – Metodologia e materiais utilizados	284
1. Introdução	284
2. Materiais utilizados	286
2.1. Os <i>graded readers</i>	287
2.1.1. Selecção dos <i>graded readers</i>	287
2.1.1.1. Escolha das editoras e respectivas séries	288
2.1.1.2. Justificação de níveis e títulos em cada série	289

2.1.2. Análise dos <i>graded readers</i>	293
2.1.2.1. Caracterização por títulos individuais	293
2.1.2.2. Caracterização por editoras/séries	295
2.1.2.3. Relação entre as características expressas	302
2.2. Os testes	310
2.2.1. A sua função	310
2.2.2. Constituição dos testes	311
2.2.3. Elaboração dos testes	311
2.2.4. Correção dos testes	312
2.3. Os questionários	314
2.3.1. O questionário de hábitos e preferências de leitura	315
2.3.2. O questionário sobre estratégias de leitura extensiva	316
2.3.2.1. Primeiro momento – pré leitura extensiva	316
2.3.2.2. Segundo momento – pós leitura extensiva	317
2.4. Os materiais didácticos implicados na preparação e implementação do programa de leitura extensiva	317
2.4.1. Leitura extensiva/leitura intensiva	318
2.4.2. <i>Skills</i> básicos em termos de leitura extensiva	318
2.4.3. Círculo virtuoso do bom leitor	319
2.4.4. Cartaz de leitura extensiva	320
2.4.5. Escala de avaliação dos <i>graded readers</i>	320
2.4.6. Modelo exemplificativo da avaliação por <i>graded reader</i>	321
3. Descrição da experiência	321
3.1. Momentos prévios	322
3.2. Selecção dos sujeitos da experiência	324
3.2.1. Selecção das turmas envolvidas	324
3.2.2. Procedimentos na selecção dos grupos experimental e de controlo	326
3.3. Realização da experiência	331
3.3.1. Primeiro momento: introdução ao programa de leitura extensiva	332
3.3.1.1. Aplicação do questionário de hábitos e preferências de leitura	332

3.3.1.2. A oposição leitura extensiva/leitura intensiva	333
3.3.1.3. Aplicação do questionário sobre estratégias de leitura extensiva (primeiro momento)	334
3.3.1.4. <i>Skills</i> básicos em termos de leitura extensiva	334
3.3.2. Segundo momento: o decorrer do programa de leitura extensiva	335
3.3.2.1. Constituição das bibliotecas de turma	335
3.3.2.2. Explicitação do funcionamento das bibliotecas de turma, com base na exploração do material didáctico implicado	336
3.3.3. Terceiro momento: conclusão do programa de leitura extensiva	338
3.3.3.1. Aplicação do questionário sobre estratégias de leitura extensiva (segundo momento)	339
3.4. Aplicação do Pós-teste	340
3.5. Conclusão da experiência	340
CAPÍTULO VII – Análise quantitativa dos dados e sua interpretação	342
1. Observações introdutórias	342
2. Descrição das médias relativas à utilização do <i>Simple Past</i> e do <i>Simple Present Perfect</i>	348
2.1. Pré-teste	348
2.2. Pós-teste	350
2.3. Pré-teste/Pós-teste	353
2.3.1. Grupo experimental	353
2.3.2. Grupo de controlo	354
2.4. Conclusões sobre a descrição das médias relativas aos tempos verbais	355
3. Descrição das médias no âmbito do programa de leitura extensiva	357
3.1. <i>Graded readers</i>	358
3.2. Número de páginas	359
3.3. Contextos de <i>Simple Past</i>	359
3.4. Contextos de <i>Simple Present Perfect</i>	359
3.5. Contextos de <i>Present Perfect Continuous</i>	360

3.6. Conclusões sobre a descrição das médias no âmbito do programa de leitura extensiva	360
4. Análise de correlações	361
4.1. Grupo experimental	361
4.2. Grupo de controlo	365
4.3. Conclusões sobre a análise de correlações	366
5. Teste t	369
5.1. Teste t aplicado aos grupos experimental e de controlo emparelhados	370
5.2. Teste t aplicado aos grupos experimental e de controlo não emparelhados	371
5.3. Conclusões sobre a aplicação do teste t aos grupos experimental e de controlo	372
6. Análise de variância	372
6.1. Análise de variância para testar a diferença das médias dos tempos verbais	373
6.1.1. <i>Simple Past</i>	373
6.1.2. <i>Simple Present Perfect</i>	374
6.1.3. <i>Simple Past e Simple Present Perfect</i>	374
6.1.4. <i>Simple Past + Simple Present Perfect</i>	375
6.1.5. Conclusões da análise de variância sobre as médias dos tempos verbais	376
6.2. Análise de variância para as médias do grupo experimental e do grupo de controlo	377
6.3. Análise de variância para a diferença de médias no Pré-teste e no Pós-teste	377
6.4. Conclusões sobre as diferentes análises de variância efectuadas	378
7. Análise de regressão passo a passo	378
7.1. Primeiro modelo	379
7.1.1. Conclusões sobre os resultados do primeiro modelo de análise	380
7.2. Segundo modelo	380
7.2.1. Conclusões sobre os resultados do segundo modelo de análise	381
7.3. Terceiro modelo	381
7.3.1. Conclusões sobre os resultados do terceiro modelo de análise	382
7.4. Conclusões finais sobre os resultados das análises de regressão passo a passo	382
8. Teste de Friedman	383

8.1. Teste de Friedman aplicado aos resultados dos tempos verbais em separado	384
8.1.1. Grupo experimental	384
8.1.2. Grupo de controlo	384
8.2. Teste de Friedman aplicado aos resultados dos tempos verbais em conjunto	384
8.2.1. Grupo experimental	385
8.2.2. Grupo de controlo	385
8.3. Conclusões sobre os resultados do teste de Friedman	385
9. Conclusões finais sobre a análise quantitativa	386
9.1. Respostas encontradas na análise quantitativa	388

CAPÍTULO VIII – Interpretação dos dados, conclusões e implicações didáticas e sugestões para futuras investigações	390
1. Observações introdutórias	390
2. Interpretação dos dados	392
2.1. <i>Simple Past</i>	392
2.2. <i>Simple Present Perfect</i>	395
2.3. <i>Simple Past/Simple Present Perfect</i>	398
3. Conclusões	401
3.1. <i>Simple Past</i>	402
3.2. <i>Simple Present Perfect</i>	403
3.3. <i>Simple Past/Simple Present Perfect</i>	404
3.4. Observações finais	406
4. Implicações didáticas decorrentes da investigação	413
5. Sugestões para futuras investigações	416

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Representação do tempo real.	61
Figura 2 Representação do tempo real, segundo Jespersen.	61
Figura 3 Representação dos tempos reais subordinados, segundo Jespersen.	62

Figura 4	Representação do tempo real, na perspectiva de Kaluza.	63
Figura 5	Representação das situações na linha do tempo.	66
Figura 6	Representação das situações relativamente ao momento presente.	67
Figura 7	Representação esquemática do <i>Simple Present Perfect</i> , segundo Nehls.	81
Figura 8	Extracto do Diagrama B de Blair, relativo à categoria do modo.	89
Figura 9	Representação esquemática dos principais usos do <i>Simple Past</i> .	104
Figura 10	Representações esquemáticas de um dos usos do <i>Simple Present Perfect</i> , segundo Murphy: acções que começam no passado – longínquo (toda uma vida) ou mais recente – e se prolongam até ao presente.	111
Figura 11	Representação esquemática do <i>Simple Present Perfect</i> , na perspectiva de Allsop.	118
Figura 12	Representação esquemática do contraste <i>Present Simple/Present Perfect</i> , por Kaluza.	120
Figura 13	Representação esquemática dos principais usos do <i>Simple Present Perfect</i> .	121
Figura 14	Diagrama representativo do significado de <i>for</i> e <i>since</i> com o <i>Simple Present Perfect</i> , na perspectiva de Murphy.	123
Figura 15	Representação esquemática do uso de determinadas expressões de tempo definido com o <i>Simple Present Perfect</i> , segundo Murphy.	125
Figura 16	Diagrama representativo das possíveis maneiras de encarar uma acção passada, na perspectiva de Quirk & Greenbaum.	134
Figura 17	Diagramas representativos do significado de <i>For</i> com o <i>Simple Past</i> e o <i>Simple Present Perfect</i> , na perspectiva de Thomson & Martinet.	139
Figura 18	Representação esquemática do Pretérito Perfeito Simples, na perspectiva de Mateus et al.	143
Figura 19	Representação esquemática do Pretérito Perfeito Composto, segundo Mateus et al.	146
Figura 20	Representação esquemática do Pretérito Imperfeito, na perspectiva de Mateus et al.	148
Figura 21	Representação esquemática dos valores aspectuais (a) acabado e (b) inacabado, por Mateus et al.	154

Figura 22	Esquemas elucidativos da passagem da língua estrangeira para a língua materna no âmbito dos tempos verbais estudados.	156
Figura 23	Esquemas elucidativos da passagem da língua materna para a língua estrangeira no âmbito dos tempos verbais estudados.	157
Figura 24	Esquema elucidativo da passagem da língua materna para a língua estrangeira, através da utilização do verbo “perder” (“ <i>to lose</i> ”).	159
Figura 25	Um caso de correspondência nem sempre directa, a nível formal, no âmbito dos tempos verbais em causa.	162
Figura 26	O processo comunicativo descrito como uma sequência, segundo Lewis.	164
Figura 27	Representação esquemática da tradução real (por oposição à tradução possível – ver figura 23) da língua materna para a língua estrangeira, no âmbito dos tempos verbais estudados.	166
Figura 28	Círculo virtuoso do bom leitor, segundo Nuttall.	319

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Potenciais questões linguísticas para a solução dum problema gramatical, segundo McCarthy.	45
Quadro 2	Possíveis caminhos de investigação na resolução dum problema gramatical, segundo McCarthy.	47
Quadro 3	Questões de investigação relacionadas com a utilização da língua materna, segundo McCarthy.	47
Quadro 4	Possibilidades de investigação envolvendo diferentes línguas, para a resolução dum problema gramatical, segundo McCarthy.	48
Quadro 5	Extracto do quadro exemplificativo da teoria de Bull – eixo do <i>present time</i> .	80
Quadro 6	Sistema básico de tempos verbais, segundo Leech.	83
Quadro 7	Constituição duma forma verbal como uma sequência, na perspectiva de Lewis.	87
Quadro 8	Forma aspectual do predicador num dado enunciado, segundo Mateus et al.	92
Quadro 9	Advérbios e expressões adverbiais vulgarmente usados com o <i>Simple Past</i> .	106

Quadro 10	Advérbios e expressões adverbiais usados tanto com o <i>Simple Past</i> , como com o <i>Simple Present Perfect</i> .	106
Quadro 11	Casos de correspondência directa, a nível formal, entre os tempos verbais portugueses e os ingleses.	160
Quadro 12	Casos de correspondência directa, a nível semântico, entre os tempos verbais portugueses e os ingleses.	161
Quadro 13	Um caso de correspondência nem sempre directa, a nível semântico, no âmbito dos tempos verbais em causa.	163
Quadro 14	O contraste leitura extensiva/leitura intensiva, segundo Day & Bamford.	236
Quadro 15	Características dos bons e maus leitores, segundo Bowen, Madsen & Hilferty.	265
Quadro 16	Veredicto do <i>EPER</i> sobre as editoras e respectivas séries seleccionadas.	288
Quadro 17	Níveis de complexidade linguística escolhidos no âmbito de cada uma das séries/editoras seleccionadas.	289
Quadro 18	Contraste entre a escala numérica de classificação linguística das séries/editoras e a escala alfabética do sistema global de níveis <i>EPER</i> .	290
Quadro 19	Lista dos trinta <i>graded readers</i> escolhidos no âmbito do programa de leitura extensiva a implementar a nível do 9.º ano de escolaridade.	292
Quadro 20	Sistematização das características dos <i>graded readers</i> no contexto da série <i>Storylines – Oxford University Press</i> .	296
Quadro 21	Sistematização das características dos <i>graded readers</i> no contexto da série <i>Bookworms – Oxford University Press</i> .	297
Quadro 22	Sistematização das características dos <i>graded readers</i> no contexto da série <i>Penguin Readers – Penguin Longman</i> .	298
Quadro 23	Sistematização das características dos <i>graded readers</i> no contexto da série <i>Heinemann Guided Readers – Macmillan Heinemann</i> .	300
Quadro 24	Sistematização das características dos <i>graded readers</i> no contexto da série <i>Cambridge English Readers – Cambridge University Press</i> .	301
Quadro 25	Ordenação crescente dos valores médios por título no âmbito de cada série/editora em função do número de páginas, imagens, contextos de <i>Simple Past</i>	

	e contextos de <i>Simple Present Perfect</i> .	306
Quadro 26	Ordenação crescente das séries/editoras em função do número de páginas, imagens, contextos de <i>Simple Past</i> e contextos de <i>Simple Present Perfect</i> por título.	306
Quadro 27	As diferentes posições ocupadas por série consoante cada um dos factores de ordenação.	307
Quadro 28	Estrutura do Pré-teste e do Pós-teste.	311
Quadro 29	Turmas A e B – Média, D. Padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t).	327
Quadro 30	Turmas I e II – Média, D. Padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t).	328
Quadro 31	Turmas B e I – Média, D. Padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t).	328
Quadro 32	Turmas Experimental e de Controlo – Média, D. Padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t).	330
Quadro 33	Quadro descritivo do cronograma da experiência didáctica e sua avaliação.	332
Quadro 34	A oposição leitura extensiva/leitura intensiva, por Welch.	333
Quadro 35	Pré-teste – Grupos Experimental e de Controlo – Média, D. Padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t).	345
Quadro 36	Pré-teste – Grupos Experimental e de Controlo – Média, D. Padrão, Correlação, t (Teste t).	345
Quadro 37	Grupo Experimental – Matriz de Correlação (R – coeficiente de correlação de Pearson) – Pós-teste, Programa de leitura extensiva.	362
Quadro 38	Grupo Experimental – Matriz de Correlação (R – coeficiente de correlação de Spearman) – Pós-teste, Programa de leitura extensiva.	362
Quadro 39	Grupo Experimental – Matriz de Correlação (coeficiente de correlação de Pearson).	363
Quadro 40	Grupo Experimental – Matriz de Correlação (coeficiente de correlação de Spearman).	364
Quadro 41	Grupo de Controlo – Matriz de Correlação (coeficiente de correlação de Pearson).	365
Quadro 42	Grupo de Controlo – Matriz de Correlação (coeficiente de correlação de Spearman).	366

Quadro 43	Grupos Experimental e de Controlo com as variáveis normalizadas e estandardizadas – Média, Desvio padrão, Correlação, t (Teste t).	370
Quadro 44	Grupos Experimental e de Controlo com as variáveis não normalizadas nem estandardizadas – Média, Desvio padrão, Correlação, t (Teste t).	371
Quadro 45	Grupos Experimental e de Controlo com as variáveis normalizadas e estandardizadas – Média, Desvio padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t).	371
Quadro 46	Grupos Experimental e de Controlo com as variáveis não normalizadas nem estandardizadas – Média, Desvio padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t).	372

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Médias do <i>Simple Past</i> no Pré-teste nos Grupos.	348
Gráfico 2	Médias do <i>Simple Present Perfect</i> no Pré-teste nos Grupos.	349
Gráfico 3	Médias dos grupos no Pré-teste.	350
Gráfico 4	Médias do <i>Simple Past</i> no Pós-teste nos Grupos.	351
Gráfico 5	Médias do <i>Simple Present Perfect</i> no Pós-teste nos Grupos.	351
Gráfico 6	Médias dos grupos no Pós-teste.	352
Gráfico 7	Médias do <i>Simple Past</i> no Grupo Experimental no Pré-teste e no Pós-teste.	353
Gráfico 8	Médias do <i>Simple Present Perfect</i> no Grupo Experimental no Pré-teste e no Pós-teste.	353
Gráfico 9	Médias do <i>Simple Past</i> no Grupo de Controlo no Pré-teste e no Pós-teste.	354
Gráfico 10	Médias do <i>Simple Present Perfect</i> no Grupo de Controlo no Pré-teste e no Pós-teste.	355
Gráfico 11	Médias do <i>Simple Past</i> nos Grupos.	356
Gráfico 12	Médias do <i>Simple Present Perfect</i> nos Grupos.	356

INTRODUÇÃO

A presente investigação insere-se num conjunto de preocupações de índole profissional que se têm vindo a acentuar ao longo da nossa prática docente.

Uma formação de base em Línguas e Literaturas Modernas abriu-nos as portas para um primeiro contacto com disciplinas como a linguística, essencialmente a nível teórico, tendo-nos, mais tarde, dado a oportunidade de aprofundar, já no âmbito da actividade profissional, o vasto ramo da linguística aplicada, altura em que tomámos consciência de toda a sua capacidade de intervenção, no sentido de procurar oferecer soluções para os “(...) *real-world problems in which language is a central issue.*” (Brumfit, 1991, p. 46).

Nesta perspectiva, dada a importância que sempre atribuímos à aquisição do aspecto gramatical, visto este estar inerente a todos os *skills* da língua que o aluno precisa dominar – lembremos que Searle a define como “(. . .) *rule-governed intentional behaviour.*” (in Rivers, & Temperley, 1978, p. 16) – vimo-nos igualmente envolvidos na exploração das noções subjacentes ao conceito de gramática pedagógica, no âmbito dos principais paradigmas gramaticais existentes, encarando-a como o elo de ligação entre os conceitos teóricos das diversas escolas de linguística e a sua aplicação concreta à pedagogia das línguas.

Mas é, sobretudo, a realização de um Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Didáctica do Inglês, que nos possibilita o aprofundar de determinadas questões inerentes à nossa principal área de interesse – a do estudo da gramática na aula de língua estrangeira – levando-nos a reflectir sobre o seu controverso papel em termos pedagógicos, independentemente da eventual abordagem a que for submetida em contexto de sala de aula, bem como sobre a importância das diversas hipóteses, decorrentes de potenciais questões da linguística teórica, que actualmente se apresentam aos professores de línguas, no sentido de mais facilmente lhes permitir identificarem possíveis vias de investigação, tendo em vista a resolução dos problemas gramaticais concretos com que se deparam na sua prática lectiva (dos quais é exemplo o que deu origem a este estudo), temas que procuramos sintetizar no Capítulo I da presente investigação.

Porém, na impossibilidade de abarcar as várias dificuldades de ordem gramatical, suscitadas especificamente pelo ensino do Inglês como língua estrangeira a alunos nativos do Português, vimo-nos obrigados a delimitar o campo de trabalho a uma das questões que consideramos fundamental neste domínio – a questão verbal, mais concretamente o ensino/aprendizagem de contrastes verbais no âmbito do passado, com base na maneira como ambas as línguas envolvidas vulgarmente o expressam. Nesse sentido e numa perspectiva contrastiva, ao procurarmos estabelecer o campo conceptual inerente ao tema em causa, analisamos em pormenor as três categorias morfológicas do verbo mais directamente ligadas à referida área de estudo – tempo gramatical, aspecto e modo – com o intuito de poder objectivamente identificar e perceber as divergências existentes a este nível entre os dois sistemas verbais referidos, temática que surge resumida no Capítulo II deste trabalho.

No âmbito do panorama verbal, debruçamo-nos, então, sobre um aspecto muito concreto, problemático e polémico, a distinção *Simple Past/Simple Present Perfect*, que contrasta com a expressão do passado em Português, através da utilização do Pretérito Perfeito Simples, do Pretérito Perfeito Composto e do Pretérito Imperfeito, procurando, antes de mais, constatar as dificuldades inerentes ao seu processo de ensino/aprendizagem a alunos com Português como língua materna e, sobretudo, tomar consciência das principais causas justificativas dessas mesmas dificuldades. Temos como objectivo primordial uma melhor percepção e compreensão futura dos problemas vulgarmente encontrados pelos intervenientes no contexto da aula de Inglês, no que respeita a esta área verbal específica, assunto de que dá conta o Capítulo III do actual estudo.

Contudo, no enquadramento do Ensino Superior Politécnico, leccionando em particular nos últimos anos as cadeiras de Didáctica Específica do Inglês I e II, sentimos cada vez mais a necessidade de continuar a investir no campo concreto da aquisição duma segunda língua, procurando aprofundar os conhecimentos ao nível da relação que a investigação nesta área específica consegue estabelecer com a pedagogia do ensino da língua. Entre as várias teorias de aquisição que, neste âmbito, procuramos conhecer em pormenor, despertam-nos especial interesse as abordagens humanistas da década de 70, exactamente pela primazia atribuída ao factor humano em termos do processo aquisitivo, com destaque para a controversa teoria preconizada por Krashen nos finais da década, *The Monitor Model*, posteriormente desenvolvida nos anos 80 e denominada por *The Input*

Hypothesis Model, a que damos particular atenção em função das propostas do autor no âmbito das cinco hipóteses que apresenta, dos factores que, em seu entender, influenciam a aquisição duma segunda língua, nomeadamente no que respeita ao aspecto gramatical e das implicações fundamentais de toda a sua teoria em termos do que considera uma adequada metodologia de ensino da língua alvo em situação escolar. Sobre a definição dos principais termos básicos vulgarmente encontrados neste domínio da aquisição duma segunda língua, os objectivos deste tipo de investigação, as suas bases teóricas subjacentes e a abordagem de quatro variáveis interdependentes neste campo – *input*, processo, tarefa e contexto – se debruça o Capítulo IV deste trabalho.

Assim, em consequência do estudo efectuado e do posterior aprofundar de conhecimentos em que baseamos a nossa prática docente, outras questões entretanto se levantam, fazendo-nos sentir a necessidade de uma investigação posterior. Dados, pois, os primeiros passos na área específica da problemática aquisição duma questão gramatical muito concreta – a distinção prática entre o *Simple Past* e o *Simple Present Perfect* – constatadas as potenciais dificuldades vividas pelos alunos, bem como as suas causas directas, o trabalho que agora nos propomos realizar pretende precisamente continuar a desenvolver o tema em causa, no sentido de procurar identificar uma possível estratégia de aquisição, que poderá levar à obtenção de melhores resultados quanto à correcta distinção entre os adequados contextos de utilização de cada uma das formas verbais em causa.

A opção tomada justifica-se plenamente, uma vez que, por experiência própria com diversos alunos, nomeadamente os do Curso de Português/Inglês da Escola Superior de Educação de Viseu e também através de conversas de vária ordem com colegas da mesma área científica e professores do Ensino Básico, nos temos constantemente continuado a aperceber das muitas dificuldades inerentes à compreensão e utilização concreta dos tempos verbais ingleses referidos.

É nesta decorrência e com este objectivo que, convictos do poder da leitura no que respeita à aquisição de uma qualquer língua, seja ela materna ou segunda/estrangeira, partimos da hipótese de que particularmente a leitura extensiva, aliás parte integrante dos conteúdos programáticos da língua inglesa, em concreto a nível do 3.º Ciclo do Ensino Básico, apesar de vulgarmente negligenciada pelos professores pelas razões mais diversas, poderá constituir a tão desejada estratégia facilitadora da aquisição do contraste verbal em estudo. Sobre toda esta temática inerente à importância atribuída à leitura extensiva em

termos do processo de aquisição duma segunda língua, essencialmente com base na utilização de *graded readers* criteriosamente seleccionados para o efeito, versa o Capítulo V desta investigação.

Na prática, tudo se passa no âmbito dum quadro de aquisição do Inglês como língua estrangeira, através da implementação de um programa de leitura extensiva a nível do 9.º ano de escolaridade, em contexto extra-escolar, paralelamente ao normal funcionamento das aulas de Inglês, leccionadas pelas respectivas professores numa perspectiva de escola, de acordo com o currículo vigente. Da descrição da metodologia seguida ao longo da experiência didáctica e dos diversos materiais utilizados tendo em vista a sua concretização, consta o Capítulo VI.

O Capítulo VII centra-se na análise quantitativa dos dados obtidos e sua respectiva interpretação, com base nos diversos testes estatísticos para tal realizados. Importa aqui referir que, precisamente por se ter levado a cabo um estudo quasi-experimental, com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, estudo esse que se pretende fiável e objectivo, advogando o emprego de métodos quantitativos, ao ter em vista uma medição rigorosa e controlada dos dados obtidos, este se enquadra num paradigma também ele predominantemente quantitativo. Trata-se, pois, duma investigação em que impera um positivismo lógico, na procura das causas e explicações para os fenómenos encontrados, sendo claramente orientada para a análise descritiva e inferencial dos resultados, o que não impede, como aliás em qualquer outra investigação realizada na área da educação em geral, que se tenha igualmente prestado atenção à informação relevante, oriunda do contacto directo com os próprios alunos.

Uma interpretação geral dos resultados, respectivas conclusões e observações finais a salientar no âmbito de toda esta temática, são parte integrante do Capítulo VIII, do qual constam também implicações didácticas decorrentes da presente investigação, bem como eventuais sugestões, com vista à realização de posteriores estudos nesta área.

1. Apresentação da situação

Ao considerarmos as cinco áreas de conteúdos contempladas nos actuais programas de Inglês do Ensino Básico, nomeadamente a nível do 3.º Ciclo e mais em concreto ainda no que diz respeito ao 9.º ano de escolaridade, altura em que os alunos se começam

efectivamente a confrontar com a necessidade prática em termos de opção no âmbito do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, deparamos com a Leitura Extensiva, que tão problemática se tem mostrado quanto à sua implementação concreta na sala de aula, dado que os professores são os primeiros a confessar a sua natural tendência para desvalorizarem ou, diríamos mesmo, ignorarem esta componente dos programas, apesar do muito que sobre ela se tem dito e escrito nos mais diversos encontros sobre o ensino de línguas estrangeiras a este nível.

Contudo, a incidência nesta área específica fez-nos reflectir sobre o porquê da sua inclusão nos programas de Inglês e sobre a sua real importância em termos práticos, ao ser encarada como a concretização das outras áreas de conteúdos, na medida em que as agrega de uma forma completa e harmoniosa.

De facto, se procurarmos especificar o que vulgarmente se entende por leitura extensiva, encontramos definições do tipo:

Extensive reading means reading in quantity and in order to gain a general understanding of what is read. It is intended to develop good reading habits, to build up Knowledge of vocabulary and structure, and to encourage a liking for reading. (Richards, Platt, & Platt, 1992, p. 133).

Sem dúvida que, neste âmbito, a tónica é posta na leitura voluntária por prazer, o que de imediato nos remete para Krashen e para as suas teorias sobre aquisição da linguagem (1981a, 1982a, 1985) e sobre a leitura (1989, 1993), a que atribui, em diferentes fases da aprendizagem, um poder muito superior ao da própria instrução formal relativamente ao funcionamento da língua alvo, já que assim ela se revela em todas as suas dimensões de regras e uso fluente.

Precisamente porque a leitura extensiva permite uma exposição rica, variada e controlada à língua, pode ser encarada como uma das melhores vias de aquisição neste contexto (Krashen, 1989, 1993; Willis, 1996), o que justifica plenamente quer a sua inserção como uma das áreas de conteúdos contempladas nos programas de Inglês do Ensino Básico, quer a grande insistência de que é alvo em termos da sua concretização prática, já que ela surge hoje como um dos principais vectores a considerar no âmbito do ensino/aprendizagem duma segunda língua, tendo em vista, entre outros factores, o desenvolvimento da correcção gramatical, tal como Krashen o refere.

Nesta perspectiva, baseamo-nos no princípio de que a exposição regular do aluno à leitura, especialmente leitura voluntária por prazer, fora do ambiente formal da sala de aula e, de preferência, logo desde as fases iniciais da aprendizagem da língua, poderá ser encarada como uma das possíveis estratégias de aquisição, capaz de produzir melhores resultados práticos do que o ensino formal dessa mesma língua nas mais diversas áreas, inclusive no campo dos tempos verbais e concretamente no que respeita à distinção entre os diversos usos do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect*.

Somos, assim, levados a supor que, se aumentarmos as possibilidades de ocorrência dos contextos de utilização destes dois tempos verbais, enriquecendo desta forma o *input* dos nossos alunos neste campo concreto, através da implementação dum sólido e consistente programa de leitura extensiva, paralelo ao normal funcionamento das aulas de Inglês, diminuiremos gradualmente as probabilidades de produções linguísticas incorrectas neste domínio.

Para além da questão de interferência do Português, como língua materna, na aquisição da distinção entre estes dois tempos verbais ingleses, facto constatado na nossa Dissertação de Mestrado (Fonseca, 1990), parece-nos muito interessante poder verificar que, segundo Willis (1996), o problema, no âmbito deste contraste verbal, passa fundamentalmente por três momentos nítidos – super-generalização, desconfirmação duma hipótese previamente formulada e reestruturação de todo o sistema gramatical da língua alvo, para nele incluir um novo dado. Willis explica-o da seguinte forma:

Sometimes they notice a new piece of evidence which disconfirms a hypothesis, and changes the whole picture they have of a particular form. For example, if they have learnt about the past simple, and have begun to recognize past tense verbs, they will use the past simple for everything that has happened in the past (...). Then one day, they notice verb phrases that seem also to refer to the past, but with 'have'/'has' – the present perfect. So their former hypothesis about the past simple is disconfirmed. They now need to look out for examples of both tense forms, and examine evidence of when they are used. This leads to a restructuring of their current system to accommodate the new evidence, and drives their language development forward. (Willis, 1996, p. 16).

De facto, se tivermos em mente os nossos alunos do Ensino Básico, parece-nos perfeitamente lógica e sustentável esta posição. Basta pensar no seu percurso académico, decorrente dos actuais programas de Inglês como língua estrangeira, para perceber que o primeiro momento identificado por Willis – super-generalização – ocorre no 6.º ano de

escolaridade, 2.º Ciclo, altura em que tomam contacto com os contextos de utilização do *Simple Past* e formulam a hipótese de ser este o tempo verbal a utilizar em Inglês para todas as situações que de alguma forma se relacionem com o passado – a verdade é que também ainda é o único que conhecem neste âmbito.

O segundo momento surge já no 3.º Ciclo, por volta do 8.º ano e não no 7.º, como refere o programa, exactamente quando, na prática, se faz a introdução ao *Simple Present Perfect* como um outro tempo verbal inglês utilizado para traduzir também acções passadas. Há então necessariamente o desconfirmar da hipótese prévia relativa à utilização do *Simple Past* e os problemas no âmbito do contraste entre estes dois tempos verbais tornam-se por demais evidentes (não esquecer a interferência da língua materna do aluno, que nesta questão específica agrava ainda mais a situação). Na opinião de Nunan (1996), tudo isto se explica pelo facto da aquisição duma segunda língua não ser, de forma alguma, um processo linear, de acordo com o qual os alunos adquiririam um item linguístico de cada vez, com toda a segurança e correcção. A verdade é que esta metáfora, a que Nunan chama “*the building block metaphor*”, está totalmente desfasada da realidade existente a este nível, mostrando esta última, e muito claramente no que respeita à aquisição do contraste verbal em causa, que “*Learners do not acquire one thing perfectly one at a time. Rather, they learn lots of things imperfectly all at once, they forget things, and their IL is destabilized when a newly acquired item collides with a preexisting item.*” (Nunan, 1996, p. 370), precisamente o que acontece quando o *Simple Present Perfect* surge e inevitavelmente colide com a esfera de acção da forma verbal preexistente na mesma área temporal – o *Simple Past*. Daí que Nunan proponha uma nova metáfora, para representar o processo de aquisição, “*the garden metaphor*”, aliás perfeitamente digna de crédito neste contexto, dado que, como sabemos, “*In a garden, numerous things grow simultaneously, albeit at different rates. Some things are trampled on, others are encouraged through the appropriate administration of fertilizer, some are adversely affected by shade, and others are adversely affected by sun.*” (Nunan, 1996, p. 370). Encontramos também esta metáfora orgânica implícita no trabalho desenvolvido por Rutherford (1987) no âmbito da gramática pedagógica, quando, ao referir-se às actividades de aprendizagem, considera deverem estas reflectir o facto de que a aquisição duma língua “*(. . .) is not a linear progression, but a cyclic one, or even a metaphoric one. That is, the learner is constantly engaged in reanalyzing data, reformulating hypotheses, recasting generalizations, etc.*” (Rutherford,

1987, p. 159). É precisamente neste momento de desconfirmação ou reformulação de hipóteses prévias relativas ao funcionamento da língua, que o papel da leitura extensiva se torna crucial como estratégia de aquisição da distinção verbal em causa, uma vez que funciona como uma fonte fidedigna do *input* que os alunos tanto precisam neste contexto, para tentar esclarecer as suas muitas dúvidas de ordem prática, quanto ao emprego dos dois tempos verbais em situações concretas do dia a dia. Sem dúvida que uma cuidada selecção de *graded readers*, encarados como um suplemento ao usual *input* linguístico da sala de aula, pelos vistos manifestamente insuficiente neste contexto, proporcionará aos alunos esses tais exemplos, devidamente contextualizados.

Vemos, portanto, a leitura extensiva como o elo que provavelmente faltava para permitir com mais facilidade fazer a ponte entre este segundo momento, sem dúvida polémico e problemático e o terceiro momento definido por Willis (1996) – o da reestruturação do sistema gramatical da língua inglesa na mente de cada aluno, por forma a incluir um novo tempo verbal entretanto adquirido e assim avançar em termos do desenvolvimento da língua. Importa apenas referir que a passagem do segundo ao terceiro momento é gradual e não obedece a prazos temporais previamente estipulados, estando antes condicionada pelas estratégias de aprendizagem individuais e o ritmo de aquisição de cada um.

2. O tema e o problema da investigação

Como o material principal deste trabalho resulta da implementação dum programa de leitura extensiva ao longo do ano lectivo, considerámos como tema desta investigação empírica: *A leitura individual e silenciosa de 'graded readers' no ensino da Língua Inglesa como língua estrangeira.*

A investigação desenvolve-se em torno do problema do *impacto da leitura extensiva na aquisição e posterior utilização de estruturas verbais definidas, conducentes ao desenvolvimento da competência gramatical implícita na competência linguística de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, concretamente ao nível do 9.º ano de escolaridade.*

3. Objectivos da investigação

Com este trabalho pretendemos conhecer melhor o papel que a exposição individual, prolongada e regular do aluno à leitura, especialmente no caso de leitura voluntária, por prazer, pode desempenhar na compreensão, aquisição e utilização de tempos verbais por parte dos alunos, muito em particular no que respeita à distinção entre os contextos de utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect* em situações diárias concretas e, a partir daí, verificar a importância da sua implementação na fase imediata ao contacto inicial com o contraste verbal em causa, basicamente como complemento ao usual *input* linguístico das aulas de língua inglesa, de preferência em contexto extra-escolar.

4. Hipóteses

Qualquer investigação deve orientar-se no sentido de responder a questões que sejam claramente definidas e abordáveis do ponto de vista empírico e que tenham subjacente, tanto quanto possível, um determinado campo teórico. A utilidade e a relevância do conhecimento que se pretende alcançar, são características fundamentais em termos da investigação científica, bem como o rigor em cada uma das etapas do processo, já que só ele permite assegurar a legitimidade das conclusões a tirar.

Foi com base nestes pressupostos metodológicos e para verificar se o primeiro objectivo, do qual está dependente o segundo, pode ser atingido, que organizámos a experiência pedagógica a realizar, experiência essa que deverá fornecer respostas às três questões de investigação seguintes.

Questão 1

Apoiados na experiência pessoal de ensino no âmbito da língua inglesa, em usuais conversas com colegas de profissão, versando o fraco desempenho dos alunos no respeitante à aquisição de determinados aspectos gramaticais, em concreto a questão verbal directamente relacionada com a expressão do passado nesta língua e ainda na investigação realizada neste campo, tendo em vista a dissertação de Mestrado, que claramente veio confirmar as expectativas e previsões iniciais, perguntamos:

Será que o mero ensino formal do Inglês língua estrangeira em situação escolar, por si só, não consegue dar resposta às muitas dúvidas inerentes à aquisição da problemática distinção entre os vulgares contextos de utilização do ‘Simple Past’ e do ‘Simple Present Perfect’?

Esta questão levou-nos a formular a hipótese de que o mero ensino formal do Inglês em contexto de sala de aula não facilitará a aquisição do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, na medida em que não contribuirá de forma significativa para a diminuição das dificuldades sentidas pelos alunos neste âmbito.

Os dados a obter, na sequência da aplicação de um primeiro teste a todos os alunos das turmas envolvidas, designado por Pré-teste, ainda antes do início da experiência, mais precisamente na fase de selecção dos sujeitos e sobretudo destinado a avaliar os seus conhecimentos prévios no respeitante à matéria em causa, poderão responder a esta primeira questão, corroborando ou não a primeira hipótese colocada e serão tratados, em termos de análise quantitativa, no Capítulo VII.

Questão 2

Considerando investigações que, sobretudo nas décadas de 80 e 90, estudaram o poder da leitura extensiva no que respeita à aquisição de segundas línguas e provaram as muitas vantagens daí decorrentes aos mais diversos níveis, nomeadamente em relação à aquisição de estruturas gramaticais, interrogamo-nos:

Terá a leitura extensiva, no contexto do Inglês língua estrangeira, um impacto relevante como estratégia de aquisição do contraste verbal ‘Simple Past’/‘Simple Present Perfect’?

Questão 3

Na decorrência da questão anterior, perguntamos ainda:

Produzirá esta estratégia melhores resultados práticos a diferentes níveis, concretamente ao nível gramatical, do que o ensino formal dessa mesma língua?

Estas duas questões levaram-nos a formular a hipótese de que a implementação dum programa de leitura extensiva, em simultâneo ao normal funcionamento das aulas de Inglês

a nível do 9.º ano de escolaridade, facilitará a aquisição do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, na medida em que contribuirá para uma diminuição significativa das dificuldades sentidas pelos alunos neste contexto.

As diferenças que se poderão verificar na evolução dos resultados responderão afirmativa ou negativamente a estas duas questões, corroborando ou não a hipótese formulada. Os resultados relacionados com este aspecto serão tratados no Capítulo VII.

A experiência a que vimos fazendo referência e que procura obter respostas para as questões levantadas constitui a parte central deste projecto de investigação e foi realizada com alunos de quatro turmas, a frequentarem o 9.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Essas quatro turmas foram, posteriormente, convertidas em apenas duas. Numa, formou-se o grupo de controlo, que cumpriu o programa de língua inglesa estipulado, numa perspectiva de escola, ao longo de todo o ano lectivo. Na outra, formou-se o grupo experimental que, paralelamente a esse normal funcionamento das aulas de língua inglesa, foi submetido a um intenso programa de leitura extensiva, implementado pela investigadora no período compreendido entre Outubro de 2003 e Junho de 2004, decorrendo a leitura, que se pretendeu voluntária, silenciosa, individual e realizada essencialmente pelo prazer de ler, em contexto extra-escolar.

No final da experiência foi passado um outro teste a todos os alunos, designado por Pós-teste, para avaliar os conhecimentos entretanto adquiridos no que respeita à aquisição do contraste verbal em causa.

Toda a metodologia aplicada nesta investigação será explicada no Capítulo VI, conforme já referido.

5. Importância da investigação

As respostas às questões colocadas, a obter a partir da experiência realizada, permitirão validar a questão didáctica central que se encontra na base desta investigação empírica, a qual sugere o recurso sistemático à leitura extensiva na aula de Inglês, como estratégia facilitadora da aquisição do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*.

Poderá ainda ser possível apresentar outras sugestões, relacionadas com este tipo de leitura, no contexto da disciplina de Inglês, de preferência fora do ambiente formal da sala de aula, no sentido de não só continuar a fomentar o gosto pelo acto de ler também em

língua estrangeira, mas fundamentalmente de contribuir para a consolidação das bases estruturais da língua alvo, por formas aliciantes e motivantes.

6. Limites da investigação

No que respeita ao tema da leitura em língua estrangeira, o estudo apresentado ocupa-se exclusivamente do conceito de leitura extensiva, realizada por prazer, com base numa selecção regular e individual de *graded readers* pertencentes à biblioteca de turma e centra-se apenas no seu impacto em termos da aquisição duma questão gramatical bem definida – o contraste entre dois tempos verbais ingleses que, embora traduzindo igualmente acções passadas, implicam diferentes significados.

Não está em causa a abordagem de outros tipos de leitura, nem mesmo de outras formas de concretizar o processo de leitura extensiva em contexto de sala de aula. Ultrapassa igualmente os limites desta investigação toda e qualquer outra forma de impacto, causado pela persistência em termos de leitura extensiva, nas diferentes áreas inerentes à aquisição da língua alvo, deixando-se para mais tarde uma eventual investigação sobre qualquer um dos aspectos agora excluídos.

CAPÍTULO I

A gramática no contexto de ensino/aprendizagem duma segunda língua

1. Introdução

Há várias décadas que o ensino/aprendizagem da gramática se vem revelando um tema polémico e controverso, sempre que está em causa o domínio duma segunda língua. Deverá esta ser ensinada explicitamente? Deverá o seu ensino ser sistemático ou depender de necessidades pontuais? Deverá a gramática sequer ser ensinada? Será preferível apenas despertar a consciência dos alunos para o funcionamento da língua?

São efectivamente muitas as questões que se têm levantado ao longo dos tempos no que respeita a esta área concreta, todas elas de difícil resposta, convenhamos, até porque se já houve épocas de total adesão à gramática, outras houve de completa rejeição do seu ensino.

A tendência actual é a de encarar a língua, antes de mais, como um instrumento de comunicação. Porém, mesmo entre os autores que defendem veementemente a sua aquisição sem enfatizar a parte formal (Newmark & Reibel, 1967; Jakobovits, 1968; Krashen, 1981a, 1982a; Prabhu, 1987, entre outros), não está nunca implícito que a forma em si não seja um aspecto crucial dessa mesma língua. Até Wilkins (1976), no seu trabalho sobre *notional syllabuses*, abre caminho para que se preste considerável atenção à questão formal:

The acquisition of the grammatical system of a language remains a most important element in language learning. The grammar is the means through which linguistic creativity is ultimately achieved and an inadequate knowledge of the grammar would lead to serious limitations on the capacity for communication. A notional syllabus, no less than a grammatical syllabus, must seek to ensure that the grammatical system is properly assimilated by the learner. (Wilkins, 1976, p. 66).

Assim, numa tentativa de resposta às questões acima formuladas, reflectamos um pouco sobre o estatuto da gramática no campo da aprendizagem duma segunda língua, não sem antes começarmos por tentar definir o conceito em causa.

2. O conceito de gramática

A primeira dificuldade com que logo nos deparamos é a de tentar definir o termo “gramática”. De imediato somos confrontados com os seus diferentes contextos de utilização comum. Ao utilizarmos o termo “gramática”, podemos estar a referir-nos a uma componente específica do sistema linguístico que todos os falantes nativos usam intuitivamente na comunicação. “Uma gramática” pode também ser a designação usada para fazermos referência a uma descrição particular desta componente, como, por exemplo, no caso de uma “gramática tradicional” ou uma “gramática funcional”. Nesta sequência, o termo é frequentemente empregue para referir um compêndio sobre gramática ou até parte do currículo no âmbito de uma dada língua.

Diferentes escolas linguísticas definirão a gramática de diferentes maneiras, dependendo do seu campo concreto de interesse, sendo que todas essas definições serão igualmente válidas e apropriadas. Senão vejamos:

- Um gramático tradicional vê-la-á como a junção das palavras a um conjunto de regras que regulam as suas possíveis combinações, frequentemente acompanhadas por indicadores sobre o que é considerado “correcto” e “incorrecto” em termos do funcionamento da língua em questão;

- Um linguista estrutural entenderá a gramática como a soma total dos padrões frásicos no âmbito dos quais é possível combinar as palavras duma dada língua;

- Um linguista cognitivo verá a gramática como o nosso conhecimento inato da estrutura da língua;

- Um linguista funcional encarará a gramática como um recurso de que nos servimos para concretizar as nossas finalidades comunicativas em contextos específicos.

Para além da dificuldade inerente à definição do termo em si, deparamo-nos ainda com a dúvida relativa ao delinear das fronteiras adequadas. Será a gramática uma componente discreta de qualquer língua, restrita, por exemplo, à descrição de estruturas frásicas (sintaxe)? Ou estará ela no centro do sistema linguístico, mediando entre a

construção de significado (semântica) e o sistema dos sons da língua em causa (fonologia)? Para uns, fará sentido distinguir entre gramática e léxico, enquanto que para outros será difícil estabelecer claramente esta distinção. Uns quererão incluir características como a pontuação e a ortografia no contexto da gramática (e, nalguns casos, serão até óbvias algumas relações). Numa outra perspectiva, alguns distinguirão entre gramática (o sistema da língua) e o uso concreto que se faz dessa mesma língua (os padrões *standard*, vulgarmente aceites numa dada comunidade). Outros não concordarão com esta dicotomia.

Percebemos, assim, que definir o conceito de gramática não é um assunto linear. Contudo, parece-nos importante clarificar a acepção em que nos baseamos, qualquer que seja o seu contexto de utilização. No nosso caso e dados os objectivos deste estudo, entendemos a gramática como “(. . .) *the way in which linguistic units such as words and phrases are combined to produce sentences in the language.*” (Richards, Platt, & Platt, 1992, p. 161).

3. O controverso papel pedagógico da gramática ao longo dos tempos

“*Grammar is back!*” Foi com este cabeçalho que David Crystal prefaciou um dos seus programas de rádio *English Now* há já vários anos, afirmação que levou Tonkyn a interrogar-se: “*Where has grammar been? Why did it go away? Why has it now come back?*” (Tonkyn, 1994, p. 2). A resposta a estas questões, sobre as quais nos interessa também reflectir, essencialmente no intuito de ter uma melhor percepção da realidade actual neste contexto, passa por uma breve perspectiva tanto do papel, como do estatuto que a gramática tem vindo a assumir no panorama da aprendizagem da língua.

3.1. A supremacia original

Segundo a tradição secular de aprendizagem das línguas dominada pelo Latim e pelo Grego, o estudo duma língua significava prioritariamente o estudo da sua gramática, tanto como um fim em si mesma, como para permitir ao aluno ler e talvez escrever nessa língua, por razões meramente académicas. Não é pois surpreendente que este método de ensino/aprendizagem de línguas ficasse conhecido como o método da gramática-tradução.

Os seus sucessores na primeira metade do século XX, embora recusando o conhecimento gramatical como o seu principal foco de interesse e a tradução como o meio de o alcançar, continuaram, contudo, a considerar ser sua tarefa básica a transmissão do sistema gramatical. Esta centralidade da gramática na esfera do ensino espelhava a sua centralidade no âmbito da linguística estrutural, facto então bastante invocado, para validar os métodos de ensino vigentes. As abordagens taxonómicas e de influência behaviorista dos primeiros linguistas estruturalistas tiveram eco nas formas iniciais da análise contrastiva, segundo as quais uma comparação relativamente linear dos sistemas gramaticais da língua materna e da língua alvo revelaria as discrepâncias, que se tornariam no objectivo primordial em termos de ensino e avaliação. Apesar de se manifestar contra a abordagem estruturalista, Chomsky (1957, 1965) continuou a manter a gramática no centro do interesse linguístico. É certo que as suas ideias não tiveram um efeito directo e incisivo no campo do ensino das línguas, no entanto facilitaram o reavivar de abordagens cognitivas no contexto pedagógico que, no geral, reflectiam uma preocupação constante com os sistemas linguísticos.

3.2. O declínio

Muito embora no fim dos anos 50 e princípio dos anos 60 a teoria linguística parecesse estar prestes a oferecer aos professores de línguas uma abordagem científica e renovada da gramática, a verdade é que a incapacidade dos linguistas em seleccionarem o melhor método de análise gramatical, bem como em conseguirem transmitir a *langue* (Saussure, 1915) de forma acessível, gerou entre estes um cepticismo crescente quanto à relevância dos estudos gramaticais no campo do ensino duma segunda língua. Tal como Allen & Widdowson (1975) referem, os professores encontravam-se então num dilema:

On the one hand, traditional grammar was supposed to be 'unscientific' and therefore unworthy of serious consideration, while linguistics seemed to be a highly esoteric subject beyond the comprehension of any but the most dedicated of University scholars (. . .) As a result many teachers became disillusioned, not only about modern linguistics, but about linguistics in general, including traditional grammar, and there was a widespread reaction against grammar-teaching in the schools. (Allen & Widdowson, 1975, p. 45).

A sociolinguística teve uma influência considerável neste destronar da gramática do lugar que ocupava no contexto do ensino das línguas. Ao favorecerem-se as abordagens descritivas e a primazia da fala, de acordo com os princípios defendidos pela linguística estrutural, a sociolinguística começou a questionar o estatuto privilegiado dos dialectos e formas de pronúncia e de escrita *standard*, o que levou ao esbater da noção de “correção”, em que se baseava a gramática tradicional. Se a estas ideias juntarmos a ênfase humanista na importância da expressão individual e da aprendizagem pela descoberta, então presente em muitas escolas britânicas, o resultado, particularmente no ensino da língua materna, foi o abandono das aulas com base na gramática tradicional e da correção de trabalhos escritos focalizada na forma, em favor duma escrita criativa e de actos de fala fluentes.

Ao mesmo tempo, Hymes defendia o alargamento da noção de “competência” para além das fronteiras limitadas definidas por Chomsky, pretendendo transformá-la em “competência comunicativa”, um conceito já não só com uma dimensão linguística, mas também sociolinguística, perspectivado sobretudo pela capacidade de usar e interpretar a linguagem *appropriately* (Hymes, 1972), em contextos específicos (concretamente sobre a dicotomia competência/*performance*, ver capítulo IV, secção 2.4.2.). Esta noção de competência comunicativa tornou-se apelativa para autores como van Ek e Wilkins, que procuravam elaborar programas para o ensino de segundas línguas, por forma a neles reflectirem o seu uso concreto e diário.

Percebe-se, assim, que o ensino comunicativo da língua, ao ambicionar transpor para o contexto da sala de aula as características próprias dum processo de comunicação autêntico, tentasse desvalorizar a importância do ensino/aprendizagem da gramática. Em termos avaliativos, a correção gramatical era apenas mais um dos muitos critérios estabelecidos, com base nos quais se julgava a eficácia no âmbito da fala e da escrita.

Se a tomada de consciência sociolinguística contribuiu para o declínio da importância da gramática no âmbito de cursos e metodologias aplicadas ao ensino duma segunda língua, também a psicolinguística teve um papel relevante em todo este processo. O conceito de Chomsky de um mecanismo de aquisição da linguagem, que permitia facilmente à criança aprender a sua língua materna, conjugado com a investigação levada a cabo por Brown (1973), revelando as regularidades patentes na ordem de aquisição das características morfológicas dessa língua, foram certamente factores influentes na investigação sobre a aquisição duma segunda língua então realizada. Dados retirados dos

estudos de aquisição de morfemas (por ex., Dulay & Burt, 1973, 1974), relativos a regularidades de aquisição semelhantes às encontradas pelos investigadores no âmbito da língua materna, constituíram uma base importante para a construção do modelo teórico de Krashen (1985), *The Input Hypothesis Model*. A sua perspectiva do processo de aquisição duma segunda língua (veja-se a distinção entre aquisição e aprendizagem, no capítulo IV, secção 2.3.), de acordo com o qual um mecanismo de aquisição inato funcionaria sob as condições adequadas de *comprehensible input* e baixo filtro afectivo, foi mais um contributo para a marginalização do papel da gramática no contexto da sala de aula.

Nesta decorrência, no início dos anos 80, eram várias as razões segundo as quais a gramática tinha entretanto perdido a sua posição central, tanto na esfera de ensino da língua materna, como na de uma segunda língua. Certo é que a competência gramatical foi relegada para segundo plano, passando a ser apenas uma componente da muito mais vasta competência comunicativa, sendo que eventuais limitações na área da gramática podiam ser compensadas por um maior domínio de outro tipo de competências, como a estratégica ou mesmo a discursiva. Tanto a descrição, como a instrução em termos gramaticais passaram a integrar a *E-language (Externalized language)*, para usar a terminologia de Chomsky (1986), tendo a *I-language (Internalized language)* do aluno adquirido total relevância, como um sistema que se desenvolvia “automaticamente”, sem a influência das correcções bem intencionadas dos pais, ou mesmo de autores de programas e professores de línguas.

3.3. A redescoberta

A segunda metade dos anos 80 assistiu ao regresso da gramática, tanto ao campo do ensino da língua materna, como da segunda língua.

É importante termos consciência de que, ao pormos as coisas nestes termos, estamos a simplificar o que de facto aconteceu, uma vez que, para muitos professores, a gramática nunca chegou de facto a desaparecer das suas práticas lectivas: o conservadorismo de uns e o eclecticismo de vários outros foi mantendo a tradição do seu ensino explícito, mesmo quando tal ensino estava oficialmente fora de moda. Contudo, em termos gerais, esta altura marca, efectivamente, um retrocesso face ao declínio da importância atribuída à gramática no âmbito do ensino das línguas, que se traduziu na

prática num reavivar de interesse pelo estudo actualizado dos diversos sistemas linguísticos, na medida em que tornar-se competente em línguas passou progressiva e claramente a implicar a apropriação de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua enquanto saber organizado, cada vez mais numa perspectiva de tomada de consciência do sistema linguístico em causa, que importa ir descobrindo a partir da reflexão sobre os usos, de modo a se desenvolverem estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem – o saber-fazer¹.

Assim, no que respeita à investigação sobre aquisição de segundas línguas, houve uma ampla reacção contra a forte versão da abordagem *I-language* defendida por alguns autores, entre os quais o próprio Krashen. Embora a investigação continuasse a mostrar que alguns aspectos do processo de aquisição podiam ser resistentes aos efeitos do ensino formal da língua, muitos defensores da importância da *E-language* em geral e da instrução em particular, começaram a surgir. Nomes como McLaughlin (1987) e Schmidt (1990) questionaram a convicção de Krashen (1982a) de que o que tinha sido formalmente “aprendido” não podia converter-se em “adquirido”, nem ficar, portanto, disponível para uma utilização espontânea em termos comunicativos: “(. . .) *learning does not ‘turn into’ acquisition. The idea that we first learn a new rule, and eventually, through practice, acquire it, is widespread and may seem to some people to be intuitively obvious.*” (Krashen, 1982a, p. 83). Uma proposta alternativa, sugerida em particular por McLaughlin, encarava a aquisição duma segunda língua como a aquisição dum *skill* cognitivo e parecia apoiar abordagens mais tradicionais de ensino da língua, pondo a ênfase na automatização dos itens linguísticos através de uma prática contextualizada.

É curiosa a mudança de perspectiva que se operou nesta fase da redescoberta da gramática. Em vez de simplesmente se manifestarem a favor ou contra a importância da instrução nesta área, os investigadores começaram a interessar-se pelas situações em que seria mais provável esta vir a revelar-se um benefício no que respeita ao domínio duma segunda língua. Nesse sentido, Ellis (1990) sugeriu que determinadas dimensões linguísticas como, por exemplo, a complexidade das relações forma-função, podiam explicar até que ponto diferentes formas gramaticais são ou não susceptíveis de serem

¹ A este propósito e para desenvolvimento do tema em questão, analise-se o actual *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, basicamente na secção referente às competências específicas imprescindíveis para a construção de uma competência global em línguas estrangeiras (pp. 39-54), dada a relevância deste documento como instrumento mediador entre os programas e a organização dos processos de ensino/aprendizagem no campo das línguas alvo.

ensinadas e, conseqüentemente, apreendidas pelos alunos. Vários foram os autores que salientaram as vantagens específicas da instrução formal neste contexto, sendo que, em sua opinião:

- a instrução, muito mais do que qualquer forma de interação informal, fornece um útil *feedback* negativo (Chaudron, 1988; Carroll, Roberge, & Swain, 1992);
- a instrução evidencia características formais da língua alvo;
- a instrução pode criar o contexto adequado à prática extensiva de determinadas estruturas.

Segundo hoje se crê, são precisamente as vantagens apontadas que a tornam num complemento necessário à aprendizagem informal, caso se pretendam atingir elevados níveis de proficiência numa qualquer língua, podendo mesmo evitar a fossilização prematura, eventualmente ocasionada pela ênfase excessiva na realização de tarefas comunicativas. Em particular no caso de adultos, considera-se que a instrução formal contribui para uma aprendizagem mais rápida e eficaz da língua. Sendo assim, poderemos dizer que o período em que a sua importância no contexto pedagógico foi veementemente posta em causa terminou e, numa visão retrospectiva, muitos concordarão com Spolsky (1989), quando ele refere que essa ocasião “(. . .) *does certainly seem like one of those aberrations that sometimes afflict academic minds.*” (Spolsky, 1989, p. 193).

Aliás, é curioso salientar que a nossa aposta, em termos da presente investigação, joga precisamente com esta dualidade de critérios, numa tentativa de facilitar a aquisição do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*; ou seja:

- se, por um lado, mantém a referida instrução formal em contexto de sala de aula, contemplando esta o recurso sistemático aos manuais escolares, nomeadamente através da prática da leitura intensiva e da conseqüente resolução de diversos exercícios de língua, tendo em vista o treino de itens lexicais e gramaticais inseridos nos vários textos previamente seleccionados pelos respectivos autores, tentando assim dar cumprimento ao programa da disciplina de língua inglesa nos seus mais variados aspectos, com vantagens certamente daí decorrentes para alguns alunos, sobretudo os *teacher/text dependent*;
- procura, por outro, complementá-la com base numa situação de aprendizagem informal, ou, se quisermos, de aquisição, a partir da implementação de um intenso programa de leitura extensiva, paralelo ao normal funcionamento das aulas de

inglês e a decorrer basicamente em contexto extra-escolar (para descrição da experiência didáctica realizada, ver Capítulo VI).

Esta abordagem centrada nos efeitos e vantagens da instrução formal, trouxe também consigo um interesse renovado pela análise contrastiva, em que aliás nos baseámos para identificar e perceber as divergências existentes entre os sistemas verbais inglês e português, tanto no que respeita às categorias morfológicas do verbo mais directamente ligadas à nossa temática de estudo – a distinção *Simple Past/Simple Present Perfect* (a este propósito, ver Capítulo II) – como em relação à forma como ambas as línguas vulgarmente expressam a noção de passado (temática desenvolvida no Capítulo III). Note-se que, enquadrada numa perspectiva behaviorista, este tipo de análise começou por considerar a transferência de hábitos linguísticos da língua materna como um factor primordial na aprendizagem de uma segunda língua, sem, contudo, ter conseguido fazê-lo de forma a prever e identificar eventuais áreas problemáticas para diferentes grupos de alunos. Com o incremento da psicologia cognitiva, a análise contrastiva passou a centrar-se na importância que os esquemas inerentes à utilização da língua materna adquirem na mente dos alunos e a influência que estes exercem, tanto no tipo de hipóteses que eles levantam sobre o funcionamento da língua alvo, como no próprio ritmo de aquisição de certas características dessa mesma língua, aspectos que considerámos de todo o interesse no âmbito desta investigação. Autores como Rutherford (1987), que defendem uma abordagem do ensino da gramática com base naquilo a que chamam *consciousness raising*, têm especulado que este despertar da consciência gramatical nos alunos pode ser particularmente importante, no sentido de os ajudar a ajustar os parâmetros que lhes são familiares no âmbito da língua materna, à forma exigida pelo funcionamento da segunda língua.

Precisamente na sequência desta linha de raciocínio, o próprio Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, ao referir-se à pertinência do desenvolvimento da competência gramatical dos alunos, como uma das diferentes competências linguísticas centrais e indispensáveis no ensino e aprendizagem duma língua, não esquece a relevância da tomada de consciência por parte de professores e alunos das gramáticas da língua materna e da língua alvo, bem como das suas relações contrastivas, salientando mesmo que “*Os factores contrastivos são de grande importância para a avaliação da carga de aprendizagem e, conseqüentemente, para a rentabilidade das progressões concorrentes.*” (2001, p. 211)

Inerente a este período de redescoberta da importância da gramática, está a noção muito clara de que, independentemente da opinião que se possa ter sobre o assunto, uma certeza é irrefutável – o uso da língua é controlado por regras, gramaticais e outras, que o falante nativo sabe intuitivamente (Stevick, 1982; Oksaar, 1983), mas que o aluno dum segunda língua tem que adquirir, quer dum modo consciente, quer mesmo inconscientemente:

One point that has often been made by language professionals of whatever theoretical stance, ideological camp, or disciplinary calling is that language, whatever else it may be, is rule-governed behavior. It would no doubt be difficult to find anyone who could quarrel with this concept (. . . .) And the concept of language as rule-governed behaviour is no less presupposed by those engaged in research into how languages are acquired or learned and how they might best be taught. (Rutherford & Sharwood Smith, 1988, p. 1-2).

As regras têm, pois, um papel central em qualquer discussão sobre línguas. Contudo, neste contexto, parece-nos que a questão actual não é se devemos transmitir ao aluno um conhecimento do sistema linguístico, mas antes e isso sim, revela-se fundamental em nosso entender, qual a melhor forma de o fazer – repare-se que foi precisamente esta a nossa preocupação ao encetarmos este trabalho, centralizado na problemática utilização do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect* e, sobretudo, na melhor maneira de facilitar a sua aquisição por alunos portugueses a aprender inglês como língua estrangeira em situação de sala de aula. Isto porque nos apercebemos que as questões cruciais no âmbito do ensino das línguas já não dependem hoje, nem se desenvolvem em torno do facto destas representarem ou não um tipo de comportamento regulado por regras, uma vez que isso se tornou ponto assente. Serão essencialmente questões do género:

- A que tipo de regras nos estamos a referir?
- Poderão estas ser adequadamente descritas, tendo em vista fins pedagógicos?
- Que parte da realidade concreta subjacente ao uso dum língua pode ser explicada através dessas regras?
- Serão algumas delas susceptíveis de serem ensinadas?
- Terá o seu ensino algum efeito positivo digno de realce em termos de aprendizagem?
- O que é que verdadeiramente significa “ensinar uma regra”?

- Poderão as características inerentes ao sistema gramatical da língua alvo ser abordadas pedagogicamente de outras formas, que não aquelas que já nos são familiares (isto é, afirmação explícita, sequência determinada pelo grau de complexidade gramatical, etc.)?

Reflectir sobre todas estas questões, trabalhá-las em termos da procura de respostas adequadas, não é mais do que abordar, de forma significativa, aspectos importantes no campo da linguística aplicada e concretamente na área da gramática pedagógica, aspectos esses que, neste contexto, nos interessa desenvolver e aprofundar, na medida em que nos podem permitir encontrar a solução prática e exequível para um dos problemas gramaticais mais complexos no âmbito do ensino da língua inglesa em Portugal – a distinção entre as vulgares situações adequadas ao uso de dois tempos verbais tão complexos, como sejam o *Simple Past* e o *Simple Present Perfect*.

4. O potencial contributo da linguística para a resolução de problemas gramaticais

Apesar do vasto domínio de intervenção da linguística aplicada ir muito além dos problemas inerentes ao ensino formal de segundas línguas, uma vez que abarca todas as eventuais situações problemáticas de alguma forma relacionadas com o uso de uma qualquer língua (Markee, 1990), no âmbito do presente estudo interessa-nos delimitar o seu campo de actuação, centrando-nos apenas nas vulgares dificuldades diárias dos que se encontram directamente envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas, ou seja, os professores. Importa perceber até que ponto os muitos e variados aspectos inerentes ao estudo da teoria linguística podem ser aplicados à esfera do ensino, ajudando-os a solucionar situações concretas de ordem prática, do tipo da que deu origem a esta investigação.

Nesse sentido e à laia de exemplo, no âmbito duma lista de catorze eventuais problemas típicos da linguística aplicada sugeridos por McCarthy (2001, pp. 1-2), todos eles advertindo para situações onde a língua é, de facto, a questão central aos mais diversos níveis, consideremos o segundo caso que, curiosamente, traduz o nosso dilema em termos de investigação – o de um professor que tenta entender a razão pela qual alunos com a mesma língua materna (na nossa situação o Português) apresentam dificuldades sistemáticas com a utilização duma dada estrutura gramatical inglesa (para nós

essencialmente o emprego do *Simple Present Perfect* e o contraste que este estabelece com a utilização do *Simple Past*). Nas palavras de McCarthy, a questão que se coloca é a seguinte: “*A teacher of English as a foreign language wonders why groups of learners sharing the same first language regularly make a particular grammatical mistake that learners from other language backgrounds do not.*” (McCarthy, 2001, p. 1).

Do ponto de vista do professor, as questões básicas, para as quais procura resposta, são as seguintes: Será que a linguística propõe uma possível abordagem ou solução para o problema em causa? Caso o consiga, que ramo ou ramos do estudo linguístico será necessário envolver e qual o método ou métodos a adoptar? Até que ponto é fiável a informação dada pelos linguistas? Até que ponto são razoáveis e defensáveis as suas teorias e modelos de linguagem? Estarão os linguistas predispostos e prontos a contribuir para o esclarecer das questões práticas características da linguística aplicada? Se houver informações contraditórias oriundas das descobertas dos linguistas, como se saberá qual delas será mais útil? Poderá um não linguista desempenhar estas tarefas, ou será este tipo de investigação apenas para especialistas altamente treinados?

Assim, o potencial recurso do professor à linguística, numa tentativa de procurar resolver o problema gramatical referido, poderá envolver diferentes áreas, dependendo das perguntas a formular, todas elas extremamente pertinentes em nosso entender, conforme McCarthy (2001, p. 8) claramente exemplifica através do quadro 1:

Language teacher's questions	What is known about the learner's first language or any other language they know which might be interfering with their learning of the foreign language?
	What do grammarians say about this structure?
	What psychological barriers might be preventing the learning of the structure?
	Are some structures difficult to learn if they are tackled too early on? Is there an order in which structures are best presented?

Quadro 1 – Potenciais questões linguísticas para a solução dum problema gramatical, segundo McCarthy.

Porém, o primeiro passo na procura dum explicação para a situação encontrada é a identificação do tipo de problema em questão. Será: (a) um problema que diga respeito a uma escolha gramatical particularmente delicada e complexa no contexto da língua inglesa? (b) um problema que só afecta falantes dum dada língua ou grupo de línguas, ou que atinge a maioria dos alunos? (c) um problema de estilo, para o qual provavelmente não haverá uma resposta clara e objectiva, pelo que não vale a pena insistir muito em termos de procura?

No âmbito da pergunta (a) importa que o professor, no papel de linguista aplicado, conheça antes de mais as sub-divisões da linguística (como sejam a gramática da frase, a pragmática, a gramática do discurso) e tenha noção da forma como a comunidade linguística toma as suas decisões quanto ao que incluir aonde. Sem este tipo de conhecimento será ainda mais difícil responder à pergunta (b), que diz respeito ao facto do problema em causa ser generalizado ou limitado a alunos com uma determinada língua materna de base. A resposta à pergunta (c) também depende de se ter encontrado uma solução satisfatória nos estudos relativos à gramática da frase, à pragmática, ou à gramática do discurso. Convém referir que as respostas às perguntas (a) e (b) não têm que ser mutuamente exclusivas, podendo até ser benéfica para a resolução da situação em causa uma resposta conjunta, como acreditamos ser a explicação mais viável no caso das dificuldades sentidas pelos nossos alunos (falantes nativos da língua portuguesa), face à correcta utilização do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect* (para desenvolvimento do tema, ver Capítulos II e III). Percebendo-se que se trata de um problema de cariz gramatical, importa começar a re-teorizar os paradigmas gramaticais, agora do ponto de vista de um linguista aplicado.

Assim, tendo o professor decidido que está em causa uma questão no âmbito da gramática, esta decisão abre espaço a um grupo de possíveis caminhos de investigação, na procura da sua resolução. Logo, um conjunto de possibilidades de pesquisa a explorar pode ser o que McCarthy (2001, p. 12) reúne no quadro 2, extremamente elucidativo, aliás, sobretudo no que respeita à via proposta em termos de investigação-acção, precisamente aquela por que optámos, por considerarmos ser a mais estimulante para o professor e, simultaneamente, mais adequada à tentativa de solução prática do nosso problema de base (para descrição da experiência, ver Capítulo VI):

As a grammar problem	Rules represented in course books and reference books designed for teaching English as a foreign language ('pedagogical grammars').
	Rules represented in grammar books that simply describe the English language ('descriptive grammars').
	Rules offered by theoreticians who create models for understanding particular areas of grammar (...) and who report their conclusions in books and learned journals.
	An action research project by the teacher in which he/she sets up a variety of tests and experiments and observations to see if the problem is recurrent, if it can be pinned down and made more specific (...) and whether such action research can provide an explanation without further need for 'theoretical' investigation.

Quadro 2 – Possíveis caminhos de investigação na resolução dum problema gramatical, segundo McCarthy.

Encarar a situação em termos da resposta à pergunta (b) (um problema que só afecta falantes duma dada língua ou grupo de línguas, ou que atinge a maioria dos alunos?), levanta outras questões, conforme McCarthy (2001, p. 12) demonstra no quadro 3:

Questions about the learner's first language	Does the learner's first language have a grammatical choice similar to but not entirely overlapping with English (...) for contexts such as (...)?
	Does the learner's first language have quite a different set of grammar rules for expressing English (...)?

Quadro 3– Questões de investigação relacionadas com a utilização da língua materna, segundo McCarthy.

São perguntas que claramente assumem uma perspectiva contrastiva, em termos do relacionamento entre o funcionamento da língua materna do aluno e o funcionamento da língua alvo, perguntas pertinentes, sem dúvida, no contexto desta investigação (vejam-se os Capítulos II e III). De acordo com McCarthy, uma outra questão neste âmbito poderia ser:

"Is the learner transferring something from the first language (which may or may not be viewed as a positive strategy), is the first language interfering in some way (which would usually be interpreted in a negative way), or is it possible that it is not a case of transfer or interference at all, but perhaps a strategic choice the learner has made to solve a particular problem (a positive strategy)? (McCarthy, 2001, p. 12-13).

Foi precisamente a hipótese de interferência da língua materna (posteriormente confirmada) que nos serviu de base à investigação realizada sobre as razões explicativas das muitas incertezas vividas pelos nossos alunos no âmbito da distinção entre os vulgares contextos de utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect* (Fonseca, 1990).

Estas questões levantadas por McCarthy apontam, por sua vez, possíveis áreas de exploração mais específicas a este nível, agora patentes no quadro 4 (McCarthy, 2001, p. 13):

Resources	Studies comparing and contrasting the learner's first language grammar with English (examples of contrastive analysis).
	Grammars of the learner's first language, either those written to describe that language or those written to teach it (descriptive or pedagogical grammars).
	Studies of typical transfer and cross-linguistic interference from the learner's language to English, as reported in learned journals.
	Studies of grammatical strategies adopted by learners (e.g. grammatical simplification) at various levels, as reported in learned journals.

Quadro 4 – Possibilidades de investigação envolvendo diferentes línguas, para a resolução dum problema gramatical, segundo McCarthy.

Como pudemos verificar, a prática da linguística aplicada leva-nos a campos complexos e a uma multitude de potenciais recursos, estando o seu sucesso dependente de quatro factores essenciais, como sejam: (1) a identificação e definição dos problemas encontrados (Capítulos II e III); (2) a sua contextualização no âmbito dos estudos linguísticos e o desenvolvimento de uma orientação teórica adequada (Capítulo IV); (3) a utilização dos recursos apropriados, tendo em vista a exploração de possíveis soluções (Capítulo V) e, finalmente, (4) a avaliação das soluções propostas (Capítulos VI, VII e VIII, relativos à experiência didáctica realizada, respectiva análise dos dados obtidos e eventuais conclusões retiradas).

A verdade é que nem sempre as soluções para todas as dificuldades que vulgarmente surgem no contexto duma aula de língua estrangeira ou segunda língua são de fácil implementação e resultados imediatos. Muitas vezes, o recurso mais directo de que o professor dispõe para tentar resolver um problema que implique uma escolha subtil no âmbito da estrutura da língua inglesa é a consulta do manual, bem como de outros livros utilizados na sala de aula, incluindo as gramáticas pedagógicas, uma vez que importa constatar como abordam determinados assuntos. Note-se que nesta procura de uma solução baseada neste tipo de leitura, é importante manter uma atitude crítica, traduzida na

avaliação de certas afirmações linguísticas encontradas, por exemplo, em gramáticas, face às condicionantes do problema a resolver, o que pressupõe a não aceitação da informação tal como nos chega, sem qualquer tipo de interpretação prévia, de acordo com as premissas da situação em causa. A acreditar em McCarthy (2001), esta é talvez, dadas as suas características, a fase mais importante, porque decisiva, no âmbito do trabalho desenvolvido segundo os parâmetros da linguística aplicada.

Se, contudo, a avaliação e interpretação do conteúdo das gramáticas pedagógicas não contribuir para a resolução de determinado problema, há o recurso a artigos de jornais e revistas da especialidade. Não sendo, ainda assim, satisfatória a resposta, o professor continuará a explorar o tema, direccionando a sua atenção para diferentes domínios da linguística, ou até decidindo recolher mais dados reveladores do comportamento dos seus alunos.

Porém, mesmo que encontre uma explicação que o satisfaça, tendo em vista uma qualquer situação problemática, haverá sempre a considerar a questão metodológica – como converter a solução encontrada em material pedagógico, ou seja, em algo capaz de ser eficazmente ensinado e facilmente apreendido pelos alunos? Neste âmbito, uma coisa é certa: a interacção entre metodologias de ensino e descrições linguísticas, por forma a se conseguirem bons resultados práticos no contexto da sala de aula. Significa isto que a desejável responsabilização mútua, envolvendo linguistas teóricos e linguistas aplicados, não deveria terminar aqui. Pelo contrário, justifica-se plenamente o seu alargamento a todos os intervenientes no processo de ensino da língua, pelo qual os principais responsáveis no terreno são, obviamente, os professores. Sendo assim, descrições linguísticas eficazes e linhas de orientação prática deveriam influenciar o campo da metodologia, da mesma forma que os desenvolvimentos metodológicos deveriam exercer a sua influência na procura de melhores descrições linguísticas e de linhas de orientação mais acessíveis e proveitosas para os alunos.

Em síntese, dado o imprescindível contributo da linguística para a resolução dos problemas pedagógicos de vária ordem, incluindo os gramaticais, inerentes à aprendizagem de segundas línguas, parece-nos fundamental insistir na ideia de que isolá-la no seio da comunidade académica, apenas serve para criar um enorme fosso de suspeitas e desconfianças entre os académicos (sejam eles linguistas teóricos ou aplicados) e os

professores de línguas, aqueles que na prática lidam com as dificuldades concretas, próprias de um contexto de sala de aula.

A este propósito, apercebemo-nos de que um dos problemas centrais identificado por Wilson (1996) é precisamente a sua forte convicção de que a investigação em linguística aplicada não vai de encontro às necessidades práticas sentidas pelos professores:

Applied linguistics too often ignores the circumstantial peculiarities of classrooms, individual students and the uniqueness and complexity of their local situation (. . .) This, surely, is a situation which demands innocence and openness from the teacher, rather than a theory-laden expertise. (. . .) we may infer an epistemic distance (a distance in knowledge) between practitioners and theorists (. . .). (Wilson, 1996, p. 3).

Importa, em seu entender, no interesse dum ensino de qualidade, eliminar as fronteiras existentes entre teóricos e práticos, aproximando os teóricos da realidade das salas de aula e os professores da investigação: “*It is time for academics to come down from the ivory tower and get acquainted with the social reality of being a language teacher.*” (Wilson, 1996, p. 5).

McCarthy (2001) vai mesmo mais longe, ao considerar que os referidos problemas de difícil relacionamento entre ambas as partes só se resolverão verdadeiramente quando a comunidade de linguistas aplicados se alargar, com o objectivo concreto e definido de passar a incluir no seu seio os próprios professores, empenhados nos seus projectos de investigação-acção, no âmbito das situações problemáticas que lhes vão surgindo. Afinal, a avaliar pelo que dizem os próprios linguistas aplicados, a todos move um interesse comum:

It is language as a human phenomenon that we are attempting to understand, in the hope that we might teach it more effectively in its many manifestations around the world, and also produce better dictionaries, materials, and syllabuses, or make improvements in whatever our area of preoccupation might be. (McCarthy, 2001, p. 9).

5. Uma abordagem ecléctica do ensino da gramática

Na sequência da preocupação expressa por McCarthy, de um ensino mais eficaz da segunda língua aos mais diversos níveis, preocupação que obviamente partilhamos, muito em particular no que respeita à estrutura da língua alvo, ao ponderarmos os quatro

paradigmas gramaticais mais frequentemente usados em contexto de sala de aula – referimo-nos aos modelos das gramáticas tradicional, estrutural, transformacional e funcional – não é invulgar questionarmo-nos sobre qual deles proporcionará melhores resultados práticos em situações concretas de uso diário, pergunta que, contudo, como seria de esperar, não é de resposta fácil.

Isto porque são muitas as considerações envolvidas no processo de ensino/aprendizagem duma segunda língua, identificadas por Derewianka (2001) como tendo a ver, por um lado, com variáveis de ordem contextual e, por outro, com variáveis relativas ao desempenho tanto dos alunos, como dos professores.

Começando pelas primeiras, as variáveis contextuais, o autor enumera algumas, entre as quais destacamos:

- o modelo de gramática usado nos manuais e programas escolares;
- a disponibilidade de manuais, bem como de outros recursos pedagógicos ligados a uma qualquer abordagem da gramática;
- os objectivos e natureza do programa de ensino (isto é, se põe a ênfase nos *skills* receptivos ou produtivos; se é um programa para mera “sobrevivência” no âmbito da língua ou de cariz académico; se contempla o Inglês como segunda língua ou língua estrangeira, entre outros);
- o papel atribuído à gramática no âmbito do currículo.

Quanto às variáveis associadas ao desempenho dos alunos, Derewianka (2001) considera relevante referir:

- o modelo de gramática que já lhes é familiar;
- a sua idade;
- o nível de língua que entretanto atingiram;
- as suas razões pessoais para aprenderem Inglês;
- os seus antecedentes em termos educativos e os seus estilos de aprendizagem;
- os conhecimentos linguísticos que possuem no âmbito da língua materna.

Entre as variáveis relativas ao desempenho dos professores, salienta como importantes:

- o nível de proficiência em Inglês;
- o grau de familiaridade com um determinado paradigma gramatical;

- a vontade de aprender diferentes técnicas de análise linguística, inerentes a um outro paradigma;
- o estilo de ensino vulgarmente adoptado;
- as crenças sobre o processo de aprendizagem, particularmente contempladas numa ou noutra gramática.

Neste mesmo âmbito, Brown (1994), ao referir-se à procura insistente de métodos, ou antes do melhor método, que se verificou essencialmente entre meados de 1880 e meados de 1980, considera já termos ultrapassado essa fase da busca da “metodologia ideal”, dada a diversidade e complexidade do panorama actual no que respeita à aprendizagem de segundas línguas, sendo agora totalmente diferente o nosso objectivo enquanto professores, não mais encarado em termos genéricos, pensando em grandes audiências, de alguma forma impessoais, mas especificamente direccionado para os desejos e necessidades de grupos particulares de alunos, em determinados contextos e com determinadas finalidades de aprendizagem, o que exige uma mistura ecléctica das tarefas a desenvolver em contexto de sala de aula, conforme especifica:

But this time around, methods, as distinct, theoretically unified clusters of teaching practices presumably appropriate for a wide variety of audiences, are no longer the object of our search. Instead, the last few years of the twentieth century have been characterized by an enlightened, dynamic approach to language teaching in which teachers and curriculum developers are searching for valid communicative, interactive techniques suitable for specified learners pursuing specific goals in specific contexts. (Brown, 1994, p. 158).

The profession has at last reached the point of maturity where we recognize that the complexity of language learners in multiple worldwide contexts demands an eclectic blend of tasks each tailored for a particular group of learners in a particular place, studying for particular purposes in a given amount of time. (Brown, 1994, p. 160).

O próprio Nunan (1991) chega mesmo a admitir que “*It has been realized that there never was and probably never will be a method for all, (. . .)*.” (Nunan, 1991, p. 228).

Da mesma forma e na mesma perspectiva nos parece óbvio que nenhum modelo de gramática seja inerentemente melhor do que outro. Certo é que, para poderem tomar decisões sobre qual o que melhor responde às necessidades concretas dos seus alunos em contextos específicos, os professores precisam de os conhecer, em termos das

possibilidades que oferecem. O mais frequente é chegarem à conclusão de que nenhuma descrição gramatical, só por si, consegue ir de encontro a todas essas necessidades de maneira igualmente satisfatória, em todos os contextos e em todas as ocasiões. A solução passa, então, pelo recurso ao conhecimento de diferentes modelos gramaticais em simultâneo (Dirven, 1990), como procura exemplificar o possível cenário que se segue:

*A class of advanced second language learners from Korea are studying English for Academic Purposes. The teacher might draw on her knowledge of **functional** grammar in planning a particular unit of work: identifying a particular purpose for which they need to use language (e.g. to write an argumentative essay); analysing the way in which such a genre is organised; selecting key characteristic lexico-grammatical features of such a genre to focus on (e.g. abstract and technical terminology; nominalisations; evaluative lexis; discourse markers; the passive voice). At a point in the unit where the teacher needs to explain the syntax of the passive, she might draw on her knowledge of **transformational generative** grammar in order to clarify the process by which an active statement can be transformed into a passive one. If a group of students is still having difficulties remembering the passive structure, she might provide a few **structural** drills using substitution tables to impress it on their memories. She might also use structural grammar to contrast the formation of the passive in English and Korean. And because the students are familiar with **traditional** grammar, she might use traditional terminology as far as possible in the classroom. (Derewianka, 2001, pp. 267-268).*

Citando Brown (1994), é fundamental termos a noção de que “(. . .) *as an ‘enlightened, eclectic’ teacher, you can think in terms of a number of possible methodological options at your disposal for tailoring classes to particular contexts.*” (Brown, 1994, p. 187), sendo exactamente esta a nossa filosofia de base no âmbito da presente investigação. De facto, ao propormos o recurso à leitura extensiva como uma outra opção metodológica claramente ao nosso dispor no âmbito da instrução formal duma segunda língua (aliás frequentemente esquecida como tal, convenhamos), foi nosso intuito cativar e estimular a atenção dos alunos de forma agradável, motivando-os para um contexto específico da estrutura verbal da língua inglesa e facilitando-lhes, através dum processo de interiorização basicamente inconsciente, a aquisição natural e progressiva da difícil distinção entre as situações adequadas à utilização prática tanto do *Simple Past*, como do *Simple Present Perfect*.

Neste contexto, Corder (1988) defende a não existência de uma relação lógica entre uma dada teoria psicológica sobre o processo de aprendizagem da gramática e uma

qualquer teoria linguística relativa à estrutura da língua. As duas representam dimensões separadas, no âmbito das quais os materiais de ensino podem e devem variar, adaptando-se às necessidades concretas de grupos particulares de alunos, em contextos específicos. Há, contudo, refere Corder, uma inquestionável relação “histórica” entre ambas, sendo que as teorias de aprendizagem essencialmente indutivas tendem a associar-se às gramáticas “estruturais” e às noções que perspectivam a língua como uma estrutura de hábitos, enquanto que as teorias de aprendizagem dedutivas se associam basicamente a modelos transformacionais e à noção da língua como um comportamento controlado por regras. Parece-nos, pois, conveniente considerar a abordagem pragmática proposta por Sweet no que respeita às gramáticas pedagógicas, segundo a qual tanto a natureza, como a utilização da gramática têm prioritariamente que ser determinadas em função de *“whether or not the learning of the language will be facilitated thereby.”* (in Corder, 1988, p. 132).

Não obstante as muitas vantagens inerentes a uma abordagem ecléctica do ensino da gramática, Brown (1980) adverte, contudo, contra a posição fácil e cómoda dum eclecticismo não informado, cujos resultados, sem obedecerem a qualquer tipo de critérios, apenas espelham uma amálgama de diferentes aspectos dos diversos métodos, que em nada pode beneficiar o processo de ensino/aprendizagem, qualquer que seja a língua em causa. Totalmente diferente e vantajoso para todos os intervenientes no referido processo, continua Brown, será a prática dum eclecticismo devidamente esclarecido, implicando a selecção de determinadas abordagens linguísticas, no âmbito mais vasto duma abrangente teoria de aquisição duma segunda língua:

It is easy to claim to be an eclectic, and dip haphazardly into every attractive aspect of every conceivable method or approach, and then jumble everything together. It is quite another task to practice ‘enlightened’ eclecticism – that is, to engage in an intelligent use of selected approaches built upon and guided by an integrated and broadly based theory of second language acquisition. (Brown, 1980, p. 234).

6. Conclusão sobre o papel da gramática no contexto de ensino/aprendizagem duma segunda língua

Retomemos, pois, o tema com que iniciámos a introdução a este capítulo, relativamente à controvérsia desde sempre suscitada pelo papel da gramática no contexto pedagógico.

Se ninguém questiona hoje o facto do comportamento linguístico ser controlado por regras e se é certo que o ensino da gramática está intrinsecamente ligado ao ensino do significado – não basta levar o aluno a produzir frases gramaticalmente correctas; é essencial que ele saiba quando e como utilizá-las – uma das eternas questões neste âmbito mantém-se, contudo, pelo que julgamos merecer mais algum espaço de reflexão. Referimo-nos, sem dúvida, ao valor atribuído ao conhecimento da gramática, revelado quer pelos alunos, quer mesmo pelos professores: qual a importância, se é que ela existe, de conhecer de forma explícita o funcionamento duma língua?

No que respeita aos alunos, os resultados dos estudos realizados até ao momento permanecem inconclusivos. Será necessário continuar a investigar, com base em diferentes modelos gramaticais e abordagens de ensino, até se poder ter uma opinião definida sobre a relevância ou não deste tipo de conhecimento para quem está envolvido no processo de aprendizagem duma outra língua:

(. . .), one indeed might easily question the very assumption that the only way grammatical information can be utilized pedagogically is through overt factual presentation in teachable units, so to speak. It has yet to be proven that grammar has of necessity to call attention to itself in order to be pedagogically useful, and with the curricular goals of language for communication the deeper grammatical organization of the syllabus might well be accomplished in such a way as to be invisible to the untrained eye. (Rutherford, 1988, p. 182).

O que a teoria e a experiência prática nestas matérias nos sugerem é que a eventual combinação de indução e dedução parece levar aos melhores resultados neste domínio, uma abordagem a que Corder (1988, p. 133) chama “*a guided inductive approach*”. De facto, embora considerando a aprendizagem como um processo fundamentalmente indutivo, este pode ser controlado e facilitado através de descrições e explicações dadas no momento apropriado e da maneira mais adequada tanto à maturidade, como ao nível de conhecimento linguístico dos alunos em causa. De certa forma e sob esta perspectiva,

ensinar acaba por ser uma questão de lhes transmitir a informação correcta na altura certa, levando-os, ao mesmo tempo, a reflectir sobre a sua própria aprendizagem, isto é, ajudando-os a desenvolver as estratégias mais adequadas ao processo em questão e proporcionando-lhes, em simultâneo, as necessárias oportunidades para testarem as suas hipóteses relativamente ao funcionamento da língua alvo – “*Task and process, rather than exercise and product, are emphasised.*” (Lewis, 1993, p. vii). Foi com esta convicção que pensámos toda a experiência didáctica relativa à implementação dum programa de leitura extensiva em língua estrangeira, essencialmente leitura voluntária, por prazer, a funcionar em paralelo e como suplemento ao normal decorrer das aulas de Inglês em contexto formal.

Parece-nos indiscutível e imprescindível, portanto, que os alunos tenham acesso a informação (*input*) linguística inteligível, substancial e contextualizada ou, dito de outra forma, a um rico e variado “*comprehensible input*”, para usarmos a terminologia de Krashen (1982a, p. 22) neste contexto, que, no caso da presente investigação, acrescenta à interacção característica da sala de aula, uma cuidada selecção de *graded readers* adaptados à sua faixa etária e nível de língua, no qual possam basear as suas hipóteses relativamente às funções semânticas e sintácticas desempenhadas por cada novo item da língua alvo (concretamente, neste estudo, interessa-nos o contacto com o uso específico do *Simple Present Perfect*, que surge por contraste com o emprego dum outro tempo verbal na mesma esfera temporal, o *Simple Past*). Podendo ou não tirar proveito das descrições explícitas e explicações sobre o seu funcionamento, o que é, porém, essencial é que formulem e desenvolvam hipóteses de utilização prática, sendo-lhes dada posteriormente a oportunidade de as testarem quanto à sua correcção. Significa isto ser vital para o processo de aprendizagem que os alunos tenham espaço para tomar decisões em termos linguísticos, fazerem escolhas e, conseqüentemente, correrem o risco de cometer erros: “*Grammatical error is recognised as intrinsic to the learning process.*” (Lewis, 1993, p. vii). O próprio Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas reconhece que “*Os erros devem-se a uma ‘interlíngua’, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (‘performance’) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2.*” (2001, p. 214). Sendo assim, considera como uma possível atitude face aos mesmos, o facto de que “*os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua.*” (2001, p. 215).

Neste âmbito, a função do professor, como profundo conhecedor do sistema gramatical, é claramente a de introduzir e disponibilizar esses dados linguísticos em quantidade e variedade, seja pela via formal ou informal, dando exemplos práticos e concretos e, quando necessário, oferecendo as explicações e descrições adequadas e convenientes. Contudo, mais importante ainda, é o seu papel na verificação das hipóteses levantadas pelos alunos, o que inevitavelmente o levará a fazer correções, sempre bem vindas nesta perspectiva. Esta é mesmo a única tarefa que o torna indispensável no plano pedagógico, uma vez que sozinhos, independentemente da maior ou menor qualidade dos materiais de ensino de que dispõem, os alunos não conseguem a confirmação final e definitiva das suas hipóteses:

The minimal irreducible and indispensable function of the teacher is to tell the learner what is or is not an acceptable utterance. We can call this his 'monitoring function'. A learner cannot, in this sense, adequately monitor his own performance, whether receptive or productive. If he could, he would be a native speaker of the language! (Corder, 1988, p. 143).

O professor estabelece, pois, a ligação entre a teoria linguística e os alunos, sendo assim importante que possua um vasto conhecimento de diferentes tipos de descrições gramaticais, para que possa estar numa posição que lhe permita, com segurança, avaliar a utilidade de cada uma, no que respeita a diversos contextos de ensino e a diferentes tipos de estruturas linguísticas, podendo, deste modo, tirar partido do referido eclecticismo esclarecido e devidamente informado, no que respeita ao ensino da gramática da língua alvo, em benefício exclusivo do processo de aquisição dessa mesma língua pelos seus alunos:

Teachers can't control how or what their learners learn, but our role is to be there, to be confident and competent in the target language, to create a good learning environment, to offer a variety of activities and materials to suit all styles of learning, and then to stand back and let it happen! (Miletto, in Lewis, 2003, p. 34).

CAPÍTULO II

O ensino/aprendizagem de contrastes verbais no âmbito do passado: definição do campo conceptual relativo às categorias morfológicas do verbo

1. Introdução

Enquanto que, por um lado, o sistema verbal de línguas como o Português e o Inglês forma uma unidade, dado que os seus componentes desempenham uma função comum na frase, por outro, divide-se em duas classes distintas, uma aberta e outra fechada, embora com alguns elementos comuns entre elas. A classe aberta é a que exemplifica o princípio da conjugação (variação das formas do verbo de acordo com categorias gramaticais apropriadas) e é aos seus membros que tradicionalmente se atribui a designação de “verbo”. Como é vulgar nas palavras que pertencem a classes abertas, os verbos têm um significado lexical completo. Por essa razão se usa com frequência na linguagem corrente uma expressão bastante mais explícita, a de “verbo lexical”. Porém, é impossível expressar através dum só termo o seu tipo de significado gramatical. Contudo, conforme salienta Strang (1968), “(. . .) *as many verbs are action-words, it is common to refer to their meaning as verbs (not their lexical meaning) as ‘the action denoted by them’.*” (Strang, 1968, p. 142).

Embora esta seja uma fórmula conveniente, é importante não esquecer que a palavra “acção”, neste contexto, é apenas um termo técnico, usado para expressar o significado da classe dos verbos – não tem o seu valor normal, nem implica que todos os verbos nomeiem, denotem ou expressem uma determinada acção. Leech & Svartvik (1975, pp. 63-64) distinguem três tipos básicos de significado verbal:

- *State* – um estado de coisas que continua por um período de tempo, sem necessidade de um princípio ou fim bem definidos;
- *Single event* – um acontecimento visto como uma ocorrência única, com princípio e fim definidos;

- *Set of repeated events (habit)* – significado que combina os dois anteriores – um hábito é um estado que consiste numa série de acontecimentos.

Referem ainda um quarto tipo, *Temporary*, que não nos interessa particularmente no âmbito desta investigação, por ser apenas expresso pelo aspecto progressivo.

No mesmo contexto, Mateus, Brito, Duarte, & Faria (1983, pp. 125-127) apontam também para a existência de “estados”, “processos” e “eventos”, ao caracterizarem o que apelidam de “classe aspectual do predicador”.

Ao mencionarmos a conjugação verbal, referimos o facto dela assentar em categorias gramaticais ou morfológicas apropriadas. Bechara (1978) enuncia-as, ao definir o verbo como “(. . .) a palavra que exprimindo acção ou apresentando estado ou mudança de um estado a outro, pode fazer indicação de pessoa, número, tempo, modo e voz.”, e exemplifica-as através do termo “cantamos”, que considera “(. . .) uma forma verbal, porque exprime uma acção (a de cantar), exercida (referência à voz) pela 1ª pessoa (referência à pessoa) do plural (referência ao número), do presente (referência ao tempo) do indicativo (referência ao modo).” (Bechara, 1978, p. 103).

Se aos termos apontados por Bechara – pessoa, número, tempo¹, modo e voz – acrescentarmos um outro – aspecto – obtemos o que os linguistas vulgarmente classificam como as categorias morfológicas relevantes do verbo. A julgar pela análise do exemplo apresentado por Bechara, facilmente nos apercebemos de que estes significados gramaticais que compõem as formas verbais não se encontram, em geral, isolados uns dos outros, mas antes em estreita relação.

Especialmente as categorias do tempo, modo e aspecto (precisamente as que irão ser alvo de estudo detalhado neste capítulo, por terem incidência directa na análise das formas verbais inglesas e portuguesas que nos interessa realizar) estão, por norma, extremamente interligadas e os termos combinam-se, de modo a formar expressões como “Tempo gramatical/Aspecto”, “Tempo gramatical/Aspecto/Modo” (ver secções 4.1. e 5.1.), entre outras possíveis, a evidenciar a referida interligação. Contudo, uma vez que elas

¹ Em Português servimo-nos de um único termo, “tempo”, para expressar duas realidades distintas: uma real e objectiva, a outra morfológica ou gramatical; logo, depara-se-nos frequentemente uma certa ambiguidade. Assim, para evitar a não invulgar confusão de conceitos (inexistente em Inglês, visto podermos dispor de duas palavras diferentes – *time* e *tense* – cada uma delas possuindo um significado próprio e claro), somos obrigados a especificar o termo em causa, optando por referi-lo como “tempo real” (correspondente ao *time*) ou “tempo gramatical” (correspondente ao *tense*), consoante o contexto em que se insere e a realidade que pretende transmitir.

representam, na maioria, variáveis independentes, representa, de facto, uma vantagem poder ter os termos disponíveis para uso individual, sempre que necessário.

Antes de passarmos à análise propriamente dita das categorias morfológicas do tempo, aspecto e modo (secções 3.-5.), não podemos deixar de salientar a noção de tempo real (secção 2.), uma vez que é evidente a correspondência (nem sempre directa) entre a forma do verbo e o nosso conceito de tempo (passado, presente e futuro).

Estabeleceremos, por fim, um paralelo entre as línguas inglesa e portuguesa relativamente a esta questão (secção 6.), essencialmente no sentido de chamarmos a atenção para os pontos divergentes dignos de referência no âmbito destes dois sistemas verbais.

2. A noção de tempo real

De um modo geral, todos os autores são unânimes em afirmar que o tempo real é universal e extra-linguístico. A bibliografia referente a este tema define-o como sendo:

“(. . .) *common to all mankind and (. . .) independent of language.*” (Jespersen, 1972, p. 230);

“*Time is a universal, non-linguistic concept (. . .).*” (Quirk & Greenbaum, 1975, p. 40);

“(. . .) *the extralinguistic reality called ‘time’.*” (Kaluza, 1977, p. 15; 1979, p. 139);

“*Time is an element of our experience of reality.*” (Lewis, 1986, p. 47).

A apoiar esta questão da universalidade, Comrie (1985) defende a não existência de concepções alternativas de tempo real em sociedades diferentes. Recusa igualmente a total inexistência de qualquer noção de tempo em determinadas culturas, o que considera uma posição extrema, que não pode, de forma alguma, corresponder à verdade (sobre as razões que para tal apresenta, ver Comrie, 1985, pp. 3-4). O que há sim, em algumas culturas, é a ausência do conceito de progressão temporal: hoje é igual a ontem e amanhã será igual a hoje. Porém a ausência deste conceito de progressão é totalmente diferente da inexistência dum conceito de tempo, seja ele qual for. Nalguns casos, a afirmação de que certas culturas não têm qualquer conceito de tempo, ou têm um conceito muito diferente, baseia-se

simplesmente no facto de que as línguas em questão não dispõem dum meio gramatical para expressar a localização temporal, ou seja, não têm tempos gramaticais. No fundo, tudo resulta duma confusão frequente entre tempo real e tempo gramatical: certas línguas não têm tempos gramaticais, mas todas têm, em comum, a mesma concepção de tempo real.

Há, também, unanimidade quanto à sua natureza linear e unidireccional, a qual permite representá-lo por uma linha recta, conhecida como a linha do tempo. Trata-se dum diagrama simples, onde encontramos convencionalmente marcadas as três divisões “naturais” – Passado, Presente e Futuro.

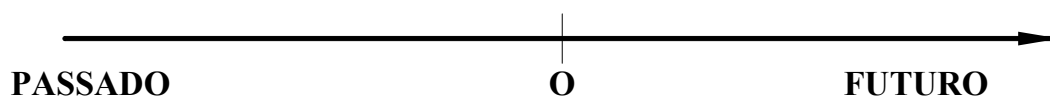


Figura 1 – Representação do tempo real.

Tomando o ponto 0 da figura como o momento presente, ou seja, o momento exacto da fala, ou ainda, se preferirmos, o “Agora”, é óbvio que o Passado seja o tempo anterior, surgindo, portanto, à esquerda do ponto 0 e que o Futuro, por sua vez, apareça depois, isto é, à direita do referido ponto.

Jespersen (1972, p. 230) apresenta uma configuração um pouco diferente da linha do tempo, à qual está, no entanto, subjacente a mesma ideia do presente como um ponto.



Figura 2 – Representação do tempo real, segundo Jespersen.

O autor advoga a divisão do tempo real em apenas duas partes – Passado e Futuro – separadas pelo momento Presente, momento que ele encara como um ponto matemático, abstracto, sem qualquer dimensão, mas em contínuo movimento para a direita da figura, isto é, em direcção ao Futuro. Mas Jespersen (1972, p. 231) vai mais longe, ao afirmar que é ainda possível subdividir as duas grandes divisões de tempo real infinito. Podemos, pois, referir-nos a qualquer ponto como estando localizado no tempo antes ou depois do ponto principal em causa, obtendo, assim, os sete pontos seguintes:

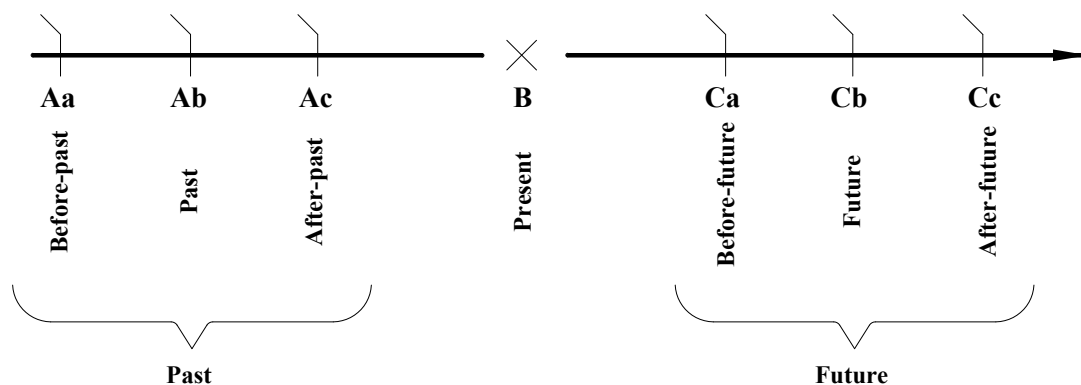


Figura 3 – Representação dos tempos reais subordinados, segundo Jespersen.

Os tempos reais subordinados estão orientados em relação a qualquer ponto no Passado (Ab) e no Futuro (Cb), exactamente como os tempos principais (A e C) estão orientados relativamente ao momento Presente B. Este, por ser o ponto zero teórico, não é subdividido.

Lewis (1986) corrobora esta mesma opinião, quando diz não existir aquilo a que se possa chamar “um período presente” em termos de tempo real; por definição, explica Lewis, um período estende-se no tempo e, por isso, não pode estar limitado apenas às fronteiras do presente.

Na linha dos anteriores, também Kaluza (1977 e 1979) vê o tempo real como um conceito subjectivo, linear, segmental e cronológico. O acontecimento que considera como o *prime axis* na cronologia de todos os outros é o momento presente da fala. Mas, diz Kaluza, a linguística encara este momento sob duas perspectivas:

- como o *Point Present*, perspectiva que considera o presente como um ponto no tempo e da qual temos vindo a falar;
- como o *Extended Present*, visto que, à semelhança de todos os outros acontecimentos, também o momento presente da fala não é instantâneo, antes pelo contrário, leva o seu tempo a ocorrer.

As duas perspectivas aparecem ilustradas pela figura 4 (Kaluza, 1977, p. 16), que mais uma vez representa uma linha do tempo:

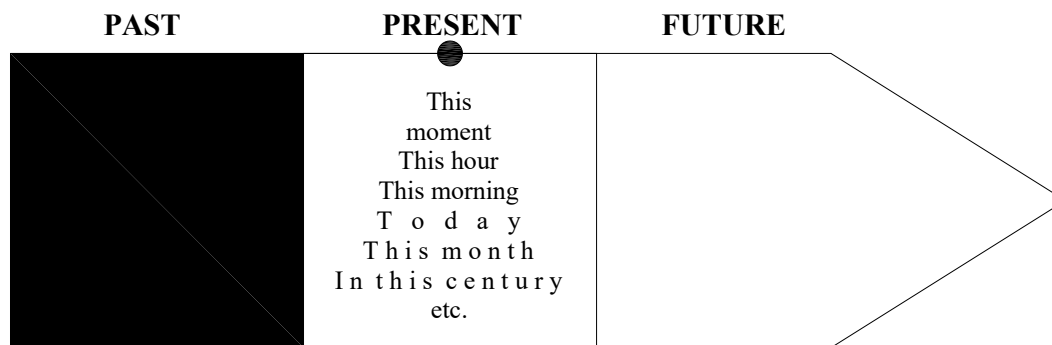


Figura 4 – Representação do tempo real, na perspectiva de Kaluza.

O ponto (•) no cimo da pirâmide indica o *Point Present*; a linha horizontal variável entre os dois traços verticais representa o *Extended Present*. No que respeita a este último, saliente-se que a duração de qualquer segmento de tempo presente é relativa e dependente dos limites que lhe forem impostos por um acontecimento passado e um acontecimento futuro, os quais formam as suas “fronteiras” à esquerda e à direita, respectivamente. Se essas “fronteiras” não existissem, o presente tornar-se-ia intemporal.

É curioso notarmos que a noção de tempo real não é, para nós, algo inato; todos temos que a aprender. A verdade é que, até uma certa idade, as crianças não fazem ideia do que a expressão “mais tarde”, por exemplo, significa.

Intencionalmente, encontramos aspectos vagos nos diagramas que representam a linha do tempo (Comrie, 1985, p. 3), pelo simples facto de que esses aspectos não são relevantes para a análise do tempo gramatical como categoria linguística; por essa razão, não interessa estar a especificá-los.

Uma outra questão, contudo, pode facilmente ser considerada como uma séria objecção à universalidade da figura 1; sendo assim, não gostaríamos de a deixar passar em claro. Estamos a referir-nos à existência, em algumas culturas, do que Comrie (1985) chama “conceitos macroscópicos de tempo cíclico”. Ciclos microscópicos todas as culturas os têm: o dia e a noite, as estações do ano, etc. Quanto aos macroscópicos, a explicação é a seguinte: os acontecimentos que ocorrem no momento presente são reflexo directo dos acontecimentos que ocorreram num ciclo anterior e serão, por sua vez, reflectidos pelos acontecimentos de cada ciclo subsequente. Esta realidade podia sugerir, em tais culturas, a substituição da linha do tempo por um ciclo, o que, porém, não seria correcto. O conceito macroscópico de ciclos de tempo não tem, em nenhuma língua, qualquer relevância para a expressão do tempo gramatical. Nas culturas com uma concepção cíclica do tempo real, os

ciclos têm sempre uma duração tão longa, que não implica qualquer diferença o facto das actividades diárias ocorrerem num ciclo de tempo, em vez de na linha do tempo. Por outro lado, nessas culturas, os ciclos individuais estão ordenados cronologicamente – daí que o fenómeno cíclico acabe por se basear numa concepção geral de tempo que é linear. Tudo isto nos permite, pois, concluir que a figura 1 é uma representação do tempo real adequada ao objectivo de analisar expressões de tempo em línguas naturais.

Como teremos oportunidade de verificar no Capítulo III, pelo menos parcialmente, dado que não abordaremos todo o sistema verbal inglês, nem português, não há correspondência directa entre o tempo real e o tempo gramatical, facto que, aliás, de acordo com Broughton (1990), é

(. . .) the crux of much confusion about the English tense system. We have the concepts of time; past, present and future. We also use “past”, “present” and “future” to talk about tenses and thereby encourage the false assumption that the present tenses refer only to the present time, and the past tenses refer only to the past time etc. This, of course, is not so. (in Thornbury, 1997, p. 202).

Mesmo assim, quando usamos formas verbais diferentes, temos a sensação de que elas têm algo a ver com diferentes ideias de tempo. Que outros tipos de distinções temporais poderão, então, existir para além da separação “natural” entre Passado, Presente e Futuro? Lewis (1986) sugere algumas:

- *Now* vs. *Not-now*, a que se poderia possivelmente chamar *Then*;
- Tempo real vs. Tempo imaginário;
- Acções acabadas vs. Acções inacabadas;
- Acontecimentos únicos vs. Acontecimentos repetidos;
- *Before now* vs. *After now* (sendo o ponto *Now* a divisória natural);
- Acontecimentos ou estados que incluem o ponto *Now* vs. Acontecimentos ou estados que não incluem esse ponto.

O autor realça o facto de todas estas distinções serem dicotómicas, o que não deixa de ser um pouco estranho, tendo em consideração que a divisão “natural” do tempo é feita em três partes. No entanto, esta divisão tripartida levanta dificuldades – muitas abordagens e estudos sobre o tempo gramatical têm sido viciados pela suposição de que a divisão “natural” do tempo em Passado, Presente e Futuro está necessariamente reflectida na língua. Já vimos que *Now* é, essencialmente, um ponto no tempo, um instante sem duração.

Porém, ao partirmos do princípio de que os acontecimentos ocorrem no tempo, temos que pensar em períodos e não em pontos. Esta última distinção (períodos vs. pontos) levou Lewis a apresentar uma ideia prática, que consideramos fundamental no âmbito do nosso trabalho, especialmente porque proporciona uma melhor compreensão das diferenças, a nível de utilização diária, entre as formas verbais a estudar – trata-se da distinção entre Tempo Real, objectivo e Tempo Psicológico. Objectivamente falando, qualquer situação (e por situação entenda-se acontecimentos, estados, processos, etc.) leva um determinado tempo a decorrer. Por mais curta que seja a sua duração, nada acontece instantaneamente. Mas, por outro lado, é muito comum apercebermo-nos das coisas como se elas acontecessem mesmo instantaneamente (lembramos aqui as noções de *Point Present* e *Extended Present*, que Kaluza define e ilustra através da linha do tempo). Do ponto de vista linguístico, o que importa é, evidentemente, o tempo psicológico, ou seja, o modo como entendemos a acção e não o que “objectivamente aconteceu”: “*We have, however, to distinguish time as experienced by the language user from objective physical time measured by chronometrical instruments. Tense expresses the first kind of time.*” (Nehls, 1978, p. 51).

Quer isto dizer que, no fundo, não podemos analisar o tipo de linguagem duma pessoa, independentemente do modo como essa pessoa “vê” o que ocorreu – daí a importância fundamental do falante para o significado do acto comunicativo. Os próprios diagramas da linha do tempo não representam o tempo real que demora um determinado acontecimento, mas antes a percepção do falante, ou seja, o tempo psicológico. E isto constitui precisamente um dos seus perigos no campo do ensino/aprendizagem duma segunda língua: se os alunos não se aperceberem deste facto, se não estiverem cientes da distinção entre tempo real e tempo psicológico, qualquer sistema de diagramas temporais pode ser potencialmente confuso.

Em síntese, chegamos à conclusão de que uma discussão sobre a noção de tempo real envolve sempre dois aspectos essenciais:

1. as diferentes distinções temporais (os diferentes “tipos” de tempo real) que se podem conceber;
2. o modo de as expressar por palavras.

São aspectos importantes, porque, como veremos, é impossível entendermos a distinção entre o *Simple Past* e o *Simple Present Perfect*, por exemplo, se não tivermos em consideração as diversas maneiras de encarar o tempo passado.

Relativamente ao segundo ponto, Kaluza (1977) diz que o tempo real é expresso linguisticamente dum modo indirecto, através de determinados acontecimentos – quer acontecimentos naturais (cósmicos), tais como *morning, day, month, year, etc*, quer segmentos medidos artificialmente, isto é, apenas linguisticamente demarcados, tais como *a moment*. Comrie (1985), dum modo mais completo, sistematiza a existência de três classes de expressões para a localização temporal, do ponto de vista da sua importância para a estrutura da língua:

1. expressões compostas lexicalmente – a maior das classes, porque é potencialmente infinita numa língua que tem meios linguísticos para medir intervalos de tempo –
Ex: *five minutes after John left, 10-45 seconds after the Big Bang*;
2. itens lexicais – Ex: *now, today, yesterday*.

A linha divisória entre as expressões compostas lexicalmente e os itens lexicais varia de língua para língua. Como o léxico tem um número de itens finito, o leque de distinções possíveis a nível lexical é necessariamente mais pequeno do que se recorrermos às expressões lexicalmente compostas;

3. categorias gramaticais – em qualquer língua, o número máximo de expressões gramaticalizadas de localização temporal é sempre pequeno, sendo bastante inferior às possibilidades oferecidas pelo léxico.

Podemos, pois, aperceber-nos das situações como pontos ou como períodos. Os pontos e os períodos podem ter diferentes posições no tempo. Comrie (1985, p. 5) demonstra-o através da seguinte figura:



Figura 5 – Representação das situações na linha do tempo.

A situação A precede a B, enquanto que a C vem depois da B. As situações D e E, F e G, H e I sobrepõem-se, embora as sobreposições sejam diferentes: D e E cobrem exactamente o mesmo período de tempo; F ocorre totalmente dentro de G; H e I partilham

determinados períodos de tempo, mas H tem períodos só seus e I também. Note-se que a figura 5 não especifica o momento presente. Por isso, fala-se da localização das situações de A a I em relação umas às outras e não relativamente ao momento presente. A especificação desse momento aparece precisamente na figura 6 (Comrie, 1985, p. 6):

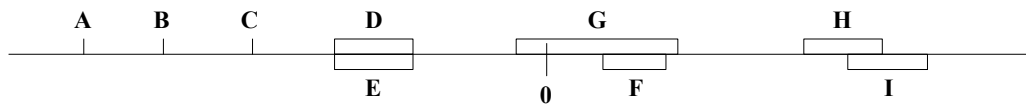


Figura 6 – Representação das situações relativamente ao momento presente.

Assim:

A, B, C, D e E – representam situações passadas;

F, H e I – representam situações futuras;

G – representa uma situação que inclui o momento presente.

Basicamente, ainda segundo o mesmo autor, há duas maneiras de relacionar uma situação com a linha do tempo:

1. localizar a situação algures na linha do tempo, em relação a qualquer outro ponto ou segmento específico da linha (toda a localização temporal é relativa) – este conceito de localização no tempo é essencial para a categoria linguística do tempo gramatical;
2. abordar a questão temporal interna duma situação (se terá que ser representada por um ponto ou um segmento na linha do tempo, por exemplo) – esta questão temporal interna duma situação constitui a base conceptual para a noção duma outra categoria linguística, a do aspecto.

Ou seja:

A diferença entre *John was singing* e *John is singing*, em Inglês, está ao nível do tempo gramatical (no primeiro exemplo a localização é anterior ao momento presente; já no segundo inclui esse momento), enquanto que a diferença entre *John was singing* e *John sang* tem a ver com o aspecto.

Mas comecemos por estudar a categoria morfológica do tempo gramatical.

3. O tempo gramatical

Enquanto que o tempo real é extra-linguístico, o tempo gramatical, conforme o próprio nome indica, é, citando Lewis (1986, p. 47), “(. . .) *a purely grammatical idea.*”.

Quirk & Greenbaum (1975, p. 40) e Leech & Svartvik (1975, p. 305), por exemplo, exemplificam a razão de ser desta definição ao referirem por “*tense*”, “(. . .) *the correspondance between the form of the verb and our concept of time.*”.

A mesma relação entre o tempo verbal e o tempo real, pondo a tónica no carácter linguístico e gramatical do primeiro relativamente ao segundo, está também patente em Comrie (1985, p. 9) dum modo sucinto, mas extremamente claro. Diz este linguista que “*Tense is grammaticalised expression of location in time.*”.

De facto, a expressão “tempo gramatical” é uma expressão técnica. Significa que se operou uma alteração morfológica na forma base do verbo (por exemplo, *loved versus loves*). Sendo assim, Lewis (1986) defende que uma forma verbal formada com um auxiliar não é, pois, um “tempo gramatical”. A aceitarmos esta opinião, constatamos que os verbos ingleses só têm dois tempos gramaticais propriamente ditos:

-Present Simple

-Past Simple

visto que todas as outras formas verbais incluem auxiliares, em particular *be* e *have*.

If “tense” is used to refer to the way the basic verb form changes in order to situate the event in a different time frame – past, present, or future – then English has only two tenses: present (“I work”) and past (“I worked”). (Thornbury, 1997, p. 202).

A análise do tempo gramatical nas diferentes línguas é, sem dúvida, uma questão bastante controversa. A prová-lo, especificamente em relação ao Inglês, temos as várias tentativas que têm sido feitas para estabelecer sistemas coerentes de tempos gramaticais², com o objectivo de facilitar o seu ensino e aprendizagem, tanto como língua materna, como na qualidade de segunda língua ou língua estrangeira. Tendo em consideração estas várias tentativas, bem como outras ideias expressas em livros de textos, gramáticas e

² Quanto às suas descrições e representações gráficas, ver, por exemplo, Jespersen (1924), Reichenbach (1947), Bull (1960), Joos (1964), Palmer (1974), Leech & Svartvik (1975), Nehls (1978), Kaluza (1979), Leech (1987), Downing & Locke (1992), Aitken (1995), Thornbury (1997), Foley & Hall (2003).

estudos linguísticos ligados ao tema, podemos efectivamente concluir que a maioria dos autores refere a oposição *past vs. present* como a principal distinção, em Inglês, no âmbito do tempo gramatical³.

Para Lyons (1975, p. 306), porém, esta distinção é melhor transmitida através do contraste *past vs. non-past*, por uma razão muito simples: enquanto que o *past* se refere ao *before-now*, o *non-past* não se limita ao que é contemporâneo com o momento da fala; é também usado nas afirmações intemporais ou eternas e nas que se referem a situações futuras, ou seja, ao *after-now*. Por outras palavras, uma forma verbal como *jumped* é positivamente marcada como passado, enquanto que *jump* ou *jumps* são consideradas formas não marcadas⁴.

A primeira consequência importante desta distinção é a não existência, na língua inglesa, dum tempo gramatical que traduza o futuro objectivo, real.

This does not mean, of course, that future reference is not possible in English: only that the verb is not “inflected” for the future, that is, there is no future verb “ending”. Instead, auxiliary verbs are conscripted to do the job, as in “I will work” or “I am going to work”, etc. (Thornbury, 1997, p. 202).

À excepção de linguístas como Jespersen (1924), Reichenbach (1947), Bull (1960), Zandvoort (1975), Kaluza (1979) e Haymond (1980), para quem o futuro gramatical é uma realidade, lado a lado com o presente e o passado, a grande maioria defende, de facto, a ausência dum *future tense*, optando antes pela referência a possíveis *expressions of future time*. É este, por exemplo, o ponto de vista do estruturalismo e, em parte também, do generativismo, para que Celce-Murcia (1977) nos chama a atenção:

The expression “future tense” was viewed as a misnomer since in English finite verbs are not and have never been inflected to express future time in the way that they are in other languages such as French. The language is viewed as

³ Estamos a pensar em autores como Joos (1964), Palmer (1974), Lyons (1975), Quirk & Greenbaum (1975), Leech & Svartvik (1975), Nehls (1978), Blair (1984), Comrie (1985), Lewis (1986), Leech (1987), Downing & Locke (1992), Aitken (1995), Thornbury (1997), Foley & Hall (2003).

⁴ Relativamente à oposição entre as formas marcadas e as não-marcadas no sistema de tempos verbais ingleses, ver Joos (1964). Para mais informações sobre o contraste *past vs. non-past*, ver Comrie (1985, pp. 48-50), na secção referente ao que ele chama os sistemas binários de tempos gramaticais. Para além do contraste referido, tece também considerações quanto às oposições *future vs. non-future* e *present vs. non-present*.

having several indirect ways of signalling future time (. . .). (Celce-Murcia, 1977, p. 4).

Várias foram as citações que recolhemos neste sentido. Vejamos apenas algumas, que nos pareceram mais elucidativas:

“There is no future tense in English corresponding to the time/tense relation for present and past.” (Leech & Svartvik, 1975, p. 306);

“(. . .) there is no future tense proper in English. The announcement that Peter will come tomorrow can be expressed in several ways (. . .).” (Nehls, 1978, p. 54);

“(. . .) English does not have a Future Tense. This, of course, does not mean that it is not possible to talk about Future Time in English, but that there is no one verb form specifically, or even strongly, associated with Future Time.” (Lewis, 1986, p. 50);

“Grammarians differ as to whether ‘will’ represents the English future or not, but clearly there is no verb form marked for the future in the way ‘they walked’ is marked for the past, hence the claim that there is no future tense in English. Instead, there are a variety of verb structures that can, in certain contexts, have future reference.” (Thornbury, 1997, p. 217);

“English does not have a ‘future tense’, but uses a variety of forms to talk about the future.” (Foley & Hall, 2003, p. 72).

De facto, encontramos uma tónica constante em cada uma delas. Não iremos, no entanto, continuar a tratar agora esta questão específica do futuro, porque pretendemos voltar a abordá-la na secção 5., respeitante à categoria morfológica do modo, dado que *“(. . .) the expression of the future is closely bound up with mood.”* (Quirk & Greenbaum, 1975, p. 40), ou, por outras palavras, *“Future events and states can be referred to in a number of ways, interacting with modality.”* (Downing & Locke, 1992, p. 353).

Sintetizando, temos, até ao momento, dois factos importantes a considerar:

1. a concepção duma divisão tripartida do tempo real em Passado, Presente e Futuro, mas a existência de só dois tempos gramaticais: *Present Simple* e *Past Simple*;
2. a inevitável relação entre o tempo gramatical e o tempo real. A própria incompatibilidade de certos tempos verbais com determinadas expressões adverbiais demonstra-o: * *“Tomorrow we had seen him.”*; * *“Yesterday we will go to the cinema.”* (Nehls, 1978, p. 51).

Não é, contudo, possível uma relação directa entre ambos, como aliás vimos na secção anterior. Por isso, surge frequentemente uma certa confusão quando nos referimos

aos tempos gramaticais. Na realidade, somos facilmente tentados a associar o presente gramatical com o presente real, ou o passado gramatical com o passado real, embora os exemplos mostrem que as coisas se passam de modo diverso:

<i>Examples</i>	<i>Comment</i>
<i>"I speak quite good French."</i>	<i>Refers to general, not present time</i>
<i>"We leave at four o'clock tomorrow."</i>	<i>Present tense, future time</i>
<i>"Would you mind if I opened the window?"</i>	<i>Past tense, present or future time</i>
<i>"Have you ever been there before?"</i>	<i>Past time, but without the past tense</i>

(Lewis, 1986, p. 47).

A este respeito, diz-nos Strang (1968) que *"Tense is any one of the forms in the conjugation of a verb which serve to indicate the different times at which the 'action' is viewed as happening or existing."* (Strang, 1968, p. 143). A maneira como termina a sua definição – *"(. . .) the different times at which the 'action' is viewed as happening or existing."*, é, sem dúvida, uma chamada de atenção para o facto de que o tempo gramatical não se refere directamente ao tempo real, mas ao uso subjectivo que cada falante faz das distinções temporais, de acordo com as convenções da sua própria língua. Ou seja, o tempo gramatical é a expressão do tempo psicológico e não do tempo objectivo (ver secção 2.): *"Tense is a verb form for the expression of experienced time."* (Nehls, 1978, p. 51).

Uma outra diferença evidente entre o tempo real e o tempo gramatical tem a ver com a questão da universalidade. Vimos anteriormente que uma das características do primeiro é ser universal, embora o mesmo já não se possa dizer do segundo. Lyons (1975) é de opinião que a categoria do tempo gramatical tem a ver com relações temporais, na medida em que estas são expressas por contrastes gramaticais sistemáticos. Três desses contrastes são já nossos conhecidos; estamos a referir-nos à distinção entre passado, presente e futuro. É frequente pensar-se que esta oposição tripla, a nível do tempo gramatical, é uma característica universal da língua. Porém, acabámos de constatar que assim não é: *"Tense varies from language to language and is the linguistic expression of time relations so far as these are indicated in verb forms."* (Jespersen, 1972, p. 230).

De facto, o próprio tempo gramatical nem sequer se encontra em todas as línguas. Há línguas onde a referência temporal não é gramaticalizada, isto é, onde não existem tempos verbais. É possível, contudo, expressá-la por outros meios (por exemplo, lexicalmente, através do uso de advérbios e expressões adverbiais) e, inclusivamente, fazer

deduções a seu respeito a partir de outros elementos da frase, com a ajuda, talvez, do conhecimento pragmático da realidade. Mas nenhum destes aspectos tem especificamente a ver com uma categoria gramatical, que inclua referências temporais como parte do seu significado.

Além disso, a oposição entre passado, presente e futuro não tem unicamente a ver com o tempo gramatical. Queremos com isto dizer que a distinção a nível dos tempos verbais não deve ser considerada como uma propriedade exclusiva do verbo, mas antes como um sistema assinalado pela co-existência de verbos e advérbios ou expressões adverbiais. Se repararmos, na maioria dos casos em que se faz uma distinção nítida entre tempos verbais, há sempre a presença obrigatória ou, se preferirmos, necessária duma expressão adverbial; noutros, a ausência duma tal expressão contrasta com a sua presença para o assinalar do tempo verbal. Contudo, abordaremos mais aprofundadamente esta relação entre tempos gramaticais e advérbios ou expressões adverbiais no Capítulo III, quando analisarmos as formas verbais que nos propusemos estudar.

Convenhamos que a principal característica desta categoria morfológica é a de localizar situações no tempo, relacionando-as com um determinado ponto de referência. Porém, o tempo, tal como o conhecemos, não apresenta qualquer marca em relação à qual se possam localizar os acontecimentos, estados ou processos referidos na frase. É, pois, evidente a necessidade de estabelecer previamente esse tal ponto de referência, que é, em geral, identificado com o momento da fala, isto é, o momento presente real.

Tense is a way of expressing events as occurring at points situated along the linear flow of time. Within the linear flow, a point of reference must be established, with respect to which past events precede and future events follow. The normal, universal and therefore unmarked point of reference is the moment of speaking – speech time. This is the “now”, which is implicitly understood in everyday interaction. (Downing & Locke, 1992, p. 354).

Sendo assim, os tempos gramaticais localizam as situações em simultâneo, antes ou depois do momento presente, podendo, no entanto, existir mais subdivisões, no caso de se distinguirem diferentes graus de distanciamento a partir do presente. Tal como Comrie (1985) refere, “*A system which relates entities to a reference point is termed a deictic system.*” (Comrie, 1985, p. 14), logo, o tempo gramatical apresenta-se-nos, sem qualquer dúvida, como uma categoria déctica (ver Lyons, 1975, pp. 257-281). O caso mais básico do

sistema deítico é precisamente aquele em que o centro deítico é o “aqui e agora”, ou seja, a situação de fala. Porém, é possível haver outros centros deíticos para além do momento presente, desde que sejam clarificados pelo contexto. Enquanto que o primeiro é fundamental para a análise dos tempos verbais absolutos, os segundos têm um papel crucial no estudo dos tempos verbais relativos, mas, independentemente de um ou de outro caso, o que é, de facto, importante realçar é a necessidade inerente a todos os tempos verbais, sem excepção, de possuírem pelo menos um dado centro deítico ou ponto de referência (efectivamente, exemplos há de tempos verbais que requerem mais do que um).

Existem duas outras questões no âmbito da categoria gramatical em causa, a que ainda não fizemos referência, mas que nos parece imprescindível abordar, dada a importância de que se revestem no sentido de nos permitir compreender melhor o porquê da existência de vários significados subjacentes à mesma forma verbal e das suas possíveis implicações.

Começemos pela distinção entre o que vulgarmente consideramos como significados básicos e significados secundários, ou seja, entre significados independentes do contexto e os sensíveis a contextos específicos. Na realidade, quando se faz uma análise a nível avançado duma categoria morfológica como é, por exemplo, o tempo gramatical, diz-se muitas vezes que esta categoria tem certos usos que não se coadunam, ou mesmo que contradizem a sua definição em termos de localização no tempo. É o que acontece, a título de exemplo, com o *Past Tense* em Inglês. Embora seja empregue, na maioria dos casos, para localizar situações antes do momento presente, há vários outros usos desta forma verbal que não têm essa finalidade: um deles (nas orações condicionais) refere-se antes a uma acção potencial no presente ou no futuro (note-se novamente a discrepância na correspondência entre o tempo gramatical e o real, como já várias vezes realçámos); um outro, por exemplo, está ligado à utilização do *Past Tense* em pedidos educados e tem a ver com a expressão de desejos presentes e não passados – a sua função, neste caso, é apenas indicar finura de trato (quanto aos vários usos do *Past Tense* em Inglês, ver Capítulo III, secção 2.1.). No entanto, dado que importa, pois, distinguir entre significados básicos e significados secundários, a existência de contra-exemplos deste tipo, face à caracterização geral do passado gramatical como o indicador duma referência temporal passada, não invalida esta caracterização geral: o significado básico do *Past Tense* continua a ser a

referência de tempo passado, enquanto que a “polidez” é apenas um dos seus usos secundários.

Por outro lado, há também que saber distinguir entre o significado dum item linguístico segundo a sua representação semântica convencionalizada e as implicações que se podem tirar do uso desse mesmo item inserido num dado contexto. Esta distinção entre o significado e possíveis implicações é crucial para uma análise correcta de itens linguísticos, mas realizá-la na prática não é, de forma alguma, tarefa fácil. Encontramos casos deveras controversos neste âmbito como, por exemplo, o do futuro em Inglês. Outros há em que as implicações levam a análises incorrectas do significado dos tempos gramaticais. Senão vejamos: já sabemos que o *Past Tense* se refere a uma situação ocorrida num período de tempo anterior ao momento presente. Mas, por vezes, parece também querer transmitir a informação de que a situação deixou de existir – “*John used to live in London.*” (Comrie, 1985, p. 24). Ora isto é apenas uma implicação do uso desta forma verbal neste contexto específico e não faz parte do seu significado básico, o que pode ser comprovado pela facilidade com que nos é permitido “cancelar” a referida informação, acrescentando-lhe, por exemplo, a expressão “*and he still does*” (já os significados não podem ser “cancelados”, sem que o falante se contradiga). Mas eis um outro caso: ao compararmos o *Simple Present Perfect* com o *Simple Past* temos a sensação dum ligeiro movimento de recuo no tempo; embora ambos se refiram a uma situação passada, o primeiro parece estar mais próximo do presente, enquanto que o segundo parece mais distanciado. Contudo, este grau aparente de distanciamento é ilusório – mais uma vez não faz parte do significado das formas verbais em causa. Como se constata ao contrastá-los (ver Capítulo III, secção 2.3.), o *Simple Present Perfect* indica que a situação passada tem relevância no momento presente, enquanto que o *Simple Past* não tem este elemento de significação. Em geral, é mais provável que os acontecimentos recentes tenham relevância no presente do que os acontecimentos passados e daí a tendência, fora de contexto, de interpretar o *Simple Present Perfect* como referindo-se a acontecimentos mais recentes do que o *Simple Past*. Porém, desde que a acção ainda seja verdadeira no presente, o *Simple Present Perfect* pode ser usado, independentemente da ocasião em que esta teve início. Temos como exemplo a frase “*John has broken his leg.*” (Comrie, 1985, p. 25). Significa que a perna do João está partida no momento presente, mas a acção de a partir pode ter ocorrido há cinco minutos ou há um mês. Se quiséssemos localizar a altura em que ele

partiu a perna, teríamos que usar o *Simple Past*, mesmo para nos referirmos a um tempo muito recente: “*John broke his leg 5 minutes ago.*” (Comrie, 1985, p. 25), apesar da expressão “há cinco minutos” traduzir uma acção muito mais próxima do presente do que “há um mês”. Chegamos, assim, à conclusão de que a separação entre significado e implicação permite, por um lado, uma caracterização mais exacta do significado das formas linguísticas e, por outro, a explicação das implicações que lhes são atribuídas, sem ser necessário recorrer ao cancelamento das mesmas.

Em síntese, a abordagem que temos vindo a seguir relativamente à caracterização semântica dos tempos gramaticais defende que estes têm significados definidos independentemente de contextos particulares; é possível que um dado tempo verbal tenha mais do que um significado, sendo, nesse caso, alguns deles mais básicos do que outros; é também possível que tenha interpretações diferentes em contextos diferentes, mas estas são sempre explicáveis nos termos da interacção entre o significado independente do contexto e o próprio contexto e, portanto, não fazem parte do significado do tempo verbal em questão.

No entanto, não queríamos deixar de fazer referência, antes de terminar esta secção, a uma abordagem alternativa no âmbito da qual o tempo gramatical é definido em primeiro lugar de acordo com as suas funções contextuais. Segundo esta abordagem, o discurso surge como uma ferramenta central no estabelecimento do significado das formas verbais, em particular através da utilização de advérbios e expressões adverbiais de tempo (Hopper, 1982).

Comrie (1985), que se apresenta como um adepto incondicional da primeira abordagem, refere que a decisão de não basear a análise do tempo gramatical nas funções do discurso não significa que o estudo dos tempos verbais neste âmbito não seja um estudo relevante. De facto, por vezes, chega-se mais facilmente ao significado dum tempo verbal através da sua utilização contextual. Contudo, o que lhe parece mesmo importante salientar é que o uso duma categoria gramatical num determinado contexto não deve ser confundido com o significado básico dessa categoria. Por outro lado, embora a colocação de tempos verbais com expressões adverbiais de tempo possa, na realidade, ser um instrumento importante para investigar o significado dos tempos verbais, este instrumento não deve ser aplicado mecanicamente, visto que a intervenção de outros factores pode alterar a correlação simples entre tempo verbal e advérbio ou expressão adverbial de tempo. É o que

acontece, entre outros exemplos, no caso de algumas línguas que distinguem graus de distanciamento tanto no passado como no futuro e, também, relativamente a línguas em que o tempo verbal não é marcado, desde que haja uma especificação lexical (através precisamente duma expressão adverbial) da localização temporal.

Sempre que se considera a interacção entre o tempo verbal e outras facetas da sintaxe duma língua, encontram-se vários casos de conflito aparente entre a referência temporal dum determinado tempo verbal e a expressão adverbial que o acompanha. Em Português, por exemplo, o Pretérito Perfeito Simples tem, normalmente, uma referência de tempo passado, que faz parte do seu significado básico (ver Capítulo III, secção 3.1.). No entanto, é possível construir frases do tipo “Quando chegares, eu já saí.”, onde o verbo da segunda oração está no Pretérito Perfeito Simples, embora seja interpretado como tendo uma referência de tempo futuro.

Fundamentalmente, o que importa reter é que todos estes contra-exemplos aparentes do significado das formas verbais podem ser explicados com base na interacção entre o significado básico do tempo verbal em questão e a existência de determinados princípios sintácticos independentemente justificados. Um caso bastante complexo de interacção entre referência de localização temporal e expressão adverbial de tempo é o do *Simple Present Perfect*. O problema surge quando se tenta estabelecer a referência temporal do *perfect* através da sua co-ocorrência com advérbios e expressões adverbiais de tempo. Voltaremos a esta questão mais tarde, na secção destinada especificamente ao estudo do *Simple Present Perfect* (Capítulo III, secção 2.2.).

Por agora, passemos à análise duma outra categoria morfológica, a do aspecto.

4. O aspecto

O termo “aspecto” começou por ser usado para referir a distinção entre *perfective* e *imperfective* na flexão dos verbos em russo e noutras línguas eslavas. *Perfective* ou *Perfect* são palavras reminiscentes do termo então utilizado pelos Estóicos para transmitir a ideia encontrada no grego de uma acção terminada ou completa. Esta noção aspectual de *completion (perfective)* e a de *duration (imperfective)* são hoje comuns, em conjunto ou isoladamente, em muitas línguas, entre as quais o Português e o Inglês. Mas, para além delas, existe uma grande variedade de outras distinções possíveis – *iterative*, *punctual*,

habitual, inchoative, mutative, etc. – com uma distribuição bem mais limitada do que as duas primeiras, no caso do Inglês, a que, no entanto, não iremos dar atenção, por estarem fora do âmbito da investigação que nos propusemos realizar.

Tal como as oposições a nível do tempo gramatical, todas estas distinções aspectuais estão também relacionadas com o tempo real, mas “(. . .) *with ‘the temporal distribution or contour’ of an action, event or state of affairs, rather than with its ‘location in time’.*” (Lyons, 1975, p. 315).

Esta afirmação permite-nos, pois, concluir que, ao contrário do tempo gramatical (ver secção 3.), o aspecto não é uma categoria deítica, dado não estabelecer qualquer relação com um outro ponto temporal. Nesse sentido, Comrie (1985) define-o como “(. . .) *grammaticalisation of expression of internal temporal constituency.*” (Comrie, 1985, p. 6), por contraste com a sua definição de tempo gramatical: “(. . .) *grammaticalisation of location in time.*” (Comrie, 1985, p. 1).

No que respeita à língua inglesa, é notória a divergência de pontos de vista entre os vários linguistas em relação a esta área específica do verbo. Não estamos a referir-nos propriamente ao conceito de “aspecto” como categoria gramatical, visto haver, em geral, unanimidade quanto ao modo de o definir:

“Aspect is any one of the several groups of forms in the conjugation of the verb which serve to indicate the manner in which the ‘action’ denoted by the verb is considered as being carried out.” (Strang, 1968, p. 143);

“(. . .) the manner in which the/a verbal action is experienced or regarded (for example as completed/complete or in progress).” (Quirk & Greenbaum, 1975, p. 40 e Leech & Svartvik, 1975, p. 305);

“(. . .), aspect is concerned with the internal character of the event as it is presented by the speaker; it focuses on such contrasts as durative (extending in time) or non-durative, whether the event is seen in its initial stage or its final stage, whether it is completed or uncompleted.” (Downing & Locke, 1992, p. 363).

As divergências de que falámos não se encontram, pois, a nível teórico, mas sim na concretização prática do sistema aspectual inglês, nomeadamente no respeitante ao tipo de aspectos existentes na língua e às diferentes terminologias empregues pelos diversos autores.

Segundo a opinião da maioria, temos que considerar a existência de dois aspectos básicos:

- *Perfect* (*Have* + *Past Participle* do verbo lexical);
- *Progressive* (*Be* + *Present Participle* do verbo lexical)⁵.

Encontramo-los referidos claramente por nomes como Lyons (1975), Quirk & Greenbaum (1975), Leech & Svartvik (1975), Lewis (1986), Leech (1987) e Thornbury (1997).

Embora fale explicitamente do *Perfect*, Blair (1984) não usa o termo *Progressive*, optando antes pela designação *Imperfect* (do Francês *Imparfait*) a que, no entanto, atribui precisamente o mesmo sentido. Sendo assim, a sua oposição aspectual encontra-se na mesma linha da dos autores anteriores. Blair refere a existência de três *perspectives* – *simple*, *imperfect* e *perfect* – palavra que utiliza, dado as suas explicações teóricas serem acompanhadas por diagramas que se servem do olho humano:

- *simple perspective* – é traduzida pelo *Simple Present* e o *Simple Past* (ver diagrama C, em Blair, 1984, p. 35); neste caso o olho é abrangente (“*all-seeing*”, Blair, 1984, p. 33), simbolizando a capacidade de se conseguirem amplas perspectivas, tanto no presente como no passado.

No que respeita às outras duas, o olho surge manipulado em relação à acção do verbo:

- *imperfect perspective* – esta continua à sua volta e para além deste – não está, portanto, completa (ver diagrama D, em Blair, 1984, p. 35);
- *perfect perspective* – trata-se duma acção completa, terminada; o olho marca o seu limite (ver diagrama E, em Blair, 1984, p. 35).

Lewis (1986) estabelece uma distinção importante entre tempo gramatical e aspecto. No seu ponto de vista, a característica essencial do uso dos dois tempos gramaticais primários (*Simple Present* e *Simple Past*) é o facto do falante conceptualizar o acontecimento descrito por qualquer uma destas formas puras como indivisível ou unitário; vê-o como uma totalidade simples, como um todo único e integrado. A extensão no tempo é irrelevante, dado que estas formas verbais mostram apenas o que o falante encara como os “*bald facts*” (Lewis, 1986, p. 51) da situação; não se trata, pois, de formas interpretativas. Por contraste, o aspecto envolve o uso de auxiliares, para permitir a interpretação dos elementos temporais dum acontecimento: “*Aspect gives the speaker the*

⁵ Sendo esta investigação baseada numa análise contrastiva das noções de passado em Inglês e Português e respectivos modos de as expressar na prática, não nos interessa tecer considerações sobre o aspecto progressivo, pelo que omitimos alguns pontos que seriam, caso contrário, dignos de menção nesse domínio.

opportunity to interpret the temporal nature of the action – whether it is complete or incomplete, the time-orientation of an action, or the fact that the action concerned a finite period of time.” (Lewis, 1986, p. 51). De certo modo, podemos dizer que as frases “*I last met him 3 months ago.*” e “*I haven’t seen him for 3 months.*” (Lewis, 1986, p. 51) “têm o mesmo significado”. Contudo, de acordo com o que em cima ficou dito (tema que, aliás, retomaremos no Capítulo III, secção 2.3.), há várias razões que levam o falante a escolher uma em vez da outra, consoante a informação que pretende transmitir.

Recapitulando, enquanto que para a maior parte dos autores o sistema aspectual inglês é composto basicamente pelas formas *Perfect* e *Progressive*, casos há onde as coisas se passam de modo diferente.

Joos (1964), por exemplo, partilha a mesma opinião dos anteriores relativamente à existência de dois aspectos, designando-os e definindo-os, no entanto, de modo diverso. Com base na relação entre formas marcadas e não-marcadas, salienta a oposição entre:

- Aspecto *Generic* – correspondente ao *Perfective* e expresso pela forma *Simples* ou *Non-Expanded*; é não-marcado, porque se pode referir tanto a acontecimentos habituais, como aos que decorrem no momento da fala. Por esta razão pode substituir a forma *Expanded* sem quaisquer problemas;
- Aspecto *Temporary* – correspondente ao *Imperfective* e expresso pela forma *Progressiva* ou *Expanded*; trata-se dum aspecto marcado, uma vez que só se pode referir a acontecimentos que estão a decorrer no momento da fala.

Se, por um lado, nos parece evidente a relação imediata entre este último e o aspecto *Progressive* referido pela generalidade da bibliografia nesta área, por outro, não encontramos paralelo entre o primeiro e o aspecto *Perfect*, nem a nível formal, nem a nível semântico.

O mesmo se passa relativamente a um outro linguista, Nehls (1978), defensor duma posição muito semelhante à de Joos. Nehls considera que a concretização prática da categoria em causa assenta na oposição entre as formas *Expanded* e *Non-Expanded*. Nesse sentido, distingue entre:

- Aspecto *Perfective* – que em Inglês é traduzido pela forma *Non-Expanded* ou *Simples*, visto o falante entender a acção como uma unidade indivisível, como um facto claro;

- Aspecto *Imperfective* – expresso pela forma *Expanded* ou Progressiva, uma vez que a acção é encarada como estando a decorrer, sem apresentar limites claros, neste caso de pouco interesse, aliás, para o sujeito falante.

Já Bull (1960) tem uma visão do sistema aspectual inglês totalmente divergente das anteriores, na medida em que refere o *Progressive* como o único aspecto existente. Nesta mesma linha de pensamento seguem autores como Hofmann (1966) e Macaulay (1971).

Um pouco de forma idêntica, para Downing & Locke (1992) o aspecto refere-se a contrastes como *durative/punctual* e *perfective/imperfective*. Em seu entender, a língua inglesa também só tem verdadeiramente um contraste aspectual obrigatório, que se resume a *progressive/non-progressive*. Esta *progressiveness* é encarada como um tipo de *imperfectivity*, ou *incompletion*. Quanto ao *perfective* de que falam, o termo indica que a situação expressa pelo predicado é vista como um todo único: “*Perfectivity is not realised unambiguously in English by verbal forms, but must be interpreted from the whole clause.*” (Downing & Locke, 1992, p. 363). Atenção para não se confundir *perfectivity* com os significados inerentes à utilização do *Simple Present Perfect*, dado estarem em causa realidades diferentes.

Como encarar então o *Perfect* dentro destas últimas perspectivas? A realidade é que ele surge, nestes casos (não só para Bull e seus seguidores, mas também segundo os conceitos de Joos, Nehls, Downing & Locke, entre outros), completamente à margem da categoria do aspecto. Bull (1960) insere-o, sem quaisquer dúvidas, no âmbito do tempo gramatical: todas as formas *perfect*, na sua opinião, assinalam um tempo anterior ao tempo básico em cada um dos eixos de orientação por si definidos. Esquemáticamente, e apenas no que respeita ao *Simple Present Perfect*, por ser a forma verbal que directamente nos interessa, o que acontece é o seguinte (in Celce-Murcia, 1977, p. 4):

Axis of orientation	a time before the basic axis time	Basic axis time corresponding to the moment of reference	A time after the basic axis time
Present time	<i>He has done it.</i> (present perfect)	<i>He does it.</i> (simple present)	<i>He is going to do it.</i> or <i>He will do it.</i> (simple future)

Quadro 5 – Extracto do quadro exemplificativo da teoria de Bull – eixo do *present time*.

realidades independentes, estas categorias não se encontram em geral isoladas, como nos foi dado referir na introdução a este capítulo, mas antes em estreita relação. Daí a razão de ser da secção seguinte, encarada como um alerta nesse sentido.

4.1. A intersecção entre tempo gramatical e aspecto

Chegados a este ponto, há uma questão que importa realçar: toda a terminologia com que somos constantemente confrontados a nível geral, tanto no âmbito da língua materna, como duma segunda língua ou língua estrangeira, deve ter por único objectivo facilitar-nos a imediata identificação e compreensão das diversas categorias gramaticais. Sendo assim, sabemos já que o tempo gramatical diz essencialmente respeito à distinção primária entre *Simple Present* e *Simple Past*. Quanto ao termo “aspecto”, acabámos também de verificar que se aplica às categorias básicas *Perfect* e *Progressive*. A intersecção dos dois ocasiona determinadas combinações possíveis, criando a rica variedade de significados inerentes às sub-categorias do tempo gramatical que todos conhecemos, designadamente, na área do presente:

- *Present Progressive/Continuous Tense*

e na do passado:

- *Past Progressive/Continuous Tense*

- *Present Perfect Tense*

- *Present Perfect Progressive/Continuous Tense*

- *Past Perfect Tense*

- *Past Perfect Progressive/Continuous Tense*⁶

Porque os termos, só por si, não são suficientemente evidentes quanto à sua formação e exemplificação prática no âmbito da inter-relação destas duas categorias, acrescentamos o quadro ilustrativo do sistema básico de tempos verbais elaborado por Leech (1987, p. 4), que nos parece, de facto, o mais esclarecedor de todos quantos pudemos analisar relativamente a esta questão, por vezes complicada, da nomenclatura gramatical:

⁶ A representação esquemática do sistema de tempos gramaticais e aspecto apresentada por Leech & Svartvik (1975, pp. 74-75) é bastante clara e elucidativa quanto à inter-relação das duas categorias em causa e sua ligação ao tempo real, objectivo.

	(non-progressive)	Progressive Aspect
(non-perfect)	Simple Present Tense <i>he sees</i>	(ordinary) Present Progressive Tense <i>he is seeing</i>
	Simple Past Tense <i>he saw</i>	(ordinary) Past Progressive Tense <i>he was seeing</i>
Perfect Aspect	(ordinary) Present Perfect Tense <i>he has seen</i>	Present Perfect Progressive Tense <i>he has been seeing</i>
	(ordinary) Past Perfect Tense <i>he had seen</i>	Past Perfect Progressive Tense <i>he had been seeing</i>

Quadro 6 – Sistema básico de tempos verbais, segundo Leech.

As expressões *non-perfect*, *non-progressive* e *ordinary* são usadas (sempre que necessário) para indicar as formas não marcadas apenas por um dos aspectos; o termo *simple* refere-se às formas não marcadas pelos dois aspectos.

Concentremo-nos, pois, nos tempos verbais que realmente nos interessam:

- *Simple Past Tense*

- *Present Perfect Tense*

Que nos diz o quadro de Leech a este respeito?

Relativamente ao *Simple Past Tense* evidencia, sobretudo, o facto de se tratar duma forma não-marcada, nem pelo *perfect*, nem pela progressiva; portanto, uma forma à margem da inter-relação entre tempo gramatical e aspecto. Estruturalmente, é, de facto, um dos tempos gramaticais básicos do sistema verbal inglês, como já foi várias vezes referido; um tempo gramatical simples, formado sem a ajuda de qualquer auxiliar, podendo ser, nesse sentido, considerado como uma “forma pura”, para lembrar as palavras de Lewis (1986). Quanto ao *Present Perfect Tense*, mostra estarmos perante uma forma não-marcada apenas por um dos aspectos – é *non-progressive*. Porém, o *Present Perfect Tense*, incluindo na sua formação o emprego de um auxiliar (*Have*), é um dos exemplos típicos da intersecção evidente entre as duas categorias morfológicas de que temos vindo a falar. Desdobremo-lo nos seus componentes, para mais facilmente o comprovarmos:

Present Perfect Tense = *Present Tense* + *Perfect Aspect*

Parecem-nos, pois, desprovidas de significado as afirmações dos autores referidos na secção anterior, considerando o *Simple Present Perfect* como um mero tempo gramatical, sem qualquer ligação à categoria do aspecto.

A conclusão que podemos tirar nesta área parece óbvia: a intersecção Tempo Gramatical/Aspecto é, de facto, uma realidade. Quirk & Greenbaum (1975) afirmam-no: “(. . .) *in particular, the expression of time present and past cannot be considered separately from aspect (. . .)*” (Quirk & Greenbaum, 1975, p. 40). Ela constitui, sem dúvida, um factor importante a ter em conta no sistema verbal inglês, bem como no de várias outras línguas entre as quais o Português, como mais tarde teremos oportunidade de verificar.

5. O modo

O modo, tal como o tempo gramatical, é frequentemente realizado através da flexão do verbo ou da sua modificação por meio de auxiliares.

Quanto à primeira possibilidade, os linguistas consideram, geralmente, a existência de três modos: indicativo ou declarativo, imperativo e conjuntivo⁷. É nesse sentido que Strang (1968) define esta categoria como: “(. . .) *any one of the several groups of forms in the conjugation of a verb which serve to indicate (. . .) whether it expresses a predication, a command, a wish, or the like.*” (Strang, 1968, p. 143).

Dadas as suas características, o modo indicativo apresenta-se como o único com implicações directas nesta investigação, uma vez que tanto o *Simple Past* e o *Simple Present Perfect*, por um lado, como o Pretérito Perfeito Simples, o Pretérito Perfeito Composto e o Pretérito Imperfeito, por outro, nele se incluem. Em geral, os autores referem-se, neste âmbito, a uma classe de frases que expressam afirmações simples, sem estarem qualificadas quanto à atitude do falante relativamente ao que está a dizer. Por isso, consideram-no como um modo não-marcado, por contraste com o imperativo e o conjuntivo, estes sim, marcados devido à sua modalidade. Contudo, pela razão em cima apontada e, apesar da importância de que se revestem no sistema verbal de línguas como o

⁷ Lyons (1975) refere um quarto – o modo interrogativo. Sobre as razões que para isso aponta, ver pp. 307-308.

Português e o Inglês, nenhum destes dois últimos constituirá, presentemente, objecto do nosso estudo⁸.

No que respeita à segunda possibilidade de realização da categoria do modo, mencionámos a alteração do verbo através da utilização de auxiliares. Já vimos na secção 4. que os auxiliares existem para constituir formas aspectuais (por exemplo: *I have rung him* e *They are playing in the garden*), mas nem todos são usados com este objectivo. Há um grande grupo de auxiliares em Inglês – os auxiliares de modo: *will, would, shall, should, may, might, can, could, must, ought* e *needn't* – secundários, segundo Palmer (1974), por oposição aos primários *be* e *have*, que permitem uma interpretação pessoal dos elementos não-factuais e não-temporais dum acontecimento. No fundo, são uma maneira que o falante possui para introduzir modalidade no seu acto de fala; e esta modalidade inclui ideias tais como: necessidade, possibilidade, probabilidade, entre outras. Na opinião de Quirk & Greenbaum (1975), o modo, em Inglês, é expresso essencialmente por meio destes auxiliares. Dizem-nos os autores que “(. . .) *mood relates the verbal action to such conditions as certainty, obligation, necessity, possibility.*” (Quirk & Greenbaum, 1975, p. 40).

Também Lyons (1975, p. 308), para além dos modos tradicionais referidos, menciona a existência de uma grande variedade de maneiras, em diferentes línguas, para marcar gramaticalmente a “atitude” do falante, entre as quais salienta a relevância de, pelo menos, três “escalas” de modalidade:

1. “‘*wish*’ and ‘*intention*’” – Ex. “*May he rest in peace.*”;
2. “‘*necessity*’ and ‘*obligation*’” – Ex. “*I must go to London next week.*”;
3. “‘*certainty*’ and ‘*possibility*’” – Ex. “*He may be here.*”; “*He must be here.*”.

Utiliza o termo “escalas”, para dar a entender que estas modalidades podem ser categorizadas ao longo de um contínuo.

Porém, também aqui não iremos mais longe. O mundo dos auxiliares de modo ingleses é tão rico e vasto que, só por si, tem constituído tema de investigação para muitos. Parece-nos, pois, impossível e, sobretudo, descabido, pretender explorá-lo no âmbito do estudo em curso. Os únicos auxiliares de modo com que nos iremos ocupar um pouco mais são *will* e *shall*, dada a sua frequente (mas não necessária) ligação à expressão do futuro

⁸ Para informações sobre os modos imperativo e conjuntivo, ver, por exemplo, Lyons (1975, p. 307 e pp. 311-313 respectivamente).

em Inglês, assunto que afluímos na secção 3 e que nos merece agora mais algumas considerações.

Vimos, então, que do ponto de vista estrutural e, contrariamente às áreas do presente e do passado, não existe um tempo gramatical que, sozinho, traduza a ideia de futuro. O que encontramos, sim, são diversas maneiras de expressar essa realidade⁹. É evidente que não podem ser usadas indiferentemente, visto existirem diferenças funcionais entre elas, mas o importante, agora, é reconhecer o erro que constitui, a nível da sala de aula, a apresentação de *shall*, *will*, ou qualquer outra forma isolada como “o futuro” em Inglês. Procurámos prová-lo na altura, apresentando citações de vários autores (a maioria) nesse sentido. Entre eles, Blair (1984), ao estabelecer a ponte entre a expressão da realidade futura e a categoria do modo, toca precisamente no que os linguistas, em geral, consideram o âmago da questão e no que para nós, em particular, tendo em conta os limites do nosso trabalho, constitui a principal razão de ser desta secção: “*The future is morphologically parallel to those verbs that express our inner attitudes, the modal verbs.*” (Blair, 1984, p. 32).

Este paralelismo é, pois, frequentemente encarado como uma consequência natural do facto de que as afirmações feitas sobre ocorrências futuras são necessariamente baseadas nas crenças, previsões ou intenções do falante e não no seu conhecimento “de facto”.

Blair apresenta, no entanto, uma justificação mais detalhada para a inclusão da “marca” do futuro na categoria do modo. A sua explicação tem três vias: a estrutural, a cultural ou histórica e a pessoal ou psicológica. Quanto à primeira, todos sabemos que *will* e *shall* se comportam precisamente da mesma maneira que *should*, *would*, ou qualquer outro verbo modal (ver Diagrama B, em Blair, 1984, p. 34); a nível cultural, basta recorrermos à história da língua e ao facto de que os Anglo-Saxões (cuja língua germânica forneceu a base para o Inglês actual) acreditavam no poder mágico das palavras. Esta ideia reflectia-se, naturalmente, na sua gramática, pelo que tinham apenas dois tempos gramaticais: o passado e o presente; o futuro era visto como incerto e encontrava-se ligado às atitudes interiores de cada um, por isso, aos verbos modais; a justificação pessoal ou

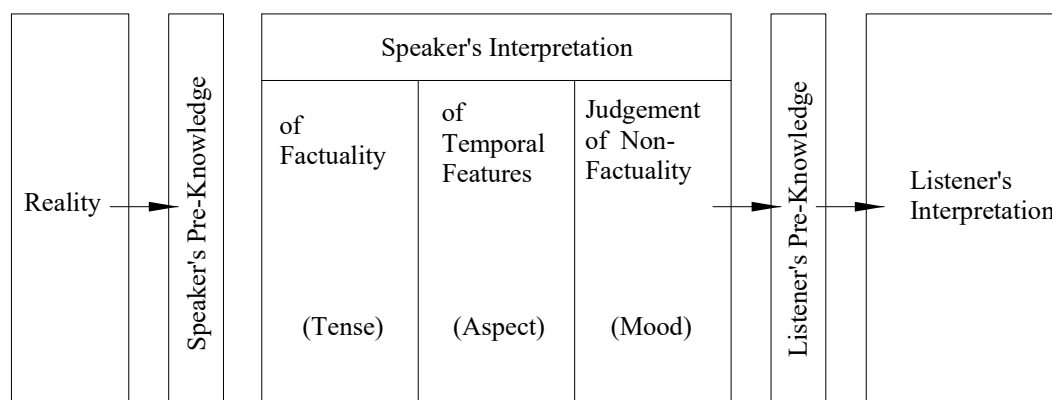
⁹ Uma vez que não nos compete, com o presente estudo, analisar detalhadamente as diversas maneiras de que a língua inglesa se serve para expressar o futuro real e objectivo, pretendemos apenas chamar a atenção de quem esteja ou possa vir a estar interessado pelo assunto, para o esquema de tempos gramaticais e aspecto de Leech & Svartvik (1975, pp. 74-75), por exemplo, onde essas diversas maneiras se encontram enumeradas, explicadas e exemplificadas.

psicológica é igualmente clara, na medida em que é relevante chamar a atenção para o impacto potencial das nossas atitudes e desejos no decorrer do futuro. Este insere-se, pois, num contexto de modalidade. Ao designá-lo por “*hypothetical time*”, para usar a expressão de Blair (1984, p. 33), estamos precisamente a sublinhar a influência dum estado de coisas presente e subjectivo na área do futuro, que contém, por definição, uma larga percentagem de desconhecido.

5.1. A intersecção entre tempo gramatical, aspecto e modo

Já fizemos referência à intersecção Tempo Gramatical/Aspecto, dando especial relevo às questões de interesse prático e directo face ao âmbito deste estudo. Estritamente no que respeita à relação específica entre Tempo Gramatical e Modo, muito haveria a dizer na área dos verbos modais (ver Lyons, 1975, pp. 309-311). Contudo, trata-se dum campo que ultrapassa os limites desta investigação, pelo que não consideramos ser esta a altura indicada para o abordar.

Optámos, pois, por tecer algumas considerações acerca de um outro tipo de intersecção muito mais abrangente, nomeadamente a que existe entre Tempo Gramatical/Aspecto/Modo. Para tal, Lewis (1986, p. 52) fornece-nos um quadro muito elucidativo, que possibilita encarar a constituição duma forma verbal como uma sequência, na qual podem, efectivamente, interagir as três categorias morfológicas em causa:



Quadro 7 – Constituição duma forma verbal como uma sequência, na perspectiva de Lewis.

Na realidade, o que acontece é o seguinte: o falante decide a mensagem que quer transmitir e escolhe os termos adequados para o fazer. Se se trata dum verbo, a sua forma básica (o infinito) pode ser suficiente, caso o falante pretenda dizer qualquer coisa como, por exemplo: “*push*” ou “*pull*”. Mas, geralmente, ele quer ou precisa referir quem realiza a acção e, sendo assim, introduz “o sujeito”. Por vezes nada mais é necessário; se eu digo “*I understood*”, estou a transmitir uma mensagem completa. Em Inglês, o falante tem a possibilidade de ver os factos dum situação de duas maneiras; dependendo da sua escolha (imediatos ou remotos), assim uma ou outra das duas formas verbais (*Simple Present* ou *Simple Past*) é apropriada. Na maioria dos casos, contudo, interessa-lhe fazer uma interpretação temporal da acção. Nessas ocasiões, certos auxiliares introduzem o “aspecto”. Se o falante quiser também expressar um juízo pessoal sobre a natureza não-factual dum acontecimento, pode, então, usar um “auxiliar de modo”. Lewis não pretende sugerir que este é um processo consciente, nem sequer que cada falante segue uma sequência rígida, mesmo inconscientemente. A questão é, de facto, mais simples: certos elementos da estrutura das formas verbais são utilizados dum modo regular, como prova Palmer (1974), por exemplo, através do seu Padrão Secundário (in Nehls, 1978, pp. 49-50), claramente ilustrativo da expansão formal, relativa à interacção entre tempo gramatical, aspecto e modo.

Também o Diagrama B de Blair (1984, p. 34), que já referimos, é bastante elucidativo (embora sem apresentar uma exemplificação formal tão extensa como a de Palmer) da maneira como se interrelacionam, na prática, estas três categorias. Observemos, com atenção, apenas a parte do esquema que nos diz mais directamente respeito:

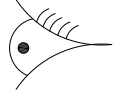
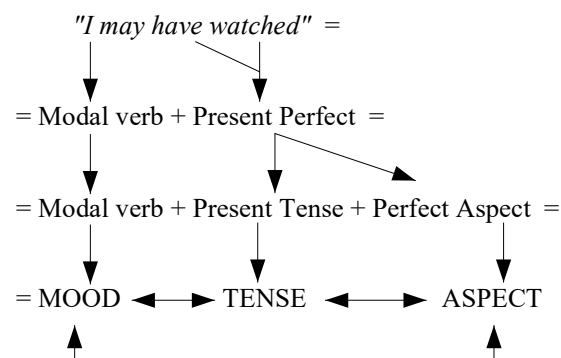
PERSPECTIVES	
Perfect M + HAVE + P. P. Verb + ed	
-----▶ 	
* M not have watched	
M * have watched	
* M have watched	

Figura 8 – Extracto do Diagrama B de Blair, relativo à categoria do modo.

M – Modes

- - *all persons, except the third person singular*

Dada a legenda e, feitas as devidas substituições, obtemos, por exemplo, a expressão: “*I may have watched.*”, que nos permite comprovar, através duma simples análise esquemática, a existência efectiva da intersecção em causa. Senão vejamos:



Dizíamos à pouco que certos elementos da estrutura das forma verbais são usados dum modo regular. Reconhecendo, pois, estas regularidades, torna-se mais fácil perceber tanto a estrutura, como o significado das formas verbais em geral, mas, sobretudo, das que se revelam mais complexas.

6. Pontos divergentes entre os sistemas inglês e português relativamente às categorias morfológicas do verbo

Como é do conhecimento geral, todas as línguas são diferentes e, por isso, uma distinção gramatical que exista numa, pode também existir, não existir, ou existir de maneira diferente noutra. Diz-nos Lewis (1986) que este facto não nos deve preocupar nem surpreender. E, na realidade, se pensarmos nas duas línguas em estudo – o Inglês e o Português – constatamos que assim é.

Teoricamente, ou seja, a nível da definição de conceitos, não há diferenças a salientar. Começando pela categoria morfológica do tempo, vimos que ela “(. . .) *exprime, no modo de enunciação experiencial, a ordenação do intervalo de tempo que contém o estado de coisas descrito por uma predicação relativamente ao intervalo em que ocorre a enunciação da mesma (. . .).*” (Mateus et al., 1983, p. 104).

Porém, ao nível da concretização prática dos dois sistemas verbais, torna-se evidente, desde já, um primeiro ponto divergente: enquanto que, em Inglês, constatámos a existência de dois tempos gramaticais básicos – Presente e Passado – estando o futuro estritamente ligado à categoria do modo, em Português os autores são unânimes em indicar três tempos gramaticais primários, ou “tempos naturais”, para usar a terminologia de Mateus et al. (1983, p. 104), Cunha & Cintra (1986, p. 379) e Pinto & Lopes (2002, p. 152) – Presente, Passado ou Pretérito e Futuro – tempos “(. . .) *que exprimem uma ordenação do intervalo de tempo que contém o estado de coisas descrito relativamente ao intervalo de tempo em que ocorre a enunciação definida, respectivamente, pela relação de simultaneidade, anterioridade e posterioridade.*”¹⁰ (Mateus et al., 1983, p. 104).

No fundo, isto significa que:

- o presente é usado em referência a factos que se situam no momento em que se fala ou escreve;

¹⁰ Para além deste Modo de Enunciação Experiencial (o que mais nos interessa, por ser o tipo de enunciação característico da interação verbal), onde se distinguem duas espécies de ordenação temporal – uma mais simples (a que acabámos de referir) e outra mais complexa (já fora do âmbito deste estudo) – as autoras salientam ainda o Modo de Enunciação Narrativo (característico dum certo tipo de discurso escrito), o sistema de advérbios temporais relativamente a cada um dos modos de enunciação e a localização e ordenação temporal do discurso relatado ou indirecto, pontos, sem dúvida, importantes dentro da panorâmica geral do tempo gramatical como categoria linguística, mas que seria despropositado desenvolver aqui, dado os limites da investigação em curso.

- o passado (ou pretérito) utiliza-se no caso de factos anteriores ao momento da fala e nele se incluem os tempos verbais de que nos ocuparemos no Capítulo III, secção 3.: Pretérito Perfeito Simples (um tempo primitivo e absoluto), Pretérito Perfeito Composto e Pretérito Imperfeito (um tempo derivado e relativo);
- o futuro indica factos posteriores ao momento da fala, isto é, factos ainda não realizados.

Sabemos que o tempo gramatical está em relação com o tempo lógico, mas, tal como acontece na área da língua inglesa, também no Português nem sempre essa relação é directa, ou seja, nem sempre há uma coincidência exacta entre ambos, pois, por vezes, segundo Nunes, Oliveira & Sardinha (1981, p. 127) e Pinto & Lopes (2002, pp. 218-219) emprega-se:

- o presente com valor de pretérito;
- o presente com valor de futuro;
- o imperfeito com valor de presente;
- o futuro com valor de presente.

Para além de diferenças no que respeita ao tempo gramatical, encontramos também divergências relativamente à categoria do aspecto. Línguas diferentes têm aspectos diferentes e, sendo assim, não é possível fazer com que o sistema aspectual duma língua se ajuste ao de outra. Na realidade, há uma incompreensível subalternização do aspecto nas gramáticas do Português, até porque a nossa língua é das poucas em que se encontra lexicalizada a oposição aspectual “ser” (passiva da acção)/”estar” (passiva do estado). No entanto, os autores que o referem definem-no como: “(. . .) *o modo como é apresentado o desenrolar ou o acabar do processo em desenvolvimento.*” (Nunes et al., 1981. p. 130); “(. . .) *a maneira como a acção ou o estado transmitido pelo verbo se apresenta no seu desenvolvimento temporal.*” (Pinto & Lopes, 2002, p. 154);

*(. . .) ‘uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do qual o locutor considera a acção expressa pelo verbo’. Pode considerá-la como **concluída**, isto é, observada no seu término, no seu resultado; ou pode considerá-la como **não concluída**, ou seja, observada na sua duração, na sua repetição.* (Cunha & Cintra, 1986, p. 380).

Porém, embora seguindo na mesma linha de pensamento das anteriores, a mais completa e elucidativa definição que nos foi dado encontrar face à bibliografia consultada neste domínio, é, sem dúvida, a apresentada por Mateus et al., que refere o aspecto como:

(. . .) a categoria que exprime o modo de ser (interno) de um estado de coisas descrito através de expressões de uma língua natural, (i) por selecção de um predicador pertencente a uma dada classe; (ii) por quantificação do intervalo de tempo em que o estado de coisas descrito está localizado e/ou (iii) por referência à fronteira inicial ou final desse intervalo, ou a intervalos adjacentes. (Mateus et al., 1983, p. 125).

Deste modo sucinto, as autoras traduzem, pois, a opinião generalizada entre os estudiosos deste assunto de que o valor aspectual dum dado enunciado em Português se encontra em função da classe aspectual a que pertence o predicador que nele ocorre (i) e da sua forma aspectual (ii), (iii). Quanto à primeira, a classe aspectual, já referimos na introdução a este capítulo, nomeadamente no que dizia respeito a diferentes tipos de significado verbal, a divisão tripartida entre P ev (evento), P proc (processo) e P e (estado)¹¹. Em relação à segunda, a forma aspectual, encontramos-la claramente sistematizada através do seguinte quadro (Mateus et al., 1983, pp. 133-134):

Valores aspectuais	Pontual	Incoativo
		Causativo
		Inceptivo
		Conclusivo
		Cessativo
	Durativo	Cursivo
		Permansivo
		Iterativo
		Frequentativo
		Habitual
		Gnómico
	Acabado	
	Inacabado	

Quadro 8 – Forma aspectual do predicador num dado enunciado, segundo Mateus et al.

¹¹ Para mais informações sobre cada uma das três classes aspectuais do predicador e o modo de as distinguir, ver Mateus et al. (1983, pp. 126-127).

De todos os apontados, apenas três têm para nós um interesse imediato: estamos a referir-nos aos valores aspectuais frequentativo, acabado e inacabado, por serem os que caracterizam, a nível do aspecto, o contraste entre o Pretérito Perfeito Simples (Capítulo III, secção 3.1.), o Pretérito Perfeito Composto (Capítulo III, secção 3.2.) e o Pretérito Imperfeito (Capítulo III, secção 3.3.)¹².

Em síntese, entre os processos de que a língua portuguesa dispõe para exprimir a categoria do aspecto, processos lexicais e gramaticais¹³, aqueles que particularmente salientámos nesta secção dizem respeito aos primeiros, na medida em que têm a ver com a classe aspectual do predicador e com a distinção entre estados, processos e eventos, mas incluem-se, sobretudo, nos segundos, nomeadamente na área reservada às formas verbais (por exemplo: andou/andava/tem andado...), onde a designência que serve para marcar o tempo e a pessoa, marca também o aspecto.

Face ao que ficou dito até ao momento (nesta e na secção 4.), que concluir, pois, dum possível contraste entre os sistemas aspectuais das duas línguas em causa?

O sistema inglês é, logo à partida, muito mais específico. Queremos com isto dizer que, para além de também poder expressar noções aspectuais do tipo “iterativo”, “pontual”, “habitual”, entre outras, a sua principal característica consiste no facto de se dividir em dois aspectos básicos e dominantes: *Perfect* e *Progressive*. Quando se fala em aspecto, no âmbito da língua inglesa, são essas, sem dúvida, as noções que de imediato nos vêm à mente e que, como vimos nas secções 4.1. e 5.1., se interrelacionam com as outras categorias morfológicas – tempo e modo – de maneira a constituírem a diversidade de formas verbais que conhecemos na língua.

O sistema português, por seu lado, caracteriza-se por ser mais geral, mais abrangente e mais igualitário. Não dispõe de dois aspectos primários que se salientem dos

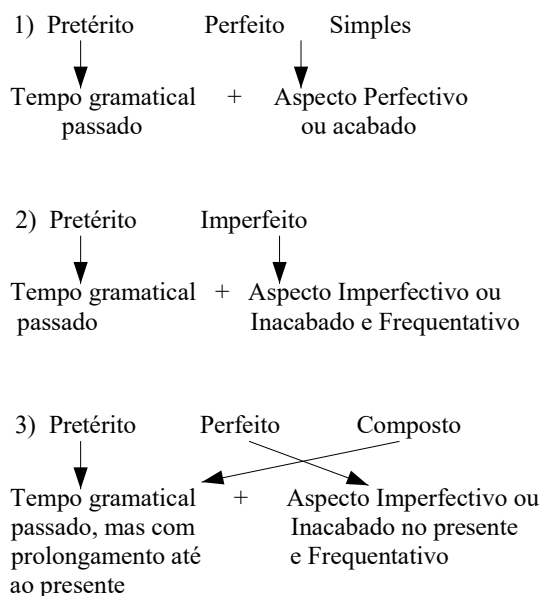
¹² Apenas Mateus et al. (1983) e Pinto & Lopes (2002) utilizam os termos Acabado/Inacabado. Nunes et al. (1981), por exemplo, referem-se à mesma distinção aspectual servindo-se das designações Perfectivo e Imperfectivo, respectivamente e Cunha & Cintra (1986), sem referirem termos específicos, salientam, dum modo geral, a oposição entre as formas Perfeitas e Mais-que-Perfeitas, por um lado e as Imperfeitas, por outro.

Muito mais haveria a dizer quanto à forma aspectual do predicador, especificamente no que respeita aos valores aspectuais Frequentativo, Acabado e Inacabado. Porém, voltaremos a referi-los mais desenvolvidamente no Capítulo III, nas secções apontadas. Em relação aos outros valores aspectuais mencionados, não são, contudo, assunto que tenha directamente a ver com as formas verbais em causa – Pretérito Perfeito Simples e Composto e Pretérito Imperfeito – pelo que nos abstermos de os abordar. Sobre a definição formal desses outros valores aspectuais, ver Mateus et al. (1983, pp. 134-136).

¹³ Quanto ao esquema relativo a estes dois grupos, ver Mateus et al. (1983, pp. 132-133).

restantes valores aspectuais, embora os autores se refiram unanimemente a duas áreas distintas: a das acções concluídas, observadas no seu término e a das não concluídas, encaradas do ponto de vista da sua duração. Contudo, ambas se distribuem por um leque considerável de possibilidades aspectuais, todas colocadas ao mesmo nível, ou seja, desfrutando da mesma importância no sistema da língua em que se encontram inseridas. A intersecção entre cada uma delas e as categorias do tempo gramatical e do modo é também uma realidade no Português, como o provam, em parte, os tempos verbais que estudaremos detalhadamente no capítulo seguinte.

Porém, enquanto que em Inglês e no que respeita ao *Simple Past* e ao *Simple Present Perfect*, apenas o segundo exprime a intersecção entre tempo linguístico e aspecto (*Present Tense + Perfect Aspect*), encontrando-se o primeiro inteiramente à margem desta última categoria (ver secção 4.1.), em Português a oposição passado “perfeito”/passado “imperfeito” traduz, em geral, a distinção aspectual “acabado vs. inacabado”, quando o estado de coisas descrito é um processo ou um evento, associada à distinção “ocorrência singular/ocorrências plurais” do referido processo ou evento. Sendo assim e tentando desdobrar as formas verbais nos seus elementos constituintes, para mais facilmente entendermos o que se passa quanto a esta inter-relação, obtemos o seguinte:



Resta-nos, por último, tecer algumas considerações quanto à categoria do modo, que, como sabemos, indica “(. . .) a maneira por que se realiza a acção expressa (pelo)

verbo.” (Almeida, 1979, p. 225); “(. . .) maneira como o emissor considera o processo ou o estado expresso pelo verbo.” (Nunes et al., 1981, p. 123); “(. . .) a atitude da pessoa que fala em relação àquilo que está a dizer.” (Pinto & Lopes, 2002, p. 150).

Segundo Mateus et al. (1983), as modalidades são precisamente “(. . .) categorias gramaticais de expressão da atitude do locutor, quer em relação ao conteúdo proposicional ou valor de verdade do seu enunciado, quer em relação ao alocutário a quem o enunciado se destina.” (Mateus et al., 1983, p. 143). De facto, de acordo com o seu ponto de vista (que, aliás, corresponde à opinião generalizada), todo o enunciado, enquanto prática linguística em interacção, apresenta um determinado grau de modalização, que consiste “(. . .) numa modificação introduzida pelo locutor ao nível da predicação como resultado das condições postas à sua realização e da relação entre os elementos envolvidos na produção”: locutor, alocutário, espaço, tempo, discurso anterior, universo de referência (ver Mateus et al., 1983, p. 143). Sendo assim, diferentes tipos de relação originam, necessariamente, expressões diferentes ao nível do enunciado¹⁴.

Em Português existem duas maneiras de expressar a modalidade: (1) modos verbais e (2) verbos modais. No que respeita aos primeiros, os “modos verbais”, o verbo exprime a relação modal entre locutor e estado de coisas; logo, o seu emprego está ligado ao tipo de actos elocutórios em que se inserem. Tradicionalmente, consideram-se três modos: Indicativo, Conjuntivo e Imperativo¹⁵, sendo o Indicativo (onde se incluem o Pretérito Perfeito Simples e Composto e o Pretérito Imperfeito) aquele em que o locutor reconhece o estado de coisas como necessário, ou com um grau elevado de probabilidade. Tal como vimos em relação à língua inglesa, também na área do Português ele é considerado como o menos marcado quanto à expressão da atitude ou da relação entre locutor, alocutário e universo de referência. Por isso, ocorre normalmente em frases simples e na oração subordinante de frases complexas factuais¹⁶. Relativamente aos segundos, os “verbos modais”, (ter de/que, haver de/que, dever, poder), referimos já não se incluírem no âmbito

¹⁴ Sobre o desenvolvimento deste tema (que não nos compete a nós, presentemente, levar a cabo), incluindo a referência a diferentes tipos de modalidades, tipos tradicionalmente considerados do ponto de vista lógico e a distinção entre as chamadas modalidades “de re” e modalidades “de dicto”, ver Mateus et al. (1983, pp. 143-148).

¹⁵ A estes, Nunes et al. (1981, p. 124) e Pinto & Lopes (2002, p. 150) acrescentam o Infinito, sendo que os primeiros contemplam ainda o Condicional, que justificam como modos gramaticais.

¹⁶ Quanto à especificação das suas ocorrências obrigatórias (em orações subordinadas, orações coordenadas e perguntas indirectas), ver Mateus et al. (1983, pp. 150-151).

do presente estudo, pelo que não iremos dar continuidade ao tema. Gostaríamos apenas de mencionar que eles constituem, só por si, modalidades lexicalizadas (ver quadro ilustrativo em Mateus et al., 1983, p. 152).

Em suma, procurámos salientar, ao longo desta secção, os pontos divergentes entre os sistemas inglês e português, relativamente às categorias morfológicas do verbo. Assim, foi-nos dado constatar que eles existem ao nível do tempo gramatical – dois tempos básicos ingleses para três portugueses – e ao nível do aspecto – dois aspectos primários ingleses para um sistema aspectual português mais vasto e igualitário. Porém, no respeitante à categoria do modo e, tendo em conta o que acabámos de expor, não encontramos diferenças dignas de realce entre os sistemas verbais em causa.

Todos estes dados transpostos para o plano pedagógico, vão certamente ajudar-nos a mais facilmente perceber o porquê das muitas dificuldades sentidas pelos nossos alunos, falantes nativos do Português, em relação à expressão prática da noção de passado em Inglês.

A verdade é que a identificação clara das divergências existentes a este nível entre os dois sistemas verbais referidos, sobretudo, como vimos, no que respeita às categorias morfológicas do tempo gramatical e do aspecto, só poderá ser vantajosa, tanto em termos científicos, como didácticos. Isto porque nos permitirá de imediato detectar o surgir de eventuais áreas problemáticas inerentes ao processo de ensino/aprendizagem desta questão verbal concreta, possibilitando-nos, desta forma, a antevisão dos problemas que poderemos ter de enfrentar enquanto professores de Inglês como língua estrangeira, bem como da melhor forma de os abordar, em interacção directa com os alunos, no âmbito da sala de aula.

Uma vez definido o campo conceptual relativo às categorias morfológicas do verbo, passemos, pois, à sua integração na problemática verbal em causa, analisando, após um estudo individual de cada uma das formas verbais implicadas, as relações contrastivas entre a expressão do passado em Inglês através da utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect* e a sua expressão no contexto da língua materna, tendo em mente o emprego do Pretérito Perfeito Simples, Pretérito Perfeito Composto e Pretérito Imperfeito, temática de que se ocupa precisamente o capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

O ensino/aprendizagem de contrastes verbais no âmbito do passado: a integração do campo conceptual na problemática verbal – *Simple Past/Simple Present Perfect* – Pretérito Perfeito Simples/Pretérito Perfeito Composto/Pretérito Imperfeito

1. Introdução

Após termos discutido no Capítulo II as bases teóricas subjacentes à concretização prática dos sistemas verbais inglês e português, estamos agora em condições de abordar esses mesmos sistemas detalhadamente, embora apenas no que diz respeito à expressão do “passado” inerente às duas línguas.

Nesse sentido, começaremos por estudar as duas possibilidades de que o Inglês dispõe para exprimir uma acção passada (secção 2.), analisando, de início, cada uma delas isoladamente e contrastando-as depois entre si, para mais facilmente nos apercebermos dos significados chave identificativos das formas verbais em causa.

Passaremos, então, à expressão do conceito de “passado” em Português (secção 3.), conceito esse que se traduz, na prática, por três possibilidades concretas e distintas, que serão, do mesmo modo e, com o mesmo objectivo, examinadas independentemente umas das outras e contrastadas.



Por fim, procederemos a uma análise envolvendo as duas línguas (secção 4.), no âmbito da qual os tempos verbais ingleses e portugueses estudados separadamente na esfera específica do passado serão contrastados em termos dos seus contextos de utilização prática, para que possamos reflectir, de forma pormenorizada e sistemática, sobre as possíveis diferenças e semelhanças encontradas, a este nível, entre os dois sistemas verbais.

2. A expressão do “passado” em Inglês

“It is well known that English has two chief ways of indicating past time by means of the verb: the Past Tense (I worked, he wrote, etc.) and the Perfect Aspect (I have worked, he has written, etc.).” (Leech, 1987, p. 35).

São de facto estas as duas formas verbais com que nos iremos ocupar de momento: *Simple Past* e *Simple Present Perfect*. Analisaremos ambas tanto a nível formal, como semântico, embora este último seja, compreensivelmente, o que nos merecerá maior destaque.

2.1. *Simple Past*

	<i>Time</i>	<i>A time before now, earlier than now.</i>
	<i>Attitude</i>	<i>Describes something which began and ended before the present, i. e. it describes a completed act.</i>

(Allsop, 1983, p. 156).

Ao abordarmos a forma do *Simple Past*, há uma questão que unanimemente se impõe, dada a sua pertinência neste contexto: a da distinção entre verbos regulares e irregulares.

Os primeiros constituem uma classe aberta, que forma o *Simple Past* acrescentando um morfema com três variantes: /id/ depois das oclusivas alveolares *t* ou *d* (*wanted, prodded, added, hated, ended, rested*), /d/ após outros sons sonoros consonânticos ou vocálicos (*rubbed, hugged, pulled, tied, loved, called*) e /t/ a seguir aos sons surdos /k/, /f/, /p/, /ʃ/, /tʃ/ (*walked, sniffed, hoped, washed, watched*). Reconhece-se tradicionalmente a identidade de função entre estas três formas, pelo uso duma representação gráfica comum

para o morfema -(e)d, por vezes precedido pelo dobrar da consoante final da palavra base (o infinito), como se pode ver pelos exemplos¹.

Os segundos apresentam um vasto leque de diferentes tipos de formação do passado, impossível de aprender de outro modo, que não seja o duma prática persistente. Dado constituírem uma classe praticamente fechada, é normal encontrá-los ordenados por listas em gramáticas, dicionários e mesmo nalguns manuais².

À excepção do verbo *to be*, as formas de passado, tanto dos verbos regulares, como dos irregulares, são invariáveis, o que significa que não se alteram face a determinadas categorias morfológicas como sejam a Pessoa e o Número.

Posto o que acabámos de referir, importa salientar, no que respeita aos verbos ingleses, que a oposição *non-past/past* não é estabelecida por uma diferença regular de forma. A maioria dos verbos tem, de facto, uma forma de passado que contrasta com a do presente (mesmo os verbos invariáveis têm como diferença, no passado, a não modificação da 3ª pessoa do singular), mas esse contraste pode assumir tantas concretizações práticas, que é preferível encararmos a função como a base da oposição. Mais tecnicamente falando, o que interessa, pois, é uma diferença de distribuição quanto ao tipo de co-texto e contexto em que as formas verbais ocorrem.

Passemos então à caracterização dos diferentes usos do *Simple Past*. Parece não haver dúvidas quanto à sua utilização mais comum. De facto, segundo todos os autores consultados³, ela diz respeito ao relato de acontecimentos passados, no âmbito dos quais se salientam dois elementos de significado: por um lado, a existência dum tempo definido no passado (um ponto particular ou um período) e, por outro, a ocorrência de acções completamente terminadas nesse tempo específico (note-se a exclusão total do momento presente), que tanto pode estar expresso como subentendido.

¹ Sobre as várias regras ortográficas que se aplicam à formação do *Simple Past* no caso de verbos regulares, ver, por exemplo, Murphy (1985, pp. 267-268), Aitken (1995, p. 35) ou Swan & Walter (2001, p. 42).

² Strang (1968, pp. 147-151) apresenta pormenorizadamente seis casos diferentes de formação irregular do passado. Ainda sobre a distinção entre verbos regulares e irregulares apenas quanto ao aspecto formal, ver Murphy (1985, pp. 265-266).

³ Corder (1960), Strang (1968), Graver (1971), Quirk & Greenbaum (1975), Leech & Svartvik (1975), Zandvoort (1975), Barnes (1977), Kaluza (1977), Nehls (1978), Swan (1980), Thomson & Martinet (1980), Allsop (1983), Murphy (1985), Comrie (1985), Lewis (1986), Ramalho (imp. 1986), Leech (1987), Downing & Locke (1992), Alexander (1993), Aitken (1995), Swan & Walter (2001), Foley & Hall (2003), Thornbury (2004).

Em relação a esta última questão, Leech & Svartvik (1975) e Thomson & Martinet (1980) vão um pouco mais longe, ao especificarem precisamente os diferentes modos de identificar um tempo definido no passado. É possível, pois, fazê-lo através:

1. dum advérbio ou expressão adverbial de tempo passado existente na frase (tempo claramente expresso), assunto a que voltaremos mais adiante nesta secção: “*I met him yesterday.*” (Thomson & Martinet, 1980, p. 148); “*Haydn was born in 1732.*” (Leech & Svartvik, 1975, p. 66);
2. do contexto linguístico precedente (tempo especificado na primeira oração): “*Joan has become engaged; it took us completely by surprise.*” (Leech & Svartvik, 1975, p. 66);
3. do contexto extra-linguístico (tempo não mencionado, ou seja, subentendido): “*Did the postman bring any letters?*”⁴ (Leech & Svartvik, 1975, p. 66); “*I bought this car in Montreal.*”⁵ (Thomson & Martinet, 1980, p. 148);
4. do resultado obtido após uma pergunta e resposta no *Simple Present Perfect*: “*Where have you been? I’ve been to the opera. Did you enjoy it?*” (Thomson & Martinet, 1980, p. 148).

Kaluza (1977) e Allsop (1983) têm razão quando afirmam que o *Simple Past* não permite a distinção entre passado remoto e passado recente. A prová-lo, recordemos alguns dos exemplos já apontados: “*I met him yesterday.*”; “*Haydn was born in 1732.*”. Como vemos, o facto duma acção ter ocorrido há muito ou há pouco tempo atrás é totalmente irrelevante para uma utilização correcta do tempo verbal em causa.

Por outro lado, também a duração do acontecimento referido não tem qualquer importância neste âmbito. Facilmente o compreendemos, se tivermos em consideração o seguinte parágrafo apresentado por Allsop (1983): “*I was born in a little village in the*

⁴ Usa-se, neste caso, o *Simple Past* sem a ajuda dum contexto linguístico, porque se parte do princípio, por exemplo, de que o carteiro vem sempre à mesma hora todos os dias. Podemos, pois, dizer que, mentalmente, o falante está a pensar num tempo definido.

A simples referência a um nome próprio pode, devido ao seu significado definido, fornecer também as condições necessárias ao uso do *Simple Past*: “*Caruso was a great singer.*” (Leech & Svartvik, 1975, p. 66). Obviamente a frase implica a morte de Caruso ou, pelo menos, a sua reforma profissional.

⁵ Mais uma vez, embora a acção tenha decorrido, sem dúvida, numa altura definida do passado, essa altura não é indicada, mas subentendida. Em casos como este, não se trata, em geral, duma acção muito recente. Convém referir que a maior parte das vezes em que o *Simple Past* é empregue sem uma expressão adverbial de tempo, se deve ao facto de não interessar a especificação exacta da altura em que a acção ocorreu. Frases do tipo: “*He did it.*”; “*You behaved very bravely.*”; “*They killed him.*” pretendem chamar a atenção apenas para a ocorrência passada da acção; a ocasião não é mencionada por não ser conhecida ou, simplesmente, porque não importa fazê-lo.

Midlands, and went to school there until I was eighteen. We didn't have much money, so we never had any holidays.”(Allsop, 1983, p. 156).

No que diz respeito a Kaluza (1977), o autor sintetiza as principais características do *Simple Past* através duma definição objectiva e até certo ponto original, inclusivamente pela forma como as palavras se encontram destacadas em letras maiúsculas: “(. . .) *the preterite (. . .) is a PAST, CHRONOLOGICAL, ONE-POINT, DEFINITE tense.*” (Kaluza, 1977, p. 17). É evidente a explicação dada sobre cada um destes termos. Pelo que já referimos acerca do *Simple Past*, vimos que ele surge geralmente com indicadores de tempo passado, tais como: *that moment, yesterday, last year*, etc. A sua referência temporal é, claramente, o passado. Além disso, indica, sem dúvida, uma cronologia bem patente, por exemplo, na frase: “*I got up, went to the door, opened it and looked out.*” (Kaluza, 1977, p. 17). É ainda considerado “*a one-point tense*”, uma vez que se identifica com um ponto ou segmento de tempo cronológico passado, encarado como um todo, ponto esse ou segmento que já constatámos ser vulgarmente definível.

São, pois, todos estes factores que possibilitam a utilização do *Simple Past* em textos narrativos, quer se trate de acontecimentos históricos reais, quer de factos imaginários, como se pode, por exemplo, verificar pela grande quantidade de ocorrências desta forma verbal (sobretudo se comparada com o número de ocorrências do *Simple Present Perfect*) que tivemos oportunidade de contabilizar, ao analisarmos os *graded readers* seleccionados para integrarem o programa de leitura extensiva a implementar no âmbito da experiência didáctica levada a cabo nesta investigação (ver a enumeração exhaustiva das referidas ocorrências nos quadros do Anexo 2, bem como a sua contabilização por *graded reader* no Anexo 3). Por isso, encontramos em Graver (1971, p. 50) a designação de “*past narrative*”, sempre que o autor se refere ao que é unanimemente considerado um dos usos mais comuns desta forma verbal (neste contexto, ver também, por exemplo, Swan & Walter, 2001, p. 46 e Foley & Hall, 2003, p. 54).

Em relação ao que ficou dito, Leech (1987) salienta ainda uma outra questão importante, nomeadamente a que diz respeito à inexistência de contraste entre estado e evento no âmbito do passado. De facto, uma vez que o *Simple Past* se emprega apenas no caso de acções completamente terminadas, tudo aquilo a que ele se refere é, de certa maneira, um “evento”, ou seja, um acontecimento completo, unitário, tido como uma entidade total (daí a expressão “*Unitary Past*” – Leech, 1987, p. 13). É esse o sentido que

podemos extrair de frases como: “*William Barnes was born, lived and died in his beloved country of Dorset.*” (Leech, 1987, p. 13), ou ainda: “*The water of the Nile sustained the prosperity of the Pharaohs for thousands of years.*” (Leech, 1987, p. 13).

Contudo, há que distinguir entre este passado unitário e o passado habitual, ou seja, o que descreve um acontecimento repetido: “*In those days I enjoyed a game of tennis.*” (Leech, 1987, p. 13); “*I rode a bicycle when I was young.*” (Aitken, 1995, p. 36). Estamos, pois, perante um outro uso do *Simple Past*. A seguir à sua utilização mais comum, que acabámos de abordar (acções completamente terminadas no passado e num tempo definido), este é, sem dúvida, o que os autores mais referem. Fazem-no nomes como Corder (1960), Graver (1971), Quirk & Greenbaum (1975), Zandvoort (1975), Barnes (1977), Swan (1980), Thomson & Martinet (1980), Lewis (1986), Leech (1987), Aitken (1995) e Foley & Hall (2003).

Para o distinguirem do passado narrativo, Graver (1971, p. 50) e Zandvoort (1975, p. 60) optam, neste caso, pelas designações de “*past iterative*” e “*iterative meaning*” respectivamente. Zandvoort, por seu lado, chama ainda a atenção para o facto, igualmente abordado por Corder, de que este uso específico do *Simple Past* se serve, geralmente, de advérbios e expressões adverbiais próprios do *Simple Present*, tais como *every day*, *always*, *whenever*, *every time*, entre outros, visto eles contribuírem precisamente para transmitir a noção duma acção habitual; eis como exemplo: “*My grandmother always went to Switzerland for her holidays.*” (Corder, 1960, p. 73). Note-se que a mesma frase sem o advérbio adequado: “*My grandmother went to Switzerland for her holidays.*” tem um significado totalmente diferente da anterior, deixando, pois, de implicar uma actividade habitual. Nestes casos, dizem Quirk & Greenbaum (1975), recorre-se, em geral, às formas *used to*, ou (mais raramente) *would*, que possibilitam o sentido desejado: “*My grandmother used to/would go to Switzerland for her holidays.*”⁶.

Para além dos dois usos do *Simple Past* já referidos como expressão do passado real, há ainda um terceiro a salientar, este já menos frequente que qualquer dos anteriores

⁶ É evidente que as três formas verbais mencionadas – *Simple Past*, *used to* e *would* – não têm exactamente o mesmo significado. Lewis considera-as formas alternativas, apenas na medida em que transmitem a mesma informação factual. Porém, a opção por qualquer uma delas indica a diferente atitude do falante face ao acontecimento em causa.

Sobre a distinção precisa entre o *Simple Past*, *used to* e *would*, ver Lewis (1986, pp. 72-73).

Apenas sobre *used to* e *would*, ver Foley & Hall (2003, p. 57).

Especificamente sobre a forma *used to* e as suas possíveis implicações, que podem ou não ser canceladas pelo contexto, ver Nehls (1978, p. 42), Barnes (1977, pp. 132-133) e Thomson & Martinet (1980, pp. 137-138).

(apenas Graver (1971), Leech & Svartvik (1975) e Thomson & Martinet (1980) o focam) e que implica a existência duma barreira, por assim dizer, entre o tempo referido e o momento presente, isto é, visa acções passadas improváveis ou impossíveis de voltar a acontecer no futuro. Por oposição ao “*past narrative*” e ao “*past iterative*”, Graver (1971) atribui a este uso a designação de “*past neutral*” e exemplifica-o deste modo: “*He worked in a bank all his life.*” (Graver, 1971, p. 50). Ter trabalhado num banco foi uma característica constante e imutável de toda a sua vida. Nesse caso, perante este exemplo, apenas duas deduções são possíveis: ou a pessoa em causa morreu, ou se reformou; o tempo verbal utilizado nada mais nos permite concluir.

Um diagrama pode ajudar-nos a compreender melhor alguns destes usos:

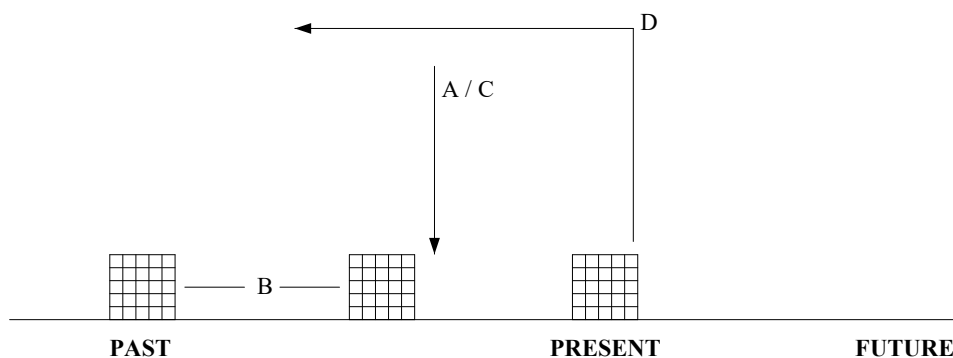


Figura 9 – Representação esquemática dos principais usos do *Simple Past*.

- A. “*John went to school yesterday.*” (ponto definido no passado);
- B. “*I lived in New York when I was a teenager.*” (período de tempo definido no passado);
- C. “*I saw Churchill once.*” (como Churchill já morreu, o facto de eu o ver não voltará a ocorrer – a rutura entre o passado e o presente é total);
- D. “*Where did you file last year’s financial report?*” (passado um ano, este relatório e a sua utilização são considerados como algo já completamente terminado; por isso, qualquer referência que se lhes faça leva a um “retorno ao passado”, com o objectivo de reactivar um acontecimento então ocorrido).

Em suma, abordámos até ao momento os principais usos do *Simple Past*, aqueles que, de facto, nos interessam, pois permitem estabelecer o contraste com a outra forma

verbal inglesa também objecto do nosso estudo, o *Simple Present Perfect* (ver secção 2.3.), para além de possibilitarem igualmente uma outra comparação, desta vez entre a expressão prática das noções de passado inerentes às duas línguas que nos propusemos analisar (ver secção 4.).

Contudo, como é do conhecimento geral, o *Simple Past* surge ainda em diversos outros contextos, dos quais importa salientar a área específica do discurso indirecto, as orações condicionais do segundo tipo (*unreal conditional clauses*), as orações temporais e a sua utilização depois de expressões como *wish, if only, as if, as though, would rather/sooner, it is time, supposing, providing, as long as, on condition that, what if*, entre outras. Limitamo-nos, no entanto, a fazer-lhes esta breve referência, dado nenhum deles ter influência directa no subsequente desenvolvimento desta investigação.

Conforme verificámos, o *Simple Past* tem, fundamentalmente, uma referência temporal passada, a única que de momento nos interessa, dada a especificidade do nosso tema de trabalho. Mas, para além do seu significado passado, ele surge em determinadas situações (entre as quais já referimos o caso de certas orações condicionais e das expressões em cima indicadas) com uma referência temporal presente ou futura (lembremos a não existência de correspondência directa entre tempo gramatical e tempo real, tema que abordámos no Capítulo II, concretamente nas secções 2. e 3.). É o que acontece também em relação às formas de passado dos verbos modais, que raramente marcam o passado real. Por isso mesmo Nehls (1978) as considera como metáforas temporais, quando ocorrem num desses contextos⁷.

Resta-nos, por último, tecer algumas considerações sobre o tipo de advérbios e expressões adverbiais que, em geral, se coadunam com a utilização do *Simple Past*. Os mais frequentes são, obviamente, os que se referem a um ponto ou período de tempo definido no passado:

⁷ De facto, sempre que uma forma de passado surge no âmbito do presente ou do futuro, a sua característica de *remoteness* revela todo o seu poder metafórico, transmitindo, em particular no que diz respeito a certos contextos da conversação diária directamente relacionados com o significado presente do *Simple Past*, uma maior delicadeza ou respeito.

Entre outros, Quirk & Greenbaum (1975), Nehls (1978), Swan (1980), Lewis (1986), Leech (1987), Downing & Locke (1992), Aitken (1995) e Thornbury (1997) abordam este assunto.

I saw him	yesterday (morning, evening etc.)
	last night/week/year; last Monday
	just now (= a few moments ago)
	in the morning
	on Wednesday; in June; in 1974; in the 16 th century
	at four o'clock
	then; the other day; at that time
	during the war

Quadro 9 – Advérbios e expressões adverbiais vulgarmente usados com o *Simple Past*.

O termo *ago* é muito comum em contextos adequados ao emprego do *Simple Past*; trata-se do padrão X + AGO, sendo X uma expressão de tempo definido (*three weeks ago, two hours ago, a century ago, etc*), ou indefinido (*some time ago, ages ago, a long time ago, etc.*), consoante a informação que se pretende transmitir.

Caso se queiram expressar hábitos passados, já vimos ser necessária a presença de advérbios ou expressões adverbiais de frequência, os mesmos que se usam com o *Simple Present*: “*We often stayed up late.*” (Allsop, 1983, p. 159); “*They never drank wine.*”; “*He always carried an umbrella.*” (Thomson & Martinet, 1980, p. 149).

Há ainda a ter em conta um terceiro grupo de advérbios e expressões adverbiais, que tanto se utilizam com o *Simple Past*, como com o *Simple Present Perfect*, dando origem, no entanto, a mensagens ligeiramente diferentes, conforme aparecem associados a um ou ao outro. Observemos os seguintes exemplos (Leech & Svartvik, 1975, p. 68)⁸:

I	saw have seen	him	today. this week/month/year. recently.
He	always/never forgot 's always/never forgotten		my wife's birthday.

Quadro 10 – Advérbios e expressões adverbiais usados tanto com o *Simple Past*, como com o *Simple Present Perfect*.

⁸ Para mais informações sobre este grupo específico e suas diferentes implicações, ver secção 2.3.

Tal como realça Kaluza (1977), isto deve-se ao facto do *Simple Past* manter sempre as suas características temporais de passado, independentemente do reforço adverbial se situar na área do presente ou mesmo do futuro. Na prática, pensemos numa frase do tipo: “*We did a lot of work this morning, didn’t we?*” (Kaluza, 1977, p. 17). A forma verbal em causa implica que a afirmação foi feita a qualquer hora do dia após o meio-dia. Também no caso “*They intended to go there next week.*” (Kaluza, 1977, p. 17), a utilização do *Simple Past* significa que, inicialmente, a intenção de lá ir na semana seguinte era sincera, mas, entretanto, algo aconteceu de inesperado, alterando os planos iniciais e impossibilitando-os de os concretizar.



Antes de sintetizarmos o que acabámos de expor relativamente aos diferentes usos do *Simple Past*, há um ponto importante, para o qual gostaríamos de chamar a atenção e que tem a ver, em particular, com o “Princípio do Uso Geral” defendido por Lewis (1986). Este princípio apela para a existência de regras gerais, isto é, de distinções primárias, que descrevem as características partilhadas por **todos** os usos numa dada forma. Conhecendo-se essas características, os tradicionais “usos diferentes” passam a ser encarados como sub-grupos ou sub-categorias de uso geral. A vantagem mais imediata deste princípio é a de dar ênfase às semelhanças da língua em causa, revelando-a como um sistema coerente, de modo a fazê-la parecer mais lógica, regular e mesmo mais fácil de aprender e utilizar (ver Lewis, 1986, pp. 29-38).

Nesta perspectiva, com a qual nos identificamos, parece-nos, pois, inevitável encontrar a característica comum a todas as utilizações do *Simple Past*, ou seja, a semelhança de significado subjacente a todos os seus usos. Quanto a nós, essa semelhança está, sem dúvida, no elemento remoto, de distanciamento, de não-actualidade da acção, elemento esse que se pode revestir de várias formas, nomeadamente as de distanciamento no tempo (a mais comum), distanciamento ao nível de relações (relações frias ou cerimoniosas), distanciamento quanto à concretização de possibilidades ou condições (possibilidades ou condições improváveis), entre outros.

Mais que uma vez aqui referimos o facto do *Simple Past* ter essencialmente (embora não exclusivamente) uma referência temporal de passado. Traduz, nesses casos, o equivalente gramatical para o passado real. Mas é igualmente possível falar desse passado real sem utilizar o *Simple Past*. Há outro tempo verbal inglês também com essa finalidade

– o *Simple Present Perfect* – como teremos oportunidade de constatar na secção que se segue.

2.2. *Simple Present Perfect*

	<i>Time</i>	<i>A moment or period of time between "before now" and "now"..</i>
	<i>Attitude</i>	<i>We are talking about an action which took place at an unspecified time before now. We are usually more interested in the result of the action rather than in the action itself.</i>

(Allsop, 1983, p. 159).

Se em relação à formação do *Simple Past* se mostra pertinente a separação entre verbos regulares e irregulares (ver secção 2.1.), no âmbito do *Simple Present Perfect* verificamos que tal não acontece. De facto, todos os autores são unânimes em afirmar que para a sua constituição contribuem apenas e sempre dois factores: por um lado o Presente do verbo *to have* (que pode assumir as formas *have* ou *has*, consoante o caso) e, por outro, o *Past Participle* do verbo principal ou, se preferirmos, do verbo lexical (que, como sabemos, no caso dos verbos regulares iguala a forma do *Simple Past*, enquanto que no dos irregulares não apresenta forma fixa)⁹.

Passando do nível estrutural ao nível semântico, muito há a dizer quanto à utilização do *Simple Present Perfect*. Como veremos, os diferentes aspectos do seu uso e significado parecem, por vezes, tão contraditórios (ver Peterson, 1970, p. 2), que o tornam numa das áreas mais comuns de erros, especificamente no que respeita a falantes não nativos da língua inglesa: “*The Present Perfect is probably the commonest tense in the English language but it is the one the student of English usually finds the most difficult to learn.*” (Allen, 1974, p. 77).

⁹ Segundo Lewis (1986) a designação *Past Participle* é particularmente confusa, uma vez que é usada para formar um tempo verbal como o *Present Perfect*. Dado esta forma só ser utilizada como parte dm sintagma verbal composto (juntamente com *have* no caso do *perfect* e com *be* no da passiva), Lewis considera mais vantajoso, essencialmente nos termos do processo de ensino/aprendizagem duma língua estrangeira, o uso da designação *Compound form*; porém, é também possível, na sua opinião, adoptar a de *Third form*, por razões óbvias.

De um modo geral, podemos dizer que o Aspecto *Perfect* traduz um acontecimento passado, visto em relação a um outro acontecimento ou tempo posterior¹⁰. Nesse sentido e, por oposição ao *Simple Past*, diz-nos Leech (1987, pp. 35-36) que o *Simple Present Perfect* significa essencialmente:

- *past-time-related-to-present-time*;
- *past with present relevance*;
- *past involving the present*.

No fundo, o *Perfect* oferece duas possibilidades distintas de relacionar um acontecimento passado com a situação presente; pode fazê-lo através do envolvimento dum PERÍODO DE TEMPO que se prolonga até ao presente, ou por meio dos RESULTADOS presentes produzidos por uma determinada acção. Estas duas vertentes apontam nitidamente para os tipos de situações características do *Simple Present Perfect*: por um lado, as que começam no passado e se estendem até ao presente podendo, eventualmente, continuar no futuro e, por outro, as que se encontram completamente acabadas no passado, mas cujos efeitos, ligando-as ao presente, as tornam então verdadeiramente significativas.

Sendo assim, a um nível mais específico e, de acordo com a generalidade dos autores consultados¹¹, podemos, pois, atribuir a este tempo verbal quatro significados básicos e inter-relacionados. Leech (1987, p. 35) sintetiza-os do seguinte modo:

1. *State-up-to-the-Present*
2. *Indefinite Past*
3. *Habit-in-a-period-leading-up-to-the-Present*
4. *Resultative Past*

¹⁰ Apesar de muitos linguistas, por esta razão, terem tratado o *Present Perfect* ao mesmo nível dos tempos verbais absolutos-relativos (por exemplo, o *Past Perfect*, o *Future Perfect* ou o *Conditional Perfect*), Comrie (1985) nega a existência de qualquer paralelismo entre estes e o primeiro.

Em termos de localização no tempo, diz Comrie, o *Perfect* não se distingue do *Simple Past*: ambos localizam o acontecimento antes do momento presente. Mesmo quando há paralelismo formal, a função e o significado do *Perfect* são totalmente diferentes dos dos tempos verbais absolutos-relativos.

Para mais pormenores sobre esta questão, ver Comrie (1985, pp. 78-82).

¹¹ Corder (1960), Strang (1968), Peterson (1970), Quirk & Greenbaum (1975), Leech & Svartvik (1975), Zandvoort (1975), Barnes (1977), Kaluza (1977 e 1979), Nehls (1978), Swan (1980), Thomson & Martinet (1980), Murphy (1985), Comrie (1985), Lewis (1986), Ramalho (imp. 1986), Leech (1987), Downing & Locke (1992), Aitken (1995), Thornbury (1997 e 2004), Swan & Walter (2001), Foley & Hall (2003).

Foley & Hall (2003, p. 64), não referindo especificamente os hábitos que se prolongam até ao momento presente, optam por uma divisão um pouco diferente, contudo mantendo o mesmo sentido subjacente:

- a. *Unfinished state/action*
- b. *Unfinished time*
- c. *Present relevance*
- d. *Indefinite time*

Zandvoort (1975, p. 61) e Nehls (1978, p. 54) apresentam uma outra terminologia, embora também com o mesmo significado prático:

- *Continuative Perfect*
- *Perfect of Experience*
- *Resultative Perfect*¹²

Curiosamente Graver (1971) e Allsop (1983) limitam-se a fazer referência apenas a dois dos significados em causa – *Indefinite Past* e *Resultative Past* – nada dizendo a respeito dos outros dois.

Mas passemos a uma análise mais detalhada destes diferentes usos do *Simple Present Perfect*.

De todos eles, o primeiro (seguindo a designação de Leech) – *State-up-to-the-present* – é o único que está ligado à utilização dos *state verbs* (tal como o próprio nome indica), tendo os outros a ver, por contraste, com os *event verbs*¹³.

Neste caso, a relação com o presente é patente através do prolongamento da acção por um período de tempo que teve início no passado e continua até ao momento da fala: “*That house has been empty for ages.*” (Leech & Svartvik, 1975, p. 66); “*The manor house has stood on this spot for over two hundred years.*” (Foley & Hall, 2003, p. 62), podendo, provavelmente, o estado de coisas em causa estender-se ao futuro: “*We’ve lived here all our lives, and mean to live here for many years to come.*” (Leech, 1987, p. 36). Trata-se, pois, de acções incompletas no passado, acções que, segundo Murphy salienta, (i) se podem prolongar durante todo o período de vida duma pessoa: “*Dave: ‘What about*

¹² Optámos por manter os termos em Inglês, para evitar possíveis más interpretações dos diferentes significados do *Simple Present Perfect*, resultantes duma tradução pouco clara.

¹³ Sobre a diferença entre *state* e *event*, incluindo exemplos de verbos normalmente usados como *state verbs* e dos que, em geral, exercem a função de *event verbs*, ver Leech (1987, pp. 8-9).

India?; Nora: ‘No, I’ve never been to India.’” (Murphy, 1985, p. 28), ou (ii) apenas por um espaço de tempo mais limitado ou, se preferirmos, relativamente recente: “We’ve met a lot of interesting people in the last few days.” (Murphy, 1985, p. 30). Os esquemas que o autor apresenta (1985, pp. 28 e 30 respectivamente) podem ajudar a clarificar esta questão. Assim:

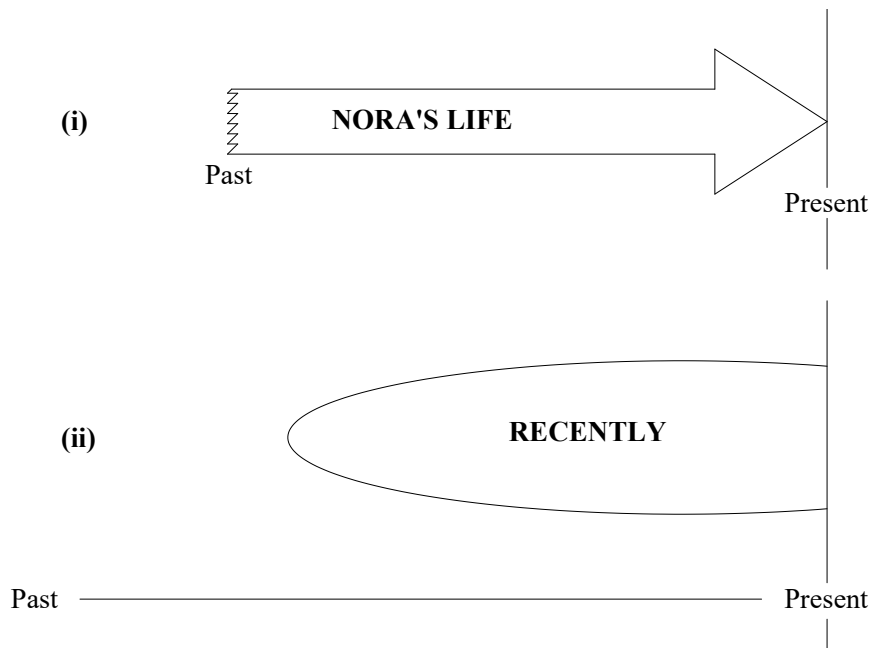


Figura 10 – Representações esquemáticas de um dos usos do *Simple Present Perfect*, segundo Murphy: acções que começam no passado – longínquo (toda uma vida) ou mais recente – e se prolongam até ao presente.

No caso deste uso do *Simple Present Perfect*, tanto a sua forma simples como a composta têm significados idênticos, embora frequentemente o *Present Perfect Continuous* seja mais utilizado. Para dar precisamente a ideia de continuidade que este transmite só por si, o *Simple Present Perfect* encontra-se, em geral, associado a um advérbio ou expressão adverbial de duração¹⁴. A ausência dum destes advérbios ou expressões adverbiais, como, por exemplo, na frase: “I’ve lived in Greece.”, leva à indicação não dum estado de coisas, mas dum acontecimento ocorrido num passado indefinido (ver o segundo uso do *Simple*

¹⁴ Fica apenas este apontamento, uma vez que a diferença entre o *Simple Present Perfect* e o *Present Perfect Continuous*, apesar de pertinente, não se inclui no âmbito do nosso trabalho, facto pelo qual não a abordaremos.

Present Perfect, que analisaremos em seguida). Contudo, há exceções e Leech (1987) refere-as:

- a) quando um período de tempo que se prolonga até ao presente, embora não mencionado, está implícito no contexto, ou no significado da frase; é o caso de: “*He’s lived a good life.*” (Leech, 1987, p. 36), onde se depreende, de facto, um período implícito – “durante toda a sua vida”;
- b) com os verbos que geralmente não aparecem na forma progressiva, é o *Simple Present Perfect* que se utiliza para expressar um período de “duração limitada”, isto é, uma situação temporária, que seria, caso contrário, expressa pelo *Present Perfect Continuous*; por isso, a necessidade dum advérbio ou expressão adverbial de duração deixa de fazer sentido. Vejamos, por exemplo, o que acontece com o verbo *to be*:
A: “*Why haven’t you been writing to me?*” B: “*I’ve been too angry to write. / I’ve been ill.*” (Leech, 1987, p. 37).

Voltaremos, no entanto, a esta questão dos possíveis advérbios que ocorrem com o *Simple Present Perfect* mais adiante nesta secção, onde desenvolveremos então o tema na sua totalidade. De momento, importa passarmos ao estudo de um outro uso desta forma verbal, nomeadamente o segundo, ou seja, o que diz respeito ao *Indefinite Past*. Deixam, pois, de estar em causa as acções inacabadas no passado, que sabemos prolongarem-se por um dado período de tempo (mais ou menos extenso) até ao presente (podendo eventualmente ultrapassá-lo), para darem lugar a acontecimentos também passados, sim, mas, desta vez, completamente terminados nesse passado e cuja importância se reflecte no momento da fala¹⁵. A especificação temporal é totalmente irrelevante, uma vez que o que importa é a ocorrência da acção em si e a sua anterioridade em relação ao presente; sendo assim, o tempo não é referido, nem explicita, nem implicitamente, ou seja, é indefinido: “*All my family have had measles.*” (Leech & Svartvik, 1975, p. 66); “*I have read the*

¹⁵ Note-se que esta orientação imediata para o presente como ponto de referência abstracto é a única característica presente do *Simple Present Perfect*, uma vez que o acontecimento ou estado de coisas em causa ocorre sempre antes do momento da fala. Por isso, como salienta Swan (1980), ao dizermos que “*Something has happened*”, estamos necessariamente a pensar no passado e no presente ao mesmo tempo. Quando construímos uma frase no *Simple Present Perfect* podemos, geralmente, construir outra no *Simple Present*, sobre o mesmo assunto e com um significado semelhante. É o que os exemplos seguintes pretendem demonstrar:

- “*We’ve known each other for a long time.*” (= “*we’re old friends.*”);
- “*Have you read ‘Catch-22’?*” (= “*Do you Know ‘Catch-22’?*”);
- “*Some fool has let the cat in.*” (= “*The cat is in.*”) (Swan, 1980, 493.2).

instructions but I don't understand them.” (Thomson & Martinet, 1980, p. 152); *“They have left for New York.”* (Downing & Locke, 1992, p. 374).

Leech (1987) encara esta indefinição a dois níveis:

- o número de acontecimentos não é especificado;
- o tempo não é especificado.

Nesta perspectiva, o *Simple Present Perfect* significa, segundo o autor, *“at-least-once-before-now”* (Leech, 1987, p. 37) e, de facto, ao usarmos este tempo verbal, estamos a referir-nos a algo que aconteceu uma ou mais vezes no passado (não interessa exactamente quantas, nem quando), isto é, durante a experiência de vida do falante (daí a designação de *Perfect of Experience* já mencionada).

Mas como se depreende do que acabámos de dizer (e é isso que, em parte, estabelece a distinção com o *Simple Past*), também esta utilização do *Simple Present Perfect*, tal como a anterior, envolve um período de tempo que se estende até ao presente, razão pela qual Leech (1987) reformulou a sua definição de “passado indefinido”, substituindo-a por: *“at-least-once-in-a-period-leading-up-to-the-present”* (Leech, 1987, p. 38).

É evidente que o número de acontecimentos em causa pode ser especificado adverbialmente: *“I've been to America three times.”* (Leech, 1987, p. 37); *“Sally has only been to Ireland once.”* (Swan & Walter, 2001, p. 58), embora o mesmo não possa acontecer, de maneira nenhuma, em relação ao tempo. A simples presença dum advérbio de tempo definido tornaria o *Simple Present Perfect* inapropriado a dar lugar (como veremos na secção seguinte) à correcta utilização do *Simple Past*.

Precisamente esta ausência de definição é o que faz do *Simple Present Perfect* a expressão verbal adequada à introdução dum tema de conversa, à transmissão de novas informações, ou ao anúncio de notícias recentes; encontramos-lo, pois, vulgarmente, para além da oralidade, em cartas e nas reportagens de jornais, rádio e televisão: *“I've heard from Maurice – he's been in Australia for the last two months.”* (Foley & Hall, 2003, p. 63); *“I'm delighted to tell you that you've passed your exam.”* (Swan, 1980, 495.1a); *“The Prime Minister has arrived in Washington for talks with the President.”* (Swan & Walter, 2001, p. 56).

Apesar de completos no passado, os acontecimentos expressos por este uso do *Simple Present Perfect* podem voltar a ocorrer no futuro. Vejamos, por exemplo, este caso:

“*Pedro has written to me several times.*” (Barnes, 1977, p. 136), de onde se depreende que, como o Pedro continua vivo, me pode voltar a escrever novamente, ou: “*I’ve seen wolves in that forest.*” (Thomson & Martinet, 1980, p. 153) que, por sua vez, implica ainda me ser possível voltar a vê-los lá, uma vez que a floresta em causa não foi destruída.

Até ao momento, temos vindo a falar dum “passado indefinido”, encarado a nível geral. Porém, neste âmbito, é muito comum fazer-se igualmente referência à expressão dum “passado indefinido recente”, que Leech (1987), por exemplo, considera como uma sub-categoria desta utilização do *Simple Present Perfect*¹⁶. Pensemos nesta situação: “*The postman hasn’t called at our house.*” (Leech, 1987, p. 38). Não há dúvida de que, ao dizê-lo, o falante tem em mente um determinado período de tempo (provavelmente um dia – hoje); a frase não significa, pois, que o carteiro nunca apareceu em nossa casa, mas sim que ele não veio neste dia, ou seja, durante um período de tempo em que a sua vinda regular é normalmente esperada.

Na opinião do autor há um princípio subjacente a frases como esta, princípio esse que se resume na característica de egocentrismo própria do discurso humano, em consequência da qual temos a tendência de perceber as palavras ou expressões como referindo-se a algo relativamente próximo, de preferência a algo distante. E, de facto, se reconhecemos à pouco que o significado de passado indefinido envolve sempre um período de tempo que se estende até ao presente, é fácil percebermos como este período pode ser subjectivamente reduzido, passando, por exemplo, de *always* para *within the last few days*, ou mesmo *within the last few minutes*. A propósito, convém salientar que tanto o passado indefinido mais geral, como o mais recente são, normalmente, acompanhados por um reforço adverbial que inclui advérbios ou expressões adverbiais de tempo indefinido, como *ever, never, before, once*, entre outros, no primeiro caso: “*Have you ever seen anything like it?*”- “*I’ve never seen anything like it (before).*” (Allsop, 1983, p. 163)¹⁷ e *just, already, lately, recently, yet*, por exemplo, no segundo: “*You’re late. We’ve already*

¹⁶ Peterson (1970) vai mais longe ao estabelecer a distinção entre passado indefinido geral (com ou sem *once, before*), passado recente (com ou sem *lately, already*) e passado imediato (com ou sem *just, now*).

Para mais informações sobre estes conceitos de tempo envolvidos, segundo a autora, na maioria dos usos do *Simple Present Perfect*, ver Peterson (1970, pp. 3 e 5).

¹⁷ Segundo Leech (1987) não é realmente frequente que, tanto este significado de passado indefinido do *Perfect*, como o de um estado de coisas que se prolonga até ao presente, ocorram sem reforço adverbial. No entanto, diz o autor, nos casos em que tal acontece, há a tendência de acentuar o verbo *to have* e de toda a frase implicar uma certa reserva. Notemos o que acontece em casos como: “*I have eaten lobster*” (‘... *but i can’t say I enjoyed it.*’), ou “*I have played tennis*” (‘... *but not very often.*’) (Leech, 1987, p. 37).

started.” (Swan & Walter, 2001, p. 60); “*I haven’t seen George recently. Have you?*” (Murphy, 1985, p. 30)¹⁸. Mas, como já mencionámos, a questão adverbial voltará a ser abordada, mais detalhadamente, nesta secção.

Porém, antes de avançarmos para o que indicámos como o terceiro uso do *Simple Present Perfect*, importa ainda darmos atenção a um alerta de Lewis (1986) para o erro em que incorrem certos professores e autores de livros de textos quanto ao facto de atribuírem a esta forma verbal o significado generalizado de “passado recente”, talvez pela sua designação (*Present Perfect*) ou, possivelmente, no intuito de assim o distinguirem da ideia de “passado remoto” expressa pelo *Simple Past*. Embora, frequentemente, seja esse o seu significado, exemplos há, como temos visto, em que tal não acontece, o que contradiz, sem dúvida, o “Princípio do Uso Geral” defendido pelo autor (ver secção 2.1.), dando origem ao que assim seriam consideradas excepções, como é o caso de, por exemplo: “*There have been important geological changes in the last two million years.*”, ou “*Have you ever been to France?*” (Lewis, 1986, p. 77). É neste sentido que Lewis diz não ser de modo algum benéfica a introdução da ideia de “passado recente” nas explicações a dar aos alunos sobre o *Simple Present Perfect*.

Após este esclarecimento, dediquemo-nos, agora sim, a mais um dos seus usos característicos – *Habit-in-a-period-up-to-the-present*. Está em causa, neste caso, um significado habitual ou iterativo, como demonstram os exemplos que se seguem: “*He has attended lectures regularly.*” (Leech & Svartvik, 1975, p. 66); “*She has always done her work well.*” (Barnes, 1977, p. 137); “*Mr Phillips has sung in this choir for fifty years.*” (Leech, 1987, p. 39); “*He has driven a taxi since he was a young man.*” (Downing & Locke, 1992, p. 378).

Sendo o hábito definido como “(. . .) *a state consisting of repeated events (. . .)*” (Leech, 1987, p. 39), não é de estranhar que esta utilização do *Simple Present Perfect* seja muito semelhante à que analisámos em primeiro lugar, isto é, à que diz respeito a um estado de coisas que se prolonga até ao momento da fala. De facto, também aqui o hábito ou estado de coisas em causa se estende até ao presente, podendo mesmo continuar pelo futuro, para além de, em geral, aparecer igualmente associado a um advérbio ou expressão

¹⁸ Apenas a título de curiosidade, gostaríamos de referir que no Inglês Americano o “passado indefinido recente” é mais vulgarmente expresso pelo *Simple Past* do que pelo *Simple Present Perfect*. Em vez de “*Have you eaten yet?*”, um americano diria simplesmente: “*Did you eat yet?*” (Leech & Svartvik, 1975, p. 66); “*We already saw the film but they didn’t see it yet.*” (Foley & Hall, 2003, p. 63).

adverbial de duração. Na sua ausência, a frase não passa dum exemplo comum do significado de passado indefinido, o que é facilmente constatável se compararmos um dos casos já citados: “*Mr Phillips has sung in this choir for fifty years.*” (Leech, 1987, p. 39), com: “*Mr Phillips has sung in this choir.*” (Leech, 1987, p. 39).

Importa ainda referir um outro tipo de advérbios e expressões adverbiais – os de frequência – que têm, normalmente, neste âmbito, a função de dar ênfase ao elemento de “hábito” característico da frase. Esta sua utilização encontra-se bem patente em exemplos como: “*The machine has been serviced EVERY MONTH since we bought it.*” (Leech, 1987, p. 39).

Por último, dos usos inicialmente atribuídos ao *Simple Present Perfect*, resta-nos analisar o quarto, ou seja, aquele a que os diversos autores mencionados geralmente chamam *Resultative Past*, referindo-se ao seu significado de *current relevance* (Downing & Locke, 1992, p. 375), ou *present relevance* (Foley & Hall, 2003, p. 63). Conforme o próprio nome indica, trata-se de “(. . .) ‘being in a state resulting from having . . .’;” (Strang, 1968, p. 162), o que significa, por outras palavras, a referência a acções ou acontecimentos completamente terminados no passado, mas cujos resultados, efeitos ou consequências podemos ainda sentir ou observar no presente, altura em que eles se revestem verdadeiramente da sua importância. Tal como Leech salienta, este significado torna-se mais claro com verbos que denotem a passagem dum estado a outro – *transitional event verbs* – para usarmos a sua designação (Leech, 1987, p. 39). Reparemos, pois, nos seguintes exemplos onde é notória, sem dúvida, a constante do elemento “presente”: “*Somebody has drunk up all my soup!*” (‘empty dish, no soup.’); “*Who has eaten the apples?*” (‘no apples.’) (Allsop, 1983, p. 159); “*I’ve lost my key.*” (‘I haven’t got it now.’)¹⁹; “*Jim has gone to Canada.*” (‘He is in Canada or in his way there now.’)²⁰

¹⁹ Neste enquadramento, Zandvoort chama precisamente a atenção para a expressão *Have got*, tão frequente em Inglês; a nível oral, *I’ve got* é, em geral, equivalente a *I have* – basta pensarmos numa frase como: “*Guess what I’ve got in my pocket.*” (Zandvoort, 1975, p. 62), para constatarmos que assim é. Porém, o mesmo já não acontece no caso de: “*He’s got (= obtained) what he wants.*” (Zandvoort, 1975, p. 62), onde está em causa este quarto uso do *Simple Present Perfect*, a que o autor chama, como já mencionámos, *Resultative Perfect*.

²⁰ Lembremos, a propósito, que o *Perfect* do verbo *to go* pode assumir duas formas:

1. *have + been*, expressão com um significado indefinido ou habitual, como é o caso de: “*He has been to America.*” (‘he has since returned.’) (Leech, 1987, p. 40); “*I’ve been to Italy lots of times (and come back) but I’ve never been to Spain.*” (Swan & Walter, 2001, p. 55);
2. *have + gone*, esta, sem dúvida, resultativa: “*He has gone to America.*” (‘he is still there.’) (Leech, 1987, p. 40); “*Where’s John? He’s gone to Paris.*” (‘he’s there now.’) (Swan & Walter, 2001, p. 55).

(Murphy, 1985, p. 26); “*The taxi has arrived.*” (“*The taxi is now here.*”); “*I’ve recovered from my illness.*” (“*I’m now well again.*”) (Leech, 1987, p. 39); “*I’ve spilt the milk.*” (“*It’s still on the floor*”) (Aitken, 1995, p. 23); “*Look – I’ve bought a new dress.*” (“*I’m showing you now.*”) (Swan & Walter, 2001, p. 54).

Dentro deste mesmo contexto, não deixa de ser interessante e elucidativa a distinção que Graver (1971, pp. 70-71) estabelece entre estes dois grupos de frases; por um lado (*be* + adjectivo ou participio): “*The floor is clean.*”; “*The chair is broken.*” e, por outro (*Simple Present Perfect*): “*The floor has been cleaned.*”; “*The chair has been broken.*”²¹. Embora a diferença de significado entre ambos os grupos seja mínima, há que ter em consideração o facto do primeiro apontar directamente para o resultado presente dum dada acção passada, acção essa que se encontra apenas implícita, enquanto que o segundo dirige a nossa atenção de imediato para um acontecimento já ocorrido, deixando implícito o seu resultado presente. Como pudemos verificar pelos exemplos citados, é precisamente esse resultado ou estado de coisas produzido por uma determinada acção, que serve de elo de ligação entre o acontecimento passado e o momento da fala²².

Ao contrário do que acontece no caso dos três usos anteriormente referidos, este não necessita de qualquer apoio adverbial. É, contudo, por vezes, indistinto (ou muito difícil de distinguir) do uso de “passado indefinido recente” já abordado. Conforme Leech argumenta, o significado dum pergunta como: “*Have you seen my slippers?*” (Leech, 1987, p. 40) torna-se passível de discussão. De facto, muitos dirão que estão em causa as consequências presentes de se terem visto os objectos referidos; ou seja, “*Have you seen my slippers?*” pode querer dizer “*Do you know where they are?*”.

Não raramente, sabemos haver a tendência de se tentar explicar o *Simple Present Perfect* através da expressão “*past tense with present relevance*”. A comprová-lo,

²¹ Tal como o exemplo revela, os Participios Passados dos *event verbs* podem ser parafraseados utilizando o *Simple Present Perfect*. Leech (1987, p. 40) refere alguns casos: “*a broken doll*” ou “*the doll has been broken*”, “*a painted ceiling*” ou “*the ceiling has been painted*” e ainda “*an injured arm*” ou “*the arm has been injured*”. Já os Participios Passados dos *state verbs* não o permitem. Mais uma vez citando Leech, vemos que ao pretendermos parafrasear expressões como “*a known gambler*” ou “*a feared opponent*”, obtemos construções no presente, do tipo “*the gambler is known*” e “*the opponent is feared*”, respectivamente.

²² A um nível mais pormenorizado, Zandvoort (o único a fazê-lo, aliás) considera a existência dum utilização intermédia do *Simple Present Perfect*, situada entre a primeira (*Continuative*) e esta última (*Resultative*), sempre que está em causa um período de tempo ainda não acabado. É esse o significado que o autor pretende transmitir com a frase: “*I’ve been to the pictures twice this week.*” (Zandvoort, 1975, p. 62).

Peterson, por exemplo, refere a dado passo: “*The grammatical meaning of the perfect construction is ‘current relevance’ – any verb in a perfect tense carries the meaning of current relevance.*” (Peterson, 1970, p. 8). Porém, com a mesma veemência com que rejeita a explicação do significado do *Perfect* através da ideia de “passado recente” (ver o uso referente ao *Indefinite Past*), Lewis (1986) rejeita também o conceito de “relevância” ligado à utilização desta forma verbal. Basicamente a razão é a mesma: para além de difícil, a ideia de “relevância” não identifica a distinção semântica primária associada ao *Simple Present Perfect*, o que quer dizer, por outras palavras, que não se ajusta a todos os seus casos possíveis; logo, deve ser posta de lado em favor da noção de “retrospecção”. Lewis (1986, p. 75) associa o *Perfect* a “*beforeness*”; vê-o como uma forma presente que olha para trás no tempo, isto é, que encara o passado a partir do ponto *Now* – daí a designação de “forma retrospectiva”. Mas nada melhor para entendermos o raciocínio de Lewis do que o esquema apresentado por Allsop (1983: p. 160) neste âmbito; senão vejamos:

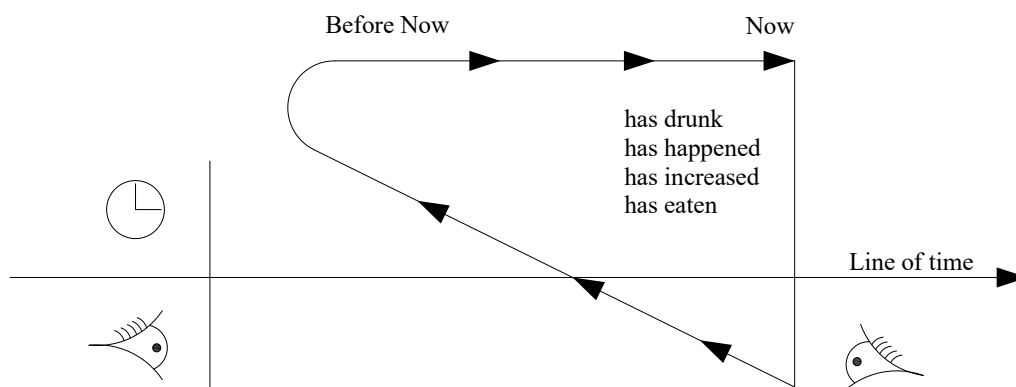


Figura 11 – Representação esquemática do *Simple Present Perfect*, na perspectiva de Allsop.

Não há dúvida, face à figura, de que a característica semântica primária deste tempo verbal se resume no seguinte: “(. . .) *the speaker is looking back.*” (Lewis, 1986, p. 77). Importa acrescentar que, por vezes, o tipo de linguagem do falante é, por si só, praticamente suficiente para assegurar o emprego do *Simple Present Perfect*; a seguinte frase é disso um exemplo bastante claro: “*Oh look, someone’s opened the window.*” (Lewis, 1986, p. 78). De facto, o uso da expressão “*Oh look*” tem o dom de colocar psicologicamente o falante no ponto *Now* e, nesse caso, é quase certo (embora não

inevitável) que ele recorra à utilização dum “presente retrospectivo” para transmitir adequadamente a sua mensagem. No fundo, tudo se resume a um processo que Lewis tão bem descreve: “*The speaker sees, or thinks of, something at the moment of speaking which makes him look back on something which ‘has already happened’.*” (Lewis, 1986, p. 78).

Ao falarmos do *Simple Present Perfect* não queremos deixar de lembrar igualmente o seu poder enfático, bem patente em determinadas expressões produzidas num estilo erudito, embora não seja essa utilização específica, nem propriamente esses actos de fala os que mais nos interessam, face ao tema delimitado do trabalho em curso. Mesmo assim, pensemos um pouco no caso: “*What I have written, I have written.*” (Leech, 1987, p. 40). Ao dizê-lo, o falante pretende garantir que o acto de fala terá um forte impacto no ouvinte, não lhe deixando dúvidas quanto ao seu significado: “o que escrevi está escrito, é para ficar: não pode ser alterado, nem acrescentado.”

Tal como fez relativamente ao *Simple Past* (ver secção 2.1.), Kaluza (1977) salienta e reúne as principais características do *Simple Present Perfect* a que nos temos vindo a referir numa definição clara, onde se encontram bem destacadas as palavras chave: “*The present perfect is another present tense, (. . .) ACHRONOLOGICAL, TWO-POINT, and INDEFINITE.*” (Kaluza, 1977, p. 16).

Por tudo o que já dissemos acerca desta forma verbal, parece-nos evidente a explicação dos termos apontados: a sua característica de tempo presente advém-lhe do facto de ser compatível, por um lado, com advérbios e expressões adverbiais como *today, this morning, etc.* e incompatível, por outro, com indicadores de tempo passado como *yesterday*, entre outros: “*I have done my work today.*”; **Yesterday I have done my work.*” (Kaluza, 1977, p. 16).

Na verdade, sejam quais forem as circunstâncias temporais em causa, o *Simple Present Perfect* chama sempre a nossa atenção para o que ocorreu antes do presente; por isso Kaluza o apelida de acronológico, na medida em que ele expressa um determinado acontecimento contra o fluir unidireccional do tempo. Essa acronologia é explícita numa frase como: “*He has got up, has gone to the door. . .*” (Kaluza, 1977, p. 17), onde se nota, nitidamente, um sentido oposto ao do presente. Por ser acronológico, o *Simple Present Perfect* rejeita, como é habitual, os advérbios ou expressões adverbiais de tempo futuro, tal como o exemplo demonstra: **I have done my work tomorrow.*” (Kaluza, 1977, p. 17).

Ligada a esta característica está a da referência a dois pontos temporais, sendo um deles o momento presente da fala, que funciona como ponto de orientação e, o outro, um momento anterior ao primeiro, ou seja, o ponto que representa o acontecimento em si. Uma consequência desta natureza do *Simple Present Perfect* é a sua indefinição temporal; de acordo com o que já ficou dito, trata-se duma forma verbal incompatível com pontos temporais definidos, razão pela qual o tempo da acção nunca é totalmente determinado (o momento presente é o único que se encontra explícita ou implicitamente especificado). Comparemos, por exemplo, a frase: “*I have worked/have been working this morning.*” (Kaluza, 1977, p. 17), em que *this morning* significa *now*, isto é, *before noon*, com: “**I have worked/have been working at eight o'clock this morning.*” (Kaluza, 1977, p. 17).

Em suma, esta incapacidade de fixar temporalmente o acontecimento em causa e de, portanto, dar resposta à pergunta *When?*, torna o *Simple Present Perfect* num tempo verbal indefinido, independentemente do contexto adverbial. Ao contrastá-lo com o *Present Simple*, Kaluza (1979, p. 141) apresenta um diagrama digno de referência, dada a simplicidade e nitidez com que exemplifica todas estas características:

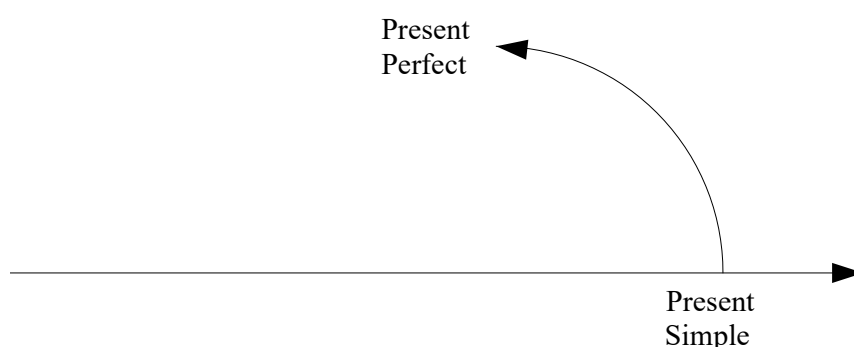


Figura 12 – Representação esquemática do contraste *Present Simple/Present Perfect*, por Kaluza.

A seta que representa o *Simple Present Perfect* mostra que ele é um tempo verbal presente, uma vez que parte do *Present Simple*; é também acronológico, porque a seta aponta na direcção oposta à da linha do tempo; para além disso, é indefinido e refere dois pontos temporais, uma vez que a seta não corta a linha do tempo em nenhum ponto definido, assinalando apenas a sua existência algures antes do *Now*.

Sintetizando, abordámos até ao momento os quatro principais usos do *Simple Present Perfect*, precisamente aqueles que nos irão permitir, na secção seguinte,

estabelecer o contraste com o *Simple Past*, já estudado, possibilitando igualmente mais tarde (ver secção 4.) a comparação entre as noções de passado próprias das duas línguas em causa – Inglês e Português. Porém, antes de avançarmos no tema e à semelhança do que fizemos para o *Simple Past* (ver secção 2.1.), gostaríamos também aqui de apresentar um diagrama de conjunto, que nos pode ajudar a perceber melhor alguns destes usos:

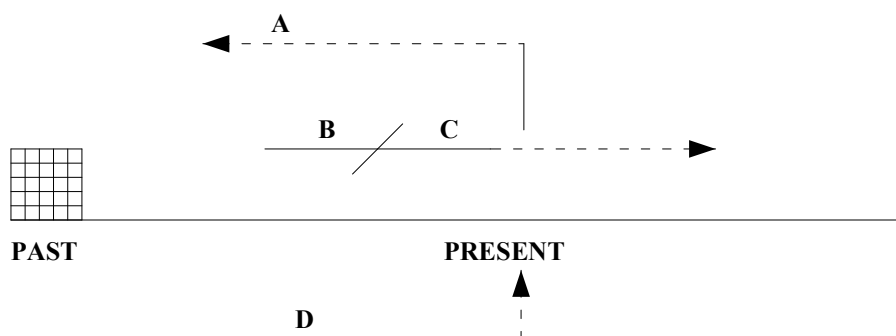


Figura 13 – Representação esquemática dos principais usos do *Simple Present Perfect*.

- A. “*John has lost his wallet.*” (agora, no momento presente, não sabe dela. Perdeu-a numa dada ocasião indefinida do passado);
- B. “*I have lived here for ten years.*” (a acção começou há 10 anos atrás e irá provavelmente prolongar-se pelo futuro);
- C. “*I have read all of Forsyth’s novels.*” (li-os numa altura não determinada do passado. Para além disso, a frase implica ainda que o autor continua vivo e que, presumivelmente, se ele publicar outro romance, também o lerei);
- D. “*Have you done your homework?*”/“*Have you typed that letter?*” (o trabalho de casa ou a carta podem, de facto, já estar completos, mas ainda não podem ser guardados e esquecidos. O tempo verbal utilizado deixa subentender que eu os quero ver: o trabalho, por exemplo, tem que ser corrigido e depois entregue de volta, enquanto que a carta, possivelmente, precisa de ser assinada e posta no correio).

Contudo, como todos sabemos, o *Simple Present Perfect* surge ainda noutros contextos, dos quais importa salientar as orações temporais com referência ao futuro (introduzidas por conjunções como: *when, as soon as, before, after, until, once, by the time*

(*that*), *the moment (that)*)²³ e a sua utilização depois de superlativos e no seguimento de expressões como *this/that/it is the first/second, etc. time/day..., this/that/it is the only...,* entre outras²⁴. Não pretendemos, no entanto, ir além desta breve referência no que respeita aos contextos em causa, uma vez que nenhum deles irá ter influência directa no posterior desenvolvimento deste trabalho.

Resta-nos, pois, por último, explorar mais detalhadamente a área relativa ao tipo de advérbios e expressões adverbiais que, em geral, aparecem associados ao *Simple Present Perfect*. A sua principal característica, como é óbvio, é a de se referirem a um período de tempo indefinido ou não especificado. Preferimos organizá-los e, de certo modo, sintetizá-los em pequenos grupos, não só por uma questão funcional, mas, acima de tudo, para facilitar uma melhor compreensão das diversas possibilidades existentes neste campo, bem com a sua mais rápida apreensão.

Sendo assim, temos a considerar:

a) advérbios ou expressões adverbiais de duração, isto é, os que se referem a um período de tempo *up to now* e que surgem vulgarmente ligados, como verificámos, aos *state verbs*; é o caso de: *all this year, all my life, so far, during the 20th century, in the past/last few days*, entre outros. Vejamos alguns exemplos: “*I’ve studied human nature all my life.*” (Swan, 1980, 494.1); “*There have been quite a few accidents in the last few weeks.*” (Allsop, 1983, p. 163); “*We’ve received over 20,000 entries for the competition so far.*” (Foley & Hall, 2003, p. 63).

For e *Since* incluem-se igualmente neste grupo. Como sabemos, *for*, associado ao *Simple Present Perfect*, transmite a ideia dum período de tempo que se estende até ao presente, dum acção que começa no passado e se prolonga mesmo pelo futuro, o que pode ser traduzido por frases como: “*We have lived in London for ten years (and still live there).*” (Thomson & Martinet, 1980, p. 156); “*I’ve known Mary for a very long time.*”

²³ Esta utilização específica é abordada por autores como Corder (1960), Peterson (1970), Graver (1971), Zandvoort (1975) e Aitken (1995). Todos eles são unânimes em afirmar que, neste âmbito, e na maioria dos casos, há pouca ou nenhuma diferença de significado entre o emprego do *Simple Present Perfect* e o do *Present Simple*. Graver, porém, vai mais longe ao referir também certas ocasiões em que o falante opta deliberadamente por um ou pelo outro, consoante a mensagem que quer transmitir ao seu interlocutor. Nesse sentido, aponta dois factores que parecem ser determinantes para a sua escolha. Sobre este assunto e, nomeadamente, sobre os dois factores em causa, ver Graver (1971, pp. 80-81).

²⁴ Quanto ao uso do *Simple Present Perfect* tanto depois de superlativos (“*this/that/it is the best/finest/worst/most interesting, etc. ...*”, “*this/that/it is one of the most interesting, etc. ...*”), como a seguir às expressões indicadas, ver os exemplos seleccionados por Barnes (1977, p. 136), Swan (1980, p. 473), Murphy (1985, p. 28) e Foley & Hall (2003, p. 63).

(Swan & Walter, 2001, p. 61). *Since*, por seu lado, ao ser seguido por uma referência a um ponto no tempo, indica-nos sempre o princípio duma determinada acção, apontando precisamente para o período que vai desde esse ponto até ao momento da fala: “*I have smoked since I left school (I still smoke).*” (Thomson & Martinet, 1980, p. 154); “*I’ve known Mary since 1980.*” (Swan & Walter, 2001, p. 61).

A este respeito, Murphy (1985, p. 38) apresenta-nos um diagrama muito claro:

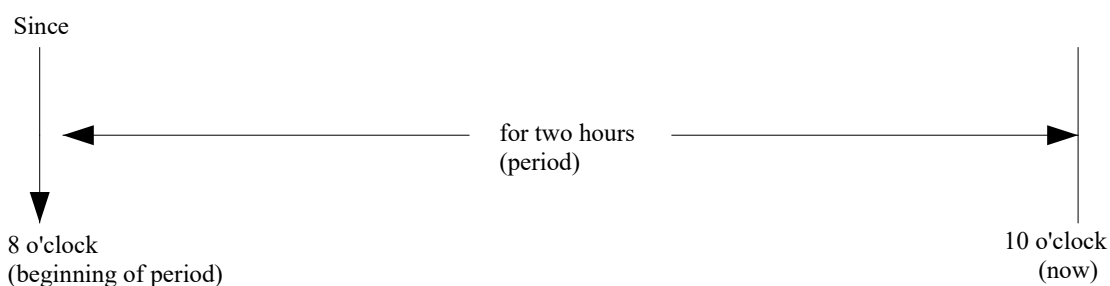


Figura 14 – Diagrama representativo do significado de *for* e *since* com o *Simple Present Perfect*, na perspectiva de Murphy ²⁵.

b) advérbios ou expressões adverbiais de frequência, caracterizados pela referência a um passado indefinido a nível geral. Encontramos, por exemplo, *always*, *seldom*, *often*, *before*, *once*, *regularly*, *every month/day*, etc. Como já mencionámos anteriormente, estes advérbios dão ênfase ao elemento de “hábito” inerente, por vezes, a determinados estados de coisas que se prolongam até ao presente. É o caso de: “*He has seldom given me any homework.*” (Barnes, 1977, p. 137); “*I have often wondered what would happen if women ran the world.*” (Allsop, 1983, p. 163); “*My mother has always played tennis.*” (Aitken, 1995, p. 23).

Embora inseridos neste mesmo grupo, não quisemos deixar de salientar, em particular, os advérbios *never* e *ever*, dada a grande frequência com que ocorrem em contextos específicos do *Simple Present Perfect*. Quanto a *never* temos, por exemplo: “*He has never liked Mary.*” (Downing & Locke, 1992, p. 376); “*She’s never written to me.*” (Swan & Walter, 2001, p. 58). *Ever* é usado essencialmente em perguntas, com a estrutura *...the first time (that) ... ever ...* e em frases na negativa, do tipo *nothing/nobody has ever*

²⁵ Para mais informações sobre este assunto, incluindo o caso particular da estrutura *It’s ... since ...* e das perguntas com *How long ...?*, ver, por exemplo, Thomson & Martinet (1980, pp. 154-156) e Murphy (1985, pp. 36-39). Neste âmbito, os primeiros referem ainda a diferença, a nível de significado, entre as expressões *last* e *the last* (ver Thomson & Martinet, 1980, pp. 156-157).

... (lembramos, a propósito, que a negativa + *ever* = *never*). Mas vejamos alguns casos: “*It’s one of the most interesting books that I’ve ever read.*” (Swan, 1980, 473); “*This is the first time I’ve ever been in an aeroplane.*” (Allsop, 1983, p. 163); “*Have you ever seen a ghost?*” (Swan & Walter, 2001, p. 58).

c) advérbios que referem um passado indefinido recente, ou seja, os que tornam a proximidade do acontecimento explícita. São eles, por exemplo: *just, recently, lately, already, yet*.

Just expressa uma acção completamente terminada, com resultados muito claros no presente: “*I’ve just washed the floor (so it’s still wet).*” (Aitken, 1995, p. 24); “*The rain has just stopped.*” (Swan & Walter, 2001, p. 60).

Quanto a *recently* e *lately*, encontramos frases como: “*I haven’t seen George recently. Have you?*” (Murphy, 1985, p. 30); “*Has the sports centre increased its membership fees lately?*” (Foley & Hall, 2003, p. 63).

Already indica que algo aconteceu mais cedo do que era esperado: “*When is Tom going to start his new job?*” “*He has already started.*” (Murphy, 1985, p. 26); “*Only halfway through the financial year and British Aerospace has already announced that its pre-tax profits will be down by seventy per cent.*” (Foley & Hall, 2003, p. 63).

Yet é usado na negativa, para expressar uma acção ainda inacabada: “*I haven’t painted the fence yet.*” (Aitken, 1995, p. 24) e na interrogativa, sempre que o falante espera que uma determinada acção se complete, mas não sabe exactamente quando isso acontecerá: “*Have you spoken to John yet?*” (Swan & Walter, 2001, p. 60).

d) há ainda a ter em conta um último grupo, formado por expressões de tempo definido, como: *this morning/afternoon/evening/week/month/year, today*, que, como pudemos comprovar na secção anterior (ver o quadro 10, de Leech & Svartvik, 1975, p. 68 que então referimos), tanto se utilizam com o *Simple Present Perfect*, como com o *Simple Past*, originando, no entanto, mensagens com significados um pouco diferentes, consoante aparecem com um ou com o outro. No caso da sua associação ao *Simple Present Perfect* (a que agora nos interessa), as expressões mencionadas denotam necessariamente um período de tempo ainda incompleto no momento da fala. Senão vejamos: “*(at 11 a.m.) Tom has rung three times this morning already.*” (Thomson & Martinet, 1980, p. 153); “*I haven’t done any work this afternoon. (Said in the afternoon.)*” (Swan & Walter, 2001, p. 59).

Murphy (1985, p. 30) exemplifica-o do seguinte modo:

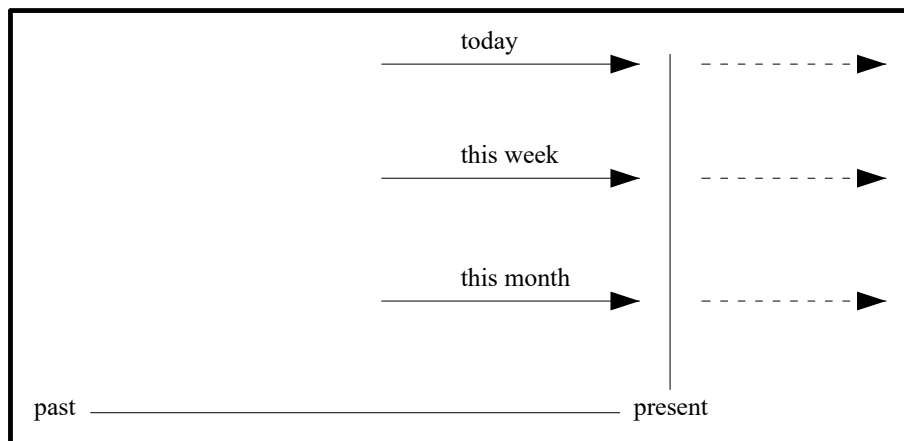


Figura 15 – Representação esquemática do uso de determinadas expressões de tempo definido com o *Simple Present Perfect*, segundo Murphy.

Para além destas expressões, há também a considerar certos advérbios de que já falámos (*always, never, recently*, entre outros) que se coadunam com qualquer um dos dois tempos verbais em causa, optando o falante por os ligar a um ou ao outro, conforme a ideia que, na altura, pretende transmitir (mais uma vez lembramos o quadro 10, de Leech & Svartvik, indicado na secção anterior, onde encontramos alguns exemplos de ambos os casos). Voltaremos, no entanto, a este grupo específico e às suas diferentes implicações na secção que se segue, ao tentarmos estabelecer o contraste entre o *Simple Past* e o *Simple Present Perfect*.

De momento, queríamos apenas alertar para uma questão que, à partida, parece um tanto controversa: trata-se da relação entre a referência de localização temporal do *Perfect* e as expressões adverbiais de tempo que com ele ocorrem. É que, se por um lado, como sabemos, os acontecimentos ou estados de coisas expressos por esta forma verbal se situam sempre antes do momento da fala, por outro, não deixa de ser curioso notar o facto do *Simple Present Perfect* ser incompatível com advérbios e expressões adverbiais de tempo definido no passado (como, por exemplo: *yesterday, last week, two months ago*, etc.), ao passo que se associa, sem quaisquer problemas (como vimos), com expressões de tempo presente. Talvez fosse este o motivo que levou Comrie (1985) a concluir que: “A

particularly complex instance of the interaction of temporal location reference and time adverbial is provided by the English perfect.” (Comrie, 1985, p. 32)²⁶.

À semelhança do que fizemos para o *Simple Past* chegou, pois, o momento de sintetizarmos, à luz do “Princípio do Uso Geral” definido por Lewis (1986) e então explicado (ver secção 2.1.), o que temos vindo a expor relativamente aos diversos usos do *Simple Present Perfect*. Nesta perspectiva, que considerámos a mais correcta, importa encontrar a característica comum, subjacente a todas as utilizações desta forma verbal. Quanto a nós, ela está, sem dúvida, no permanente e necessário elo de ligação que se estabelece entre o momento passado e o presente, elo esse que obriga constantemente o falante a olhar para trás no tempo, em busca dum dado acontecimento já ocorrido, que originou um determinado estado de coisas actual – note-se, aliás, em todas as utilizações do *Simple Present Perfect*, esta relação a que podemos perfeitamente chamar de “causa e efeito”.

O elemento retrospectivo parece-nos, pois, essencial neste enquadramento; é ele que constitui a distinção primária básica, ou seja, a regra geral a partir da qual o que entendemos como “usos diferentes” passam a ser encarados como sub-grupos ou sub-categorias. No fundo, a explicação dada através da retrospectão, forma a estrutura base que nos permite e nos facilita um melhor entendimento da realidade inerente a todas as utilizações do *Simple Present Perfect*.

Mas passemos agora ao contraste entre as duas formas verbais inglesas estudadas, facto que nos possibilitará realçar os seus diversos significados chave.

2.3. O contraste *Simple Past/Simple Present Perfect*

“A very strong, though unconscious, sense of time is present in English speech, and one of its most important manifestations is in this clear-cut division between Present Perfect and Past Tenses.” (Allen, 1974, p. 86).

²⁶ Para um desenvolvimento mais completo deste tema segundo o ponto de vista do autor, ver Comrie (1985, pp. 32-35).

Na verdade, as duas secções anteriores permitem-nos concluir que, na generalidade, o *Simple Past* e o *Simple Present Perfect* apontam para realidades práticas distintas, facto que, segundo Lewis, é perfeitamente justificável, uma vez que qualquer diferença a nível formal (e nós vimos que elas existem entre estes dois tempos verbais) implica sempre uma diferença de significado. Sendo assim, o importante em termos do processo de ensino/aprendizagem duma língua (neste caso o Inglês) é ter em mente o seguinte princípio: “(. . .) *if we can hear or see a difference between two expressions there is some difference of meaning, however slight, or unimportant in context.*” (Lewis, 1986, p. 21).

É precisamente por esta razão que Leech e Svartvik referem haver “(. . .) *a special problem of past-time reference in English: the question of how to choose between the use of the past tense and the use of the perfect aspect.*” (Leech & Svartvik, 1975, p. 65).

A presente secção surge exactamente numa tentativa de deitar um pouco mais de luz sobre a questão, ao procurar fazer uma súmula do que para trás ficou dito em relação ao *Simple Past* e ao *Simple Present Perfect*, com o especial cuidado, porém, de destacar apenas os principais pontos divergentes originários do, por vezes, tão controverso contraste entre as duas formas verbais em causa. Nesse sentido, como um meio de referência ao passado, podemos dizer que o *Simple Present Perfect* difere do *Simple Past* em três aspectos fundamentais:

1. Continuação até ao presente;
2. Resultado presente;
3. Tempo indefinido.

Relativamente ao primeiro, sabemos que este elemento de significado – a continuação até ao presente – a que Jespersen (1972, p. 241), por razões óbvias, atribui a designação de “*inclusive present*”, se encontra em três dos seus usos principais; estamos a referir-nos, nomeadamente, (i) ao estado de coisas que se prolonga até ao presente, (ii) ao hábito que se estende ao presente e, de certo modo também, (iii) ao significado de passado indefinido (ver secção 2.2.). Em todos estes casos, o contraste *Simple Present Perfect/Simple Past* é, sem dúvida, evidente. Senão vejamos:

(i) “*His sister has been an invalid all her life. (She’s still alive.)*”

“*His sister was an invalid all her life. (She’s now dead.)*”;

(ii) “*For generations Nepal has produced the world’s greatest soldiers. (The nation of Nepal still exists.)*”

“*For generations Sparta produced Greece’s greatest warriors. (This permits, but does not compel, us to infer that ‘the state of Sparta no longer exists’.)*”;

(iii) “*Has Samuel Beckett written any novels? (Beckett is still alive.)*”

“*Did Disraeli write any novels? (Disraeli is now dead.)*”. (Leech, 1987, pp. 40-41).

Quanto ao segundo aspecto apontado – o resultado presente – vários são os exemplos que claramente ilustram o contraste em causa. Analisemos um deles:

“*He has lost his key.*”

“*He lost his key.*” (Murphy, 1985, p. 40).

Tendo em consideração tudo o que foi dito na secção anterior sobre o *Simple Present Perfect*, facilmente concluímos que ele se refere sempre ao momento actual, o momento da fala. “*He has lost his key.*” dá-nos, pois, a entender que quem perdeu a chave ainda não a encontrou, isto é, não a tem presentemente. Já o *Simple Past* apenas nos informa sobre algo que ocorreu no passado, sem estabelecer qualquer ligação com o presente. Ao dizermos “*He lost his key.*” não sabemos, de facto, se ele já recuperou a chave ou não. Só nos é dado perceber que essa pessoa perdeu uma determinada chave numa dada ocasião do passado; ou seja, enquanto que no caso anterior o resultado da perda se mantém, neste caso pode ou não ter desaparecido²⁷.

Finalmente, no que respeita ao terceiro aspecto enunciado – o tempo indefinido – a oposição *Simple Present Perfect/Simple Past* resume-se no seguinte: enquanto que o *Simple Present Perfect*, no seu significado de passado indefinido, não refere um ponto de tempo específico, o uso adequado do *Simple Past* requer a existência desse ponto como uma orientação definida e necessária no passado²⁸. Vejamos, por exemplo, a diferença entre: “*I have read the instructions, but I don’t understand them.*” e “*I read the instructions last night.*” (Thomson & Martinet, 1980, p. 152), ou no caso de: “*I’ve made a cake. Would you like some?*” e “*I made a cake for the children, but they didn’t like it.*” (Swan & Walter, 2001, p. 54).

Como os exemplos demonstram, quando usamos o *Simple Present Perfect* nesta acepção, não estamos necessariamente a pensar numa acção particular (ela pode já ter

²⁷ A este respeito, Murphy (1985) e Leech (1987) alertam-nos para a obrigatória utilização do *Simple Past* no relato de acontecimentos históricos, mesmo quando sabemos que os seus resultados se mantêm indubitavelmente no presente: “*The Chinese invented printing.*” (Murphy, 1985, p. 40); “*This wall was built by Inigo Jones.*” (Leech, 1987, p. 41).

²⁸ Sobre este ponto de orientação e as três diferentes maneiras de o especificar, ver secção 2.1., relativa ao estudo do *Simple Past*.

ocorrido várias vezes no passado e voltar ainda a ocorrer no futuro), nem no tempo exacto em que a acção foi realizada. Se, pelo contrário, o que de facto nos interessa é uma determinada acção, realizada num tempo definido, mesmo que não mencionado, então recorremos à utilização do *Simple Past*²⁹: “*Have you seen ‘Romeo and Juliet’? (Have you ever seen it?)*” – “*Did you see ‘Romeo and Juliet’? (Did you see the production on TV last night?)*”³⁰ (Swan, 1980, 495.3b).

No âmbito a que nos temos vindo a referir e, com o objectivo de o clarificar, Leech (1987) estabelece um interessante paralelo entre o contraste passado ‘definido’ (*Simple Past*)/passado ‘indefinido’ (*Simple Present Perfect*) e a oposição semântica artigo definido (*the*)/artigo indefinido (*a* ou *an*). Segundo o autor, dizemos *the cat* em vez de *a cat*, quando se verificam certas condições: (a) a referência prévia; (b) a singularidade no contexto. Isto é: (a) quando um determinado animal já foi mencionado anteriormente; ou (b) quando o conhecimento do contexto extra-linguístico nos permite subentender de que animal estamos a falar. É o caso do seguinte exemplo: “*Did you put the cat out?*” (Leech, 1987, p.42). Sem dúvida que tanto o emissor como o receptor (a não ser que tenham vários gatos) sabem qual o animal em questão.

Ora estas duas condições correspondem exactamente às condições b) e c) que indicámos na secção 2.1., ao especificarmos os diferentes modos de identificar um dado tempo definido no passado.

Por outro lado e ainda no domínio deste paralelo traçado por Leech, há a considerar um outro ponto importante – o facto de ser perfeitamente natural introduzir um novo assunto, dar uma nova informação ou mesmo anunciar um acontecimento recente dum modo indefinido, passando-se, depois, a uma referência definida (*Simple Past*, artigo

²⁹ Note-se, a propósito, que a definição temporal implícita pode ser clarificada se à frase em causa acrescentarmos mentalmente uma oração iniciada por *when*. Tanto Kaluza (1977, p. 18), como Leech (1987, p. 42) o exemplificam claramente através do caso: “*Who gave you this tie?*”, a que se seguirá um raciocínio do tipo: “*this tie has been given you by someone – that much I know already; but when it was given you, who gave it you?*”.

³⁰ O contraste *Simple Present Perfect/Simple Past*, no domínio da forma interrogativa (como é o caso), reveste-se dum outro significado que nos parece importante salientar. Uma análise de alguns exemplos deste tipo leva-nos a concluir que o *Simple Present Perfect* nos informa sobre a ocorrência dum facto que era esperado. Limitamo-nos, pois, a perguntar se esse facto já ocorreu. Ao *Simple Past* interessa antes saber se um determinado facto ocorreu ou não. Sendo assim, não se perguntaria, por exemplo, em circunstâncias normais: “*Did you have your breakfast?*”, mas sim: “*Have you had your breakfast?*”, precisamente porque se parte do princípio de que todas as pessoas costumam tomar o pequeno-almoço. Nesta perspectiva, comparemos ainda: “*Have you bought the tickets?*” – “*Did you buy the tickets?*” ou “*Have you done your homework?*” – “*Did you do your homework?*”.

definido, pronomes pessoais), uma vez estabelecida a respectiva estrutura de referência: “*A man and a woman happened to be passing: the man suddenly turned round and threatened me; he said I had no right...*” (Leech, 1987, p. 42).

Do mesmo modo, como já tivemos oportunidade de verificar na secção anterior, o *Simple Past* sucede ao *Simple Present Perfect*: A. “*Look! Somebody has split milk on the carpet.*” – B. “*Well, it wasn’t me. I didn’t do it.*” – A. “*I wonder who it was then.*” (Murphy, 1985, p. 40)³¹. Vários são os autores que se referem a este ponto concreto do contraste entre as duas formas verbais em causa. Entre eles, Quirk & Greenbaum (1975) salientam-se, pela maneira completa e extremamente clara como abordam a questão:

Through its ability to involve a span of time from earliest memory to the present, the perfective has an indefiniteness which makes it an appropriate verbal expression for introducing a topic of discourse. As the topic is narrowed down, the emerging definiteness is marked by the simple past as well as in the noun phrases. (Quirk & Greenbaum, 1975, p. 44).

Segundo Lewis, o extracto que acabámos de citar sintetiza e ilustra a importante diferença existente em Inglês entre *past time* e ‘*before now*’ *time*. É precisamente a qualidade de *before now* característica do *Simple Present Perfect*, que o torna a forma verbal apropriada para abordar questões mais gerais (Lewis, 1986, pp. 75-76). Nesse sentido, comparemos pois: “*He says that he has seen a meteor at some time (between earliest memory and the present).*” com: “*He says that he saw the meteor last night that everyone is so excited about.*” (Quirk & Greenbaum, 1975, p. 44). Note-se que uma vez estabelecido o tempo definido, o *Simple Past* pode ser usado repetidamente para expressar acontecimentos simultâneos ou em sequência, tal como é possível continuarmos a referir-nos a uma pessoa ou a uma coisa como *the man* ou *he*, *the meteor* ou *it*, respectivamente.

Graver (1971) e Allsop (1983), por seu lado, explicam esta divergência a nível dos dois tempos verbais através do que consideram ser diferentes focos de interesse por parte dos falantes. Nesta perspectiva, Allsop (1983) expõe o caso da seguinte maneira:

³¹ Neste contexto, há, contudo, uma ressalva a fazer: se não pudermos construir uma frase no *Simple Present*, com um significado semelhante, não se usa normalmente o *Simple Present Perfect*, mesmo que estejamos a dar uma nova informação ou a anunciar uma notícia recente (ver igualmente a nota 15 da secção 2.2.), razão pela qual nos aparece o *Simple Past* nos seguintes exemplos: “*Granny hit me.*”; “*John said the most horrible things to Melissa.*”; “*What was that noise?*” (Swan, 1980, 495.2).

Focus on the result

“Someone has broken my pen.”

Focus on the action

“When did it happen?”

“Who did it?”

“Did you lend it to someone?”³²

(Allsop, 1983, p. 160).

Graver (1971) opta pelo exemplo: *John*: “I’m getting married soon.”

Peter: “So I’ve heard.”

John: “Oh! When did you hear about it?”

Peter: “Your father told me yesterday.” (Graver, 1971, p. 71).

Ao estudá-lo, não é difícil percebermos que a primeira resposta de Peter significa *I know*. Mas, na sequência da conversa, John muda nitidamente o seu foco de interesse, para passar a centrar-se no tempo do acontecimento passado, isto é, na altura específica em que Peter soube da notícia. Tudo isto Graver explica, para chegar ao que considera o âmago da questão, ou seja, a um alerta face à impossibilidade de condensar as duas respostas de Peter numa só: **“I’ve heard yesterday.”*. De facto, a ideia que o autor pretende transmitir parece-nos óbvia, dada a análise que temos vindo a fazer no âmbito do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect*. Ela significa, por outras palavras, que não podemos combinar a referência específica ao tempo em que ocorreu um determinado acontecimento passado (por exemplo, *yesterday*) com uma forma verbal que implica, por seu lado, uma referência específica à sua importância presente (*Simple Present Perfect*)³³. Contudo, diz-nos Graver, o uso do *Simple Past* não exclui necessariamente a possibilidade da relevância presente (embora a maior parte das vezes assim aconteça). Senão vejamos: “*I know what your boss*

³² Tal como este exemplo demonstra, não se usa o *Simple Present Perfect* para indicar a origem ou causa de algo que as pessoas já sabem ter acontecido. Assim, ao dizer “*Someone has broken my pen.*”, o falante está a referir-se à situação presente (“*my pen is broken*”); porém, ao perguntar “*Who did it?*” ou “*Did you lend it to someone?*”, ele já sabe que a caneta está partida e pretende apenas informar-se sobre a causa passada ou originária do actual estado de coisas. Por esse motivo, utiliza o *Simple Past*. Quanto a este modo de abordar o problema, ver Swan (1980, 495.2).

³³ No entanto, a acreditarmos nas palavras de Leech (1987), encontram-se, por vezes, e sobretudo no caso do Inglês Britânico, certas excepções, nas quais o *Simple Present Perfect* co-ocorre com um advérbio ou expressão adverbial que especifica um determinado tempo passado: “*Have you ever been to Australia?*” “*Yes, I’ve been to Viena in 1980.*” (Leech, 1987, p. 37).

Por certo, muitos de nós consideraríamos errada esta utilização do *Simple Present Perfect*, embora ela seja uma realidade para os próprios falantes da língua.

Mas Kaluza (1977) também aborda este assunto, referindo-se ao que chama “casos de fronteira” do uso do *Simple Present Perfect* e salientando, por exemplo: “*I have given it to her – yesterday.*”; “*I’ve lived in a very similar house in Ghana a few years ago.*” (Kaluza, 1977, p. 18). Segundo o autor, cada frase ilustra duas perspectivas diferentes do mesmo acto de fala, uma orientada para o presente e a outra para o passado.

Sobre o modo como o explica e a maneira como o encara, ver Kaluza (1977, p. 18).

is like. I worked for him two years ago.” (Graver, 1971, p. 71). Se, por qualquer razão, omitíssemos a expressão *two years ago*, seria perfeitamente correcto e natural o emprego do *Simple Present Perfect*, no seu significado de passado “indefinido”: “*I know what your boss is like. I’ve worked for him.*” (Graver, 1971, p. 71).

Para além das três áreas fundamentais de contraste que acabámos de analisar, gostaríamos também de abordar dois outros contextos, não tão significativos, de certo, no âmbito do nosso estudo, mas onde, de qualquer forma, se verifica a oposição *Simple Past/Simple Present Perfect*.

O primeiro tem directamente a ver com as orações temporais, a que, aliás, já fizemos referência nas secções 2.1. e 2.2. De facto, por indicar um ponto de orientação definido no passado, o *Simple Past* é o tempo verbal adequado a este tipo de orações: “*For years after it occurred I dreamt of it often.*” (Jespersen, 1972, p. 246); “*She hasn’t spoken to us since we quarrelled about the will.*” (Leech, 1987, p. 43). O caso particular de orações no *Simple Past* iniciadas por *When* leva obrigatoriamente a que as orações principais correspondentes estejam no *Simple Past* também, uma vez que as primeiras funcionam como expressões adverbiais de tempo definido equivalentes a *last week, three weeks ago*, entre outras. Eis como exemplo: “*You made a mistake when you bought that dog.*” (Leech, 1987, p. 43). Já o uso do *Simple Present Perfect* em orações temporais não é tão frequente, devendo ser entendido no sentido dum “passado-no-futuro”, ou como um hábito que se estende até ao presente: “*When I have finished, I’ll call you.*” (Downing & Locke, 1992, p. 375); “*We’ll make a move as soon as the rain has stopped.*”³⁴ (Foley & Hall, 2003, p. 63).

Relativamente à segunda área, a de frases comparativas, queríamos salientar o uso do *Simple Past* sempre que se estabelece a comparação entre uma dada situação presente e a respectiva situação passada, ou seja, em casos onde a expressão *Used to + Infinito* seria, na generalidade, mais apropriada. Estamos a referir-nos a frases como: “*England is not what it was.*” (Jespersen, 1972, p. 245); “*I’m not so young as I was. = I’m not so young as I used to be.*”³⁵ (Leech, 1987, p. 43).

³⁴ Quanto ao emprego do *Simple Present Perfect* neste contexto, remetemos para as referências feitas na nota 23 da secção anterior.

³⁵ Evidentemente que o *Simple Past* e a forma *used to* não têm o mesmo significado (lembramos que *used to* denota uma acção habitual ou repetida, ou um estado de coisas permanente no passado). Por esta razão, Lewis (1986) reprovava a maneira como Leech (ou qualquer outro autor nas mesmas circunstâncias) apresenta

Num trabalho deste tipo, julgamos ser sempre útil o contraste entre frases com significados referenciais semelhantes, tendo em vista uma melhor compreensão das mesmas. Nesse sentido e uma vez que referimos a expressão *used to*, pensemos um pouco no exemplo dado por Lewis (1986): “*I used to study French.*” (transmite o significado extra: “*but I don’t any more.*”); “*I studied French.*” (dá uma simples informação sobre uma acção passada: “*I studied French.*” “*What did you do?*”) e “*I have studied French.*” (sugere uma situação como: “*So I can translate that letter you have in your hand (now).*”) (Lewis, 1986, p. 78).

Contrastámos, até ao momento, as duas formas verbais inglesas que, de facto, constituem objecto do nosso estudo – *Simple Past* e *Simple Present Perfect* – com base, essencialmente, nas três características básicas inerentes a este último (continuidade até ao presente, resultado presente, tempo indefinido) e, por consequência, ausentes, como aliás nos foi dado verificar, da utilização natural do primeiro.

Ao referirem as possíveis maneiras de encarar uma acção passada, Quirk & Greenbaum (1975) fazem-nos precisamente como que uma síntese da oposição em causa, que, por nos parecer clara e objectiva, não queremos deixar de salientar. Dizem-nos, pois, os autores:

An action in the past may be seen:

(1) as having taken place at a particular point of time, or

(2) over a period; if the latter, the period may be seen as:

(a) extending up to the present, or

(b) relating only to the past; if the latter, it may be viewed as:

(i) having been completed, or as

(ii) not having been completed.” (Quirk & Greenbaum, 1975, p. 42).

Graficamente, esta explicação traduz-se pelo seguinte diagrama (Quirk & Greenbaum, 1975, p. 42):

o seu exemplo, alertando-nos para as possíveis confusões que pode causar a utilização descuidada de “=”.. Segundo o autor, há que ter plena consciência do facto deste sinal não significar igualdade incondicional, mas apenas, por vezes, semelhança, o que é, sem dúvida, muito diferente.

Quanto a esta questão, ver Lewis (1986, p. 21).

Sobre a diferença de significado entre o *Simple Past* e a forma *used to*, ver as indicações dadas na nota 6 da secção 2.1.

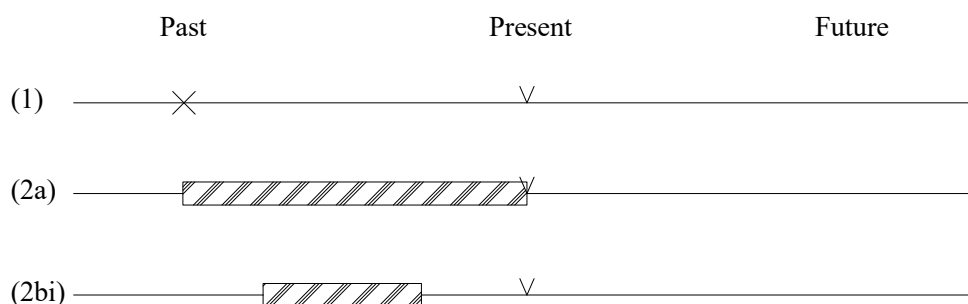


Figura 16 – Diagrama representativo das possíveis maneiras de encarar uma acção passada, na perspectiva de Quirk & Greenbaum.

Em suma, pelas características descritas, somos levados a concluir que o *Simple Past* (representado pelos pontos (1) e (2bi)) se refere a uma determinada altura no passado, sem estabelecer qualquer ligação com o momento presente, enquanto que o *Simple Present Perfect* pode ser considerado um presente retrospectivo, na medida em que relaciona uma ocorrência passada com o momento actual, quer através da sua continuidade até ao presente (ponto (2a)), quer por meio dos seus resultados ou conseqüências reflectidos nesse mesmo presente (significado aqui não ilustrado). Sendo assim, Lewis (1986, p. 76) defende ser possível estabelecer um paralelo entre o contraste *Simple Past/Simple Present Perfect* e a oposição “*Joan is 34.*”/”*Joan is younger than me.*”. Na sua opinião, a primeira afirmação é simples e factual (tal como o *Simple Past*); já a segunda é, sem dúvida, menos específica, mas relativa a um outro ponto (do mesmo modo que o *Simple Present Perfect*).

No que respeita à situação (2bii) enunciada por Quirk & Greenbaum nada adiantamos, uma vez que ela simboliza o uso do *Past Progressive* e, como tal, ultrapassa o âmbito do nosso trabalho. Por essa mesma razão, não vimos qualquer interesse em incluir no esquema a parte respeitante à sua representação gráfica.

Mas, se por um lado, o *Simple Past* e o *Simple Present Perfect* têm significados diferentes, por outro, há ocasiões em que podem ser usados indiferentemente, ou seja, apenas com uma ligeira diferença de perspectiva entre si. É o que nos afirma, entre outros, Allsop, através dos exemplos: A – “*Did you find your notebook?*”; B – “*Have you found your notebook?*” (Allsop, 1983, p. 166). Ao pôr a pergunta a alguém, o “A” parece mostrar mais interesse pela acção (*finding*) e pode, inclusivamente, procurar saber mais pormenores, tais como: “*Where was it?*”, “*Where did you look for it?*”, enquanto que o “B” demonstra interessar-se essencialmente pelo resultado da procura levada a cabo:

“*Have you found your notebook?*” é talvez uma outra maneira de perguntar “*Where is your notebook?*”, ou de dizer, para citar Allsop (1983, p. 166), “*I hope you have got your notebook back and I’m glad if you have!*”. Também Leech aborda esta questão: “*Now where did I put my glasses?*”; “*Now where have I put my glasses?*” (Leech, 1987, p. 43). Alguém que não saiba onde deixou os seus óculos pode perfeitamente dizer qualquer uma destas frases; contudo, um pequeno detalhe as distingue: enquanto que, na primeira, o falante fixa a atenção na altura em que perdeu os óculos, num esforço de se lembrar o que fez nesse preciso momento, na segunda ele preocupa-se mais com o resultado presente do seu acto e a pergunta que possivelmente porá a si próprio é esta: “*Where are they now?*”.

Seguindo nesta linha de pensamento, Peterson (1970) vai inclusivamente mais longe, ao afirmar que: “*The use of the perfect construction rather than a simple one is often a matter of style, with the perfect construction being more “elegant” than a simple tense used in its stead.*” (Peterson, 1970, p. 8).

Após uma chamada de atenção para alguns casos em que o *Simple Past* e o *Simple Present Perfect* podem ter uma utilização semelhante e, antes de passarmos ao último ponto que consideramos relevante no âmbito do seu contraste, há ainda quatro breves indicações que gostaríamos de dar:

- a do vulgar emprego do *Simple Past* em provérbios;
- a do seu uso no sentido de corrigir uma crença ou expectativa incorrectas, ou simplesmente de as confirmar;
- a do emprego do *Simple Present Perfect* em referência a um “momento presente” imaginário (por exemplo, em histórias para crianças);
- a da sua utilização também em construções verbais não-finitas, onde pode assumir tanto um significado definido como indefinido, dada a total impossibilidade do *Simple Past* surgir nestes contextos³⁶.

Não pretendemos, contudo, alongar-nos em nenhum destes campos, por não serem estas utilizações específicas das formas verbais em causa as que mais nos interessam, face ao tema delimitado do trabalho em curso.

³⁶ Para mais pormenores, incluindo alguns exemplos, sobre a primeira indicação, ligada ao uso do *Simple Past*, ver Jespersen (1972, p. 246). Sobre a segunda, ainda no âmbito da utilização da mesma forma verbal, ver Foley & Hall (2003, p. 64). Quanto à terceira e à quarta, associadas, por sua vez, ao *Simple Present Perfect*, ver Leech (1987, p. 44).

Por último, não podíamos deixar passar em claro a questão adverbial. Embora já a tenhamos analisado por separado, primeiro no que diz respeito à sua relação com o *Simple Past* (ver secção 2.1.) e, depois, com o *Simple Present Perfect* (ver secção 2.2.), parece-nos agora útil e vantajoso, sem dúvida, sintetizar tudo o que dissemos, com o objectivo primordial de estabelecer, também a este nível, o contraste entre ambos. Partamos, pois, do seguinte: sabemos já que o *Simple Past* indica um ponto de orientação passado (*then*), enquanto que o *Simple Present Perfect* relaciona o passado directamente com o ponto de orientação presente, ou seja, com o *now*. Por esta razão, o leque de advérbios e expressões adverbiais que se coadunam com o *Simple Past* não é, de modo algum, igual à lista de advérbios e expressões adverbiais que aparece, em geral, associada ao *Simple Present Perfect*: os primeiros indicam obrigatoriamente um ponto ou período de tempo no passado; os segundos fazem referência, duma maneira ou de outra, ao ponto de orientação presente – o ponto *now*. Sendo assim e delimitados, de certo modo, os respectivos campos de acção, podemos definir quatro áreas diferentes:

- 1) advérbios e expressões adverbiais associados ao *Simple Past*;
- 2) advérbios e expressões adverbiais ligados ao *Simple Present Perfect*;
- 3) advérbios e expressões adverbiais possíveis de relacionar tanto com o *Simple Past* como com o *Simple Present Perfect*;
- 4) advérbios e expressões adverbiais relacionados tanto com o *Simple Past* como com o *Simple Present Perfect*, mas implicando uma diferença de significado, consoante aparecem com um ou com o outro.

Quanto à primeira, encontramos exemplos como: *a week ago, earlier this year, last Monday, the other day, yesterday/yesterday evening, in 1910, etc.*. Estas e outras expressões semelhantes referem-se a um tempo específico no passado, pelo que não se usam com o *Simple Present Perfect*. Há, contudo, um outro grupo: *at 4 o'clock, in the morning, on Tuesday, next, after breakfast, then, soon*, entre outros, que embora não remeta explicitamente para o passado, é mais provável de encontrar associado ao *Simple Past* do que ao *Simple Present Perfect*. Vejamos o caso de: “*Utopia declared war on Fantasia at eight o'clock this morning.*” (Swan, 1980, 493.2b). De facto, com este último tempo verbal, as expressões referidas transmitem apenas um sentido indefinido ou

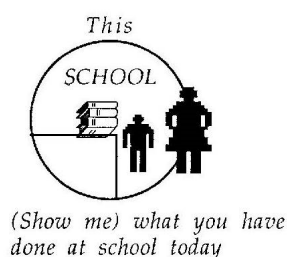
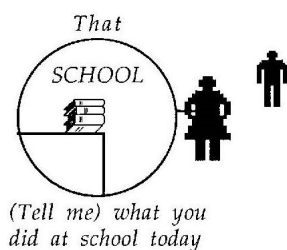
habitual, tal como Leech exemplifica: “*He has always smoked in bed in the morning (or ... in the mornings).*” (Leech, 1987, p. 45)³⁷.

Relativamente à segunda área em causa, temos, por exemplo: *so far, up to now, hitherto, since Thursday, since I met you*, etc., expressões que, no geral, dizem respeito a um período de tempo que se prolonga até ao presente, razão pela qual aparecem ligadas a três dos significados fundamentais do *Simple Present Perfect*: o de um estado de coisas que se estende até ao momento actual, o de passado indefinido e o de um hábito que igualmente continua até ao “agora”. *Lately* e *latterly*, por seu lado, estão normalmente associados à interpretação de passado indefinido recente do *Simple Present Perfect*. Outras expressões adverbiais como: *for the present, for now, for the time being*, porque indicam duração presente, podem acompanhar o *Simple Present Perfect*, mas não o *Simple Past*³⁸.

No que respeita à terceira área enunciada, vejamos, por exemplo, o caso de: *today, this morning/afternoon/evening, tonight, this month, this year, this century, this March, this Christmas*, entre outros. Trata-se de advérbios e expressões adverbiais que, como vimos, tanto podem surgir com o *Simple Past* como com o *Simple Present Perfect*, implicando, contudo, uma ligeira diferença de significado. É o que Allsop (1983, pp. 165-166) nos pretende demonstrar através dum exemplo que, pela própria forma como é apresentado, nos parece bastante elucidativo do tema em questão. Por essa razão, não quisemos deixar de o referir:

³⁷ Peterson apresenta uma longa lista de possíveis expressões temporais (e determinadas situações) que surgem normalmente com o *Simple Past*; como complemento do que acabámos de referir neste contexto, aconselhamos a sua consulta. Nesse sentido, ver Peterson (1970, p. 5).

³⁸ Neste contexto, Leech (1987) alerta para o facto de expressões como *nowadays* e *these days* não se poderem associar nem a um, nem a outro dos dois tempos verbais em causa: elas requerem, obviamente, a utilização do *Simple Present* ou do *Present Continuous*.



A – “*What did you do at school today?*”

Segundo Allsop, uma mãe pode fazer esta pergunta ao seu filho depois de ele voltar da escola. O *Simple Past* (“*did you do*”) mostra que, para a mãe, a ‘escola’, naquele dia, acabou e está separada da ‘casa’, do ‘jantar’ e de todas as outras coisas que pertencem ao resto do dia.

B – “*What have you done at school today?*”

Neste caso, a atitude da mãe é de que a ‘escola’ ainda não acabou realmente, muito embora a criança já esteja em casa. Ela quer ouvir a resposta do filho/filha e ver o seu trabalho.

De facto, associadas ao *Simple Present Perfect*, estas expressões adverbiais indicam um período de tempo ainda incompleto no momento da fala (a este respeito, lembramos o esquema de Murphy (1985, p. 30), que referimos na secção anterior), por oposição à sua associação ao *Simple Past*, que denota um período de tempo já terminado: “*I haven’t done any work this afternoon. (Said in the afternoon)*”; “*I didn’t do any work this afternoon. (Said in the evening)*” (Swan & Walter, 2001, p. 59). Celce-Murcia (1977) visualiza-o da seguinte forma:

<i>Time</i>	<i>Situation</i>
8 A.M.	“ <i>I haven’t eaten breakfast this morning.</i> ”
9 A.M.	(it’s still ‘morning’)
10 A.M.	
<u>11 A.M.</u>	
1 P.M.	“ <i>I didn’t eat breakfast this morning.</i> ”
2 P.M.	(it’s no longer ‘morning’)

(Celce-Murcia, 1977, p. 9).

Como única explicação para esta pequena diferença semântica, Leech (1987) lembra o facto do *Simple Present Perfect* envolver necessariamente um período que se estende até ao presente. No entanto, por outro lado, salienta ser também possível dizer-se: “*I ‘ve been to the dentist this morning.*” (Leech, 1987, p. 46), mesmo da parte da tarde ou

já à noitinha, se partirmos do princípio que esses falantes interpretam *this morning* (e, segundo Leech, vários falantes da língua inglesa assim o afirmam) como *today in the morning*.

Esta regra geral de que um período de tempo passado e terminado requer o *Simple Past* também se aplica a expressões como, por exemplo, *this March*. Senão vejamos: “*I saw him this March. (March is over)*”; “*I’ve seen him this March. (March is still with us)*” (Leech, 1987, p. 46).

Ainda neste âmbito encontramos o caso de *for*; utilizado em conjunto com o *Simple Past* transmite precisamente a ideia dum período de tempo acabado, o que pode ser traduzido por uma frase como: “*He was in the army for two years. (he is not in the army now)*” (Thomson & Martinet, 1980, p. 154). Por outro lado, associado ao *Simple Present Perfect*, significa, como já tivemos oportunidade de verificar na secção anterior (ver o diagrama de Murphy (1985, p. 38) que então referimos), um período de tempo que se estende até ao presente: “*He has been in the army for two years. (he is still in the army)*” (Thomson & Martinet, 1980, p. 154). Segundo os autores (Thomson & Martinet, 1980, p. 154), estas duas acções podem ser expressas, respectivamente, pelos diagramas:

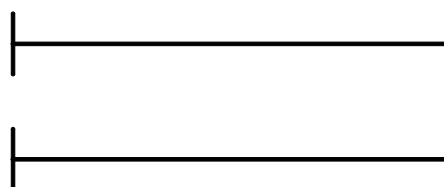


Figura 17 – Diagramas representativos do significado de *For* com o *Simple Past* e o *Simple Present Perfect*, na perspectiva de Thomson & Martinet.

Um outro pequeno grupo, formado por *recently* e *just*, na sua qualidade de advérbios de passado recente, pode igualmente acompanhar tanto o *Simple Present Perfect* como o *Simple Past*, resultando numa diferença mínima de significado: “*I’ve just seen your boyfriend.*”; “*I just saw your boyfriend.*” (Leech, 1987, p. 46)³⁹.

³⁹ A respeito deste grupo, Comrie (1985) chama a atenção para algo importante: não é pelo simples facto dum advérbio de tempo expressar um passado recente, que o podemos considerar automática e exclusivamente ligado ao uso do *Simple Present Perfect*. Acabámos de ver, com os casos de *recently* e *just*, que o *Simple Past* também pode surgir neste âmbito. O que é, na realidade, relevante é a ocorrência dum advérbio particular e não a referência temporal recente “per se”, uma vez que um advérbio diferente, mesmo

Neste contexto, vimos há pouco o caso de *lately* e *latterly*, que normalmente se associam ao *Simple Present Perfect* (sobretudo no que respeita ao Inglês Britânico); já a expressão *just now* é utilizada com o *Simple Past*, no sentido de *a moment/second/minute ago*: “*I fell downstairs just now.*” (Swan, 1980, 495.3a).

Por fim e ainda dentro da terceira área atrás enunciada, queríamos referir três outros advérbios: *always*, *ever* e *never* que, mais uma vez, encontramos, praticamente sem qualquer diferença de significado, tanto com o *Simple Past*, como com o *Simple Present Perfect*, ao descrever-se um período de tempo que se estende até ao presente. Leech explica a construção do *Simple Past* com *always* através do que considera uma exceção idiomática à regra desta forma verbal indicar um significado definido: “*I always said he would end up in jail.*” (Leech, 1987, p. 43). Para o autor, trata-se apenas duma variante do uso do *Simple Present Perfect* com *state verbs* e, por isso mesmo, qualquer frase deste tipo, expressa pelo *Simple Past*, pode ser sempre substituída pela forma equivalente do *Simple Present Perfect*. O mesmo se aplica à interrogativa e negativa com os advérbios *ever* e *never*: “*Did you ever see such a mess?*”; “*I never met such an important person before.*” (Leech, 1987, p. 43)⁴⁰.

Resta-nos abordar a quarta área em que subdividimos este estudo dos advérbios e expressões adverbiais normalmente usados com o *Simple Past* e/ou o *Simple Present Perfect*. Neste caso, a possível associação a um ou a outro dos dois tempos verbais implica, de facto, uma diferença total de significado. Apenas Leech (1987) refere este grupo específico, no qual inclui os advérbios: *now*, *once*, *already*, *still*, *yet* e *before*.

Now aparece principalmente ligado ao *Simple Present Perfect*: “*Now my ambition is/has been fulfilled.*” (Leech, 1987, p. 46). Com o *Simple Past* transforma-se num substituto narrativo de *then*, significando *at this point in the story*: “*Now my ambition was fulfilled.*” (Leech, 1987, p. 46).

Once acompanha o *Simple Past*, apesar do seu significado indefinido: “numa certa ocasião”, “numa dada altura”. Podemos constatar-lo através da frase: “*I was once an honest*

expressando um passado imediato, não permite a colocação com o *Perfect*, como, por exemplo: “*I have seen him a second ago.*”

Sobre este assunto, ver Comrie (1985, p. 95).

⁴⁰ Quanto a este ponto, Jespersen (1972) observa que “*Have you heard of such a thing?*” é uma pergunta real, enquanto que “*Did you hear of such a thing?*” se resume a uma mera exclamação emocional. Para mais pormenores sobre a opinião do autor relativamente ao uso destes três advérbios (*always*, *ever* e *never*) com as duas formas verbais em causa, ver Jespersen (1972, p. 244).

man.” (Leech, 1987, p. 46). Contudo, acompanha também o *Simple Present Perfect*, mas desta vez, com um sentido estritamente numérico, por contraste com *twice, three times, etc.*: “*I have visited the Highlands only once.*” (Leech, 1987, p. 47).

Por último, *already, still, yet e before* associam-se ao *Simple Present Perfect* no sentido de, por exemplo, *as early as now* ou *as late as now*. Vejamos pois: “*I’ve seen him already.*”; “*I still haven’t seen him.*” (Leech, 1987, p. 47). Porém, a sua relação com o *Simple Past* envolve necessariamente um ponto de orientação passado. É o caso de: “*I was already (=as early as then) very hungry.*” (Leech, 1987, p. 47).

Voltando um pouco atrás, às secções 2.1. e 2.2., nomeadamente ao momento em que sintetizámos o que até então havíamos dito quanto ao *Simple Past* e ao *Simple Present Perfect*, respectivamente, gostaríamos de relembrar agora o “Princípio do Uso Geral” que na altura evocámos e à luz do qual procurámos encontrar a característica comum, subjacente a todos os usos de cada uma das formas verbais em causa. Concluímos, pois, no caso do *Simple Past*, que essa característica se resume ao elemento remoto, de distanciamento, de não actualidade da acção; quanto ao *Simple Present Perfect*, vimos que ela se traduz visivelmente pelo elemento retrospectivo, ou seja, no elo constante e necessário que estabelece a ligação entre o passado e o presente. Nesta perspectiva, mencionámos, inclusivamente, a existência duma relação a que chamámos de causa e efeito.

Com o estudo das duas formas verbais lado a lado pudemos, efectivamente, confirmar e reforçar as anteriores conclusões. Não há dúvida que o contraste *Simple Past/Simple Present Perfect* é traduzido pela oposição “forma remota”/“forma retrospectiva”. Nesse sentido, julgamos ter ficado bem claro ao longo da análise realizada que, das duas formas de expressar o “passado” em Inglês, o *Simple Past* é a que indica um acontecimento ou estado de coisas definido, sem nenhuma relação com qualquer outro ponto no tempo, enquanto que o *Simple Present Perfect*, para além de indefinido, transmite-nos a perspectiva presente que o falante tem do passado, ou seja, encontra-se essencialmente baseado no momento da fala, pelo que olha para trás no tempo a partir do ponto *Now*.

3. A expressão do “passado” em Português

Na língua portuguesa, o Pretérito indica que a acção expressa pelo verbo foi praticada antes do momento da fala. Interessa-nos, porém, distinguir três tipos de Pretérito: o Pretérito Perfeito Simples, o Pretérito Perfeito Composto e o Pretérito Imperfeito. Tal como fizemos no caso das formas verbais inglesas, iremos analisá-los tanto a nível formal como semântico, dando especial relevo, compreensivelmente, à última destas duas áreas de estudo.

3.1. Pretérito Perfeito Simples

A nível formal, o Pretérito Perfeito Simples constitui um dos três tempos primitivos que o verbo apresenta em Português; como tal, é unanimemente considerado pelos vários autores que o estudam⁴¹ como um tempo verbal simples. Contudo, ao contrário do que acontece em Inglês, por exemplo, as formas portuguesas de passado (como aliás todas as outras) variam de acordo com as categorias morfológicas da pessoa e do número (são três as terminações no caso do singular e três no do plural, a que vulgarmente chamamos “desinências pessoais”), para além de variarem de acordo com as categorias que mais directamente nos interessam, como sejam as do tempo, modo e aspecto e isto tanto no que respeita aos verbos regulares (os que não sofrem alterações no seu tema, a parte fundamental, que serve de base à flexão verbal e que se determina suprimindo o “r” ao infinito)⁴², como aos irregulares (aqueles cuja conjugação leva, de facto, a modificações no tema)⁴³.

Mas passemos do aspecto formal ao nível semântico, ou seja, à caracterização do uso desta forma verbal. Também neste caso há, sem dúvida, unanimidade, desta vez quanto à sua utilização fundamental: a de indicar uma acção passada, completa no passado e num

⁴¹ Estamos a referir-nos a nomes como Figueiredo & Ferreira (s.d.), Cuesta & Luz (1971), Bechara (1978), Almeida (1979), Mateus et al. (1983), Cunha & Cintra (1986), Pinto & Lopes (2002).

⁴² Sobre algumas regras ortográficas que se aplicam à formação do Pretérito Perfeito Simples (entre outras formas verbais), no caso de verbos regulares, ver, por exemplo, Figueiredo & Ferreira (s.d., p. 237).

⁴³ Figueiredo & Ferreira apresentam igualmente uma longa lista de verbos irregulares, cuja consulta aconselhamos, no sentido de tirar qualquer dúvida, quer a nível ortográfico, quer sobre o emprego de alguma forma verbal (ver pp. 237-244). Quanto às referidas modificações operadas no tema, os mesmos autores oferecem uma explicação pormenorizada, com base no latim (ver pp. 267-279).

tempo definido (um ponto ou um período), que tanto pode estar claramente expresso: “*A Ana telefonou ontem para o João.*” (Mateus et al., 1983, p. 104), como apenas subentendido: “*Cantei no Coliseu.*” (Pinto & Lopes, 2002, p. 152).

Nesse sentido, para Cunha & Cintra, é precisamente esta a forma de Pretérito que se emprega com o objectivo de “(. . .) *descrever o passado tal como aparece a um observador situado no presente e que o considera do presente*”: “*Jantei com um apetite devorador e dormi como um anjo.*” (Miguel Torga, V, 108, in Cunha & Cintra, 1986, p. 453); “*Ergui-me, tonto, e vi em rebolo no chão os dois faroleiros.*” (Monteiro Lobato, U, 103, in Cunha & Cintra, 1986, p. 453).

Convém igualmente salientar, neste âmbito, não ter qualquer importância para o uso correcto da forma verbal em causa, o facto dum dado acontecimento ter ocorrido num passado recente ou num passado mais remoto, ou mesmo de apresentar uma maior ou menor duração. Facilmente o compreendemos, se pensarmos um pouco nalgumas frases que ilustram, com clareza, estas questões: “*Encontrei o teu irmão há meia hora.*”; “*A minha mãe nasceu em 1930.*”; “*O Pedro andou na escola até fazer 18 anos.*”. O que na realidade importa, conforme salienta Almeida, é que ao dizermos, por exemplo, “*Ele saiu.*” (Almeida, 1979, p. 229), estamos a referir-nos a uma acção completamente realizada, sem que haja necessidade de a ligar a nenhuma outra, nem anterior, nem contemporânea. Por este motivo, o Pretérito Perfeito Simple é compreensivelmente considerado um tempo verbal absoluto. Mateus et al. (1983) ilustram-no através de um esquema claro e objectivo, que nos poderá ajudar a perceber melhor todas estas características. Pensemos na frase: “*O Luís estudou até tarde.*” (Mateus et al., 1983, p. 124), que esquematicamente se traduz da seguinte forma (Mateus et al., 1983, p. 127):

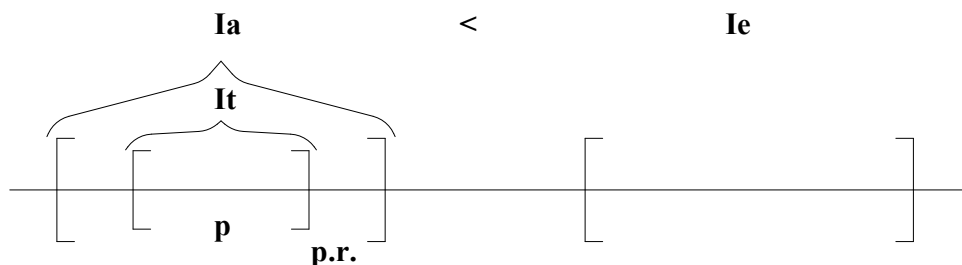


Figura 18 – Representação esquemática do Pretérito Perfeito Simple, na perspectiva de Mateus et al.

Tal como vimos, temos a considerar, também neste caso, a descrição dum processo (p) localizado num subintervalo “It” de “Ia”, ou seja, do intervalo da enunciação. Trata-se, pois, dum processo passado singular (isto é, que ocorreu uma vez em “It”), encarado como acabado no passado (note-se que o ponto de referência (p.r.) se encontra na fronteira direita de “It”), factos que constituem, sem dúvida, o seu valor aspectual.

Em suma, analisámos até ao momento a utilização desta forma do Pretérito Perfeito num tipo de ordenação temporal que Mateus et al. (1983, p. 104) consideram ser mais simples, pelo facto de os estados de coisas descritos numa determinada ocasião do passado estarem ordenados apenas em relação ao intervalo da enunciação. Mas é também possível empregá-la (embora esta sua utilização não seja, para nós, tão relevante) no caso do que as autoras referem como uma ordenação temporal mais complexa (Mateus et al., 1983, p. 105), ou seja, quando os estados de coisas descritos num dado intervalo de tempo são ordenados relativamente ao intervalo da enunciação e simultaneamente ordenados entre si. É para este último tipo que Figueiredo & Ferreira chamam a nossa atenção, ao salientarem que o Pretérito Perfeito Simples se utiliza relacionando dois factos:

- quando esses factos se realizam uma só vez e um sucede ao outro: “*Assim que me viu fugiu.*” (Figueiredo & Ferreira, s.d., p. 68);

- quando um facto passado é posterior a outro também passado: “*Alexandre Magno tinha conquistado todo o Império de Dário, quando morreu em Babilónia.*” (Figueiredo & Ferreira, s.d., p. 68).

Conforme pudemos verificar, o Pretérito Perfeito Simples tem, fundamentalmente, uma referência temporal passada e é essa a que de facto nos importa, dada a especificidade do nosso tema de estudo. Porém, gostaríamos apenas de lembrar que ele surge também, em determinadas situações, com uma referência temporal futura, como é o caso de: “*Quando virmos, lá em baixo, o clarão da fogueira, já ele morreu ...*” (Sttau Monteiro, FHL, 162, in Cunha & Cintra, 1986, p. 454); “*Outro exame e terminaste o curso.*”; “*Antes que chegues a falar-lhe já lhe perdoaste.*” (Cuesta & Luz, 1971, p. 526), ou é empregue, com certos verbos, em substituição do Imperativo, como se constata através de exemplos do tipo: “*Girou!*”; “*Andou!*”; “*Calou!*” (Cuesta & Luz, 1971, p. 526)⁴⁴.

⁴⁴ Curiosamente as autoras consideram estas duas utilizações do Pretérito como casos de antecipação imaginativa, muito típicos no Português. Sobre as explicações que dão para o facto dele aparecer, por vezes, em substituição do Futuro e do Imperativo, ver Cuesta & Luz (1971, p. 526).

Acabámos, pois, de definir as principais características inerentes ao uso do Pretérito Perfeito Simples, tendo todas elas como elemento comum o afastamento do presente, ou seja, da situação actual. Facilmente o concluímos, se tivermos em mente o facto desta forma verbal expressar essencialmente acções completamente terminadas, num período de tempo definido e anterior ao momento da fala. Assim sendo, nesses casos (que constituem, sem dúvida, a maioria), a sua referência temporal é nitidamente de passado, funcionando, então, a forma simples do Pretérito como equivalente gramatical do passado real.

Porém, como todos sabemos, é igualmente possível falar desse mesmo passado real utilizando outras formas de Pretérito, nomeadamente o Pretérito Imperfeito, a estudar na secção 3.3. e o Pretérito Perfeito Composto, que analisaremos em seguida.

3.2. Pretérito Perfeito Composto

Sendo um tempo verbal composto, esta forma do Pretérito Perfeito é constituída por dois factores: por um lado o Presente do Indicativo do verbo “ter” e, por outro, o Particípio Passado do verbo que se pretende conjugar, ou seja, do verbo lexical.

Quanto ao seu significado, todos os autores consultados (ver nota 41 da secção anterior) são unânimes em considerar que o Pretérito Perfeito Composto exprime, fundamentalmente, uma situação habitual, denotando a repetição ou prolongamento de uma determinada acção, desde uma dada ocasião no passado até ao momento presente (sem que necessariamente o inclua). Vejamos, como exemplo, frases do tipo: “*Tenho viajado e aprendido muito.*” (Figueiredo & Ferreira, s.d., p. 115); “*Não me tens dito nada das tuas ocupações nessa casa.*” (Camilo, Correspondência Epistolar, II, 133, in Bechara, 1978, p. 274); “*Tenho escrito bastantes poemas.*” (Fernando Pessoa, OP, 175, in Cunha & Cintra, 1986, p. 453); “*Os pedreiros têm trabalhado na construção da casa.*” (Pinto & Lopes, 2002, p. 152).

Dadas as suas características semânticas, é frequente encontrarmos esta forma do Pretérito associada ao advérbio “ultimamente” e seus sinónimos, como acontece, por exemplo, em: “*Ele tem estudado muito ultimamente.*” (Comrie, 1985, p. 100). De facto, a frase em causa indica que ele começou a estudar num passado não muito distante, fez disso

um hábito e esse hábito continuou até ao presente, embora seja possível que não tenha lá chegado, isto é, que tenha acabado imediatamente antes do momento da fala⁴⁵.

Deste modo, a referência temporal do Pretérito Perfeito Composto é o passado. Segundo Comrie (1985), importa, pois, identificar um ponto no tempo, num passado em geral não muito distante (a forma verbal em causa não especifica exactamente esse ponto) e um outro imediatamente anterior ao momento presente. A referência temporal a que nos referimos cobre precisamente toda a área que se encontra entre os dois pontos temporais mencionados.

Tal como fizeram para o Pretérito Perfeito Simples, Mateus et al. (1983) apresentam também em relação a esta forma verbal um esquema bastante elucidativo, baseado na frase: “*O Luís tem estudado até tarde.*” (Mateus et al., 1983, p. 124). Analisemo-lo pois (Mateus et al., 1983, p. 128):

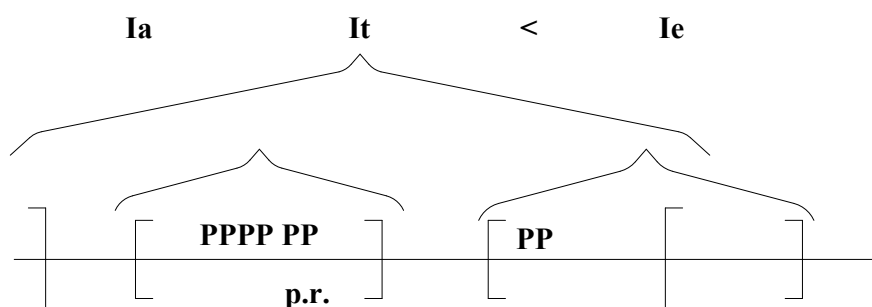


Figura 19 – Representação esquemática do Pretérito Perfeito Composto, segundo Mateus et al.

Vemos que o processo descrito (p) ocorre várias vezes num intervalo “It”, cuja fronteira esquerda pertence a “Ia” (o passado), mas com subintervalos contidos em “Ie” (o presente), onde é encarado como inacabado.

Assim sendo e, em conclusão, poderemos dizer que o Pretérito Perfeito Composto, ao contrário da forma simples, não se afasta do presente; ele localiza, sim, o início do estado de coisas descrito num determinado momento do passado (mais ou menos distante), mas, ao denotar o prolongamento da acção até ao momento da fala, estabelece uma ligação

⁴⁵ Note-se que quando se quer indicar explicitamente que o hábito inclui o momento presente, a língua portuguesa usa o Presente do Indicativo – “*Ele estuda muito ultimamente.*”. Não há dúvida que as duas frases (esta e a anterior) diferem ligeiramente em significado: a versão com o Pretérito não inclui o prolongamento da acção descrita até ao presente, embora também não exclua explicitamente esse prolongamento; já a versão com o Presente prolonga a situação até ao momento da fala.

constante entre passado e presente. Trata-se, pois, duma forma verbal com um marcado valor aspectual, valor esse que se considera, sem dúvida, inacabado no presente e frequentativo.

Por fim, em relação aos tempos verbais que nos propusemos analisar como expressão do “passado” em Português, resta-nos estudar a área semântica respeitante ao uso do Pretérito Imperfeito, tarefa que empreenderemos em seguida.

3.3. Pretérito Imperfeito

O Pretérito Imperfeito é considerado pelos vários autores que se dedicam ao seu estudo (ver nota 41, secção 3.1.) como um tempo verbal simples, formado com base no radical do Presente do Indicativo, acrescido das terminações das 1.^a, 2.^a e 3.^a conjugações, das quais fazem necessariamente parte as referidas “desinências pessoais” (ver secção 3.1.).

A sua própria denominação leva-nos a concluir que ele designa, a nível semântico, um facto passado, porém não concluído (segundo Cunha & Cintra, 1986, p. 450, “*imperfeito= não perfeito, inacabado*”). Trata-se dum tempo verbal que encerra, pois, uma ideia de continuidade ou de duração da acção, razão pela qual se utiliza especialmente para descrições e narrações de acontecimentos passados, onde tem como função não tanto o enumerar dos factos ocorridos, mas sobretudo a sua explicação minuciosa: “*O imperfeito faz ver sucessivamente os diversos momentos da acção, que, à semelhança de um panorama em movimento, se desenrola diante dos nossos olhos: é o presente no passado.*” (C.M. Robert, in Cunha & Cintra, 1986, p. 452).

Assim sendo, há unanimidade entre os autores consultados quanto ao seu emprego em determinados contextos, que passamos a especificar:

- a) sempre que nos transportamos, mentalmente, a uma época passada e descrevemos o que então era presente: “*Na praia estava muito calor; todos se banhavam.*” (Figueiredo & Ferreira, s.d., p. 67); “*Eugénia coxeava um pouco, tão pouco, que eu cheguei a perguntar-lhe se machucara o pé.*” (M. de Assis, Brás Cubas, 193, in Bechara, 1987, p. 274); “*Debaixo de um itapicuru, eu fumava, pensava e apreciava a tropilha de cavalos, que retouçavam no*

gramado vasto. A cerca impedia que eles me vissem. E alguns estavam muito perto.” (Guimarães Rosa, S, 216, in Cunha & Cintra, 1986, p. 450);

- b) quando relatamos uma acção passada habitual ou repetida, uso vulgarmente designado por “imperfeito frequentativo”: *“Todas as vezes que me via, fugia.”* (Figueiredo & Ferreira, s.d., p. 67); *“Quando eu não a esperava, e ela aparecia, o coração vinha-me à boca, dando pancadas emotivas.”* (Luís Jardim, MP, 36, in Cunha & Cintra, 1986, p. 450);
- c) se designamos factos passados concebidos como contínuos ou permanentes: *“As Índias adaptavam-se mais facilmente à civilização, pois se consideravam elevadas pela união com os brancos, que não as desdenhavam.”* (Afrânio Peixoto, NHLB, 38, in Cunha & Cintra, 1986, p. 451).

Um caso particular do uso do Pretérito Imperfeito diz respeito ao localizar vagamente no tempo contos, lendas, fábulas, etc., situação em que se utiliza o imperfeito do verbo “ser” com um sentido existencial. Estamos a referir-nos a frases do tipo: *“Era uma vez uma rapariga chamada Judite.”* (Almada Negreiros, NG, 13, in Cunha & Cintra, 1986, p. 451).

Também no âmbito desta forma verbal, como aliás já acontecera relativamente às duas anteriores, encontramos um esquema de Mateus et al. (1983, p. 128), que nos parece, sem dúvida, importante apresentar. Tendo por base a frase: *“O Luís estudava até tarde.”* (Mateus et al., 1983, p. 124), visualiza dum modo claro e facilmente compreensível as características acabadas de referir. Senão vejamos:

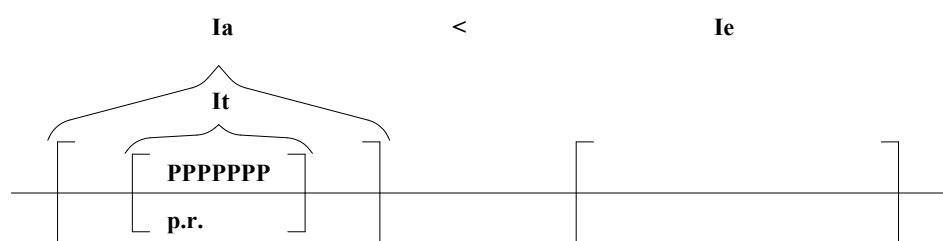


Figura 20 – Representação esquemática do Pretérito Imperfeito, na perspectiva de Mateus et al.

Tal como já mencionámos, o processo descrito (p) está localizado num subintervalo “It” de “Ia”, isto é, do intervalo de tempo anterior a “Ie”, o intervalo da enunciação. Estamos, pois, perante um processo passado plural (uma vez que, como podemos verificar

pela figura, ocorreu várias vezes em “It”), encarado como inacabado no passado (ou seja, cujo ponto de referência (p.r.) se situa no interior de “It”).

Por contraste com o Pretérito Perfeito Simples que, pelas razões apresentadas na secção 3.1., nos surge como um tempo verbal absoluto, o Pretérito Imperfeito é considerado um tempo verbal relativo, precisamente por o seu valor temporal ser comandado pelos verbos com os quais se relaciona, ou pelas referências temporais que o acompanham. Nesta perspectiva, Cunha & Cintra (1986) chamam-nos a atenção para um facto curioso: nos casos em que a época ou data em que decorreu a acção está claramente mencionada, o Pretérito Imperfeito, tendo por costume expressar factos imprecisos, pode inclusivamente indicar um só facto temporalmente determinado. Assim, temos exemplos como: “*Às 6 horas em ponto batia à sua porta.*” (Mário de Sá-Carneiro, CF, 230, in Cunha & Cintra, 1986, p. 453); “*No dia seguinte Geraldo Viramundo era expulso do seminário.*” (Fernando Sabino, GM, 42, in Cunha & Cintra, 1986, p. 453).

Do mesmo modo que o Pretérito Perfeito Simples, também o Pretérito Imperfeito pode ser empregue não só no tipo de ordenação temporal mais simples (sem dúvida o mais significativo no âmbito do nosso trabalho e do qual temos vindo a apresentar alguns exemplos), como no mais complexo⁴⁶. No que respeita a este último, Mateus et al. (1983) falam de diferentes tipos de relações entre dois estados de coisas, nomeadamente:

1. relações de anterioridade, das quais referem o exemplo: “*Disseram-nos que o João voltava ontem.*” (Mateus et al., 1983, p. 105), onde ambos os estados de coisas descritos se localizam no passado, ocorrendo “o João ‘voltar’ ontem” num período de tempo posterior ao período em que ocorre “(alguém) ‘dizer’-nos F”;
2. relações de simultaneidade: “*Enquanto o João dormia, nós discutíamos os planos de férias.*” (Mateus et al., 1983, p. 108), casos em que os estados de coisas descritos têm precisamente a mesma ordenação temporal relativa, ou seja, acontecem no mesmo intervalo de tempo;
3. relações de “está contido”: “*O João estava a estudar quando eu vim ao telefone.*” (Mateus et al., 1983, p. 109); “*Nós cantávamos, quando elas chegaram.*” (Pinto & Lopes, 2002, p. 152), sempre que se pretende indicar, entre acções simultâneas, as que estavam a decorrer (referimo-nos aos estados de coisas descritos pelas orações

⁴⁶ Quanto à explicação dada sobre estes dois tipos de ordenação temporal definidos por Mateus et al. (1983, pp. 104 e 105 respectivamente), ver secção 3.1.

principais), quando sobrevieram as outras (os estados de coisas descritos pelas orações subordinadas). Enquanto que as primeiras têm nitidamente um valor aspectual durativo, as segundas apresentam um valor aspectual pontual⁴⁷.

Almeida (1979) dá uma explicação interessante para este terceiro tipo de relações, procurando, assim, justificar o emprego do Pretérito Imperfeito por oposição aos outros tipos de pretérito. Segundo o autor, na frase: “*Ele saía quando eu entrei.*” (Almeida, 1979, p. 229), o verbo “sair” encontra-se no pretérito, uma vez que a acção por ele expressa é anterior ao acto de fala; note-se, porém, que a acção de “sair” foi praticada ao mesmo tempo em que se deu o facto passado de “eu’entrar”. Logo, a acção é simultaneamente passada (em relação ao acto da fala) e presente (em relação ao acto de “entrar”), razão pela qual se diz que “saía” está no Pretérito Imperfeito.

Verificámos, ao longo das duas secções anteriores, que tanto o Pretérito Perfeito Simples como o Composto têm, fundamentalmente, uma referência temporal passada; o mesmo acontece no caso do tempo verbal agora em causa como, aliás, julgamos ter ficado claro, através do que dissemos até ao momento. Contudo, embora seja essa que, para nós, constitui, de facto, base de trabalho, em virtude da área concreta que nos propusemos estudar, não queríamos deixar de salientar que o Pretérito Imperfeito pode surgir igualmente:

- a) com uma referência temporal presente, quando duvidamos da realização duma afirmação, dum pedido, dum desejo, ou o exprimimos com modéstia, dum modo polido. É o caso de: “*Eu queria ficar aprovado, queria ...*” (Figueiredo & Ferreira, s.d., p. 67); “*Sr. Manuel, eu desejava telefonar.*” (Bechara, 1978, p. 274);
- b) ou em substituição, principalmente na conversação, do futuro do pretérito, sempre que se procura expressar um facto categórico, tido como consequência certa e imediata dum outro que não ocorreu ou não poderia ter ocorrido: “*Se me desprezasse, morreria, matava-me.*” (C.C. Branco, A neta do Arcediogo, 19, in Bechara, 1978, p. 274); “*Se eu não fosse mulher, ia também.*” (Miguel Torga, V, 307, in Cunha & Cintra, 1986, p. 451).

⁴⁷ As autoras apontam ainda um quarto grupo – relações de posterioridade – a que não fizemos referência por envolverem tempos verbais em áreas para além do nosso campo de estudo, particularmente as do “passado do futuro” e do “futuro do futuro”.

Para informações mais detalhadas sobre todas estas relações específicas, incluindo diferentes exemplos e respectivos esquemas, ver Mateus et al. (1983, pp. 105-109).

Face ao que ficou dito e, ao tentarmos encontrar um elemento comum subjacente às características básicas do Pretérito Imperfeito, julgamos não ser difícil concluir que mais uma vez está em causa o afastamento da realidade presente, isto é, do momento actual, visto as acções expressas por esta forma verbal serem essencialmente consideradas como inacabadas num período de tempo impreciso e anterior ao momento da fala. Deste modo, o Pretérito Imperfeito revela, nitidamente, um valor aspectual inacabado no passado e frequentativo.

Mas passemos à secção seguinte, onde as principais características destes três tempos verbais com que nos temos vindo a ocupar no âmbito da língua portuguesa serão contrastadas e, conseqüentemente, realçadas.

3.4. O contraste Pretérito Perfeito Simples/Pretérito Perfeito Composto/Pretérito Imperfeito

“O passado é expresso, em geral, pelo Pretérito Perfeito ou Imperfeito do Indicativo. A escolha de um ou do outro é função do valor aspectual que se quer exprimir.” (Mateus et al., 1983, pp. 104-105).

De facto, como pudemos constatar ao longo das três secções anteriores, o Pretérito Perfeito Simples, o Pretérito Perfeito Composto e o Pretérito Imperfeito apontam para diferentes realidades práticas, embora inseridas num contexto comum, ou seja, numa mesma área semântica: a do passado. Como tal, o seu emprego depende, obviamente, da mensagem que, nesse âmbito, se pretender transmitir⁴⁸.

Com esta secção visamos, pois, sintetizar as características semânticas básicas inerentes a cada uma destas formas verbais, de modo a dar especial relevo ao que podemos igualmente considerar como os principais pontos divergentes, originários do contraste em causa. Neste sentido, julgamos ser mais correcta uma abordagem que comece por estabelecer a distinção entre as duas formas do Pretérito Perfeito – Simples e Composto –

⁴⁸ Lembramos a este propósito Lewis e, sobretudo, a citação que referimos no início da secção 2.3. (Lewis, 1986, p. 21), onde o autor defende que qualquer diferença a nível formal (e nós acabámos de verificar que elas existem relativamente a estes três tempos verbais) implica necessariamente uma diferença de significado.

para depois o opormos ao Pretérito Imperfeito, procurando traçar, numa conclusão final, um contraste sucinto e objectivo entre os três.

Assim sendo, vimos haver em Português uma clara diferença entre o emprego do Pretérito Perfeito Simples e do Pretérito Perfeito Composto: o primeiro denota uma acção passada, completamente terminada no passado e que, como tal, se afasta da realidade presente; o segundo expressa um facto repetido ou contínuo que, pelo contrário, se aproxima desse mesmo presente, ou seja, indica a duração da acção a partir dum dado momento no passado até à actualidade. Comparemos, pois, os seguintes exemplos: “*Tenho tomado banho todos os dias. (é uma frase que se escreve desde que se chegou à praia e enquanto se está lá.)*”; “*Tomei banho todos os dias. (diz-se quando se regressou à cidade.)*” (Cuesta & Luz, 1971, p. 526). Segundo as autoras, a distinção entre o Pretérito Perfeito Simples e o Composto reside precisamente no carácter de “*passado que quase chega até ao presente*” (Cuesta & Luz, 1971, p. 526) de que se reveste este último.

Mas, na realidade, a continuidade ou repetição habitual da acção pode ser igualmente expressa pelo Pretérito Perfeito Simples, desde que acompanhado por advérbios e locuções adverbiais, tais como: *sempre, frequentemente, até agora, várias vezes, muitas vezes, todos os dias*, entre outros, de que a forma composta não precisa. Facilmente o comprovamos através da comparação entre as frases: “*Quem esperou até agora pode esperar um pouco mais.*”; “*Quem tem trabalhado como eu não tem medo de trabalho.*” (Cuesta & Luz, 1971, p. 526).

Cunha & Cintra (1986) apresentam mais alguns exemplos desta utilização do Pretérito Perfeito Simples: “*Os homens do mar tiveram sempre uma grande ternura pelas aves.*” (Raul Brandão, P, 164, in Cunha & Cintra, 1986, p. 454); “*Ai, quantas noites no fundo da casa lavei essa mão, poli-a, escovei-a.*” (C.D. de Andrade, R, 71, in Cunha & Cintra, 1986, p. 454). Note-se que a ideia de repetição ou continuidade é dada, em tais casos, não pelo verbo, mas pelo advérbio que o modifica.

Ainda no âmbito do contraste Pretérito Perfeito Simples/Pretérito Perfeito Composto há um caso particular a salientar, nomeadamente o da expressão: “*Tenho dito.*”, vulgarmente utilizada como indicação dum facto consumado, em geral, no fim dum discurso. Bechara (1978, p. 275) e Cuesta & Luz (1971, p. 526) referem-na, acrescentando, porém, tratar-se duma “*expressão idiomática especial de carácter enfático e arcaizante.*”

Já no que respeita à oposição Pretérito Perfeito/Pretérito Imperfeito, outras características há a destacar. Recordemos que:

O pretérito imperfeito é o tempo da acção prolongada ou repetida, com limites imprecisos; ou não nos esclarece sobre a ocasião em que a acção terminaria ou nada nos informa quanto ao momento do início. O pretérito perfeito pelo contrário fixa e enquadra a acção dentro dum espaço de tempo determinado. (M. Said Ali, Gram. Histórica, II, 103, in Bechara, 1978, p. 274).

De facto, pudemos constatar anteriormente que o Pretérito Imperfeito exprime a duração da acção, não a limitando no tempo, enquanto que o Perfeito indica a acção momentânea e temporalmente definida. Comparemos, pois, os exemplos: “*O mancebo desprezava o perigo e pago até da morte pelos sorrisos, que seus olhos furtavam de longe, levava o arrojo a arrepiar a testa do touro com a ponta da lança.*”; “*O mancebo desprezou o perigo e pago até da morte pelos sorrisos, que seus olhos furtavam de longe, levou o arrojo a arrepiar a testa do touro com a ponta da lança.*” (Cunha & Cintra, 1986, p. 455).

Por outro lado, importa considerar que o Pretérito Imperfeito se liga a factos passados habituais, enquanto que o Perfeito se encontra no domínio dos não habituais. As seguintes frases são disso um exemplo claro: “*Quando o via, cumprimentava-o.*”; “*Quando o vi, cumprimentei-o.*” (Cunha & Cintra, 1986, p. 454).

Contudo e face às suas características, torna-se evidente que tanto um como outro dos dois tempos verbais em causa se utiliza igualmente no modo de enunciação experiencial, definido por Mateus et al. (1983) como o modo característico da interacção verbal, exprimindo “(. . .) a ordenação do intervalo de tempo que contém o estado de coisas descrito por uma predicação relativamente ao intervalo em que ocorre a enunciação da mesma, (. . .)” (Mateus et al., 1983, p. 104), bem como no modo de enunciação narrativo, no qual os factos “(. . .) surgem sempre localizados no passado, sucedendo-se uns aos outros no discurso segundo a ordem em que ocorreram ‘historicamente’” (Mateus et al., 1983, p. 110).

As autoras chamam-nos a atenção para o facto da oposição passado “perfeito”/passado “imperfeito” traduzir, em geral, como aliás nos foi dado concluir nas secções respectivas, a distinção aspectual “acabado vs. inacabado”, valores que representam esquematicamente do seguinte modo (Mateus et al., 1983, p. 127):

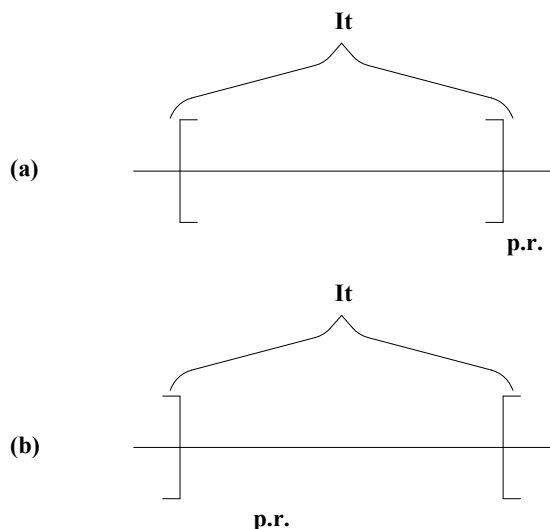


Figura 21 – Representação esquemática dos valores aspectuais (a) acabado e (b) inacabado, por Mateus et al.

Tal oposição exprime ainda a distinção “ocorrência singular”/”ocorrências plurais”, a que também fizemos referência ao longo das três últimas secções.

Sem dúvida que o estudo das formas verbais em conjunto nos possibilitou um reforço das conclusões anteriores, levando-nos a pensar no contraste Pretérito Perfeito Simples/Pretérito Perfeito Composto/Pretérito Imperfeito em termos da oposição “forma remota momentânea”/”forma retrospectiva”/”forma remota durativa”, designações que nos parecem traduzir com exactidão as características primárias subjacentes a cada um destes tempos verbais.

Nesse sentido, julgamos ter ficado bem claro através da análise realizada que, das três formas de expressar o passado em Português, o Pretérito Perfeito Simples é o que indica um acontecimento ou estado de coisas terminado e definido, sem nenhuma ligação com qualquer outro ponto no tempo, exprimindo, portanto, um valor aspectual acabado e singular, enquanto que o Pretérito Perfeito Composto, para além de indefinido, transmite-nos a perspectiva presente que o falante tem do passafó; ou seja, ao denotar o prolongamento da acção até ao momento da fala, estabelece uma ligação constante entre passado e presente. Deste modo, exprime um valor aspectual inacabado no presente e frequentativo. Por seu lado, o Pretérito Imperfeito traduz um acontecimento ou estado de coisas com uma certa duração, num período de tempo impreciso e anterior ao momento da fala, revelando, assim, um valor aspectual inacabado no passado e conseqüentemente também frequentativo.

Uma vez estabelecido o campo conceptual, através do estudo das categorias morfológicas do verbo (ver Capítulo II) e feita a sua integração na problemática verbal em causa por meio da análise detalhada do *Simple Past*, *Simple Present Perfect* – Pretérito Perfeito Simples, Pretérito Perfeito Composto, Pretérito Imperfeito que acabámos de realizar, chegámos a um ponto essencial no âmbito do nosso trabalho, dado o tema que nos propusemos desenvolver – o do contraste teórico entre os tempos verbais ingleses e portugueses em questão, relativamente à expressão do passado em ambas as línguas.

4. Os tempos verbais ingleses por contraste com os tempos verbais portugueses no que respeita à expressão do “passado” nas duas línguas

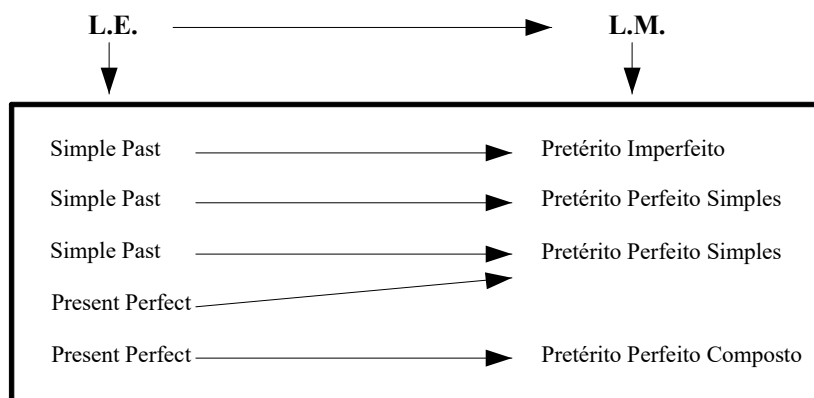
“The difference between the use of the remote and the present retrospective forms causes great difficulty for many learners. Particular difficulties arise for many European learners as the distinctions made by the verbal systems of their own language, while in some ways structurally similar to those of English, are semantically very different.” (Lewis, 1986, p. 77).

Julgamos ser, na realidade, o que acontece entre línguas como o Inglês e o Português, facto de que, aliás, nos pudemos ir apercebendo ao longo das secções anteriores, ao estudarmos os tempos verbais respeitantes a cada uma das línguas em causa. Porém, o contraste, nesta secção, entre as formas verbais inglesas e portuguesas, que então analisámos separadamente, permitir-nos-á reflectir de um modo mais pormenorizado e sistemático sobre as possíveis diferenças e semelhanças encontradas, na área do passado, obviamente, entre os dois sistemas verbais. Daí considerarmos ser este um ponto fulcral no âmbito da presente investigação, não só, como nos foi dado verificar, pela ausência de material existente neste domínio específico, mas também pela importância de que se reveste o tema, face ao processo de ensino/aprendizagem do Inglês como língua estrangeira a alunos nativos do Português, no sentido de o procurar explicar e esclarecer, relativamente à origem das muitas dúvidas suscitadas pela utilização prática desta questão verbal muito

concreta, facto que contribuirá, sem dúvida, para o seu enriquecimento e aperfeiçoamento a nível geral.

Sendo assim e tendo em vista uma maior clareza das subsequentes explicações e conclusões, optámos por iniciar esta secção, relativa ao contraste entre os tempos verbais ingleses e portugueses, com alguns esquemas que, tendo por base tudo o que ficou dito neste capítulo até ao momento, sintetizam de um modo objectivo a relação existente, neste âmbito, entre a língua estrangeira e a língua materna. Vejamos pois:

1. No que respeita à passagem da primeira para a segunda, os dados analisados permitem-nos concluir o seguinte:



Logo, em termos mais simplificados e conseqüentemente mais claros, chegamos facilmente a um esquema do tipo:

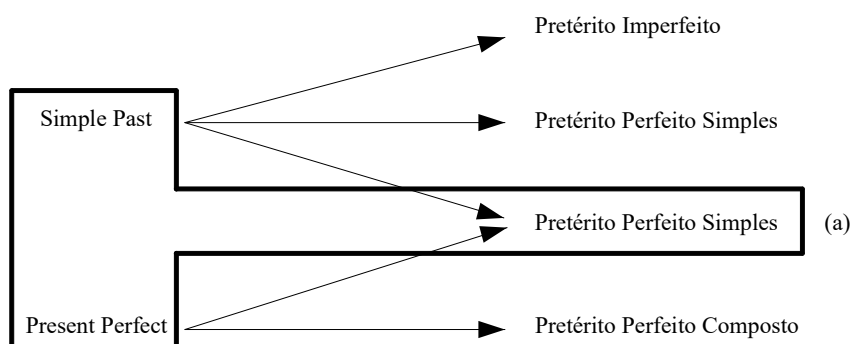
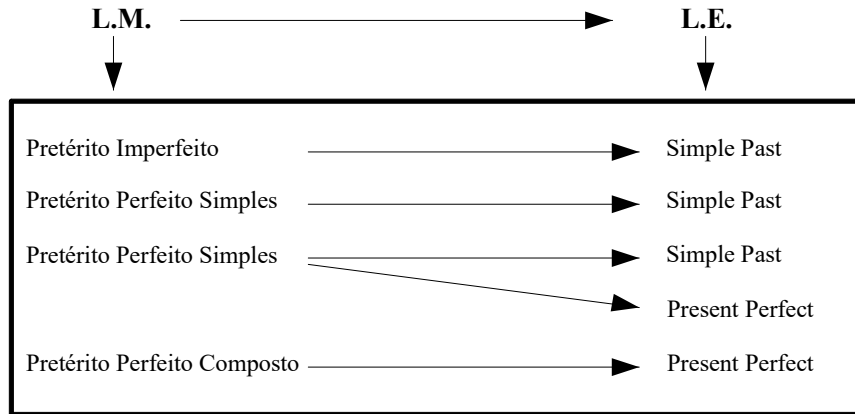


Figura 22 – Esquemas elucidativos da passagem da língua estrangeira para a língua materna no âmbito dos tempos verbais estudados.

2. No que respeita à operação inversa, ou seja, à passagem da língua materna para a língua estrangeira, pudemos concluir que:



Do mesmo modo:

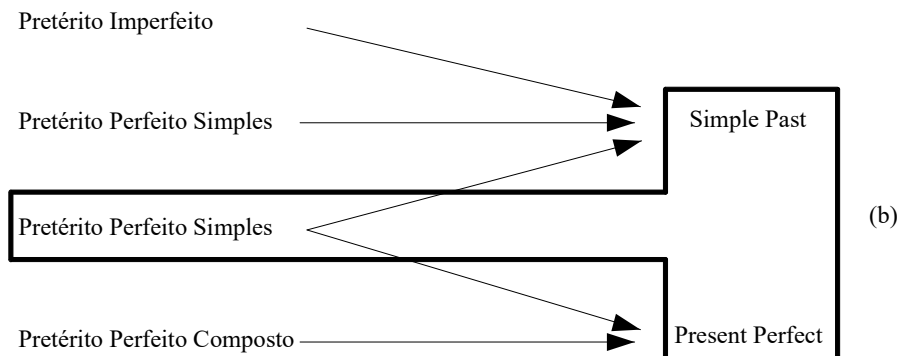


Figura 23 – Esquemas elucidativos da passagem da língua materna para a língua estrangeira no âmbito dos tempos verbais estudados.

Note-se que (a) e (b) representam as áreas de possível conflito relativamente ao processo de ensino/aprendizagem do Inglês como língua estrangeira, face a alunos para quem o Português constitui a língua materna.

Após uma análise cuidada dos esquemas apresentados verificamos, em termos meramente teóricos, que o principal problema não reside na passagem da língua estrangeira para a língua materna (repare-se que na área considerada como de possível conflito o aluno não tem que optar; limita-se a traduzir qualquer uma das formas verbais inglesas por uma

única forma verbal portuguesa, o que não oferece nenhuma dificuldade), mas sim no processo inverso, ou seja, na passagem da língua materna para a língua estrangeira, porque aí, sem dúvida, e relativamente à mesma área, torna-se necessário saber escolher a tradução adequada, isto é, aquela que, dentro dum determinado contexto, melhor expresse a ideia ou ideias que o falante pretende transmitir. Assim, o aluno dispõe de duas possibilidades, duas formas verbais inglesas, para traduzir uma única forma verbal portuguesa. Naturalmente, o problema põe-se-lhe: por qual delas optar? *Simple Past* ou *Simple Present Perfect*?

Encontra-se aqui subjacente, em nossa opinião, uma questão de nítida interferência da língua materna, a que Cranmer (1989) objectivamente se refere, nos seguintes termos:

(. . .) both English verb-forms are to a large extent subsumed by only one form in other languages, usually resembling one or other of the English forms – the past simple in the case of Portuguese, (. . .) This results in interference from the mother-tongue.”⁴⁹ (Cranmer, 1989, p. 14).

Sem dúvida que se trata de uma questão que o aluno tem, frequentemente, dificuldades em ultrapassar, procedendo, por norma, a um raciocínio do tipo: “Se eu em Português, nestas circunstâncias, neste contexto, transmito esta mesma ideia com o Pretérito Perfeito Simples (que, além disso, estabelece uma correspondência directa com o *Simple Past*, como veremos), porque razão tenho agora de utilizar o *Simple Present Perfect*? Será que se empregasse o *Simple Past* estava errado? Este género de raciocínio é típico dos nossos alunos ao estudarem Inglês como língua estrangeira. De facto, “*Certain uses of the Present Perfect, quite natural to an English-speaking person, strike a foreign student as being very odd.*” (Allen, 1974, p. 85). Mas voltaremos a esta problemática,

⁴⁹ Sobre as noções de transferência (positiva e negativa) e interferência no campo da aquisição duma segunda língua, ver, por exemplo, Brown (1994), onde, especificamente na p. 90, se pode ler o seguinte: “*(. . .) native-language interference is surely the most immediately noticeable source of error among second language learners (. . .) Sometimes the native language is negatively transferred, and we say then that interference has occurred.*”.

Veja-se, a propósito, no âmbito da análise contrastiva, a hierarquia de dificuldade proposta por Stockwell, Bowen & Martin (1965) e mais tarde reinterpretada e convertida por Prator (1967) em 6 níveis de dificuldade essencialmente de cariz gramatical, onde o nível mais elevado – nível 5 “*Split*” – corresponde a uma situação inequívoca de transferência negativa, logo de interferência da língua nativa na língua alvo, situação esta altamente potenciadora de erros entre os alunos, que Prator descreve da seguinte forma: “*One item in the native language becomes two or more in the target language, requiring the learner to make a new distinction.*” (in Brown, 1994, p. 196). Na sequência de tudo o que temos vindo a referir neste capítulo, esta é, sem dúvida, a principal causa do problema relativo à aquisição da distinção *Simple Past/Simple Present Perfect*. Senão vejamos: “*one item in the native language*” → comeu (Português) “*becomes two (. . .) in the target language*” → ate ou has eaten (Inglês), “*requiring the learner to make a new distinction*” – situação complexa, devida à opção implícita.

Tempos verbais ingleses / Tempos verbais portugueses	Simple Past	Simple Present Perfect
Pretérito Perfeito Simples	1 única forma verbal (2 tempos simples)	∅
Pretérito Perfeito Composto	∅	2 formas verbais (2 tempos compostos)
Pretérito Imperfeito	1 única forma verbal (2 tempos simples)	∅

Quadro 11 – Casos de correspondência directa, a nível formal, entre os tempos verbais portugueses e os ingleses.

como a nível semântico:

Tempos verbais ingleses / Tempos verbais portugueses	Simple Past	Simple Present Perfect
Pretérito Perfeito Simples	Acção passada, anterior ao momento da fala; acção completamente realizada, sem necessidade de referência a nenhuma outra, nem anterior, nem contemporânea; afasta-se do presente; acção momentânea, definida no tempo (implícita ou explicitamente); facto passado não habitual.	∅
Pretérito Perfeito Composto	∅	Acção passada que se prolonga ou se repete até ao momento da fala – está implícita a duração ou continuidade da acção; tem um carácter de passado mais próximo, de passado que chega até ao presente e estabelece uma relação com ele, podendo inclusivamente estender-se ou continuar pelo futuro (este uso do <i>Simple Present Perfect</i> corresponde aos seus significados de <i>State-up-to-the-present</i> e <i>Habit-in-a-period-leading-up-to-the-present</i> (ver secção 2.2.) ⁵⁰ .

⁵⁰ Note-se que o Pretérito Perfeito Composto não necessita de qualquer tipo de advérbios ou expressões adverbiais para garantir a temporalidade que lhe é própria, como procurámos demonstrar com o exemplo da figura 24: “*Tenho perdido muitas chaves (toda a minha vida)!*”. A expressão “*toda a minha vida*” aparece entre parêntesis, exactamente para realçar o seu carácter não obrigatório face ao significado de continuidade da acção que se pretende transmitir (ver secção 3.4.);

Já o *Simple Present Perfect*, no caso destes seus dois usos específicos, é geralmente acompanhado por um advérbio de duração, como mostra a frase atrás referida: “*I’ve lost lots of keys all my life!*”. A ausência desse advérbio – “*I’ve lost lots of keys!*” – faz com que passe a estar em causa não um estado de coisas que se

Tempos verbais ingleses / Tempos verbais portugueses	Simple Past	Simple Present Perfect
Pretérito Imperfeito	Acção passada, anterior ao momento da fala; acção habitual ou repetida no passado; factos passados, concebidos como permanentes ⁵¹ .	Ø

Quadro 12 – Casos de correspondência directa, a nível semântico, entre os tempos verbais portugueses e os ingleses.

Portanto, desde que oportuna e devidamente explicadas, as frases apontadas (1, 2 e 4) não devem, em nosso entender, oferecer dificuldades de maior, isto porque o aluno já possui, na língua materna, as noções de hábito no passado, de acção passada e concluída num tempo determinado e de acção que se repete ou se prolonga do passado até ao presente. Sabe, também, por outro lado, quais os tempos verbais que vulgarmente transmitem estas noções – Pretérito Imperfeito, Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Perfeito Composto. Deste modo, basta-lhe, praticamente, transpor esses conhecimentos para o âmbito da língua estrangeira e verificar que as coisas se passam de maneira semelhante, nestes casos concretos, claro, entre os dois sistemas verbais.

Mesmo a frase 4, que permite, em Português, a utilização de dois tempos verbais distintos – *tenho perdido* ou *perdi* + advérbio de duração (a este respeito ver secção 3.4.) – para um único Inglês – *have lost* + advérbio de duração (ver nota 50) – não é provável que traga, ao contrário do que se poderia pensar, problemas de tradução. Contudo e uma vez que acabámos de referir a associação de determinados advérbios, tanto com tempos verbais portugueses como ingleses, de maneira a constatar que ela não se processa dum modo paralelo entre as duas línguas, vem a propósito alertar para o seguinte:

repete ou se prolonga até ao presente, mas sim um acontecimento ocorrido num passado indefinido (ver secção 2.2.).

⁵¹ Vimos na secção 3.3. que o Pretérito Imperfeito expressa essencialmente factos passados, mas não concluídos (imperfeitos, portanto) e não limitados no tempo, factos que encerram em si uma ideia de continuidade, de duração no passado. Assim sendo, é fundamentalmente traduzido em Inglês, não pelo *Simple Past*, mas pelo *Past Continuous*, que expressa precisamente a mesma realidade. Porém, o estudo deste tempo verbal inglês – o *Past Continuous* – ultrapassa os limites específicos da presente investigação, razão pela qual o uso correspondente do Pretérito Imperfeito não foi aqui considerado. Importa-nos apenas, no que respeita ao contraste em análise nesta secção, os significados referidos, por serem os que possibilitam, de facto, a existência de contextos comuns entre as formas verbais (portuguesa e inglesa) em causa.

Pretérito Perfeito Simples		
Simple Past	Simple Present Perfect ⁵²	
quando está implícito um período de tempo definido e terminado no passado. Na frase dada como exemplo: “ <i>Mum, I lost the keys!</i> ”, o emissor tem exclusivamente em mente o momento em que perdeu as chaves. Não nos diz se ainda não sabe delas, ou se já as tem de novo. Importa-lhe apenas salientar que a acção de “perder” decorreu num período de tempo anterior ao do acto de fala. Essa é a sua preocupação fundamental.	<i>Indefinite Past</i> quando não há referência a um número de acontecimentos determinado ou a um período de tempo específico; quando se trata de um acontecimento indefinido no passado. “ <i>Mum, I’ve lost the keys!</i> ” revela indefinição quanto ao tempo em que a acção decorreu. Este uso do <i>Simple Present Perfect</i> envolve também um período de tempo que se prolonga até ao presente, mantendo, contudo, a mesma característica de indefinição. Vejamos, por exemplo: “ <i>I’ve been to London twice</i> ” ⁵³ . Mas quando especificamente? A verdade é que não sei, não me lembro, ou simplesmente e, talvez acima de tudo, não me interessa.	<i>Resultative Past</i> quando se refere a um acontecimento passado, pretendendo-se chamar a atenção para o facto de que o resultado desse acontecimento ainda é válido no presente. Com o exemplo: “ <i>Mum, I’ve lost the keys!</i> ”, o que o emissor quer transmitir é o seguinte: “Não estão aqui!”, “Não as tenho!”, “Não sei delas!”. Fundamentalmente o que importa não é a acção em si, mas o seu resultado presente, as suas consequências para o momento presente.

Quadro 13 – Um caso de correspondência nem sempre directa, a nível semântico, no âmbito dos tempos verbais em causa.

Citando Graver (1971):

⁵² Conforme referimos na secção 2.2., estes dois significados do *Simple Present Perfect* – *Indefinite Past* e *Resultative Past* – são frequentemente difíceis de distinguir ou mesmo indistinguíveis. Por isso, o exemplo: “*Mum, I’ve lost the keys!*” pode ser explicado através dum ou do outro ou, inclusivamente, através dos dois juntos, como veremos.

⁵³ Curiosamente, nestes casos, empregamos em Português a palavra “já” – “*Já estive em Londres duas vezes.*”. Em frases como esta não se determina, de facto, o momento em que a acção se efectivou, não se mencionando mesmo, em muitos casos, o número de vezes que ela ocorreu: “*I have seen that man before.*” (“*Eu já vi esse homem.*”) (Ramalho, imp. 1986, p. 176).

Difficulties for foreign learners arise either from the fact that their own language hasn't led them to look at events in this way, or from the fact that their language contains a verb form that looks similar to the English form but operates differently. (Graver, 1971, p. 71).

Assim, como há-de o aluno saber por qual dos tempos verbais optar? Se quiser dizer em Inglês: “*O João feriu-se com uma faca!*”, é preferível que o faça através da expressão: “*John hurt himself with a knife!*”, ou antes: “*John has hurt himself with a knife!*” ?

Não é difícil concluirmos do esquema anterior que tudo se resume, no fundo, a uma questão de interpretação da realidade por parte do emissor, facto que Lewis (1986, p. 39) torna muito claro ao descrever o processo comunicativo como uma sequência, representada do seguinte modo:

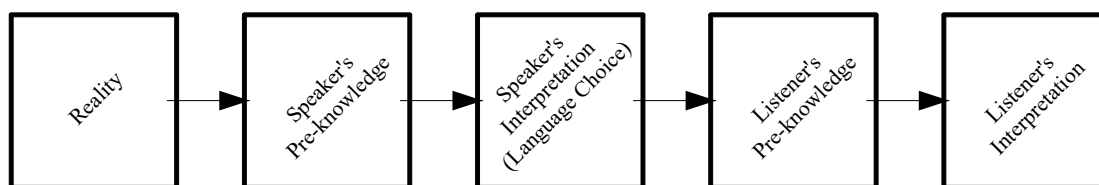


Figura 26 – O processo comunicativo descrito como uma sequência, segundo Lewis.

Como a figura demonstra, o que vulgarmente entendemos por comunicação envolve dois processos de interpretação: o do emissor e o do receptor (não esqueçamos que subjacente a cada acto de fala se encontra sempre um determinado contexto). Consequentemente, a mesma informação básica pode ser transmitida usando palavras diferentes, o que implica necessariamente também interpretações algo diferentes. A escolha dos termos a utilizar depende do modo como cada emissor encara a situação numa dada ocasião. Daí que as suas motivações, atitudes e suposições tenham uma importância fundamental. Não há dúvida de que a língua é muito mais subtil do que podemos imaginar; a comprová-lo, vemos que os falantes têm à sua disposição um vasto leque de opções, ou seja, dispõem de várias maneiras de dizer a mesma coisa. A questão não se põe, pois, em termos de umas serem “certas” e outras “erradas”; efectivamente todas estão “correctas”, revelando cada uma delas, porém, interpretações diferentes da situação em causa. É disto que o aluno precisa ter consciência, sobretudo se pretender uma resposta coerente,

satisfatória e, em certa medida, definitiva às típicas perguntas que frequentemente lhe surgem no âmbito da controversa distinção entre o *Simple Past* e o *Simple Present Perfect*.

Como é natural, nenhum falante usa termos à toa; cada um escolhe determinadas expressões, porque necessita dos significados conotativos das formas escolhidas para transmitir a sua mensagem. Em consequência, podemos dizer que a gramática não se resume a uma questão de factos ou regras objectivas – eles existem, sem dúvida, são necessários, mas não conseguem, de modo algum, explicar tudo o que se passa numa língua. O que importa considerar, nas palavras de Lewis (1986, pp. 41-42), é a dicotomia “*Grammar as fact*” + “*Grammar as choice*”. A compreensão que o falante tem da situação, as suas intenções e a sua interpretação da realidade que o rodeia são factos centrais para a definição do tipo de linguagem que ele vai utilizar⁵⁴.

Ora o aluno não conhece, na nossa língua, a distinção *Simple Past/Simple Present Perfect* que o Inglês aponta (daí insistirmos em encarar as muitas dúvidas sentidas a este nível basicamente como resultantes dum problema de nítida interferência da língua materna no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira); não está familiarizado com ela (como as secções anteriores, respeitantes ao estudo da noção de “passado” em Português deixam antever) e terá, portanto, dificuldades em a perceber, situação a que Cranmer (1989) se refere de modo claro e expressivo:

Confusion as to when to use the present perfect or the past simple is one of the great “classics” in the teaching of English grammar. I dare not think how many textbook pages and grammar exercises must have been dedicated to it over the years, not to mention teaching hours. And yet the problem goes on – learners go on using present perfects where past simples should be and past simples where present perfects should be. (Cranmer, 1989, p. 14).

Por outro lado, não estará ciente do que Lewis (1986, p. 42) designa como “*grammar as choice*”, nem da sua importância fulcral para o processo comunicativo, habituado, como sempre foi, a ver a gramática exclusivamente na qualidade de “*grammar as fact*” (Lewis, 1986, p. 41). O resultado parece-nos, pois, óbvio – o aluno mostrará a tendência natural de traduzir tudo o que diz com o Pretérito Perfeito Simples pelo *Simple Past*, o que se lhe afigura, sem dúvida, como sendo o modo mais simples de pôr em prática a nova língua que está a aprender. Assim, sempre que não souber o que fazer, sempre que

⁵⁴ Para um estudo mais pormenorizado da importância de que se reveste o falante no âmbito do significado comunicativo, ver Lewis (1986, pp. 39-45).

tiver dúvidas, sempre que hesitar (ou mesmo inconscientemente), ele procurará resolver os seus problemas da maneira que considera mais fácil ou, talvez, mais segura.

Para nós, essa maneira será, como já tantas vezes pudemos constatar, a seguinte:

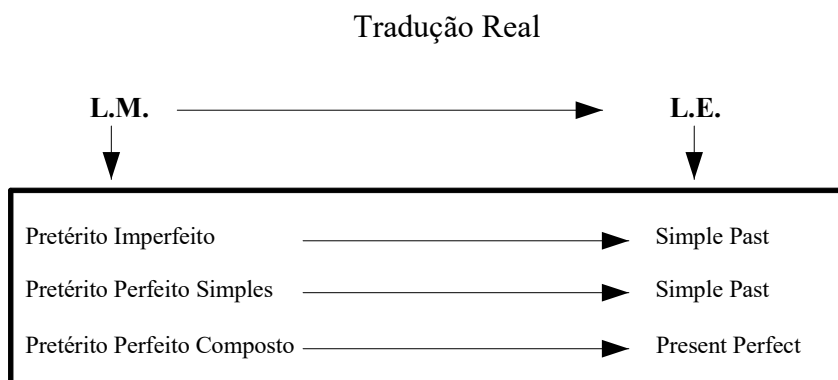
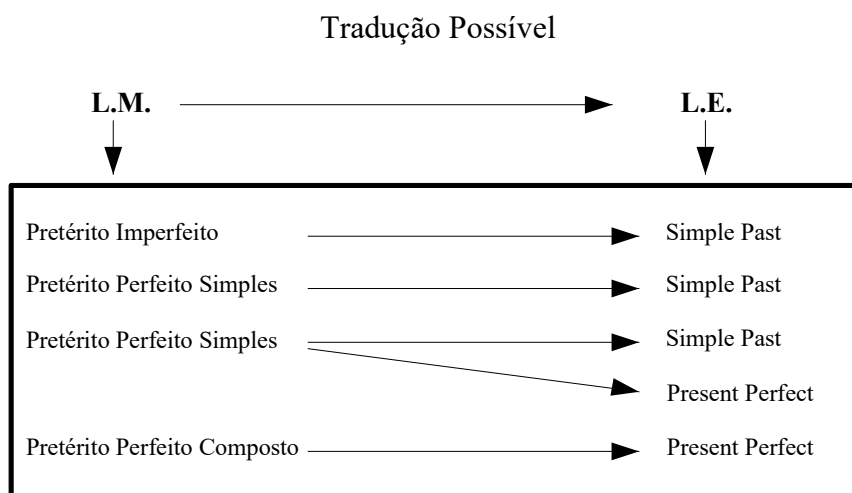


Figura 27 – Representação esquemática da tradução real (por oposição à tradução possível – ver figura 23) da língua materna para a língua estrangeira, no âmbito dos tempos verbais estudados.

Comparemo-la com a que apresentámos de início:



Uma vez contrastadas as duas línguas relativamente aos tempos verbais em causa e dadas as devidas explicações nesse domínio, julgamos poder concluir que a interferência inevitável da língua materna leva o aluno a mostrar um certo à vontade quanto ao uso do *Simple Past*, enquanto que procura “evitar” a utilização do *Simple Present Perfect* (estamos a referir-nos, sobretudo, aos seus significados de *Indefinite Past* e *Resultative Past*),

reduzindo-a ao mínimo possível, nomeadamente aos seus usos de *State/Habit-in-a-period-leading-up-to-the-present*, que vimos serem coincidentes com o emprego do Pretérito Perfeito Composto.

Todas estas hipóteses foram posteriormente trabalhadas à luz dos dados práticos recolhidos a nível da Dissertação de Mestrado – testes de língua centrados na distinção *Simple Past/Simple Present Perfect*, passados a quatro diferentes níveis de ensino (ver Fonseca, 1990) – tendo sido possível confirmá-las, a partir das respostas dadas pelos alunos, no que respeita aos três aspectos centrais que nos serviram de base de trabalho:

- (a) A controversa distinção *Simple Past/Simple Present Perfect* deve-se, fundamentalmente, à interferência da língua materna no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira (esta distinção, tal como a língua inglesa a entende, não existe em Português);
- (b) Entre os dois tempos verbais encarados separadamente, o *Simple Past* revela-se de mais fácil utilização prática do que o *Simple Present Perfect*, à partida mais complexo;
- (c) Dos quatro usos apontados no âmbito deste último tempo verbal, apenas dois, dada a sua natureza, se apresentam como verdadeiramente problemáticos (*Indefinite Past* e *Resultative Past*)⁵⁵.

Mas, extrapolando desta questão verbal concreta e específica, que tanto nos tem preocupado, para a aquisição do aspecto gramatical em sentido lato, encarada como parte integrante dum processo bem mais vasto de aquisição de uma qualquer segunda língua, passemos à temática a desenvolver no capítulo seguinte, no sentido duma melhor compreensão da relação que a investigação nesta área específica da aquisição de segundas línguas consegue estabelecer com a pedagogia do seu ensino.

⁵⁵ A comprová-lo, veja-se, em particular, o gráfico 2 (Fonseca, 1990, p. 154), sobre os totais de erros, em termos globais, respeitantes aos diferentes usos do *Simple Past* (Uso 1 e Uso 2) e do *Simple Present Perfect* (Uso 3 e Uso 4).

Para mais informações sobre a análise experimental então realizada, incluindo a descrição da população envolvida, a recolha e posterior análise de dados, a interpretação e discussão dos resultados obtidos e conclusão final, ver Fonseca (1990, pp. 138-167).

CAPÍTULO IV

A investigação sobre aquisição duma segunda língua

1. Introdução

O interesse pela aquisição de segundas línguas vem já da antiguidade, embora na era moderna grande parte da investigação realizada na área incidisse basicamente no processo de ensino. Partia-se do princípio de que se os métodos de ensino se tornassem mais eficazes, também a aprendizagem seria naturalmente beneficiada. Contudo, nos anos 60, os resultados inconclusivos dos muitos estudos comparativos a nível metodológico, de um debate de cariz psicológico sobre a natureza da aprendizagem e da revolução operada no campo da linguística revelaram-se um desafio à continuação da investigação centrada nos moldes referidos. Assim e pela primeira vez, a atenção dos investigadores passou do processo de ensino para o processo de aprendizagem, uma mudança de perspectiva que, em nosso entender, se veio a revelar extremamente importante, porque reorientou a esfera da investigação quanto aos seus interesses e objectivos mais prementes, permitindo a delimitação e definição dum campo que viria a ser conhecido por aquisição duma segunda língua.

Sem dúvida que, sendo a tónica hoje posta, sobretudo, em função do “como aprender” uma língua e já não tanto do “como ensinar” essa língua, o que é facto é que ocorreu uma conseqüente mudança de ênfase do professor para o aluno (Rubin & Thompson, 1982; Wenden, 1991), aluno esse que se pretende cada vez menos dependente e mais responsável pela sua própria aprendizagem, dado que a investigação tem descoberto uma forte ligação entre autonomia e motivação para aprender (Broady & Kenning, 1996).

Esta será razão mais do que suficiente para que no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas se possa ler o seguinte: “*No que diz respeito à capacidade para aprender, espera-se/exige-se que os aprendentes desenvolvam as suas capacidades de estudo e as suas capacidades heurísticas e aceitem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem*” (2001, p. 208). Entre as formas então apontadas para o conseguirem,

permitimo-nos destacar três que, neste contexto e no âmbito do nosso estudo, nos parecem dignas de realce:

- b) *transferindo progressivamente a responsabilidade da aprendizagem do professor para os alunos/estudantes e encorajando-os a reflectir sobre a sua aprendizagem e a partilhar a sua experiência com os outros aprendentes;*
- d) *convidando os aprendentes a participar na experimentação de diferentes opções metodológicas;*
- e) *conseguindo que os aprendentes identifiquem o seu próprio estilo cognitivo e desenvolvam, conseqüentemente, as suas próprias estratégias de aprendizagem.*¹(Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001, p. 208).

Mas para que claramente se perceba a amplitude da área em causa – a da aquisição duma segunda língua – Gass & Selinker (1994) dão a seguinte resposta, quando interrogados sobre o tipo de estudo implicado neste campo concreto:

It is the study of how second languages are learned. It is the study of how learners create a new language system with only limited exposure to a second language. It is the study of what is learned of a second language and what is not learned; it is the study of why most second language learners do not achieve the same degree of proficiency in a second language as they do in their native language; it is also the study of why only some learners appear to achieve native-like proficiency in more than one language. (Gass & Selinker, 1994, p. 1).

Também Larsen-Freeman & Long (1991) atestam a abrangência e complexidade deste processo, referindo-se-lhe nestes termos:

(. . .), the scope of SLA must be sufficiently broad to include a variety of subjects who speak a variety of native languages, who are in the process of acquiring a variety of second languages in a variety of settings for a variety of reasons. (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 7).

Porém, um dado é inequívoco, tal como Seliger (1984) faz notar: *“In spite of such infinite diversity there exists the universal fact that human beings of all ages, attitudes,*

¹ De entre os estudos mais significativos nesta área das estratégias de aprendizagem, salientam-se os de O'Malley, Chamot e colegas (O'Malley et al., 1985a, 1985b, 1987, 1989; O'Malley & Chamot, 1990), quanto ao tipo e uso de estratégias por alunos de Inglês como segunda língua.

levels of intelligence, socioeconomic background, etc., succeed in acquiring L2s in a wide variety of both naturalistic and formal settings.” (Seliger, 1984, p. 37)

Não parece haver dúvidas quanto ao facto desta ter sido nitidamente a motivação e o incentivo de toda a investigação que se vem desenvolvendo sobre aquisição duma segunda língua ao longo dos últimos trinta e cinco anos.

2. Definição da terminologia básica

Temos, contudo, a noção de que a terminologia vulgarmente utilizada neste âmbito específico é frequentemente ambígua e confusa. Importa, pois, estarmos alerta para esta eventual fonte de mal-entendidos, começando por tentar explicar os conceitos subjacentes às designações em causa.

2.1. L1 e L2

Consideremos, então, os termos L1 e L2 que, à partida e, neste contexto, nos parecem bastante óbvios. Porém, as questões surgem de imediato, isto porque, se a L1 é inequivocamente a nossa primeira língua – Stern (1983, p. 9) chama-lhe também língua nativa, materna, primária, ou mesmo mais forte – já a L2 não representa forçosamente uma língua segunda. Aliás, na secção seguinte, distinguiremos entre língua “estrangeira” e “segunda” língua, fazendo, contudo, referência à utilização de L2 como um termo genérico, que inclui ambas as realidades. Logo, L2 não pode ter exclusivamente o mesmo significado da expressão “segunda língua”.

Um outro aspecto importante a ter em mente é que L2 significa muito simplesmente “não L1”; não significa L2 por oposição a L3, L4, ou eventualmente a outras mais. Ou seja, diz respeito, tão somente, a qualquer outra língua que não a língua materna: “(. . .) ‘second’ can refer to any language that is learned subsequent to the mother tongue. Thus, it can refer to the learning of a third or fourth language.” (Ellis, 1997b, p. 3). Voltando a Stern (1983, p. 9), que se inclui nesta mesma linha de pensamento, encontramos sob a designação de L2, referência a situações diversas como segunda língua, língua não nativa, língua estrangeira, língua secundária e até língua mais fraca.

Note-se que todos estes termos, tanto no âmbito da L1, como da L2, indicam uma relação subjectiva entre uma dada língua e um indivíduo ou grupo, sendo que, em cada caso, a sua utilização cumpre claramente uma dupla função: dá-nos informação sobre a cronologia de aquisição da língua em questão, bem como sobre o nível de domínio da mesma.

Assim, no caso dos termos pertencentes a um contexto de L1, percebemos de imediato tratar-se da aquisição de uma qualquer língua na infância (daí “primeira” ou “nativa”), geralmente num contexto familiar (logo “língua materna”), para além de também se tornar claro um nível característico de proficiência na língua, que sugere o seu domínio intuitivo, nativo, total, perfeito por parte do falante (por isso “língua mais forte”). Em situações particulares, a expressão “língua primária” pode ter a ver com a língua de uso dominante ou mesmo preferido.

Quanto aos termos mencionados no âmbito da L2, referem-se, como vimos, a qualquer língua adquirida (ou em vias de aquisição) depois da língua nativa, sendo, no geral, o nível de proficiência alcançado inferior, por comparação com o da primeira língua ou língua dominante (percebe-se, assim, que “segunda” significa também “mais fraca” ou “secundária”). A este conjunto acrescenta-se a designação de “língua alvo”, usada por vários autores, entre os quais Cook (1993), que surge nos seguintes termos: “*The learner’s second language will sometimes be referred to as the target language (TL), that is, the language that the learner is heading towards.*” (Cook, 1993, p. 5).

Distinguir entre L1 e L2, algo que em termos teóricos é bastante claro, uma vez esclarecidas as questões atrás referidas, pode, na prática, não ser assim tão fácil. Basta pensarmos em situações de exposição simultânea a duas ou mais línguas, como no caso de crianças bilíngues, onde se torna muito difícil perceber qual delas (se alguma?) desempenha o papel de língua materna. Se há quem acredite que uma é sempre a “primeira”, ou a “principal”, embora a sua identificação possa obedecer a diferentes critérios, outros julgam não ser uma contradição afirmar a possibilidade de haver mais do que uma língua materna, normalmente adquiridas até por volta dos cinco anos de idade. Mesmo quando as crianças são expostas a duas línguas de forma sequencial, nem sempre é fácil a distinção entre L1 e L2.

Neste contexto, lembre-se ainda o caso de pessoas que, por falta de exposição a uma dada língua pelas razões mais diversas, perdem a que foi originariamente a sua L1,

tornando-se falantes fluentes de uma outra língua. Será possível continuar a afirmar que a primeira é, efectivamente, a língua materna, apesar de já esquecida?

Podemos mesmo interrogarmo-nos sobre a pertinência do aprofundamento de situações deste tipo (que, aliás, nos dispensamos de desenvolver aqui, por ultrapassarem o âmbito da presente investigação). Porém, há razões que o justificam, sendo uma delas o facto de constituir uma preocupação central para o campo da aquisição duma segunda língua, a questão de perceber até que ponto os processos de aprendizagem da L1 e L2 são ou não semelhantes, podendo, por isso mesmo, ser sobretudo interessantes duma perspectiva teórica, os casos em que a linha de divisão entre L1 e L2 seja particularmente esbatida:

The study of language-learner language began with the study of first language (L1) acquisition. SLA research has tended to follow in the footsteps of L1 acquisition research, both in its methodology and in many of the issues that it has treated. It is not surprising that a key issue has been the extent to which SLA and L1 acquisition are similar or different processes. (Ellis, 1985, p. 5).

2.2. Língua estrangeira/segunda língua

Concentremo-nos agora em particular na distinção língua estrangeira/segunda língua. “Língua estrangeira” começou por ser a expressão usada essencialmente para estabelecer o contraste com “língua nativa”. Porém, cada vez mais se constata na literatura da especialidade, a utilização da designação “segunda língua”, para todas as situações que impliquem a aprendizagem duma língua não nativa, o que, dependendo do contexto e dos intervenientes, se pode vir a revelar bastante confuso. Muito embora “língua estrangeira” e “segunda língua” sejam termos frequentemente usados como sinónimos no contexto pedagógico, sobretudo no âmbito da linguística aplicada norte americana, o que é facto é que existem vários critérios, que nos permitem estabelecer a distinção entre ambos, sendo o contexto onde se desenvolvem as capacidades inerentes ao emprego da L2 o mais importante, em nossa opinião. Aliás, de uma maneira geral, os autores são unânimes em considerar que:

In contrasting ‘second’ and ‘foreign’ language there is today consensus that a necessary distinction is to be made between a non-native language learnt and used within one country to which the term ‘second language’ has been applied,

and a non-native language learnt and used with reference to a speech community outside national or territorial boundaries to which the term 'foreign language' is commonly given. (Stern, 1983, p. 16).

Nesta perspectiva, as finalidades de aprendizagem dum segunda língua são diferentes das da aprendizagem dum língua estrangeira. Uma vez que, no primeiro caso, se trata vulgarmente da língua oficial no país onde é aprendida, ou é, pelo menos, uma das línguas aí reconhecidas, o seu domínio torna-se necessário para permitir uma participação consciente e efectiva na vida política e económica da nação, podendo, igualmente, ser fundamental em termos de educação:

A second language is a language which is not a native language in a country but which is widely used as a medium of communication (e.g. in education and in government) and which is usually used alongside another language or languages. (Richards, Platt & Platt, 1992, p. 143).

Bem diferentes são os objectivos subjacentes à aprendizagem dum língua estrangeira. Referimo-nos, por exemplo, à necessidade de viagens ao estrangeiro, à comunicação com os falantes nativos, à leitura de obras literárias estrangeiras, ou mesmo de trabalhos científicos ou técnicos:

A foreign language is usually studied either for communication with foreigners who speak the language or for reading printed materials in the language (. . . .) A language which is taught as a school subject but which is not used as a medium of instruction in schools nor as a language of communication within a country (e.g. in government, business, or industry). (Richards, Platt & Platt, 1992, p. 143).

Por consequência, estas diferenças estendem-se também ao campo pedagógico. Porque uma segunda língua é amplamente utilizada no país em questão, o seu processo de aprendizagem é, no geral, informal, sempre apoiado e incentivado pelas condicionantes da comunidade linguística envolvente. Se, por outro lado, pensarmos que essa comunidade linguística, no caso dum língua estrangeira, pode estar extremamente distante, percebemos que o seu processo de aprendizagem passe por um tipo de instrução mais formal, normalmente em situação de sala de aula (basta lembrarmo-nos do que acontece com a língua inglesa em Portugal), ao qual se procuram associar outras medidas de ordem vária, concretizadas, no caso da nossa investigação, pelo recurso sistemático à leitura

extensiva na língua alvo, em contexto extra-escolar, paralelamente ao normal funcionamento das aulas de Inglês, como eventual estratégia facilitadora da aquisição do problemático contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect* (para descrição da experiência didáctica realizada, ver Capítulo VI, secção 3.), tentando, assim, compensar a falta do referido apoio da comunidade linguística de origem. A este propósito diz Nunan (1999-2000): “*In such situations, it is important for the materials to provide the sort of rich and diverse linguistic input that ESL learners encounter in the world beyond the classroom.*” (Nunan, 1999-2000, p. 2). Foi precisamente cientes deste facto e com este objectivo, que procedemos a uma selecção cuidada dos *graded readers* a incluir na referida experiência (ver Capítulo VI, secção 2.1.1.).

Um outro critério a considerar quanto à distinção entre “segunda língua” e “língua estrangeira” tem a ver com o grau de proficiência na L2. O seu domínio efectivo leva-nos a considerá-la como uma “segunda” língua, enquanto que inseguranças de ordem vária a nível da sua utilização nos fazem mantê-la na qualidade de língua “estrangeira”. É certo que se trata duma distinção não muito precisa, talvez mesmo até duma interpretação pré-científica dos termos em causa. Porém, a prática mostra-nos serem, por vezes, utilizados nesta perspectiva.

A percepção subjectiva da relação do indivíduo com a língua pode ser mais um critério a utilizar no âmbito desta distinção. Se, de alguma forma, nos sentimos à vontade na L2 e nos identificamos com a sua cultura, nesse caso encaramo-la como uma “segunda” língua, por oposição às situações em que a usamos como uma simples ferramenta “estrangeira”, de que necessitamos para cumprir determinadas funções: “*Once I no longer feel like a ‘foreigner’ using L2, once using L2 becomes ‘second nature’ to me, then the status of L2 has changed.*” (Edmondson, 1999, p. 4).

Resta referir que, para efeitos da presente investigação, embora possamos usar ao longo do texto designações como “língua estrangeira/segunda língua” e “língua estrangeira ou segunda língua”, mencionando em simultâneo ambas as situações ao referirmo-nos, em sentido lato, a qualquer língua que não a materna, quando estão em causa contextos específicos da língua inglesa, a referência é sempre feita em termos de “língua estrangeira”, dado ser obviamente essa a situação assumida por esta língua no âmbito da realidade portuguesa.

2.3. Aprendizagem/aquisição

A distinção aprendizagem/aquisição é ainda mais complexa do que qualquer uma das anteriores. A ideia subjacente é a de que estes dois termos descrevem diferentes maneiras de desenvolver os *skills* linguísticos. “*Acquisition is sort of ‘natural’ learning and learning is unnatural acquisition, (. . .)*”, diz Edmondson (1999, p. 5). Sendo assim, aquisição será o processo que ocorre quando, por exemplo, está em causa o desenvolvimento de capacidades no âmbito da língua materna, para o qual contribui, em exclusivo, o contacto com o meio ambiente. Por seu lado, aprendizagem dirá respeito ao processo que decorre basicamente na sala de aula, com base no uso consciente das capacidades intelectuais, por forma a possibilitar o “estudo” da língua. Em termos gerais, esta é a diferença básica.

Porém, há diversas maneiras de proceder a esta distinção, que, em nosso entender, uma vez consultada a literatura da especialidade, acaba por nunca ser totalmente clara. O certo é que a definição de aquisição não conseguiu ainda, até ao momento, reunir o consenso dos investigadores nesta área, continuando a traduzir diferentes significados e realidades.

Se pensarmos em possíveis critérios esclarecedores do contraste em causa, voltamos ao contexto social, a que já recorremos no caso da distinção entre segunda língua e língua estrangeira. Segundo este argumento, quando se aprende uma língua no próprio ambiente onde ela é usada e se tenta sobreviver na respectiva cultura, utilizando essa língua nas situações concretas do dia a dia, estão nitidamente a pôr-se em prática processos aquisitivos, que proporcionam o desenvolvimento de determinados *skills* no âmbito da L2 em questão. Já a aprendizagem acontece em contexto escolar e frequentemente inserida numa cultura bem diferente da cultura a que pertence a língua alvo. Sendo assim, a utilização deste critério do “contexto social” para distinguir entre aquisição e aprendizagem levaria, de alguma forma, a uma ligação automática com a distinção entre segunda língua e língua estrangeira. Ou seja, seria o mesmo que dizer que as segundas línguas são, geralmente, adquiridas, enquanto que as línguas estrangeiras serão, por norma, aprendidas. Por muito óbvia que possa parecer a relação, a verdade é que, se tudo fosse assim tão simples e directo, então a distinção entre aquisição e aprendizagem seria, no mínimo, redundante! Contudo, segundo cremos, a equivalência entre local (ambiente) e

processo não funciona, conforme demonstram vários exemplos de situações concretas a este nível. A questão é que não faz sentido identificar processos psicológicos com base em certas circunstâncias ou contextos. Seriam necessárias provas concretas que efectivamente mostrassem que o contexto determina o processo, provas essas inexistentes até ao momento. Logo, distinguir aquisição e aprendizagem apenas em termos do contexto onde cada uma acontece, não nos parece ser o critério mais adequado.

Uma segunda possibilidade de distinção entre ambas será considerar o modo como ocorre o desenvolvimento da língua – o que sucede em termos mentais durante este período. Neste caso, a questão chave será tentar perceber até onde cada um dos processos é controlado pelo próprio indivíduo. Até que ponto insistimos activamente nos nossos objectivos de aprendizagem? Até que ponto procuramos orientar, controlar e incentivar o desenvolvimento da L2? Até que ponto este desenvolvimento implica um trabalho em que nos empenhamos de forma consciente? Nesta perspectiva, vejamos como, de modo informal, Edmondson (1999) formula a diferença entre os dois conceitos em causa:

If you're consciously trying to get to grips with the language that is going on around you, that's learning. If you are somebody who just lets it all flow over you and talks as well as he or she can and doesn't mind really, relax and just enjoy life, then maybe you're an acquirer. (Edmondson, 1999, p. 6).

Segundo esta interpretação, a base da distinção é claramente a intencionalidade (o desejo consciente de aprender) e a tomada de consciência da própria aprendizagem, posição assumida por alguns investigadores como, por exemplo, Krashen (1981a, 1982a, 1985), que distingue entre aquisição e aprendizagem precisamente nestes termos, contrastando, assim, o processo inconsciente de “captar” uma língua (conhecimento não orientado) e a capacidade da sua utilização, resultantes quer da exposição directa ao texto, quer da participação directa em acontecimentos comunicativos, com o processo consciente da obtenção duma capacidade linguística como resultado de um processo planeado, especialmente através do seu estudo formal, num ambiente institucional². Logo, esta

² Tentando exemplificar a distinção entre os dois processos em causa, precisamente nos moldes em que Krashen os define, consideremos o caso das dificuldades inerentes à interiorização do contraste *Simple Past/Simple Present Perfect*, objecto deste estudo (ver Capítulo III).

Facilmente nos apercebemos, com base na nossa experiência lectiva diária relativa ao ensino do Inglês como língua estrangeira, que os alunos vulgarmente não aprendem o que lhes é ensinado, em sentido lato e, muito em particular, no que respeita ao contraste verbal em causa:

perspectiva possibilita ao aluno “adquirir” ou “aprender” regras de forma independente e em ocasiões distintas. Não deixa, contudo, de ser uma distinção polémica e problemática, até pela dificuldade em demonstrar na prática se o conhecimento que os alunos possuem numa dada língua foi efectivamente “adquirido” ou “aprendido” (para mais pormenores sobre o contraste aprendizagem/aquisição na perspectiva de Krashen, ver secção 5.2.1.).

É esta a opinião de Edmondson (1999), para quem, antes de mais, há que saber distinguir entre o que temos consciência de ter aprendido e o que, de facto, aprendemos, visto poderem estar em causa realidades completamente diferentes. Nas suas próprias palavras, “(. . .) *conscious learning may well be accompanied by unconscious learning.*” (Edmondson, 1999, p. 6). Para além disso, resta-lhe a dúvida de que seja possível, sobretudo no caso adultos, desenvolver *skills* em L2, sem passar por um qualquer tipo de abordagem consciente da língua em causa. Daí que, embora considere relevante a oposição entre aprendizagem consciente e inconsciente, não julgue correcto pretender justificar-se a diferença entre aquisição e aprendizagem com base nestes dois conceitos.

Um terceiro possível critério igualmente utilizado no âmbito desta distinção diz respeito não ao contexto de interiorização da língua, nem ao facto do processo ser consciente ou inconsciente, mas sim ao que é efectivamente aprendido ou adquirido, isto é, ao produto. De acordo com esta interpretação da diferença entre aprendizagem e aquisição, a primeira tem a ver com o domínio de factos concretos da língua alvo, como seja a gramática, enquanto que a segunda nos permite o uso adequado da língua nas situações apropriadas. No fundo, trata-se da velha distinção entre aprender uma língua e aprender sobre a língua, a que agora chamamos “adquirir” essa língua e “aprendê-la”. Outra maneira de expressar o referido contraste seria opor *skill* a conhecimento – adquire-se o “como” e aprende-se “o quê”, podendo ser muito grande a distância que vulgarmente separa estas duas realidades. Por vezes sabemos “como”, sem sabermos “o quê” e vice-versa. Basta que pensemos nos linguistas que conhecem na íntegra o modo de funcionamento numa

Any teacher with a modicum of awareness will have had to accept that what is taught hardly ever equals what is learnt. “I taught them the present perfect last week, but they’re still making mistakes” is a frequent lament of the less aware teacher, (. . .). (Miletto, in Lewis, 2003, p. 34).

Ora, ao que julgamos, os conceitos subjacentes à distinção estabelecida por Krashen entre aquisição e aprendizagem permitem-nos concluir que, no geral, os alunos até aprendem os tempos verbais ingleses referidos, na medida em que os conseguem reproduzir numa situação controlada, em que conscientemente aplicam as suas regras de utilização, concentrando-se assim na forma (podem até demonstrar um domínio temporário dos mesmos!), mas não os adquirem, não fazendo eles parte do seu sistema linguístico interno, pelo que falham quando os usam espontaneamente em interacções comunicativas, onde a atenção se focaliza no significado, não na forma.

qualquer língua sem, contudo, serem capazes de a utilizar na prática, ou seja, de a falar. É o exemplo perfeito de quem domina “o quê”, mas não sabe o “como”. Por outro lado, são várias as pessoas que praticamente desconhecem o modo de funcionamento da sua língua materna, isto é, desconhecem “o quê”, no sentido de não conseguirem explicar aspectos concretos, relativos à estrutura da mesma. Porém, utilizam-na fluentemente no dia a dia, o que prova estarem de posse do “como” no âmbito dessa língua. Daqui depreendemos que estes dois tipos de conhecimento não são necessariamente coincidentes. O que interessa, segundo este terceiro critério de distinção, é basicamente o resultado quer do processo de aquisição, quer do de aprendizagem, o que equivale a dizer que o produto define o processo. Num dos casos, está em causa o conhecimento explícito das regras da língua alvo; no outro, o resultado traduz-se num conjunto de *skills*, que se manifestam abertamente no uso dessa língua.

Neste âmbito, convém referir que os investigadores não conseguem chegar a acordo quanto ao tipo de *performance* que consideram levar aos melhores exemplos de aquisição. Se uns efectivamente analisam os actos de fala produzidos pelos alunos, oralmente ou por escrito (Larsen-Freeman, 1975), outros baseiam-se no estudo das suas intuições sobre o que é correcto ou apropriado na L2 (White, 1985), enquanto que outros ainda avaliam os seus relatórios introspectivos e retrospectivos sobre a sua própria aprendizagem (Cohen, 1984). Há também investigadores para quem uma prova de aquisição se limita ao surgir, pela primeira vez, de uma dada característica da língua no discurso dos alunos (veja-se Bickerton, 1981), enquanto que outros, como por exemplo Dulay, & Burt (1980), exigem que se faça uso dessa característica até a um nível de exactidão predeterminado de geralmente 90%. Assim, é possível distinguir entre aquisição como “*emergence*” ou “*onset*” e aquisição como “*accurate use*” (Ellis, 1994a). Logo, dependendo dos dados a utilizar reflectirem os produtos, intuições ou introspecções dos alunos e do critério de aquisição ser visto em termos de simples emergência das características da língua, ou de correcção na sua utilização, assim se podem obter resultados conflituosos comparando diversos estudos, o que não facilita a tarefa de quem pretende aprofundar os seus conhecimentos neste campo.

Feita esta referência, importa-nos salientar, no que respeita ao terceiro critério apontado que, estabelecer a distinção entre aquisição e aprendizagem nestes termos, ou seja, em função do produto resultante de qualquer um dos processos mencionados, não nos

parece um critério que, em nossa opinião traduza uma sólida prática científica. Seriam inclusivamente várias as questões teóricas de interesse que ficariam à margem de tal contraste. Além disso, não é este o critério que se encontra subjacente à presente investigação, por não traduzir os conceitos de aquisição e aprendizagem tal como os entendemos e trabalhamos no âmbito deste estudo. Utilizaremos antes ambos os termos na acepção que lhes é dada por Krashen (1981a, 1982a, 1985) e que explanámos, quando fizemos referência ao segundo possível critério de distinção entre os dois processos em causa.

2.4. Aquisição duma segunda língua

Analisadas as diferenças entre “L1”/“L2”, “língua estrangeira”/“segunda língua” e “aquisição”/“aprendizagem”, julgamos ser o momento certo para nos debruçarmos sobre o vulgar significado da expressão “aquisição duma segunda língua”.

De alguma forma, já abordámos as duas questões centrais relativas a esta sequência fixa de termos, sendo a primeira sobre se “segunda”, neste contexto, é usado em sentido genérico ou particular, ou seja, sobre se a expressão inclui também as línguas estrangeiras e, a segunda, de certo modo semelhante, sobre se o termo “aquisição” é utilizado genericamente, ou por oposição a “aprendizagem” e, se for este o caso, qual o critério que possibilita estabelecer a distinção entre ambas.

Em resposta a estas questões, saliente-se o facto de se tratar de uma expressão unanimemente aceite na literatura da especialidade (Hatch, 1978b; Ellis, 1985, 1990, 1992, 1994a, 1997a e b; Klein, 1986; Larsen-Freeman & Long, 1991; Cook, 1993; Gass & Selinker, 1994; entre outros) como referência ao estudo da interlíngua dos alunos, tanto no âmbito de línguas estrangeiras, como de línguas segundas e aos respectivos processos que os levam ao domínio das mesmas. Nesta perspectiva, “segunda” e “aquisição” são termos que assumem assim, claramente, um sentido genérico. A prová-lo, Richards (1985) refere que *“Second language acquisition is now the preferred term for referring to the field within the applied linguistics of language teaching that studies the development of communicative competence in second- and foreign-language learners.”* (Richards, 1985, p. 68). Também para Richards, Platt, & Platt (1992) esta área de estudo traduz *“The processes by which people develop proficiency in a second or foreign language.”* (Richards, Platt, &

Platt, 1992, p. 325). Ellis (1985), por seu lado, é igualmente muito objectivo a este respeito, quando afirma que:

Second language acquisition is not intended to contrast with foreign language acquisition. SLA is used as a general term that embraces both untutored (or 'naturalistic') acquisition and tutored (or 'classroom') acquisition. (Ellis, 1985, p. 5).

(. . .) the term 'second language acquisition' refers to the subconscious or conscious processes by which a language other than the mother tongue is learnt in a natural or a tutored setting. (Ellis, 1985, p. 6).

Gass, & Selinker (1994) corroboram as opiniões anteriores relativas ao conceito de “aquisição duma segunda língua”, ao afirmarem, sem margem para dúvidas, que “*By this term, we mean both the acquisition of a second language in a classroom situation, as well as in more 'natural' exposure situations.*” (Gass & Selinker, 1994, p. 4).

Mas centremo-nos especificamente em algumas questões concretas, consideradas relevantes no âmbito da aquisição duma segunda língua, no intuito de melhor compreender este campo tão vasto e complexo nos seus mais diversos aspectos, sobretudo no que diz respeito às noções subjacentes a determinados contrastes como sejam: aquisição naturalista/aquisição instruída, competência/*performance* e *usage/use*.

2.4.1. Aquisição naturalista/aquisição instruída

A distinção entre aquisição duma segunda língua por via naturalista (*naturalistic*) e instruída (*instructed*) diz respeito ao facto de, no primeiro caso, a língua ser apreendida através dum processo eminentemente comunicativo, que decorre naturalmente, em situações de caris social, enquanto que, no segundo, a tónica é posta no seu estudo em contexto formal, com a ajuda de manuais escolares e instruções em situação de sala de aula. Curiosamente, em termos da investigação sobre aquisição duma segunda língua, “instrução” é mesmo o termo mais próximo que encontramos de “ensino” (veja-se o livro publicado por Ellis em 1990, precisamente intitulado *Instructed second language acquisition*).

Essencialmente numa perspectiva psicolinguística, Klein (1986) distingue, de forma semelhante, entre aquisição espontânea (*spontaneous*) e guiada (*guided*). Em seu entender,

num processo de aquisição naturalista, o foco de interesse do aluno centraliza-se na comunicação, pelo que aprende a língua incidentalmente, enquanto que ao ser submetido a um processo de aquisição instruída, esse mesmo foco de interesse passa a incidir num qualquer aspecto do sistema linguístico em causa.

Já Ellis (1994b) prefere encarar esta distinção em termos meramente sociolinguísticos, ou seja, reflectindo os ambientes e as actividades em que é vulgar os alunos participarem. Segundo este autor, é errado assumir que o tipo de aprendizagem naturalista traduza, por regra, um processo inconsciente, tal como considera incorrecto falar da aprendizagem no contexto formal da sala de aula em termos dum processo consciente. Mantém-se, pois, em aberto a questão de perceber se o processo de aquisição é igual ou diferente, em ambiente natural ou escolar.

2.4.2. Competência/*performance*

É comum estabelecer-se a distinção entre competência linguística e *performance*, no âmbito do estudo de uma qualquer língua.

Considerando estes dois conceitos, tal como Chomsky (1965) os definiu, lembramos que a competência linguística consiste nas representações mentais das regras que constituem a gramática interna do falante (o seu conhecimento inato das regras universais da linguagem), sendo esta fundamentalmente implícita, não explícita, evidenciada nas intuições deste sobre a gramaticalidade das frases; já a *performance* revela-se no uso concreto dessa gramática, em termos da compreensão e produção de uma dada língua. Esta distinção entre competência e *performance* foi-se alargando, por forma a abranger aspectos comunicativos da linguagem (Hymes, 1971, 1972 – cf. Capítulo I, secção 3.2.; Canale, & Swain, 1988). Assim, a competência comunicativa inclui o conhecimento do falante sobre o que vulgarmente constitui um comportamento linguístico correcto e apropriado, bem como efectivo em relação a determinadas metas comunicativas. Ou seja, inclui um conhecimento de carácter linguístico e pragmático. Por seu lado, a *performance* consiste na aplicação destes dois tipos de conhecimento à compreensão e produção do discurso.

O principal objectivo da investigação sobre aquisição duma segunda língua é precisamente caracterizar o conhecimento implícito que os alunos têm da L2, o que

significa descrever e explicar a sua competência nessa língua. Contudo, facilmente percebemos que esse conhecimento interno não permite um estudo directo; pode apenas ser inferido, através da análise de exemplos resultantes da *performance* dos referidos alunos, quer, como vimos na secção 2.3., em termos dos seus produtos finais, isto é, dos seus actos de fala, quer das suas intuições relativas ao correcto funcionamento da língua, quer ainda das suas introspecções sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Escusado será dizer que nenhuma destas hipóteses proporciona aos investigadores o acesso directo e pleno à área complexa da competência linguística, embora abra janelas, pelas quais se consegue ter noção do sistema de regras interiorizado pelos alunos. Podemos, pois, afirmar que a investigação nesta área da aquisição duma segunda língua é relativa à *performance*, já que se centra no produto final. Porém este é tratado como evidência do que se passa, em termos linguísticos, na mente de cada aluno, esse sim, o verdadeiro objectivo a ter em conta: “*The study of SLA is directed at accounting for the learner’s competence, but in order to do so has set out to investigate empirically how a learner performs when he or she uses a second language.*” (Ellis, 1985, p. 6). Acontece que um dos principais problemas deste tipo de investigação tem sido, precisamente, perceber até que ponto a competência linguística consegue ser inferida através da *performance*, sabendo-se inclusive que se podem obter resultados muito diferentes, dependendo do tipo de *performance* em estudo.

2.4.3. Usage/use

Embora a distinção entre *usage* e *use* tenha sido inicialmente proposta por Widdowson (1978) no âmbito dum debate sobre pedagogia das línguas, ela é também aplicável ao campo da aquisição da linguagem.

Por *usage* entenda-se “(. . .) *that aspect of performance which makes evident the extent to which the language user demonstrates his knowledge of linguistic rules.*” (Widdowson, 1978, p. 3). Estudamos o *usage*, quando nos interessa verificar até que ponto o aluno consegue dominar as características formais dos sistemas fonológico, lexical e gramatical da língua em causa. Já o *use* é o aspecto da *performance* que “(. . .) *makes evident the extent to which the language user demonstrates his ability to use his knowledge of linguistic rules for effective communication.*” (Widdowson, 1978, p. 3). Logo, estudamos o *use*, quando analisamos como os alunos transmitem significado, através do

processo de construção do discurso. Uma das formas de o conseguir é trabalhar os aspectos pragmáticos da língua em questão, verificando, por exemplo, como os alunos produzem determinados actos de fala, tais como fazer pedidos ou pedir desculpa.

A investigação sobre aquisição duma segunda língua começou por se preocupar com o estudo do *usage*, embora tenha vindo a prestar cada vez mais atenção ao *use*. De facto, tem-se tornado evidente que mesmo que o objectivo seja descobrir como os alunos adquirem as características meramente formais da língua, é muitas vezes necessário examinar a utilização que eles fazem destas características, a fim de, através delas, expressar significado. Assim se explica que as análises linguísticas apenas baseadas na ‘forma’, dêem cada vez mais lugar a análises onde impera a correspondência ‘forma-função’ e ‘função-forma’. Muitos investigadores, entre os quais nos incluímos, já não se satisfazem em saber se os alunos dão provas do uso correcto (*usage*) duma forma verbal como, por exemplo, o *Simple Present Perfect* aqui em estudo. Interessa-nos igualmente perceber se a usam (*use*) nos contextos apropriados, em toda a abrangência dos seus diversos significados e, em particular, se se servem dela para transmitir outros significados, para além dos que lhe são atribuídos na língua alvo. Outros, sobretudo os que estudam as características pragmáticas da interlíngua dos alunos, partem da ‘função’ e investigam as diferentes formas por estes utilizadas para desempenhar determinadas funções.

Precisamente o que deveria ser o objecto de pesquisa no âmbito da investigação sobre aquisição duma segunda língua, é, contudo, uma questão controversa. Senão vejamos: por um lado, há investigadores que afirmam que muitas das características duma língua são meramente de natureza formal; por outro, há os que enfatizam a importância de trabalhar as utilizações da língua em termos funcionais. Este tipo de investigação na área de segundas línguas recorre vulgarmente a ambas as formas de pesquisa.

2.5. Síntese final

Em suma, perceber o processo de aquisição duma segunda língua em toda a sua plenitude não é, certamente, tarefa fácil. Trata-se, isso sem dúvida, dum fenómeno complexo e multifacetado, pelo que não nos surpreende que signifique realidades diferentes para diferentes pessoas. Parece-nos, contudo, muito útil procurar esclarecer o que

vulgarmente se entende pela terminologia básica nesta área tendo, ao mesmo tempo, a noção da existência de situações confusas e de interpretações muito diversas.

Por exemplo, tenhamos algum cuidado em assumir que, se estamos a aprender uma língua estrangeira em situação de sala de aula (precisamente o que se passa entre nós, quando está em causa o domínio da língua inglesa), então passaremos inevitável e exclusivamente por situações que, em termos mentais, caracterizam um típico processo de aprendizagem, enquanto que, se a aprendermos em plena rua, ou seja, numa situação informal de contacto directo com a língua, nesse caso estará necessariamente em causa um processo cognitivo totalmente diferente. Não julgamos correcto aceitar esta perspectiva de animo leve, dado ser esta precisamente uma das questões que nos interessa investigar. Importante, neste âmbito, é não confundir contexto com processo. De facto, quer a aquisição duma segunda língua decorra num ambiente natural (informal) ou institucional (formal), o processo em si não tem que, por isso, ser diferente. Aliás, partimos da hipótese, para este estudo de que é possível criar situações propícias à aquisição duma língua estrangeira num ambiente de instrução formal que, por norma, caracterizaria um contexto de aprendizagem.

Tenhamos, portanto, a consciência de que a aquisição duma segunda língua não é de todo um fenómeno uniforme, nem sequer previsível. Isto porque não existe uma única maneira de adquirir conhecimento no âmbito duma segunda língua. Todo o processo resulta da conjugação de vários factores, inerentes ao aluno, por um lado e à própria situação de aprendizagem, por outro. Importa, pois, começar por reconhecer a complexidade e diversidade que advém da interacção destas duas vertentes. Alunos diferentes em situações diferentes aprendem uma L2 de diferentes maneiras. Contudo e apesar de considerarmos importante dar ênfase à variabilidade e individualidade subjacentes à aprendizagem de qualquer língua, convém salientar que o estudo da aquisição duma segunda língua apenas se reveste de todo o interesse quando, no seu âmbito, se torna possível identificar aspectos relativamente estáveis e, por isso mesmo, generalizáveis, senão a todos os alunos, pelo menos a grandes grupos. Note-se que a comum utilização da expressão “aquisição duma segunda língua” se refere exactamente a estes aspectos de carácter geral.

3. Objectivos da investigação sobre aquisição duma segunda língua

Relacionar a aquisição duma segunda língua com a linguística significa considerar a natureza tanto da linguística como da investigação sobre segundas línguas. Nesta perspectiva, Chomsky (1986) definiu três questões básicas no âmbito da linguística, sobre as quais julgamos pertinente agora reflectir:

- (i) *O que constitui o conhecimento duma língua?*

De acordo com Chomsky (1986), o principal objectivo da linguística é descrever a mente humana em termos dos seus conhecimentos de língua. Compete-lhe, pois, representar o que os falantes nativos sabem sobre a língua – a sua competência linguística. Alcançar este objectivo significa conseguir uma descrição completa da competência do falante, ou seja, produzir uma gramática generativa da língua em causa. Esta primeira questão define a linguística com base na realidade interna da língua presente na mente de cada indivíduo e não na realidade externa inerente à existência da língua em sociedade.

- (ii) *Como se adquire o conhecimento duma língua?*

Um segundo objectivo da linguística é descobrir como surge o conhecimento da língua – como é que a competência linguística é adquirida pela mente humana. Chomsky (1986) propõe-se alcançar este objectivo ao descrever como os princípios inatos da mente da criança criam a competência linguística, isto é, como a mente transforma o *input* linguístico que recebe numa gramática, usando as suas capacidades inatas. Dito de outra maneira, o conhecimento da língua é criado pela mente humana, mas também limitado pela sua própria estrutura.

- (iii) *Como se põe em prática o conhecimento duma língua?*

Neste âmbito, refere Chomsky (1986), importa perceber como é que o referido conhecimento se relaciona com o pensamento, a compreensão e a comunicação. Isto envolve os processos psicológicos através dos quais a mente percebe e produz actos de fala e os processos pelos quais a fala é adaptada a situações reais e concretas, em contextos particulares. Para Hymes (1972), por exemplo, esta área de uso da língua tem a ver com a “competência comunicativa” dos falantes – a sua capacidade de adaptarem a linguagem, a

fim de comunicarem com os outros; já segundo Chomsky (1980), o uso é coberto pela “competência pragmática” – saber como a língua se relaciona com uma determinada situação, qualquer que seja a finalidade dos falantes.

Transpostas para o campo da investigação duma segunda língua estas três questões linguísticas precisam de ser reformuladas, dado os objectivos serem agora multilingues. Assim sendo, vejamos:

- (i) *O que constitui o conhecimento das línguas?*

Note-se que quem fala duas línguas conhece duas gramáticas. Nesse caso, serão dois os sistemas de conhecimento linguístico que passam a estar presentes na mesma mente. Logo, um objectivo da investigação sobre segundas línguas é precisamente descrever gramáticas de mais do que uma língua, existindo em simultâneo na mesma pessoa.

- (ii) *Como se adquire o conhecimento das línguas?*

A verdade é que quem sabe duas línguas, passou duas vezes pelo processo de aquisição. Assim sendo, a investigação nesta área tem de conseguir explicar como é que a mente humana pode adquirir mais do que uma gramática, para além de ter de ser capaz de decidir se os meios que proporcionam a aquisição duma segunda língua diferem dos utilizados na aquisição da primeira, ou se são aspectos de um mesmo processo aquisitivo.

- (iii) *Como se põe em prática o conhecimento das línguas?*

Quem domina duas línguas pode decidir como usá-las de acordo com diversos factores, como, por exemplo, o sítio onde se encontra, o tema da conversa, os seus interlocutores, entre possíveis outros. Logo, descrever o uso que faz da linguagem, significa mostrar como o conhecimento de duas ou mais línguas é usado psicológica e sociologicamente pelo mesmo falante.

Estas três questões são centrais no que respeita ao relacionamento entre a linguística e a investigação sobre segundas línguas.

Em resposta à primeira questão – *a questão do conhecimento* – a investigação nesta área preocupa-se em descrever a gramática do falante duma segunda língua, em detectar as diferenças e semelhanças relativamente à gramática dum falante monolíngue e em perceber a forma como elas interagem uma com a outra. Repare-se que a importância da investigação sobre segundas línguas não reside no facto de se procurar explicar o conhecimento e a aquisição da L2 isoladamente, mas na tentativa de explicação da presença e aquisição duma segunda língua por alguém que, à partida, já domina uma primeira – um conhecimento de duas línguas, a que Cook (1991) chamou *multi-competence*.

Respondendo à segunda questão – *a questão da aquisição* – a área relativa ao estudo de segundas línguas empenha-se em investigar a origem deste estado complexo do conhecimento de duas línguas.

Quanto à terceira questão – *a questão do uso* – interessa-lhe examinar e perceber como o conhecimento de ambas as línguas é utilizado em termos práticos.

Relembrando a distinção de Chomsky (1965) entre competência e *performance*, abordada na secção 2.4.2. e, sendo a primeira questão da linguística uma questão sobre conhecimento e não sobre uso, como acabámos de ver, está necessariamente implícito um compromisso com um modelo de competência, assente no conhecimento que se tem da língua e não com um modelo de *performance* baseado no processo. As duas outras questões, relativas à aquisição e ao uso, pressupõem uma resposta prévia à questão do conhecimento.

Para a investigação sobre segundas línguas o principal objectivo será então perceber o que significa saber uma segunda língua – que conhecimento em termos de língua tem alguém que, de facto, sabe duas ou mais línguas? Tendo nós constatado, na secção 2.4.2., a impossibilidade de entrar em contacto directo com a área do conhecimento linguístico, visto este se situar ao nível da mente, concluímos que a análise de várias formas de *performance* seriam o único caminho viável para o conseguir. Porém, como se pode perceber, esta constitui a grande dificuldade metodológica deste tipo de investigação: como deduzir conhecimento duma língua partindo de exemplos de *performance*, por muito diversificados que sejam? Resta sempre a possibilidade de que estes distorçam a nossa perspectiva de competência, dado serem naturalmente afectados pelas complexidades tanto da situação em causa, como do próprio processamento mental, factores que, contudo, se

revelam irrelevantes face ao conhecimento subjacente da língua em questão. Se tudo isto se afigura já por si suficientemente problemático no caso da aquisição duma primeira língua, mais complicado se torna ainda, quando se pretende investigar na área de aquisição de línguas segundas.

Passemos, contudo, a uma abordagem das bases teóricas subjacentes a este tipo de investigação, partido basicamente, na sequência da referida necessidade de explorar a *performance* dos alunos, das conclusões a tirar de estudos realizados em áreas chave neste âmbito, como sejam as da análise do erro e interlíngua.

4. Bases teóricas subjacentes à investigação sobre aquisição duma segunda língua

Começámos por mencionar, na introdução a este capítulo, a mudança de ênfase ocorrida na década de 70, do ensino da língua para a sua aprendizagem. Reconheceu-se então, de facto, que muitas das questões relativas ao ensino duma segunda língua não se poderiam resolver sem uma compreensão clara da natureza do respectivo processo de aprendizagem. Assim, o foco de interesse passou, efectivamente, para a esfera da aprendizagem, como uma perspectiva complementar do ensino na área das línguas, tendo-se começado pela análise dos erros dos alunos, precisamente por constituírem uma evidência inequívoca deste processo. A acreditar em Corder (1967): “*A learner’s errors, then, provide evidence of the system of the language that he is using (i.e. has learned) at a particular point in the course (. . .).*” (in Corder, 1974, p. 25). O seu subsequente desenvolvimento levou à formação do que hoje se entende como o campo específico da aquisição duma segunda língua.

4.1. A natureza dos sistemas de língua do aluno

Sem dúvida que a recolha, classificação e análise dos erros, na *performance* escrita e oral de alunos duma segunda língua ou língua estrangeira já vem desempenhando o seu papel no contexto da linguística aplicada, bem como do ensino da língua, desde os anos 50³.

³ Entenda-se por erro, neste contexto, “*(. . .) the use of a linguistic item (. . .) in a way which a fluent or native speaker of the language regards as showing faulty or incomplete learning.*” (Richards, Platt & Platt,

Porém, o seu estudo assumiu um novo significado no final da década de 60, altura em que ganharam proeminência os campos específicos da análise do erro e da interlíngua, claramente centrados nos processos psicolinguísticos inerentes à aquisição de segundas línguas e no estatuto dos sistemas linguísticos desenvolvidos pelos próprios alunos, a que Corder (1978, p. 72) começou por chamar “*language-learner language*”. Os dados para este tipo de investigação provinham naturalmente das frases e actos de fala dos alunos na língua alvo. Estes eram examinados, no intuito de identificar possíveis estratégias e processos específicos, que pudessem contribuir para desenvolver uma teoria mais abrangente no campo da aquisição de outras línguas, que não a língua materna. Eram precisamente estes actos de fala dos alunos que constituíam a referida “interlíngua”. Segundo Selinker (1969), “*An ‘interlanguage’ may be linguistically described using as data the observable output resulting from a speaker’s attempt to produce a foreign norm, i.e. both his errors and non-errors. It is assumed such behavior is highly structured*”(in Richards, 1985, p. 63), um termo que veio a designar “(. . .) *a dynamic and evolving linguistic system that the learner constructed from target-language input through the use of innate learning strategies and heuristics.*”⁴ (Richards, 1985, pp. 62-63). Note-se que este

1992, p. 127); “(. . .) *idiosyncrasies in the interlanguage of the learner that are direct manifestations of a system within which a learner is operating at the time.*” (Brown, 1994, p. 205).

Note-se, porém, que, em Inglês, ao analisar o tipo de linguagem utilizada pelo aluno no âmbito da aprendizagem duma segunda língua, se faz claramente a distinção entre *error* que, como vimos, resulta dum conhecimento deficitário da língua em causa quanto à competência demonstrada e *mistake*, este causado “(...) *by lack of attention, fatigue, carelessness, or some other aspect of performance.*” (Richards, Platt & Platt, 1992, p. 127); “*A mistake refers to a performance error that is either a random guess or a ‘slip’, in that it is a failure to utilize a known system correctly.*” (Brown, 1994, p. 205), distinção esta que a língua portuguesa não contempla nestes termos. Saliente-se, contudo, que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas distingue entre **erros** “(...) *uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo.*” e **falhas**, ocorrendo estas a nível do desempenho, “(...) *quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo.*” (2001, p. 214).

Já Corder (1967) apontava a distinção entre *errors of performance*, que considerava *mistakes* (erros não sistemáticos, sem significado na aprendizagem da língua) e *errors of competence*, em seu entender “(. . .) *the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e. his transitional competence.*” (in Corder, 1974, p. 25).

⁴ Foram vários os termos que surgiram para salientar a legitimidade dos sistemas de segundas línguas desenvolvidos pelos alunos. Contudo, o mais conhecido é, de facto, *interlanguage* (“interlíngua”), um termo que Selinker (1972) adaptou do vocábulo *interlingual* de Weinreich (1953). Nemser (1971) referiu-se ao mesmo fenómeno no contexto da aprendizagem duma segunda língua, dando particular relevo ao seu carácter dinâmico, logo em aproximação sucessiva ao sistema da língua alvo, situação que procurou traduzir através da expressão *approximative system*. Já em 1967, como vimos, Corder falava em *transitional competence*, numa tentativa de acomodar o conceito de sistema (por definição estático e totalmente desenvolvido) a dados linguísticos em constante evolução. Em 1971, o mesmo autor serviu-se do termo *idiosyncratic dialect*, precisamente para conotar a ideia de que, nesta fase, a linguagem do aluno é única e específica dum determinado indivíduo, sendo que as suas regras de funcionamento são peculiares, no sentido de apenas se aplicarem à utilização que dela faz o indivíduo em questão.

sistema linguístico não é, nem o da língua nativa do aluno, nem o da língua alvo, situando-se antes algures entre os dois: “*Interlanguage refers to the separateness of a second language learner’s system, a system that has a structurally intermediate status between the native and target languages.*” (Brown, 1994, p. 203). No fundo, como se depreende, é um sistema baseado nas suas melhores tentativas de tentar organizar e estruturar os estímulos linguísticos que o rodeiam. Sendo assim, tal como Selinker (1972) claramente salienta, dado que os actos de fala dos alunos e

(. . .) those that would have been produced by a native speaker of the target language, had he attempted to express the same meaning as the learner, are not identical, we would be justified in hypothesizing the existence of a separate linguistic system – this system we will call “interlanguage”. (in Corder, 1978, p. 72).

Esta forma de perspectivizar os erros dos alunos diferia bastante da anterior, encarada em termos da análise contrastiva/paradigma audiolingual, central na teoria e prática do ensino da língua nos anos 50. Segundo esta perspectiva, a aquisição duma segunda língua envolvia a justaposição de dois sistemas linguísticos, o que, naturalmente, originava interferência intersistémica, tida como uma barreira à aprendizagem eficaz de qualquer língua. Considerava-se, então, que os programas de ensino de línguas baseados na análise contrastiva dos sistemas da língua nativa e língua alvo, permitiriam minimizar tal interferência e, conseqüentemente, obter melhores resultados práticos.

À medida que se foi desenvolvendo, sobretudo a partir da década de 60, como referimos, a análise do erro conseguiu demonstrar que muitos dos erros dos alunos não se relacionavam com o funcionamento da sua língua materna, mas reflectiam estratégias de aprendizagem universais, pelo que surge como alternativa à análise contrastiva, apresentando diferentes explicações para os erros vulgarmente encontrados, com base nos seus diferentes processos de formação, assunto que retomaremos mais adiante neste capítulo, concretamente na secção 4.4.

Nos finais da década de 70, porém, o desenvolvimento da investigação no domínio da interlíngua possibilitou o incremento duma metodologia mais rigorosa, centrada no estudo da aquisição de segundas línguas, bem como o surgir de perspectivas teóricas enriquecidas sobre aquisição da linguagem em geral.

4.2. Fases de desenvolvimento

Sendo assim, com o reconhecimento da área da aquisição duma segunda língua como disciplina independente, aparecem os primeiros grandes estudos neste campo, baseados em dados do discurso dos alunos de L2, essencialmente relativos à esfera dos morfemas gramaticais.

Tendo por objectivo primordial descobrir a sequência de aquisição duma segunda língua, estes estudos visavam questões importantes, decorrentes, aliás, da investigação levada a cabo nos campos específicos da análise do erro e da interlíngua, procurando assim, antes de mais, perceber:

- (a) se os alunos passavam por fases claramente identificáveis na aquisição da gramática da língua alvo;
- (b) se alunos com diferentes línguas maternas passavam pelas mesmas fases de desenvolvimento;
- (c) se as fases de desenvolvimento no âmbito da segunda língua eram as mesmas das observadas em crianças a adquirir Inglês como língua materna (Brown, 1973).

Esta pesquisa, relativa à sequência de aquisição de morfemas gramaticais no contexto duma segunda língua, originou um elevado número de *morpheme order studies*, procedendo-se a recolhas de caris longitudinal e, sobretudo, *cross-sectional* dos dados linguísticos referentes à ordem pela qual determinados morfemas gramaticais surgiam no discurso dos alunos⁵.

Considerando a abordagem implementada por Brown (1973) no âmbito da língua materna, Dulay & Burt (1973) adaptaram-na ao estudo da aquisição duma segunda língua, no intuito de dar resposta à seguinte questão: “*Is there a common sequence with which children acquiring English as a second language learn certain structures?*” (Dulay & Burt, 1973, p. 252), tendo concluído que “(. . .) *there does seem to be a common order of acquisition for certain structures in L2 acquisition.*” (Dulay & Burt, 1973, p. 256),

⁵ Refira-se que, na sua maioria, Cook (1993) não os considera como estudos *cross-sectional*, dado estes não compararem grupos de alunos em diferentes níveis de progressão, por forma a permitirem estabelecer uma série de estádios de desenvolvimento da língua, encarados em termos cronológicos. Daí, preferir a designação de “*single-moment studies*” (Cook, 1993, p. 34), para distinguir esta abordagem da verdadeira investigação *cross-sectional*. Importa, contudo, ter a noção de que cada um destes três tipos de estudo (longitudinal, *cross-sectional* e *single-moment*) levará necessariamente a diferentes conclusões em termos da investigação realizada.

resultado importante, sem dúvida, para a emergente disciplina da investigação sobre aquisição duma segunda língua, precisamente por demonstrar a existência específica duma sequência de aquisição da L2, provando assim que os alunos desenvolviam interlínguas próprias, consideradas como válidos objectos de estudo. Daí que Krashen tenha mais tarde afirmado que *“One of the most exciting discoveries in language acquisition research in recent years has been the finding that the acquisition of grammatical structures proceeds in a predictable order.”* (Krashen, 1982a, p. 12)⁶.

Num importante estudo realizado em 1974, central no âmbito da reacção contra os princípios defendidos pela análise contrastiva, Dulay & Burt, trabalhando morfemas que Brown (1973) tinha estudado quanto ao desenvolvimento da língua materna, apresentam provas sugerindo um alto nível de concordância entre a ordem pela qual os alunos de Inglês como segunda língua adquirem os morfemas gramaticais, independentemente da sua língua materna e a ordem verificada no âmbito da aquisição do Inglês como primeira língua, muito embora as duas ordens em causa não sejam idênticas: *“The main similarity between L1 and L2 is not so much the details of the sequence as the fact that both L1 and L2 acquisition have sequences at all.”* (Cook, 1993, p. 35). Os autores explicam estas semelhanças na sequência dos morfemas gramaticais através da *“creative construction”* – *“the subconscious process by which language learners gradually organise the language they hear, according to rules they construct to generate sentences (. . .)”* (Dulay, Burt & Krashen, 1982, p. 11). Note-se que esta perspectiva do processo de aquisição, nitidamente orientado pelo sistema da segunda língua e não da língua nativa, atribui a gramática do

⁶ Cook (1993) chama a atenção, porém, para a complexidade do conceito de sequência em causa. A verdade é que Brown (1973) e Dulay & Burt (1973) conceberam as suas sequências de aquisição de morfemas gramaticais de modo diverso: a ordem verificada no contexto da língua materna, é uma ordem de aquisição (*acquisition order*), que denota os pontos cronológicos em que as formas gramaticais foram atingindo um certo nível de correcção no discurso da criança; já a ordem referida no campo duma segunda língua, é basicamente uma ordem de dificuldade (*difficulty order*) em termos de produção, baseada na *performance* dos alunos numa única ocasião de testagem. Sendo assim, estas duas ordens levantam questões de investigação diversas: a ordem de aquisição procura responder à questão da aquisição da linguagem, enquanto que a ordem de dificuldade pretende dar resposta à questão do uso concreto duma dada língua (ver secção 3., relativamente às três questões básicas definidas por Chomsky (1986) no âmbito da linguística – conhecimento, aquisição e uso).

Para além desta situação inerente à definição do conceito de sequência, Cook (1993) refere e desenvolve oito outras questões problemáticas no âmbito da investigação sobre morfemas, que interessa ter em consideração; nesse sentido, ver pp. 31-36.

aluno a princípios inatos universais, em vez de às características da língua materna invocadas pela análise contrastiva⁷.

Muito embora os estudos de morfemas gramaticais encontrem alguns indícios de transferência da língua materna (apesar da contribuição da L1, neste contexto, ser diminuta), a verdade é que a maioria⁸ veio confirmar as noções de que:

- 1) os alunos, de facto, passam por diferentes fases na aquisição das características gramaticais duma segunda língua;
- 2) estas fases são semelhantes, independentemente das suas línguas de origem (o principal efeito da língua materna parece relacionar-se com o tempo que os alunos levam a ultrapassá-las);
- 3) são fases idênticas às observadas nas crianças a adquirir Inglês como primeira língua (Dulay, Burt & Krashen, 1982; Hatch, 1983).

Na sequência destes resultados decorrentes da investigação sobre aquisição de morfemas gramaticais, mais facilmente se percebe o facto já referido dos alunos vulgarmente não aprenderem o que lhes é ensinado em geral e, muito em particular, no que respeita à distinção *Simple Past/Simple Present Perfect* analisada em pormenor no capítulo anterior (Capítulo III), nem parecerem beneficiar das inúmeras correcções do professor nesta, como noutras áreas gramaticais, uma vez que, de acordo com a pesquisa realizada (veja-se, por exemplo, Makino, 1980 ou Lightbown, 1987), o ensino formal duma segunda língua ou língua estrangeira, em contexto de sala de aula (o caso do Inglês em Portugal), não altera, nem acelera o desenvolvimento linguístico do aluno:

⁷ Apenas uma breve referência ao facto deste conceito de *creative construction* assentar num conceito prévio, defendido por Chomsky na década de 60, de *independent grammars assumption*, segundo o qual os alunos duma segunda língua desenvolviam gramáticas próprias, perceptíveis a partir de exemplos do seu discurso. Este conceito difere, porém, da noção de interlíngua (Selinker, 1972), precisamente por enfatizar a importância da estrutura mental inata de cada aluno que, contudo, não especifica, limitando-se a adoptar uma versão de *hypothesis-testing*, encarada nos seguintes termos:

Learners reconstruct rules for the speech they hear, guided by innate mechanisms which cause them to formulate certain types of hypotheses about the language system being acquired until a mismatch between what they are exposed to and what they produce is resolved. (Dulay & Burt, 1978, p. 67).

A seu tempo, este conceito de *creative construction* contribuiu para a formação do *Input Hypothesis Model*, teoria de aquisição duma segunda língua proposta e desenvolvida por Krashen em 1985.

⁸ Veja-se, por exemplo, para uma abordagem mais aprofundada do tema, para além dos já referidos, Bailey, Madden & Krashen, 1974; Larsen-Freeman, 1975; Perkins & Larsen-Freeman, 1975; Krashen, Sferlazza, Feldman & Fathman, 1976; Hatch, 1978a, 1983; Makino, 1980; Dulay, Burt & Krashen, 1982; Lightbown, 1983, 1987, entre outros.

(. . .) a rule will not become internalised until the learner's developing language system can accommodate it (. . .) So once learners have learnt to recognise and pronounce the new pattern, there is little point in trying to speed up the learning process by extra practice, (. . .). (Willis, 1996, p. 7),

nem mesmo a sequência natural de aquisição das regras gramaticais da língua alvo, conforme atestam vários dos autores já referidos: “*(. . .) instruction does not radically alter order of acquisition (. . .).*” (Perkins & Larsen-Freeman, 1975, p. 241); “*Instruction does not appear to influence the order of development. No matter what order grammatical structures are presented and practiced in the classroom, learners will follow their own 'built-in' syllabus.*”⁹ (Ellis, 1984, p. 150); “*The review of research on the effect of instruction on SL [L2] development suggests (. . .)[that] formal SL instruction does not seem to alter acquisition sequences.*” (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 321), o que se reflecte no seu discurso natural e espontâneo nessa língua.

Face ao exposto, não podemos deixar de concluir que “*(. . .) there are sequences for grammatical morphemes common to virtually all L2 learners that are not explicable solely in terms of their L1s or their learning situations.*” (Cook, 1993, p. 30).

Krashen (1982a) defende, pois, como vimos, no âmbito da sua “*natural order hypothesis*”, a noção duma ordem natural de aquisição dos morfemas gramaticais – “*Acquirers of a given language tend to acquire certain grammatical structures early, and others later. The agreement among individual acquirers is not always 100%, but there are clear, statistically significant, similarities.*” (Krashen, 1982a, p. 12) – mas salienta que esta ordem não é idêntica à encontrada no processo de aquisição do Inglês como primeira língua, podendo surgir apenas sob certas condições – será muito mais provável de encontrar em situações de aquisição naturalista da segunda língua, do que nos casos de aquisição instruída (sobre esta distinção, ver secção 2.4.1.).

Parece-nos de toda a relevância, contudo, enfatizar o facto da aquisição duma qualquer língua ir muito além do domínio de cerca de doze morfemas gramaticais. Logo, grande parte da investigação levada a cabo na década de 70 sobre aquisição de segundas línguas reflecte, consequentemente, uma visão empobrecida da natureza da proficiência

⁹ Não há dúvida que a prática constantemente o confirma. Muitas são certamente as situações de sala de aula que o comprovam, como é o caso deste exemplo relatado por Miletto:

Recently, after a fun, task-based lesson focusing on phrasal verbs, a student came up to me and said “I enjoyed that, thanks! Now I understand how the passive works.” I hope he mastered some phrasal verbs during someone else's lesson on the present perfect! (in Lewis, 2003, p. 34).

linguística, visto reduzir o âmbito de pesquisa apenas ao estudo de certos tipos de *performance* dos alunos, em vez de se empenhar na investigação da sua competência linguística geral. Nesta perspectiva, proficiência significava domínio da gramática, pelo que os aspectos funcional e comunicativo do desenvolvimento linguístico eram completamente ignorados. Sendo assim, embora os factos demonstrados pelos estudos de morfemas não tenham sido, no geral, postos em causa, convém ter a noção clara de que o seu significado, face a uma teoria de aquisição duma segunda língua é, por consequência, limitado.

4.3. O papel da língua materna e do processo de transferência

Tenhamos, pois, a noção de que as análises do erro e da interlíngua surgiram como reacção à perspectiva de aprendizagem duma segunda língua proposta pela análise contrastiva, que encarava a transferência linguística, vista especificamente como “(. . .) *the imposition of NL information (in the form of direct reflexes) on an L2 utterance or sentence.*” (Gass, 1996, p. 318), como a questão central no âmbito da aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras, uma visão frequentemente associada a perspectivas behavioristas do acto de aprender.

Logo e por oposição, tanto a análise do erro como da interlíngua, procuraram explicar a *performance* dos alunos com base nos processos cognitivos de que estes se serviam, para reorganizar o *input* no contexto da língua alvo. Não podiam, contudo, negar por completo a importância assumida pela transferência linguística em todo este processo, transferência esta que, em termos gerais (embora uma simples definição do conceito em causa não seja tarefa fácil, por depender, muitas vezes, da estrutura teórica subjacente), implica “(. . .) *the carryover of previous performance or knowledge to subsequent learning.*” (Brown, 1994, p. 90), ou, concretizando um pouco mais, “(. . .) *the use of prior linguistic information in a non-NL context.*” (Gass, 1996, p. 318), o que será o mesmo que dizer, de maneira mais directa, “*the effect of one language on the learning of another.*” (Richards, Platt & Platt, 1992, p. 205), ou ainda “(. . .) *the ways in which language systems affect each other in acquisition, production, and comprehension.*” (Sharwood Smith, 1983, p. 192). Tentou-se assim, de alguma forma, uma solução de compromisso, procurando

moldar o conceito de transferência, de maneira a incutir-lhe uma orientação de cariz mais cognitivo.

Nesta perspectiva, já não se encara actualmente a transferência linguística como uma mera manifestação da incapacidade dos alunos em resistirem à imediata aplicação dos padrões da sua língua materna a situações concretas e específicas da língua alvo, mas considera-se antes que ela interage, de várias maneiras, com os processos inerentes ao desenvolvimento dum qualquer segunda língua, nem todas, contudo, ainda totalmente exploradas e cabalmente entendidas (Gass, 1996).

A verdade é que as inevitáveis diferenças entre a L1 e a L2 podem afectar a aprendizagem da segunda língua de diversas formas. Vejamos:

- (a) Podem influenciar o ritmo/velocidade de aquisição das características da língua alvo (Keller-Cohen, 1979);
- (b) Podem levar ao evitar de certas estruturas específicas da segunda língua (Schachter, 1974), como aliás considerámos acontecer relativamente à utilização do *Simple Present Perfect*, no caso dos nossos alunos (alunos Portugueses) a aprender Inglês como língua estrangeira (sobre a explicação deste facto, ver Capítulo III, secção 4.);
- (c) Podem levar ao exagero dum super-produção de certas formas da língua alvo, que o aluno, por vezes, entende como associadas a determinadas funções discursivas características da sua língua materna (acontece frequentemente quando estão em causa línguas tão díspares como o Chinês ou o Japonês (L1) e o Inglês (L2));
- (d) Podem ainda forçar ou condicionar os processos de aquisição. A este respeito Schachter (1992) argumenta não entender a transferência como um processo, considerando antes que a língua materna constitui parte do conhecimento prévio do aluno, pelo que naturalmente condiciona as hipóteses que este levanta sobre o funcionamento da língua alvo. Além disso, as percepções dos alunos quanto ao que é transferível, podem resultar do que ele entende ser específico dum dada língua ou universal. Um exemplo claro é o caso das expressões idiomáticas, encaradas como específicas da primeira língua, logo não transferíveis para a segunda, mesmo nas situações em que ambas as línguas partilham os mesmos idiomas.

Em consequência, o fenómeno da transferência linguística tem ressurgido nos estudos sobre interlíngua e aquisição dum segunda língua. Tal como Gass observa: *“In the past 10-15 years there has been a resurgence of interest in the phenomenon of language*

transfer, not as a mechanical transference of L1 structures but as a cognitive mechanism that underlies L2 acquisition.” (Gass, 1996, p. 320)¹⁰. Significa isto que as estruturas da língua materna deixaram de ser preservadas indiscriminadamente, para passarem a reflectir interesse, atenção e uma selecção criteriosa por parte dos alunos. Na tentativa de perceber os processos envolvidos na aquisição duma segunda língua, tornou-se evidente a necessidade de considerar generalizações e aproximações às estruturas da língua alvo. Contudo, tornou-se igualmente claro não ser possível uma explicação da aquisição da segunda língua apenas baseada no estudo das suas próprias estruturas. Importa ter a noção de que factores adicionais, entre os quais se inclui obviamente a língua nativa, contribuem para a progressão em termos do desenvolvimento da língua alvo.

4.4. A natureza dos processos de aprendizagem duma segunda língua

Conforme temos vindo a referir, o principal foco de interesse da análise do erro e dos estudos de interlíngua era claramente os erros e a *performance* dos alunos na língua alvo, como prova evidente e inequívoca do seu desempenho em termos práticos, sempre na tentativa de assim se chegar a uma melhor compreensão dos processos subjacentes à aquisição duma qualquer segunda língua. Já Corder (1967) afirmava que “(. . .) *they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language.*” (in Coder, 1974, p. 25).

Inicialmente, como mencionámos na secção 4.1., importava centralizar a atenção nos vários tipos de erros vulgarmente encontrados, procurando classificá-los e explicá-los com base nos diferentes processos que originavam a sua formação, isto no caso de “*intralingual errors*” (Richards, Platt & Platt, 1992, p. 187), basicamente resultantes duma

¹⁰ Se os primeiros estudos sobre transferência assumiam, efectivamente, uma perspectiva muito mais limitada do processo em questão, considerando-o como a simples transposição física das formas de superfície da língua nativa para um contexto de segunda língua, o posterior reconhecimento do facto de que as influências da primeira língua na aprendizagem da segunda envolviam muito mais do que a mera transferência de formas de superfície, levou Corder (1992), em parte, a querer abolir o termo *transfer*, em favor do que considerou uma designação mais neutra e mais correcta – *mother tongue influence*. Pela mesma razão, outros linguistas, como Kellerman & Sharwood Smith (1986) e Odlin (1989) preferiram adoptar o termo *cross-linguistic influence* ou *cross-linguistic generalization* (Zobl, 1984). Mais recentemente, porém, investigadores como Schachter (1992) têm definido o processo de transferência em termos mais amplos, incluindo todo o conhecimento linguístico prévio do aluno, inclusive o conhecimento “incorrecto” que ele pode ter da segunda língua.

aprendizagem deficitária ou parcial da língua alvo, porém distintos dos “*interlingual errors*” (Richards, Platt & Platt, 1992, p. 187), erros causados por influência da língua nativa do aluno, logo atribuídos a um processo de transferência¹¹.

Contudo, não era fácil a tarefa de classificar os diferentes erros, separando-os por categorias, essencialmente devido à falta de critérios precisos de classificação, à sobreposição de algumas das categorias e à possibilidade de uma multiplicidade de explicações. A verdade é que muitos dos estudos sobre erros e sua classificação não eram fiáveis, acabando por ter um poder explicativo muito limitado. Todos estes factores mostraram a necessidade de alargar a base de dados relativa aos estudos sobre aquisição da linguagem, por forma a incluir não apenas os erros dos alunos, mas toda a sua *performance* linguística no âmbito da língua alvo. Daí o termo *performance analysis*, precisamente para sugerir esta mudança de ênfase (Svartvik, 1973): “*To consider only what the learner produces in error and to exclude from consideration the learner’s non-errors is tantamount to describing a code of manners on the basis of the observed breaches of the code.*” (Schachter & Celce-Murcia, 1983, p. 276).

Em consequência, esta mudança de perspectiva em meados da década de 70 levou, como vimos, ao surgir dum campo que ficou conhecido por aquisição duma segunda língua. Enquanto que os estudos sobre análise do erro se centralizavam prioritariamente na

¹¹ Um estudo aprofundado das questões inerentes ao campo da análise do erro ultrapassa o âmbito da presente investigação.

Limitamo-nos, por isso, a lembrar, neste contexto, a questão da interferência do Português, como língua materna, na aquisição da distinção entre os dois tempos verbais ingleses implicados neste estudo – o *Simple Past* e o *Simple Present Perfect* (facto constatado na Dissertação de Mestrado; ver Fonseca, 1990) – o que inevitavelmente ocasiona dificuldades diversas de aplicação prática, conducentes aos referidos *interlingual errors*. Precisamente nesta decorrência e partindo do facto da não correspondência directa entre os sistemas verbais das duas línguas no que respeita à expressão do passado, é igualmente interessante recordar a explicação de Willis (1996) para toda esta problemática, sendo que ela identifica o primeiro momento por que os alunos passam no processo da complicada aquisição do contraste verbal em causa, como de “super-generalização” (ver Introdução, secção 1.), precisamente uma das várias categorias em que se podem classificar os *intralingual errors* mencionados – “(. . .) *overgeneralizations (errors caused by extension of target language rules to inappropriate contexts), (. . .)*” (Richards, Platt & Platt, 1992, p. 128), neste caso, o estender das regras de utilização do *Simple Past* a contextos adequados ao emprego de uma outra forma verbal, nomeadamente o *Simple Present Perfect*; os autores referem, contudo, duas outras categorias de erros, classificados como “(. . .) *simplifications (errors resulting from learners producing simpler linguistic rules than those found in the target language), (. . .)*” e “*errors of avoidance (resulting from failure to use certain target language structures because they are thought to be too difficult), (. . .)*” (Richards, Platt & Platt, 1992, p. 128), que nos parecem igualmente explicar as dificuldades inerentes a esta polémica distinção verbal, na primeira situação, quando os alunos efectivamente procuram simplificar a sua tarefa, substituindo o que supostamente seriam as regras de uso do *Simple Present Perfect* (mais complexas), pela aplicação das regras bem mais simples de utilização do *Simple Past* e, na segunda, nitidamente evitando ao máximo o emprego da primeira forma verbal em determinados contextos que se lhes afiguram mais problemáticos, logo de mais difícil opção em termos da escolha verbal adequada.

descrição dos produtos da aprendizagem da língua em termos dos tipos de erros cometidos, o foco no campo da aquisição duma segunda língua prendia-se antes com a explicação da aprendizagem da segunda língua em termos de teorias mais abrangentes dos processos de aprendizagem.

5. Variáveis interdependentes no âmbito da aquisição duma segunda língua

Ao referirmo-nos, na secção 2.4., às noções subjacentes ao conceito de “aquisição duma segunda língua”, percebemos que, de forma unanime, os autores consideram estar em causa um campo, no âmbito da linguística aplicada ao ensino da língua, que estuda o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto de alunos de segundas línguas, como de línguas estrangeiras. Sendo assim, o leque de questões abrangidas pela investigação nesta área é muito vasto, incluindo o desenvolvimento da proficiência no que respeita ao domínio duma segunda língua, quer em ambientes instruídos (como seja o caso da sala de aula), quer não instruídos (naturalistas, portanto) (ver distinção na secção 2.4.1.), bem como os efeitos causados por variáveis no âmbito da instrução, sociais, cognitivas, linguísticas e psicológicas, tanto nos processos conducentes a, como nos produtos resultantes da aprendizagem de uma qualquer segunda língua (Krashen, 1982a; Hatch, 1983).

Precisamente por a potencial esfera de acção da investigação sobre aquisição duma segunda língua ser tão ampla e na tentativa de perceber como ela se relaciona com uma perspectiva mais vasta da aprendizagem da língua, propomo-nos rever as principais linhas de orientação inerentes a este tipo de investigação, essencialmente de acordo com a forma como elas se relacionam com quatro variáveis interdependentes: *input*, processo, tarefa e contexto.

5.1. Input

Seja qual for a perspectiva teórica em causa, a exposição à língua alvo é fundamental, para que possa haver aprendizagem. A relação entre o que o aluno recebe como *input* e o que ele eventualmente aprende é crucial, tanto para o desenvolvimento de

teorias sobre o processo de aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras, como para propostas relativas a programas e métodos de ensino.

Da investigação levada a cabo nesta área, quatro questões relevantes, relativas a factores de *input*, merecem destaque particular. Vejamos:

- (a) Será a ordem natural, observada nos estudos de morfemas a que fizemos referência na secção 4.2., simplesmente um reflexo da frequência com que esses mesmos morfemas ocorrem no *input* a que os alunos estão sujeitos?
- (b) Será que o que é aprendido resulta de princípios de aprendizagem inatos, independentes da estrutura do *input*?
- (c) Será a forma de *input* dirigida a alunos dum segunda língua significativamente diferente do tipo de linguagem utilizada com falantes nativos, numa tentativa de assim poder vir a facilitar o respectivo processo de aquisição da língua em causa?
- (d) Que tipo de *input* é transmitido aos alunos nas aulas de língua?

No fundo, têm sido estas as questões chave no âmbito dos estudos de *input* existentes. Os resultados, contudo, estão longe de serem conclusivos, como veremos em seguida, relativamente a cada uma das quatro questões colocadas, procurando, de forma sintética e sistemática reunir a informação digna de realce nos contextos referidos.

5.1.1. Frequência de *input*

Os estudos que relacionam o *input* a que os alunos estão expostos com o seu subsequente desenvolvimento em termos de interlíngua, têm vindo a comparar a frequência de ocorrência dos morfemas gramaticais no discurso dos falantes nativos, com o nível de correcção com que estes são usados pelos alunos dum segunda língua, ou mesmo com a ordem segundo a qual eles aprendem as características da língua alvo.

Larsen-Freeman sugeriu que a chamada “sequência natural” na correcta utilização de morfemas gramaticais pode ser, em larga medida, determinada pela frequência com que certos morfemas ocorrem em termos de *input*. A autora (1976a) encontrou correlações positivas significativas entre os *rankings* de frequência dos morfemas gramaticais no *input* de falantes nativos (os pais das crianças estudadas por Brown em 1973) e o seu correcto emprego por alunos dum segunda língua, tendo igualmente encontrado o mesmo tipo de correlações entre ordens de frequência dos morfemas no discurso de professores e

respectivas ordens de correcção gramatical, reflectidas no desempenho de tarefas orais por alunos da língua em causa (1976b)¹².

Num estudo mais recente, Hamayan & Tucker (1980) compararam a percentagem de frequência de nove estruturas no discurso do professor, em programas de imersão no âmbito da língua francesa, com a utilização dessas mesmas estruturas pelos alunos ao contar histórias. Os dados obtidos confirmaram os resultados conseguidos por Larsen-Freeman neste contexto, voltando a sugerir que as características relativas à frequência de *input* afectam a produção de características linguísticas específicas, no que respeita a alunos duma segunda língua.

Lightbown (1983), contudo, reexaminou esta questão e encontrou um baixo nível de correlação entre a sequência de estruturas incluídas no *input* destinado a um grupo de alunos de L2 e a correcção gramatical com que estas estruturas surgiam no seu discurso: “(...) *there is no direct relationship between the frequency with which certain forms appear in the classroom and the frequency or accuracy of use of these forms in the learners’ language at the same point in time.*” (Lightbown, 1983, p. 239). Nesta perspectiva, a autora assume que o seu estudo não apoia a hipótese da “sequência natural” num qualquer sentido restrito duma ordem específica de aquisição de seis morfemas gramaticais, ou mesmo de grupos de morfemas. Contudo, também não pode afirmar que os resultados obtidos desconfirmem a referida hipótese, preferindo sugerir que eventualmente se devam, em parte, a uma nítida tendência para a precisão gramatical em vez da comunicação, patente no tipo de instrução recebida pelos alunos em causa; ou seja, tendo o *input* sido distorcido, os alunos seguiam os seus próprios padrões de desenvolvimento em termos de interlíngua:

The fact that our learners’ accuracy orders differ from those observed in previous studies may be due to the exposure they had to a distorted version of the English language and to the fact that they were required to repeat and practice sentences whose grammatical complexities were far beyond what they would have included in their speech if they had been acquiring English through communicative interaction involving more varied natural language.” (Lightbown, 1983, p. 240).

¹² Note-se a utilização do termo *accuracy order* que, segundo Larsen-Freeman, descreve de forma mais precisa o conteúdo revelado pelos estudos de morfemas, do que as designações anteriormente usadas, isto é, *acquisition order* e *difficulty order* (ver nota 6, secção 4.2.), visto estar essencialmente em causa o número de vezes que um determinado morfema é correctamente empregue num contexto de ocorrência obrigatório.

5.1.2. *Input* e factores inatos

A maioria dos métodos de ensino de línguas baseia-se na suposição de que a aprendizagem é facilitada através da ordenação das construções gramaticais, por forma a haver uma progressão das estruturas mais simples para as mais complexas, no âmbito do *input* que o texto ou o método em causa fornece. Se se encontrasse uma ordem semelhante para o desenvolvimento dos morfemas gramaticais nos alunos, tanto em ambientes de instrução formal, como de não instrução ou naturalistas, levaria isto a supor que os princípios naturais de aprendizagem assumem maior importância na determinação do resultado do acto de aprender, do que a sequência e ordenação das estruturas linguísticas inerente aos materiais de ensino. A este respeito, Pienemann, no âmbito da sua *teachability hypothesis* (1984), argumenta que:

(. . .) independently of the way of presenting input, classroom L2 learners produce the same type of (partly 'deviant') interlanguage structures as observed in natural acquisition. From this we may conclude that there is a set of developmental principles which apply to formal as well as natural L2 development.” (in Richards, 1985, p. 70).

Partindo assim do princípio de que, nesta acepção, a aquisição natural duma segunda língua não é influenciada pela instrução formal – note-se que, segundo Pienemann (1988), a ordem natural de aquisição é uma mera manifestação superficial dos princípios aquisitivos subjacentes; logo, sendo impossível alterar essa ordem, facilmente se conclui que a instrução também não afecta o processo de aquisição subjacente – o autor, contudo, considera que o conceito de ordenação não deve ser abandonado, devendo antes ser reorientado, no sentido de reflectir os referidos princípios de desenvolvimento.

Krashen (1982a), por seu lado, defende que a aquisição naturalista da linguagem não depende de sujeitar os alunos a um *input* conscientemente ordenado, resultando antes do facto de se lhes apresentar o tipo certo de *input*, referido como “*optimal input*” (Krashen, 1982a, p. 62). Este deve reunir determinadas características, como, por exemplo:

- (a) ser compreensível e interessante;
- (b) possibilitar o contacto com estruturas linguísticas um pouco mais complexas do que as vulgarmente incluídas no nível de aquisição do aluno (“*the i + 1 hypothesis*”);
- (c) não obedecer a uma sequência gramatical determinada;

(d) preocupar-se fundamentalmente com questões de significado, não de forma.

Como se pode perceber, na perspectiva da *Input Hypothesis* de Krashen, “*We acquire, (. . .), only when we understand language that contains structure that is ‘a little beyond’ where we are now.*”, “*(. . .) where ‘understand’ means that the acquirer is focussed on the meaning and not the form of the message.*” (Krashen, 1982a, p. 21); “*(...) comprehensible input and the strength of the filter are the true causes of second language acquisition.*” (Krashen, 1982a, p. 33).

A questão que conseqüentemente se impõe é a do papel desempenhado neste âmbito pela instrução formal. Pienemann (1988) reconhece-lhe efeitos positivos, dizendo mesmo que a instrução na área das línguas poderá ser benéfica, se o aluno estiver devidamente preparado, em termos do seu nível de desenvolvimento linguístico, para adquirir uma determinada característica da língua em questão. A instrução poderá assim afectar:

- (a) a velocidade de aquisição duma dada forma;
- (b) a frequência de uso duma característica ou regra;
- (c) a variedade de contextos em que a forma será usada.

Nas suas próprias palavras:

(. . .) the teachability hypothesis negatively marks off the possible influence of instruction on the acquisition process. However, this negative definition does not imply that formal instruction has no influence on acquisition whatsoever: (...) instruction can improve acquisition with respect to the speed of acquisition, the frequency of rule application, and the different contexts in which the rule has to be applied, if the interlanguage development fulfils the requirements for such an influence.” (Pienemann, 1988, p. 99).

A posição de Krashen (1982a) a este respeito reflecte a de teóricos anteriores (por exemplo, Newmark, 1971) que, ao valorizarem a via da aquisição relativamente ao processo de aprendizagem, defendiam que esta depende basicamente do contacto directo com a língua de forma natural (espontânea, reflectindo situações reais), significativa (sempre devidamente contextualizada – o aspecto formal é secundário) e adequada ao nível linguístico dos sujeitos em causa. Mais importante do que a quantidade de exposição à língua é a qualidade dessa mesma exposição que, para Krashen (1982a), se resume à questão fulcral de toda a sua teoria – a noção de “*comprehensible input*” e o seu papel chave no processo de aquisição, tal como este o entende:

(. . .) *second language teaching should focus on encouraging acquisition, on providing input that stimulates the subconscious language acquisition potential all normal human beings have. This does not mean to say, however, that there is no room at all for conscious learning. Conscious learning does have a role, but it is no longer the lead actor in the play.* (Krashen, 1982a, p. 83).

Não será, pois, difícil de perceber, neste enquadramento que, para o autor, seja vulgarmente desnecessária, quer a sequência, quer a apresentação formal dos conteúdos gramaticais em contexto de sala de aula. Krashen acredita que as capacidades humanas de processamento de informação são suficientemente fortes, para que a exposição a uma língua compreensível seja o bastante em termos da sua aquisição e posterior capacidade de utilização, quer no que toca à compreensão, quer no respeitante à produção. Desta forma, o processo de aquisição não pode ser, no geral, facilitado por uma manipulação consciente, através do ensino ou da implementação de métodos de estudo, sendo que, nesta decorrência, o papel fundamental do professor será o de fornecer um ambiente linguístico tão rico, que permita que a aprendizagem aconteça naturalmente, sem a obrigatoriedade dum ensino formal. Aliás, o autor deixa-o muito claro quando, em resposta à questão: “*When does language teaching help?*” afirma o seguinte:

(. . .): *language teaching helps when it is the main source of low filter comprehensible input, that is, for beginners and for foreign language students who do not have a chance to get input outside the class. It will be of less help when rich sources of input are available. (. . .) language teaching helps second language acquisition when it supplies comprehensible input, which is the true cause of second language acquisition.* (Krashen, 1982a, p. 34)¹³.

Willis (1996), num estudo muito mais recente, vem de encontro a esta posição, ao considerar que, embora o ensino formal, em situação escolar, possa ser uma condição

¹³ Daí a nossa preocupação com uma selecção cuidada e criteriosa dos *graded readers* a incluir nas bibliotecas de turma, precisamente pensados como uma importante e indispensável fonte de *comprehensible input* no âmbito do programa de leitura extensiva a implementar com os sujeitos da experiência didáctica realizada, em paralelo e como complemento ao normal funcionamento das aulas de língua inglesa numa perspectiva de escola (ver Capítulo VI). Tendo sempre como objectivo primordial possibilitar aos alunos o máximo de contacto possível com *input* de qualidade, compreensível e interessante, procurámos, assim, conjugar e conciliar as duas vias de aquisição referidas, instruída e naturalista, tentando desta forma, essencialmente através do reforço proporcionado no âmbito da segunda, através da leitura extensiva, encontrar a desejada estratégia facilitadora da aquisição do complexo contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, que tão confuso se tem revelado para os nossos alunos.

desejável, não é de todo uma das condições essenciais para a aprendizagem eficaz duma qualquer língua:

We can say therefore that some people learn a language naturally without classroom instruction. On the other hand, many people do not learn one in spite of being taught (. . .) But language lessons on their own bring no guarantee of success. Formal instruction is rarely a sufficient condition for learning a language. (Willis, 1996, p. 4).

Logo, na opinião de alguns investigadores, sendo a aprendizagem, em sentido lato, um processo orgânico e gradual, uma vez reunidas as condições certas – exposição à língua alvo, uso¹⁴ e motivação¹⁵ (estas sim, condições essenciais) – ela acontece, mesmo sem a presença dum professor (Krashen, 1981a, 1982a, 1985, 1989; Willis, 1996).

A verdade é que, apesar dos vários e poderosos argumentos a favor e contra o papel desempenhado pela instrução formal no âmbito da aprendizagem duma língua, esta é, nitidamente, uma questão empírica, pelo que, tanto os teóricos na área da aquisição duma segunda língua, como os metodólogos do ensino das línguas, terão que se voltar para estudos de natureza empírica, de modo a formarem uma base de dados consistente, em que possam apoiar as suas afirmações.

¹⁴ Importa referir a este propósito Swain (1985) e o seu “*comprehensible output*”, que significa “*output that extends the linguistic repertoire of the learner as he or she attempts to create precisely and appropriately the meaning desired.*” (Swain, 1985, p. 252). Se há autores que, tal como Swain, consideram que o *output* pode encorajar o *intake* em termos da língua alvo – “*(. . .) sometimes, under some conditions, output facilitates second language learning in ways that are different from, or enhance, those of input (. . .).*” (Swain & Lapkin, 1995, p. 371) – Krashen (1982a) é dos que não acredita nesta hipótese, por considerar que ela não facilita directamente a aquisição duma segunda língua, da mesma forma que o *input*: “*Output has a contribution to make to language acquisition, but it is not a direct one: Simply, the more you talk, the more people will talk to you! Actual speaking on the part of the language acquirer will thus affect the quantity of input people direct to you.*” (Krashen, 1982a, p. 60); “*The comprehensible output hypothesis has numerous difficulties. (. . .), providing more comprehensible input seems to be a more reasonable strategy than increasing output.*” (Krashen, 2000, pp. 6-7).

¹⁵ Combinado com outras variáveis, este é talvez um dos factores considerados mais influentes no que respeita à explicação do sucesso ou insucesso dos alunos em diversas áreas e, nomeadamente também, no campo da aquisição duma segunda língua. A este respeito, ver os vários estudos realizados por Gardner, incluindo o seu *Socio-Educational Model* (1982), no qual identifica uma série de factores que se interrelacionam na aula de língua estrangeira, conducentes, em última análise, à aquisição dessa mesma língua.

5.1.3. *Input* ou interacção

Se, como alguns investigadores sobre aquisição duma segunda língua acreditam, *comprehensibility* e *naturalness* são as características essenciais para uma aquisição de sucesso, a questão fundamental será então perceber como tornar o *input* compreensível.

A investigação nesta área tem-se centrado na forma e função do discurso especificamente dirigido a alunos duma segunda língua, com o objectivo de verificar se ele apresenta determinadas características formais e interactivas que possam ser essenciais na promoção da aprendizagem da língua alvo. Referimo-nos a estudos que seguem na linha de pesquisas anteriores sobre a estrutura de *foreigner talk* (Ferguson, 1971) e *care-taker speech* (Snow, 1972), bem como de outras formas de discurso destinadas a utilizadores da língua não proficientes. No fundo, estão em causa registos que diferem de maneira significativa do discurso normal no âmbito da língua em questão. São, pois, sintacticamente menos complexos, com frases bem definidas, um tipo de vocabulário mais repetitivo e concreto, tópicos claros e alguns artifícios prosódicos e paralinguísticos, que ajudam a tornar o *input* mais compreensível.

Long (1981) interessou-se, precisamente, por perceber qual o factor que facilitava a compreensão em termos da comunicação falante nativo/falante não-nativo – se o *input* modificado, a interacção modificada, ou mesmo a combinação de ambos¹⁶ – tendo concluído serem as diferentes dimensões interactivas, próprias do discurso entre falantes nativos e não-nativos (dado este conter maior número de repetições, de verificação de compreensão, de pedidos de esclarecimento, entre outros requisitos), que facilitam o nível de compreensão do referido discurso:

(. . .) while input to NNS unquestionably is modified on occasion in various ways, it is modifications in interaction that are observed more consistently. (...): participation in conversation with NS, made possible through the modification of interaction, is the necessary and sufficient condition for SLA. (Long, 1981, p. 275).

¹⁶ O autor distingue entre estes dois fenómenos relacionados: “*input to*” e “*interaction with*” falantes não-nativos: “*Input refers to the linguistic forms used; by interaction is meant the functions served by those forms, such as expansion, repetition, and clarification.*” (Long, 1981, p. 259).

Pica, Young & Doughty (1987) corroboram esta posição, considerando também serem essencialmente as modificações ao nível da interacção, as principais causadoras de maiores facilidades de compreensão no âmbito da segunda língua:

(. . .) the importance of interactional modifications in aiding comprehension of input. Interaction had a facilitating effect overall on comprehension, but when interaction had the greatest effect, this appeared to be accomplished through interactional modifications in the form of confirmation and comprehension checks and clarification requests that brought about the greater number of repetitions necessary for comprehension. (Pica, Young & Doughty, 1987, p. 753).

5.1.4. Input no contexto da sala de aula

O tipo de interacção linguística entre professores e alunos nas aulas de língua representa outra fonte de *input* para os alunos, pelo que o estudo da natureza da linguagem utilizada na sala de aula e da interacção professor/aluno em contexto escolar, tem sido um outro foco de investigação na vasta e complexa área da aquisição dum segunda língua. É geralmente referida como *classroom-centered research*, sendo motivada pela tentativa de “(. . .) to look at the classroom as a setting for classroom language acquisition and learning in terms of the language input provided by the teacher’s talk (. . .).” (Gaies, 1977). De um modo sumário, em termos de revisão da literatura mais relevante neste âmbito, digamos que as questões exploradas vulgarmente incluem:

1. A natureza do discurso do professor – Os investigadores têm examinado o modo como os falantes adaptam o seu discurso ao comunicarem com os alunos (Gaies, 1977). Chaudron (1979, 1983a e b) estudou esse discurso por parte do professor em aulas de Inglês como segunda língua, centrando-se particularmente nos aspectos da simplificação lexical, referência anafórica, formação da interrogativa, desenvolvimento dum tópico e explicações. O que descobriu mostra-nos que, muitas vezes, a pressão em comunicar tem consequências negativas, resultando, por um lado, em simplificações exageradas e ambíguas, enquanto que, por outro, em situações demasiado elaboradas, redundantes e confusas;
2. O *feedback* – Vários são os estudos sobre o papel do *feedback* dado pelo professor aos alunos e mesmo por alunos a outros colegas. Entenda-se, por *feedback*, a correcção de erros gramaticais e de conteúdo, sabendo-se que há professores que

incidem mais num destes tipos de erros do que no outro. Mas há também os que não se preocupam muito com este aspecto, até porque, segundo alguns autores, entre os quais Krashen, “*Error correction has little or no effect on subconscious acquisition, but is thought to be useful for conscious learning.*” (Krashen, 1982a, p. 11). Fanselow (1977), por exemplo, descobriu que 22% dos erros produzidos oralmente pelos alunos não tinham sido corrigidos. Contudo, Cathcart & Olsen (1976) concluíram que alunos adultos, a aprender Inglês como segunda língua, preferiam a correcção explícita dos seus erros orais, considerando mesmo importantes erros de pronúncia e de gramática. No estudo que realizou neste contexto, Nystrom (1983) descobriu professores com três estilos diferentes de *feedback*: *over corrective*, *covert corrective* e *noncorrective*, embora variassem quanto à forma de o pôr em prática (ver Gaies, 1983, para uma revisão da literatura a este respeito);

3. As estratégias do aluno na sala de aula – Beebe (1983) estudou a capacidade de se correrem riscos nas aulas de língua, ou seja, a vontade dos alunos aceitarem desafios e fazerem determinadas escolhas, mesmo na incerteza dos resultados: “*Risk-taking may be defined as a situation where an individual has to make a decision involving choice between alternatives of different desirability; the outcome of the choice is uncertain; there is a possibility of failure.*” (Beebe, 1983, p. 39). Ao analisar este desafio dos alunos utilizarem estruturas linguísticas, relativamente às quais não se sentem confiantes, a autora concluiu que correr riscos e precisão/correcção gramatical são dois factores que variam na ordem inversa:

The inverse correlation between risk-taking and accuracy, (. . .), suggests that there is a trade-off situation. If teachers want students to attempt difficult structures, to talk a great deal, and to volunteer new information when communicating, they must expect that accuracy levels will go down. These behaviors increase the risk of making an error, and naturally, more errors will be made. (Beebe, 1983, pp. 59-60)¹⁷.

¹⁷ Precisamente ao referir a utilização de estruturas linguísticas com as quais os alunos não se sentem à vontade, não podemos deixar de pensar, de imediato, no emprego do *Simple Present Perfect* pelos nossos alunos. Se, a acreditar no estudo de Beebe, quanto maiores forem os riscos corridos na aula de língua estrangeira em termos da ousadia demonstrada pelos alunos, maior for também o respectivo grau de incorrecção gramatical, talvez este facto explique e justifique a ocorrência dos referidos *errors of avoidance* (ver nota 11, secção 4.4.), como uma possível estratégia de defesa dos próprios alunos face à resolução de situações problemáticas – no caso concreto do uso desta forma verbal, não correr riscos (o que, segundo as conclusões de Beebe, implicaria diminuir as probabilidades de erro) significa, pois, na perspectiva dos

Bailey (1983) debruçou-se sobre diários dos alunos, a fim de investigar o efeito da relação entre competitividade e ansiedade na aprendizagem duma língua por adultos. Segundo o seu estudo, a ansiedade pode ser causada e até agravada pela competitividade, caso os alunos se apercebam do seu menor grau de proficiência na língua, por comparação com os colegas. Mas também pode levar à competitividade, sob a forma de esforços crescentes no sentido de aprender a língua. Um corolário desta hipótese é que, à medida que o aluno se torna mais competente na utilização da língua (ou seja, mais capaz de competir), a sua ansiedade diminui. “(. . .) *as anxiety decreases, the quality and quantity of performance increases, and vice versa. Thus I am suggesting a cyclic relationship between anxiety and negative competitiveness (. . .)*.” (Bailey, 1983, p. 96). Curiosamente, a ansiedade pode servir dois fins opostos: por um lado, se devidamente controlada, facilita a tarefa do aluno, motivando-o a esforçar-se cada vez mais, para assim atingir os seus objectivos; por outro, se em exagero, dificulta essa mesma tarefa, acabando por o desmotivar e levando-o a desistir da experiência de aprendizagem:

In formal instructional settings, if such anxiety motivates the learner to study the target language, it is facilitating. On the other hand, if it is severe enough to cause the learner to withdraw from the language classroom (either mentally or physically, temporarily or permanently), such anxiety is debilitating. (Bailey, 1983, p. 96)¹⁸.

No âmbito da sua *affective filter hypothesis*, Krashen (1982a) tem opinião idêntica, ao considerar que apenas “*Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety.*” (Krashen, 1982a, p. 31);

4. A interacção na sala de aula e a participação do aluno – Seliger (1983) investigou a relação existente entre a participação do aluno na aula e a sua proficiência na língua alvo: “(. . .) *learners who maintained high levels of interaction in the second*

alunos, evitar ao máximo a sua utilização (Schachter, 1974), essencialmente nos contextos de maior indecisão em termos da aplicação prática do contraste *Simple Past/Simple Present Perfect*.

¹⁸ Facto que, infelizmente, se tem revelado frequente no âmbito do emprego do *Simple Present Perfect*. A verdade é que, por ser uma questão complexa, a ansiedade quanto à correcta utilização deste tempo verbal nos seus contextos adequados pode ser tal, que inibe o aluno, impedindo-o de entender claramente a situação concreta que se lhe depara, acabando esta constante e desconfortável sensação de insucesso por o desmotivar, relativamente ao empenho que deveria demonstrar face ao contraste verbal objecto deste estudo.

language, both in the classroom and outside, progressed at a faster rate than learners who interacted little in the classroom.” (Seliger, 1983, p. 262). Neste contexto, dividiu os alunos em duas categorias, situadas nos dois extremos dum contínuo de comportamento. Dum lado, os *high input generators*, os alunos mais activos, que praticavam a língua iniciando interacções com o professor e os colegas, gerando, em consequência, maior quantidade de *input* e, do outro, os *low input generators*, alunos com um papel passivo na aula, pouco fazendo para que lhes fosse dirigido qualquer tipo de *input*. Os estudos mostraram que a produção linguística destas duas categorias de alunos divergia significativamente: “*The language output of High Input Generators (HIGs) was found to differ significantly both qualitatively and quantitatively from the language produced by Low Input Generators (LIGs).*” (Seliger, 1983, p. 262). Segundo o autor, quanto mais o primeiro tipo de alunos interage na segunda língua, mais oportunidades tem de formar e testar hipóteses sobre o seu funcionamento, comparando o seu *output* com o *feedback* gerado pela interacção linguística. Precisamente com base neste aumento de *feedback*, os *high input generators* têm mais oportunidades de rejeitar hipóteses falsas sobre o facto da segunda língua derivar da primeira, logo, começam a desenvolver um conjunto de hipóteses no âmbito da L2, independentemente da influência da L1.

Note-se que o surgir e desenvolver desta *classroom-centered research* ou *classroom-oriented research* é, por si só, um sinal positivo, já que, ao abordar práticas concretas e processos específicos proporcionará, inevitavelmente, uma melhor compreensão da natureza do ensino da língua.

5.2. Processo

Abordada a variável do *input* relativamente às quatro questões focadas, centremo-nos, agora, no âmbito dos processos de aprendizagem. Por processos de aprendizagem, os investigadores sobre aquisição duma segunda língua referem “(. . .) *both the conscious and the unconscious cognitive behaviors that learners engage in as they acquire and use a second or foreign language.*” (Richards, 1985, p. 72). Estes processos geralmente envolvem:

- (a) formação e testagem de hipóteses;
- (b) síntese, análise e abstracção, que levam a um armazenamento a longo prazo e à representação da informação abstracta sobre os sistemas subjacentes da língua alvo;
- (c) processos de recuperação, envolvendo o acesso à referida informação, para uso posterior em diferentes tarefas de produção e compreensão.

Exactamente na tentativa de clarificar a natureza de processos deste tipo no contexto da aprendizagem duma segunda língua, investigadores e teóricos destas matérias têm explorado dimensões como, por exemplo, o papel desempenhado pela memória a longo e a curto prazo na aquisição da língua alvo (George, 1972), o papel do conhecimento consciente e inconsciente (Bialystock, 1978; Krashen, 1982a), os efeitos da idade e o modo de aprendizagem nos processos de aprendizagem (Krashen, 1982a; Hatch, 1983) e o papel do cérebro em tais processos (Genesee, 1982; Seliger, 1982; Hatch, 1983; Scovel, 1982). Contudo, como Wode observa:

(. . .) no neurophysiological model of the functioning of the human brain, no linguistic theory, and no psychological learning theory – whether behavioristic, cognitive or other – is presently available which seems suited to describe the facts empirically observable when human beings learn languages. Consequently the results from [existing] studies on language acquisition are a great challenge for developmental psychology, brain research, language teaching and linguistic theorizing. (Wode, 1981, p. 8).

Referiremos, em seguida, conceptualizações correntes no âmbito dos processos de aquisição duma segunda língua, procurando ilustrar alguns dos problemas e limitações inerentes às diferentes teorias.

5.2.1. Aprendizagem versus aquisição

Ao tentar desenvolver uma teoria com base processual, que explica a ordem natural para o desenvolvimento gramatical da segunda língua, encontrada em muitos estudos sobre o processo de aquisição nesta área – mas que também explica alguns afastamentos significativos desta mesma ordem – Krashen (1982a) distinguiu entre aquisição e aprendizagem, encarando-as como dois processos distintos, que coexistem no adulto, com funções muito específicas. Neste sentido, contrastou situações em que a atenção do aluno se focaliza conscientemente nas características formais da língua alvo (aprendizagem), com

outras onde se encontram envolvidos processos subconscientes. Neste último caso, o aluno usa a língua alvo basicamente para comunicar, pelo que o foco é o significado e não a forma linguística (aquisição). Dos dois, o processo principal, na concepção do autor, é, sem dúvida, a aquisição: “*Acquisition is more important than learning.*” (Krashen, 1982a, p. 32); “(. . .) *acquisition is more central, and learning of less use to second language performance, (. . .).*” (Krashen, 1982a, p. 33). A aprendizagem apenas contribui para a produção linguística, quando a informação aprendida é usada como *monitor*, servindo assim para controlar/corrigir o *output* do sistema adquirido: “*Conscious learning is available only as a ‘Monitor’, which can alter the output of the acquired system before or after the utterance is actually spoken or written. It is the acquired system which initiates normal, fluent speech utterances.*” (Krashen, 1982a, p. 16). Daqui se depreende que, na perspectiva do autor, as regras formais, ou, se quisermos, a aprendizagem consciente, tem um papel muito limitado na *performance* dum segunda língua, podendo ser útil essencialmente em situações em que o falante (a) está focalizado nas características formais da língua, (b) conhece as regras subjacentes e (c) tem tempo para aplicar este conhecimento em termos práticos.

Esta distinção que Krashen (1982a) estabelece entre aquisição e aprendizagem está, pois, intimamente ligada a duas das hipóteses que integram a sua teoria de aquisição dum segunda língua – *the input hypothesis* e *the monitor hypothesis*¹⁹ – amplamente divulgada em numerosas publicações da área e que tem servido de base a práticas metodológicas específicas – referimo-nos, concretamente, à abordagem do ensino da língua conhecida por *The Natural Approach*, de Krashen & Terrell (1983).

Porém, apesar do que consideramos ser o seu apelo intuitivo e do poder de atracção que facilmente exerce sobre muitos professores, são vários os investigadores que duvidam da credibilidade das hipóteses em que assenta a sua teoria, considerando que lhes falta base de sustentação em termos empíricos e até lógicos (veja-se McLaughlin, 1978; Gregg, 1984, 1989; Spolsky, 1985; White, 1987; Brumfit, 1992, para nomear apenas alguns).

Psicólogos como McLaughlin (1978, 1990) criticam severamente a demasiado difusa distinção que Krashen estabelece entre processos subconscientes (aquisição) e

¹⁹ Teoria que já vimos incluir ainda duas outras hipóteses inerentes ao contexto de aquisição da língua alvo (1982a, 1985): *the natural order hypothesis*, relativa à ordem de aquisição de estruturas gramaticais (ver secção 4.2.) e *the affective filter hypothesis*, respeitante à influência que os factores afectivos exercem no processo de aquisição (ver secção 5.1.4.), sendo estas, contudo, hipóteses já não tão directamente relacionadas com a distinção aquisição/aprendizagem em causa nesta secção.

conscientes (aprendizagem). Aliás, a própria definição da noção de *consciousness* não reúne o consenso dos psicólogos. Daí que McLaughlin tenha comentado:

My own bias (. . .) is to avoid the use of the terms conscious and unconscious in second language theory. I believe that these terms are too laden with surplus meaning and too difficult to define empirically to be useful theoretically. Hence, my critique of Krashen's distinction between learning and acquisition – a distinction that assumes that it is possible to differentiate what is conscious from what is unconscious. (McLaughlin, 1990, p. 627).

Ainda a propósito da teoria de Krashen, McLaughlin faz notar que, em termos da psicologia experimental, não pode haver aprendizagem a longo prazo, sem se passar por um processo de *awareness*, logo, no campo linguístico, não há *input* que se transforme em *intake* (“. . . the subset of all input that actually gets assigned to our long-term memory store.”, assim o define Brown, 1994, p. 281), sem uma tomada de consciência das formas linguísticas em causa. Nesta linha de raciocínio, qualquer teoria de aquisição dum língua que apele a distinções do tipo consciente/subconsciente é altamente suspeita.

Segundo Gregg (1984), sendo a distinção entre aquisição e aprendizagem central na teoria de Krashen, nenhum dos termos foi, contudo, adequadamente operacionalizado; são usados um pouco “à toa” e de forma ambígua. A insistência de Krashen em considerar que a aprendizagem não se pode tornar em aquisição não se baseia em exemplos sólidos e concretos. Tal como Gregg salienta:

Krashen plays fast and loose with his definitions (. . . .) If unconscious knowledge is capable of being brought to consciousness, and if conscious knowledge is capable of becoming unconscious – and this seems to be a reasonable assumption – then there is no reason whatever to accept Krashen's claim, in the absence of evidence. And there is an absence of evidence. (Gregg, 1984, p. 82).

Além disso, continua o autor, se o critério para a aquisição é o uso espontâneo e apropriado das formas e actos de fala da língua alvo, não é difícil encontrar rapidamente contra-exemplos nesta área; muitos alunos de segundas línguas e línguas estrangeiras podem exemplificar situações em que pronúncias correctas, expressões coloquiais, rotinas de conversação e mesmo expressões e formas verbais, uma vez conscientemente aprendidas, depressa passam para uso imediato e automático. A própria perspectiva que

Krashen tem do *monitor* é também encarada como uma visão limitada e limitadora do papel dos processos de controlo, correcção e revisão na produção da fala. (ver o debate em Morrison & Low, 1983). Tal como no caso do uso dos termos “aquisição” e “aprendizagem”, a utilização que Krashen faz do *monitor* refere-se a processos que, contudo, não descreve, não explicando igualmente como se acede às regras linguísticas durante a compreensão ou produção.

5.2.2. Conhecimento consciente e inconsciente

Numa perspectiva teórica alternativa ao modelo de Krashen, mantendo, contudo, as mesmas bases de caris linguístico, em função das quais se considera que “(. . .) *language is represented and acquired by the human mind in ways that are different from any other knowledge.*” (Cook, 1993, p. 246), Bialystock (1978, 1981), no âmbito do seu *Analysis/Automaticity Model* (cujas estrutura para a conceptualização da aquisição duma segunda língua foi posteriormente modificada, no sentido de fomentar a interacção entre análise e automatismo), distingue entre conhecimento explícito (factos conscientes que conhecemos sobre uma língua) e conhecimento implícito (a informação intuitiva na qual o aluno se baseia para produzir a língua de forma automática e espontânea). O sistema do conhecimento linguístico explícito, de acordo com Bialystock, consiste geralmente em regras mais simples, menos abstractas, sobre o funcionamento da língua alvo, regras que são objecto de uma análise consciente por parte do aluno. Após uso contínuo destas regras, a informação que integra a sistema explícito torna-se automática, sendo então transferida para o sistema de conhecimento implícito – posição claramente oposta à de Krashen, como vimos, dado este defender que “*There is no necessity for previous conscious knowledge of a rule.*” (Krashen, 1982a, p. 84).

Em vários estudos realizados, Bialystock investigou a relação entre diferentes tipos de tarefas de produção e compreensão e o uso do conhecimento implícito e explícito duma segunda língua.

5.2.3. Processamento de informação

Outra perspectiva diferente da distinção aquisição/aprendizagem proposta por Krashen é a apresentada por McLaughlin, Rossman & McLeod (1983), que defendem uma explicação alternativa das diferenças entre o uso controlado dum língua e o seu uso espontâneo, com base num modelo de processamento de informação conhecido por *Attention-Processing Model*. Esta teoria psicológica implica uma abordagem cognitiva da aquisição dum segunda língua, segundo a qual:

(. . .) language can be accommodated in a broader framework of how people store and acquire knowledge in general rather than being seen as something unique and peculiar of its own. It denies any special importance to the knowledge question “What constitutes knowledge of language?” by rejecting any special status for language. (Cook, 1993, p. 246).

Logo, fala-se em aprender uma qualquer tarefa complexa ou forma de comportamento, o que requer a integração dum número de *subskills*. Importa antes de mais salientar, que este modelo evita qualquer apelo directo a um contínuum de consciência, justapondo mecanismos de processamento (controlados e automáticos) e categorias de atenção (*focal* e *peripheral*). No sentido de lidar de forma mais eficaz com tarefas e situações recorrentes, muitos destes *skills* subjacentes tornam-se rotineiros ou automáticos, sendo depois operacionalizados na prática, sem necessidade de atenção controlada. A isto se chama *automatic processing*. Ao aprender uma determinada tarefa, como, por exemplo, os *skills* inerentes a uma conversa numa língua estrangeira, os *subskills* que ainda não fazem parte do processamento automático, podem requerer, de início, uma atenção mais controlada por parte do aluno, dado estarem ainda, nesta fase, precisamente sob o domínio do processamento controlado, que, segundo os autores, é “*(. . .) capacity limited and temporary (. . .)*” (McLaughlin et al., 1983, p. 142). Contudo, este facto pode interferir com a sua capacidade de concretizar, em simultâneo, outros aspectos da mesma tarefa (por exemplo, conseguir manter a distinção a nível de tempos verbais), o que, por sua vez, pode afectar o controlo do aluno sobre o sistema gramatical, a fluência linguística, entre outras questões. Gradualmente, porém, os processos controlados tornam-se automáticos, logo, “*(...) relatively permanent (. . .)*” (McLaughlin et al., 1983, p. 142), à medida que o aluno ganha proficiência no âmbito da tarefa em causa. Note-se que, de acordo com esta

perspectiva, tanto as formas adquiridas como as aprendidas (na acepção de Krashen) podem ser submetidas a um tipo de processamento controlado ou automático, em função das exigências da tarefa em curso (podendo ambos representar processos perfeitamente conscientes), o que obviamente a distingue, como de início referimos, do modelo de aquisição duma segunda língua proposto por Krashen.

5.2.4. Explicações neurolinguísticas

As informações sobre o funcionamento do cérebro humano são, sem dúvida, centrais no caso das teorias de aprendizagem duma segunda língua e dos processos de desenvolvimento linguístico. As primeiras especulações sobre o papel do cérebro na aprendizagem da língua (Penfield & Roberts, 1959; Lenneberg, 1967) identificaram um período crítico, até à puberdade, durante o qual uma língua pode ser adquirida mais facilmente. Após a puberdade, segundo os autores, a aprendizagem torna-se mais difícil, porque o cérebro perdeu a sua “elasticidade” – um resultado da lateralização (o estabelecimento das funções da linguagem numa parte específica do hemisfério esquerdo). Ao rever os dados clínicos de Lenneberg, Krashen (1973), contudo, não encontrou base de suporte para uma tal conclusão. Mais tarde, ao rever a investigação empírica disponível sobre o efeito da idade em termos de velocidade e eventual sucesso na aquisição duma segunda língua (Krashen, Long & Scarcella, 1979), chegou mesmo à conclusão de que a questão não se resume apenas a “quanto mais novo melhor”; o facto é que as crianças só superam os adultos a longo prazo: “(. . .) *the adult is still an excellent acquirer when he or she is provided with the input he or she needs for acquisition in a situation where the filter is ‘low’* (. . .) *If the filter is down, the adult can regain many of the advantages the child enjoys.*” (Krashen, 1982b, p. 220)²⁰. Logo, para Krashen, não é a idade que funciona como factor determinante em termos do processo de aquisição, mas sim, como repetidas vezes referimos, a quantidade de *input* compreensível e o nível do filtro afectivo: “(. . .) *age is not in itself a predictor of second language rate or attainment, (. . .) here too everything reduces down to the quantity of comprehensible input and the level of the affective filter.*”; “*Thus, comprehensible input again is hypothesized to be the causative variable, and not*

²⁰ Para uma revisão mais pormenorizada da investigação sobre as diferenças entre crianças e adultos relativamente à aquisição duma segunda língua, ver Krashen, Scarcella & Long, 1982.

age per se.” (Krashen, 1982a, p. 43 e p. 44). De acordo com esta explicação, o autor acredita que:

(. . .), the adult is still an “acquirer”; the adult utilizes comprehensible input in the same way the child does – no change is posited in the language acquisition device at puberty or at any other age, nor does the language acquisition device degenerate. It also allows the possibility that “perfect” post-puberty second-language acquirers may exist – it predicts that such individuals will have had plenty of exposure to comprehensible input, and will have very low affective filters. (Krashen, 1985, p. 13).

Os investigadores sobre aquisição duma segunda língua têm continuado a explorar questões neste âmbito, tais como quais as funções da linguagem desempenhadas pelo hemisfério direito, na sequência da centralização da língua no hemisfério esquerdo, a relação entre os dois hemisférios durante a aquisição e o processamento da linguagem e a influência da idade, modo de aprendizagem e fase de aprendizagem nos processos neuropsicológicos (Genesee, 1982; Scovel, 1982; Seliger, 1982). No entanto, as tentativas para determinar quais as funções cognitivas e as capacidades de processamento abstracto associadas a cada hemisfério e se essas funções estão, de facto, apenas sob o controlo dum dado hemisfério ou área cerebral, não são conclusivas, não justificando certamente as incursões no campo da pedagogia, por vezes pretendidas pelos que se encontram directamente ligados à prática do ensino das línguas, ou seja, os professores. Consequentemente, Scovel adverte para o seguinte: “*(. . .) pedagogical irrelevance of direct application of neuropsychological research emphasizes the ultimate futility of any attempts to seek a neurolinguistic reality to justify certain classroom techniques and behaviors.*” (Scovel, 1982, p. 328).

5.3. Tarefa

A terceira dimensão envolvida na compreensão do processo de aquisição duma segunda língua é constituída pelo papel desempenhado pelas tarefas na aprendizagem da língua. Por “tarefa” entenda-se “*(. . .) a specific goal or activity that is accomplished through the use of language.*” (Richards, 1985, p. 76). As tarefas diferem, de acordo com o tipo de resposta que exigem do aluno, o tipo de interacção linguística em que o envolvem, o nível de processamento de linguagem que implicam e o tipo de produção linguística que

requerem. O que é facto é que este género de diferenças pode contribuir para a aprendizagem de diversas maneiras.

Assim, ao considerar o papel das tarefas no campo da aquisição duma segunda língua, interessam-nos particularmente as suas dimensões cognitivas, linguísticas e comunicativas. A questão essencial que nos importa explorar resume-se ao seguinte: Qual o contributo de determinadas tarefas ou tipos de actividade para processos de aprendizagem específicos? Pode a aprendizagem ser afectada se manipularmos as tarefas, em vez do *input*? Note-se que, nesta perspectiva, o peso do *input* é limitado; deixa de ser este que importa, para a atenção se passar a centrar no que o aluno faz com ele, isto porque o tipo de processamento cognitivo e linguístico em que o aluno se envolve, depende da tarefa que lhe é atribuída.

Em termos do ensino duma língua, as tarefas têm sido tradicionalmente consideradas do ponto de vista dos métodos em causa, sendo vulgarmente encaradas como uma variável crítica na determinação do sucesso no âmbito da aprendizagem da língua. Contudo, não há dados empíricos que efectivamente demonstrem se, de facto, existe qualquer relação entre os tipos de tarefas realizadas e uma maior ou menor profundidade de processamento cognitivo, ou retenção a longo prazo. O que está em questão, porém, é perceber até que ponto a escolha duma determinada tarefa afecta a aprendizagem no contexto da língua em causa, uma preocupação, aliás, já antiga nos estudos da psicologia da aprendizagem.

Várias perspectivas sobre o papel das tarefas na aprendizagem da língua alvo têm sido tidas em conta pelos investigadores na área da aquisição duma segunda língua. Consideremos, pois, o tipo de processamento envolvido, tipos de estruturas linguísticas produzidas e o tipo de *input* gerado.

5.3.1. Tipo de processamento envolvido

Frequentemente, a discussão sobre técnicas de ensino de línguas (sejam elas behavioristas, humanistas ou comunicativas) centra-se no nível de processamento que estas envolvem, isto é, no tipo de resposta que proporcionam (mecânica, significativa ou comunicativa), com todas as implicações daí decorrentes.

Também os investigadores no campo da aquisição de segundas línguas se têm preocupado com o tipo de processamento envolvido em diferentes tarefas de cariz linguístico. Chaudron (1983b), por exemplo, refere-se às tarefas em termos do grau de produção linguística que estas implicam (das não verbais às altamente verbais), bem como do grau de compreensão que exigem (dum baixo nível de processamento a um nível elevado) e discute medidas de proficiência na língua alvo, precisamente de acordo com os tipos de tarefas em que estas se baseiam.

Hosenfeld (1979a e b) e Cohen & Hosenfeld (1981) têm investigado a relação entre tarefas e processos, levando os alunos (adultos) a reflectir sobre as actividades que realizam na aula – leitura, escrita, audição, fala, vocabulário e gramática – e a verbalizar as suas observações, à medida que as desempenham. Descobriram, assim, que:

- (1) os alunos conseguem verbalizar e observar estratégias que vulgarmente utilizam, no âmbito da concretização de diversas tarefas, comuns nas aulas de línguas;
- (2) as estratégias efectivamente utilizadas pelos alunos, são frequentemente muito diferentes das que os professores assumem que eles estão a usar.

Pelas suas descrições se percebeu que, ao estudarem uma regra gramatical, por exemplo, os alunos tentavam extrapolar para uma situação comunicativa imaginária, onde eventualmente tivessem que pôr em prática essa mesma regra. No caso do estudo das diferenças entre bons e maus leitores, ainda com base nas descrições do que faziam ao desempenharem tarefas de leitura, percebeu-se que:

(. . .) successful readers keep the meaning of the passage in mind, read in broad phrases, skip unessential words and guess from context the meaning of new words. In contrast, unsuccessful readers lose the meaning of sentences as soon as they decode them, read word-by-word in short phrases, rarely skip unessential words, and turn to the glossary for the meaning of new words (...).
(Cohen & Hosenfeld, 1981, p. 296)²¹.

²¹ Curiosamente, estas diferenças, descrevendo as estratégias utilizadas na prática por bons e maus leitores, reflectem grande parte das respostas dadas pelos nossos alunos do grupo experimental (9.º ano de escolaridade) ao questionário sobre estratégias de leitura extensiva, a ser aplicado em dois momentos: no início do ano lectivo, antes da implementação da experiência didáctica e no seu final. Pretendíamos, igualmente, tal como Cohen & Hosenfeld (1981), que eles pensassem um pouco sobre a forma como lêem, que reflectissem sobre as estratégias que vulgarmente empregam em termos deste tipo de leitura e que se apercebessem da existência de determinados *skills* básicos neste campo concreto, bem como da importância dos mesmos como facilitadores dum processo de leitura prolongada, que se pretende, acima de tudo, fluente e agradável.

Quanto à análise das respostas dos alunos ao referido questionário, no que respeita aos dois momentos contemplados, ver Anexo 12.

A grande vantagem de estudos deste tipo é, sem dúvida, a de dar a conhecer as estratégias de que os alunos se servem na realização de diferentes tarefas pedagógicas (*drills*, exercícios de *reading comprehension*, entre outras), o que possibilita avaliar o grau de contribuição dessas tarefas para a vasta área da aquisição duma segunda língua.

5.3.2. Tipos de estruturas linguísticas produzidas

Um foco diferente sobre tarefas diz respeito aos tipos de formas linguísticas que os alunos praticam ou produzem, ao levarem a cabo tarefas específicas. Butler-Wall (comunicação pessoal) examinou a relação entre diferentes tipos de tarefas comunicativas – narrativas, descritivas, expositivas, especulativas e cooperativas – e a frequência com que elas levavam à prática ou à produção de determinadas estruturas linguísticas. O resultado mostrou que algumas estruturas praticamente não eram afectadas pelas tarefas em causa, enquanto que a frequência com que outras eram usadas dependia nitidamente do tipo de tarefa em questão.

Uma investigação deste género pode ser muito útil, ao sugerir a que tipo de actividades comunicativas podemos recorrer, no intuito de ensinar ou reforçar certas estruturas gramaticais, como seja, por exemplo, o caso da expressão do passado através da utilização dum tempo verbal como o *Simple Present Perfect*, nos seus contextos adequados.

5.3.3. Tipo de *input* linguístico gerado

Alguns investigadores sobre aquisição duma segunda língua têm encarado as tarefas numa perspectiva mais ampla, focalizando a sua atenção na questão do *input*. Em que medida é que diferentes tipos de tarefas no âmbito da sala de aula afectam o *input* que o aluno recebe no contexto da língua alvo? Muitos métodos actuais de ensino da língua (por exemplo, *The Natural Approach*, *Communicative Language Teaching*) enfatizam a necessidade da prática da oralidade, recorrendo a trocas comunicativas, como seja o caso

Sobre os cinco *skills* fundamentais a ter em conta no contexto da leitura extensiva (Nuttall, 1982), informação em tudo coincidente com a referida por Cohen & Hosenfeld em termos das descrições que apresentam, material que entretanto preparámos e distribuámos aos alunos, após o primeiro momento de resposta ao questionário, precisamente para reflexão e consciencialização das questões levantadas pelo mesmo, ver Anexo 13.

Para um aprofundamento do tema em causa – estratégias de leitura extensiva – ver Capítulo V, secção 3.5.

de actividades que envolvem partilha de informação, ou de resolução de problemas. A questão é: A que tipo de linguagem é que essas tarefas dão origem, quando postas em prática pelos alunos?

Porter (1983) analisou tarefas comunicativas, tendo em conta a gramaticalidade da linguagem por elas proporcionada, as suas características interactivas e a sua adequação sociolinguística. Observou discussões ocorridas durante uma actividade que implicava a resolução dum problema, entre alunos de Inglês como segunda língua e (a) falantes nativos, (b) alunos mais avançados e (c) alunos intermédios. Ao estudar o tipo de linguagem gerada, concluiu:

Simply practicing communicative activities in the classroom will not generate the type of sociocultural input that learners need. Though while doing problem-solving tasks they will get practice in expressing opinions, agreement, and disagreement, the way in which they express themselves is not the same as the language of native speakers. Thus the learner's language is inappropriate for use in other settings outside the classroom. (in Richards, 1985, p. 79).

Embora grande parte da linguagem gerada pelos alunos ao desempenhar as tarefas fosse gramaticalmente incorrecta e socio-linguisticamente inapropriada, conseguiram, contudo, adquirir prática em termos de estratégias comunicativas, o que os pode ajudar a aprender a língua alvo. Além disso, a qualidade da linguagem que dirigiam aos colegas não diferia da qualidade da linguagem dirigida aos falantes nativos. Podemos daqui concluir que, apesar do ensino ou do contacto com falantes nativos poder ser necessário para fornecer *input* preciso do ponto de vista gramatical e sociocultural, “(. . .) *learners can offer each other genuine communicative practice, including the negotiations for meaning that may aid SLA (. . .).*” (Porter, in Richards, 1985, p. 79).

Long (1981), da mesma forma, salienta que a interacção entre alunos é potencial geradora de bom *input* linguístico, tendo em conta a aprendizagem duma segunda língua. Conforme argumenta, as tarefas que envolvem interacção e negociação (e que, portanto, envolvem repetições, confirmações e pedidos de clarificação) proporcionam maior quantidade de *input* compreensível, logo melhor *input* na área da aquisição dessa língua, já que, a acreditar em Krashen, “(. . .) *comprehensible input is the essential ingredient for second-language acquisition. All other factors thought to encourage or cause second-language acquisition work only when they contribute to comprehensible input and/or a low affective filter.*” (Krashen, 1985, p. 4).

5.4. Contexto

A última dimensão que nos propusemos considerar no âmbito da aprendizagem duma segunda língua diz respeito ao contexto. Neste campo, importa ter em conta os efeitos que os factores situacionais e contextuais exercem na aprendizagem da língua. As questões que, conseqüentemente, se levantam são as seguintes:

- (a) Os processos de interlíngua variam de acordo com o ambiente em que decorre a aprendizagem duma língua?
- (b) As características da interlíngua (isto é, o tipo e a frequência de características específicas) são também influenciadas pelos contextos em que uma dada língua está a ser aprendida?
- (c) Em que medida é que o *input* que os alunos recebem em ambientes informais difere do que recebem em ambientes formais (por exemplo, a sala de aula) e qual o efeito dessas diferenças em termos do sucesso ou fracasso da aprendizagem duma língua²²?

A variabilidade notória na *performance* linguística, de acordo com diferentes ambientes e contextos de aprendizagem, tem sido um dos temas abordados por vários estudos sobre aquisição duma segunda língua.

Sampson (1971) sugere que a situação em que os dados relativos à língua alvo são recolhidos (por exemplo, uma conversa natural e informal versus o uso da língua no âmbito da sala de aula) levará, inevitavelmente, ao surgir de diferentes tipos de erros e de diferentes frequências de ocorrência de erros particulares.

Segundo Ervin-Tripp (1974), nota-se um aumento de situações de transferência linguística em contextos de aprendizagem tais como as aulas de línguas estrangeiras,

²² Esta questão da influência do contexto (formal ou informal) no que respeita à aquisição duma língua estrangeira, no nosso caso o Inglês, interessa-nos particularmente, uma vez que, tendo em vista a experiência didáctica que nos propusemos realizar, partimos da hipótese de que o mero ensino formal da língua inglesa em situação de sala de aula não facilita a aquisição do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, na medida em que não contribui de forma significativa para a diminuição das dificuldades sentidas pelos alunos neste âmbito. Pretendemos, assim, conhecer melhor o papel que a exposição individual, prolongada e regular do aluno à leitura, especialmente no caso de leitura voluntária, por prazer, pode desempenhar na compreensão, aquisição e utilização de tempos verbais, muito em particular no que respeita à distinção entre os contextos de utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect* em situações diárias concretas e, a partir daí, verificar a importância da sua implementação junto dos alunos, na fase imediata ao contacto inicial com o contraste verbal em causa, basicamente como complemento ao usual *input* linguístico das aulas de língua inglesa (ambiente formal), embora, de preferência, em contexto extra-escolar (ambiente informal).

precisamente porque, nesses casos, a língua em causa “(. . .) *is not the language of the learner’s social milieu so that the learning contexts are aberrant both in function and frequency of structure (. . .)*.” (Ervin-Tripp, 1974, p. 121)²³.

Pica (1983) investigou os efeitos de diversos contextos de aprendizagem duma língua (ambientes instruídos e naturalistas) nos processos de desenvolvimento linguístico, com base nos diferentes tipos de erros encontrados. Descobriu, assim, que o uso exagerado de morfemas e suas distribuições inapropriadas eram mais frequentes em alunos sujeitos a um processo de instrução formal, já que os que adquiriam a língua através de interações naturais, faziam uso de outro tipo de mecanismos, semelhantes a processos observados em casos de pidginização. Consequentemente, Pica sugere que um dos efeitos da instrução poderá ser, exactamente, o de inibir processos de pidginização, sendo esta caracterizada “(...) *by the development of an interlanguage marked by a lack of inflectional morphology and a restricted grammatical and lexical system.*” (Richards, 1985, p. 81)²⁴.

6. Conclusão

Digamos que a principal motivação para proceder a estudos, tanto no âmbito da análise do erro, como da interlíngua, como ainda da investigação sobre aquisição duma

²³ Basta pensarmos nas muitas dificuldades inerentes à aquisição do contraste verbal em estudo, que atribuímos (e comprovámos – ver Fonseca, 1990), fundamentalmente, a uma questão de interferência da língua materna (o Português) no processo de aquisição da língua estrangeira (o Inglês), dado não existir correspondência directa entre os dois sistemas verbais em causa, no que respeita à expressão do passado nas duas línguas.

Precisamente porque os contextos formais de aprendizagem podem ser “aberrantes”, como sugere Ervin-Tripp (1974), quer em termos da função, quer da frequência de ocorrência das estruturas pretendidas, nos propusemos contornar esta situação, considerando a leitura extensiva, encarada como leitura por prazer, em ambiente informal (logo propício a um baixo filtro afectivo, na perspectiva de Krashen), como a necessária e complementar fonte de *input* linguístico, compreensível e devidamente contextualizado (graças a uma cuidada selecção dos *graded readers* a facultar aos alunos), por forma a funcionar como eventual estratégia facilitadora da aquisição do contraste entre o *Simple Past* e o *Simple Present Perfect*.

²⁴ Uma perspectiva diferente do efeito do contexto de aprendizagem na aquisição da língua alvo surge, precisamente, dos estudos inerentes à dimensão sócio-psicológica da aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras. Neste contexto, refiram-se autores como D’Anglejan (1978), Schumann (1975, 1978), Schmidt (1983), entre outros, para quem o grau de desenvolvimento linguístico reflecte, no geral, o tipo de interacção verificada entre o aluno e o grupo da cultura alvo. Schumann (1978), por exemplo, tem especulado sobre as conseqüentes barreiras afectivas e sociais que impedem a aquisição da linguagem em tais situações. De acordo com o seu *Acculturation Model*, o autor considera que a aculturação é “(. . .) *the major casual variable in second language acquisition.*” (Schumann, 1978, p. 29) e mantém que “*Second language acquisition is just one aspect of acculturation, and the degree to which the learner acculturates to the target language group will control the degree to which he acquires the target language.*” (Schumann, 1978, p. 34). Porém, feita a referência, escusamo-nos de desenvolver esta vertente sócio-psicológica do efeito do contexto na aquisição da língua alvo, por considerar que ela ultrapassa os limites da nossa investigação.

segunda língua, não foi, no geral, o interesse por questões de imediata aplicação prática ao campo do ensino das línguas. Aliás, nessa perspectiva, muitos dos estudos a que fizemos referência têm, essencialmente um cariz descritivo e não prescritivo.

Não seria, portanto, suposto esperar que a investigação na área da aquisição duma segunda língua fornecesse respostas óbvias para muitos dos problemas de ordem prática, com que os professores se deparam nas suas rotinas lectivas diárias, como seja o caso do que deu origem a esta investigação – referimo-nos ao eventual impacto da leitura extensiva na aquisição e posterior utilização de estruturas verbais definidas, conducentes ao desenvolvimento da competência gramatical implícita na competência linguística de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, concretamente ao nível do 9.º ano de escolaridade.

Contudo, toda esta investigação tem contribuído, de forma clara, para nos permitir uma compreensão mais ampla e abrangente do “como” e do “porquê” da aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras, facto que possibilita igualmente, sem dúvida, uma compreensão mais informada e realista das várias dimensões subjacentes às muitas questões práticas inerentes ao campo do ensino das línguas.

Dado termos considerado, na Introdução a este estudo, a leitura individual e silenciosa de *graded readers* no ensino do Inglês como língua estrangeira o tema central da presente investigação empírica, investigação essa que se desenvolve em torno do problema do potencial impacto da leitura extensiva como eventual estratégia facilitadora da aquisição do problemático contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, o próximo capítulo aborda precisamente a relação entre leitura extensiva e aquisição duma segunda língua, procurando rever a literatura mais significativa nesta área.

CAPÍTULO V

A leitura extensiva e a aquisição duma segunda língua

1. Introdução

“Reading is private. It is a mental, or cognitive, process which involves a reader in trying to follow and respond to a message from a writer who is distant in space and time. Because of this privacy, the process of reading and responding to a writer is not directly observable.” (Davies, 1995, p. 1).

Contudo, apesar de não ser directamente observável, como salienta Davies, espera-se que os professores desenvolvam esforços, no sentido de não só tentarem entender os mecanismos subjacentes a um tal processo, sem dúvida complexo, como de procurarem encontrar diferentes maneiras de o poder estudar e, a partir daí, avaliar todo o seu potencial impacto no que respeita à aquisição duma qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira.

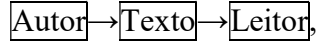
Precisamente por ser um acto eminentemente individual e privado (ver secção 3.3., sobre as características duma abordagem extensiva da leitura), *“Reading has to relate to diverse interests and needs while ceasing to be seen as an activity leading to conformity of points of view.”* (Sá-Correia, 1993, p. 145). Logo, importa, antes de mais, consciencializarmo-nos da existência de diferentes perspectivas sobre a leitura, com o intuito de perceber qual delas melhor se coaduna com a referida diversidade de necessidades e interesses dos nossos alunos, tanto mais vasta, quanto mais amplo for o leque do público leitor envolvido.

Centremo-nos, pois, de forma objectiva e concisa, em duas concepções básicas do processo de leitura, sobre as quais nos interessa particularmente reflectir em termos dos seus pressupostos teóricos, tendo em mente a maneira como pensámos a implementação dum programa de leitura extensiva em Inglês, língua estrangeira, com alunos do 9º ano de

escolaridade e que se encontram vulgarmente referidas na literatura da especialidade nos seguintes termos:

- a leitura como um processo uni-direccional ou, se quisermos, de uma só via (perspectiva meramente baseada no grau de complexidade linguística do texto);
- a leitura como um processo bi-direccional, ou de duas vias (perspectiva psicolinguística).

Subjacente à primeira concepção do processo de leitura, quer em L1, quer num contexto de língua estrangeira, está a convicção de que “(. . .) *if textual language could be matched to the language of readers the result would be progress in reading and consequently in language development.*” (Sá-Correia, 1993, p. 146). Conseguir estabelecer a correspondência entre texto e leitor, em termos dos conhecimentos sintácticos e semânticos revelados por cada um no âmbito da língua em causa, leva pois, segundo esta concepção do acto de ler, tanto ao desenvolvimento da capacidade de leitura, como a uma maior motivação dos alunos para a actividade em si. Assim sendo, fazem todo o sentido neste enquadramento, os estudos sobre *readability* (Perera, 1980; Harrison, 1980; Rye & Sjölander, 1982), bem como, no seu contexto, a questão da simplificação dos materiais de leitura (Widdowson, 1979; Davies, 1984), assunto que desenvolveremos mais adiante neste capítulo, nomeadamente ao referirmo-nos à distinção entre materiais autênticos e materiais simplificados (ver secção 4.1.).

Contudo, esta concepção da leitura como um processo uni-direccional, do tipo  $\boxed{\text{Autor}} \rightarrow \boxed{\text{Texto}} \rightarrow \boxed{\text{Leitor}}$, é redutora do acto de ler, exactamente por apenas procurar ultrapassar as vulgares dificuldades decorrentes da complexidade linguística dos materiais utilizados, sem se preocupar em perceber, valorizar, ou até mesmo tentar explicar reacções particulares de leitores individuais, em termos da interacção que estes supostamente deveriam estabelecer com o texto em causa. Por este motivo, tem sido muito criticada por vários especialistas nesta área, dado originar problemas de diversa ordem durante a tentativa de compreensão dos textos pelos alunos, concretamente a nível da memória, da sintaxe e da semântica, (Goodman, 1967, 1968; Smith, 1978; Hosenfeld, 1984; Cooper, 1984; Elley, 1984). Tudo porque, segundo esta perspectiva, o principal objectivo dos professores parece ser, tão simplesmente, o de envolver os seus alunos num longo e meticuloso processo de descodificação de cada uma das frases do texto, recorrendo a uma abordagem atomística da leitura (Cook, 1990), o que naturalmente os impede de assim

conseguirem extrair o significado necessário à resposta a eventuais perguntas de interpretação sobre o mesmo. Logo, “(. . .) *the purpose of reading in such circumstances is questionable as it generates frustration among students besides being used as an ideological tool (. . .) Thus they cannot read with comprehension and create meaning in their own terms.*” (Sá-Correia, 1993, p. 153), facto que nos leva a considerar a segunda concepção do processo de leitura, tendo em mente a abordagem de autores como Goodman e Smith.

Para Goodman (1967, 1968), ler significa essencialmente tentar perceber a palavra escrita. Trata-se dum processo activo de procura de significado, para o qual contribuem, de forma simultânea e interdependente, três sistemas chave – grafo-fonológico, sintáctico e semântico – envolvendo assim o leitor em cinco fases decisivas ao longo de todo o processo: reconhecimento-iniciação, previsão, confirmação, correcção e conclusão. Se, tal como Goodman, encararmos a leitura como um jogo – *a psycholinguistic guessing game* (Goodman, 1967) – vencê-lo implica conseguir extrair dum texto a resposta às perguntas nele implícitas, por forma a chegarmos ao seu significado, o que pressuporá ter em consideração factores como: a dificuldade linguística do material lido, o conhecimento anterior da língua em causa, a capacidade de leitura e o conhecimento do mundo que o leitor possui.

Nesta perspectiva, a leitura surge como um processo unitário, directamente relacionado com a compreensão individual do que se lê, razão que levou Smith (1978) a afirmar ser perfeitamente possível perceber o conteúdo dum qualquer texto, sem, contudo, conseguir identificar cada um dos vocábulos que o integram, uma vez que o significado depende, em larga medida, do contexto em que esses vocábulos ocorrem, posição com a qual concordamos em absoluto (ver secção 3.5., sobre usuais estratégias no âmbito da leitura extensiva). Note-se que sendo o contexto familiar ao leitor, o significado dos termos desconhecidos é facilmente previsível, o que nos permite concluir que a compreensão depende da previsão e esta do próprio contexto.

Segundo os proponentes desta concepção do acto de ler, a ênfase é posta na importância que o leitor atribui à informação contextual ao seu dispor, dado esta lhe permitir fazer previsões quanto ao significado do que lê, o que se poderá traduzir esquematicamente da seguinte forma: $\boxed{\text{Autor}} \rightarrow \boxed{\text{Contexto-Texto-Contexto}} \leftrightarrow \boxed{\text{Leitor}}$. A verdade é que os leitores fluentes apenas centram a sua atenção na informação que

consideram relevante face à sua finalidade de leitura, baseando-se, para tal, no conhecimento do contexto (a propósito, consultemos o quadro 15, secção 3.5., no qual Bowen, Madsen & Hilferty (1985) enumeram as características dos bons e maus leitores). Nesta perspectiva, a leitura pressupõe uma interacção entre os leitores e o texto escrito, sendo que nem sempre o resultado desta interacção expressa compreensão, devido ao surgir de eventuais dificuldades durante este processo (*short-circuits*, para usar o termo de Goodman).

É por esta razão que Smith (1978) se mostra particularmente crítico da anterior abordagem, focalizada no domínio da linguagem. Em sua opinião, o que se passa no âmbito da sala de aula pode determinar o sucesso ou fracasso dos alunos no que respeita à leitura. Isto porque o autor considera crucial o papel do professor na promoção tanto da capacidade de leitura dos seus alunos, como do prazer inerente à prática desta actividade (elemento essencial neste contexto, como adiante teremos oportunidade de justificar, em particular ao longo da secção 3.3.), o que só se verificará se o professor, em vez de complicar, lhes facilitar o desempenho desta tarefa, guiando-os, apoiando-os e motivando-os para um contacto essencialmente individual e agradável com os materiais de leitura.

Logo, servindo-nos das palavras de Sá-Correia (1993), com as quais nos identificamos plenamente, uma vez que traduzem de forma clara e objectiva o que pensamos sobre esta questão e que, aliás, procurámos concretizar em termos práticos, através da implementação dum programa de leitura extensiva baseado nestes pressupostos teóricos ou, se preferirmos, na filosofia subjacente a esta concepção do processo de leitura (sobre a descrição da experiência e dos materiais didácticos utilizados, ver Capítulo VI), julgamos poder concluir que,

From this point of view the best teaching strategy is the one that encourages learners to read directly for meaning. Learners should be involved in a process of reading that encourages them to rely on the semantic level instead of the graphic display. Students have to learn to rely on inferring meaning in reference to linguistic clues and the context. But for that to happen they have to be provided with books because if there are no books this cannot be done. (Sá-Correia, 1993, p. 156).

De facto, muito embora esta concepção do processo de leitura se nos afigure bastante mais lógica e fidedigna do que a primeira, tendo em conta a maneira como encara o acto de ler, sobretudo quando está em causa uma actividade que se pretende

enriquecedora a diversos níveis e, simultaneamente, causadora de prazer, convém, contudo, ter a noção clara de que também ela não está isenta de críticas.

Precisamente por se centrar no desenvolvimento da capacidade intelectual e de estratégias que ajudam à reconstrução da mensagem transmitida pelo autor através do seu texto, considera-se que este modelo de leitura torna ainda mais notória a distinção entre alunos de diferentes ambientes familiares e proveniências sócio-culturais, no que respeita ao seu desempenho neste contexto. Trata-se duma abordagem que não tem em consideração a inexistência de estruturas de referência comuns entre escritor e leitores, de modo a assim facilitar a compreensão do texto pelos últimos. Sem dúvida que o conhecimento linguístico é um factor relevante para que o leitor entenda o que lê, mas se nos focalizarmos essencialmente a esse nível, seremos levados à análise das reacções do leitor ao texto em causa, mas não à desejada interacção texto/leitor. Ou seja, o conhecimento linguístico não é condição suficiente para uma leitura bem sucedida no âmbito duma segunda língua ou língua estrangeira, uma vez que o sucesso neste campo específico depende também de outro tipo de conhecimentos relacionados com experiências anteriores, que permitirão ao leitor estabelecer ou não as ligações necessárias entre as várias questões abordadas ao longo dos textos lidos, conseguindo assim criar significado.

Cientes desta realidade, centremo-nos de momento no que se passa a nível do *skill* da leitura em Inglês, língua estrangeira, na generalidade das salas de aula do Ensino Básico português, procurando, ao identificar a prática mais comum neste contexto, estabelecer de forma clara e inequívoca a distinção entre as duas maneiras de concretizar o acto de ler, por via extensiva e intensiva, com todas as vantagens e desvantagens daí decorrentes.

2. Leitura extensiva v. Leitura intensiva

Segundo opinião generalizada, ler de forma extensiva significa ler em quantidade, procurando, antes de mais, a compreensão global dos textos em causa, que supostamente se inserem nas preferências temáticas do leitor.

Porém, diz-nos a experiência que o que se passa nas aulas de língua estrangeira, em termos de leitura, não reflectirá esta situação. Pelo contrário, a realidade mais comum, facilmente comprovável, aliás, pelas usuais práticas lectivas das aulas de Inglês (ou de qualquer outra língua estrangeira, convenhamos), traduz-se, de algum modo, na

obrigatoriedade duma leitura atenta (implicando, por vezes até, a tradução) de textos mais curtos e mais difíceis em termos linguísticos, com o objectivo primordial da sua compreensão completa e detalhada. É, no fundo, a exemplificação prática da perspectiva subjacente à concepção da leitura como um processo uni-direccional a que há pouco nos referimos, na medida em que

As meaning is controlled by the teacher and the writer, there is an assumption that unless learners read carefully and slowly, they cannot answer the teacher's questions correctly. Guessing unfamiliar words is discouraged by the teacher who sees no purpose in doing this because (. . .) the aim is not fluency in reading but rather accuracy. If the aim was fluency, reading would be student dominated and the meaning extracted from the text would not be controlled by the teacher. But as the purpose is to make students conform to patterns of language knowledge and certain values and beliefs, this is obviously not the case. (Sá-Correia, 1993, pp. 152-153).

Nesta conjuntura, a atitude dos alunos em termos de falta de motivação, confiança, prazer e entusiasmo face à leitura é perfeitamente compreensível, até porque “*Over concentration on graphic information isolated from semantic and syntactic clues may lead to counterproductive strategies in text comprehension.*” (Sá-Correia, 1993, p. 156). De facto, muitas vezes, no âmbito desta abordagem tradicional e intensiva do acto de ler,

Students are unsure of what they have read; they feel that they do not have sufficient language to say what they want to say. They hesitate to admit that they are not sure what they just read. They are apprehensive about being evaluated by the teacher and their peers. They elect to sit silently and wait for the teacher to ask questions or for other students to speak. (Aebersold & Field, 1997, p. 116).

Trata-se duma descrição que, segundo Aebersold & Field (1997), revela, com clareza, “*the word of real L2/FL reading classes*”, sendo potencialmente indiciadora de dois problemas fundamentais: os alunos abstraem-se da compreensão do texto em si, como um todo, para se preocuparem essencialmente com o significado de frases e palavras isoladas, acabando por efectivamente “ler” muito pouco, dado o processo de análise pormenorizada do texto seleccionado ser tão lento e complexo, logo altamente desmotivador:

The rather curious situation has arisen whereby, despite universal acceptance of the view that one becomes a good reader through reading, reading lessons where most time is actually spent on reading (as opposed to discussion, answering questions, etc.) are relatively rare. (Moran & Williams, 1993, p. 66).

Uma consequência grave desta realidade, que infelizmente constatamos com demasiada frequência no contexto das nossas salas de aula, é o facto de muitos alunos passarem a considerar a leitura em língua estrangeira “*as a pointless struggle*” (Brown, 2000, p. 1), perpetuando desta forma o mito, totalmente errado em nosso entender, de que: “*no reading pain, no reading gain*” (Brown, 2000, p. 1).

Tal como Yorio (1985) observa, se compararmos “*(. . .) classroom activities with real-life situations in which people are reading for various purposes or reasons (. . .) in most cases the degree of ‘unreality’ of the ESL reading classroom is striking.*” (Yorio, 1985, p. 151), situação para a qual contribui o facto, há pouco referido, da leitura intensiva ser, na grande maioria dos casos a nível escolar, a única forma de leitura que os alunos efectivamente praticam, com todas as implicações daí decorrentes, tanto em termos da adesão ao acto de ler em si, como das suas eventuais vantagens, tendo em vista o processo de aquisição da língua alvo. Dupuy, Tse & Cook (1996) explicam-no da seguinte forma:

For the most part, students have only been exposed to intensive reading of short excerpts or passages in their ESL classes and tend to believe that this is the only way to read in a second language. Needless to say, the mere idea of extending such an approach to whole books is daunting. (Dupuy, Tse & Cook, 1996, p. 10).

Nesta sequência de raciocínio, se, por um lado, nos parece lógica e de todo legítima a preocupação dos professores em desenvolver a capacidade de leitura dos seus alunos, que procuram incrementar com base no treino de determinadas estratégias, basicamente através da prática da leitura intensiva, que pensar, por outro, do reduzido empenho (se algum põem!) na criação e conseqüente desenvolvimento do hábito de ler e, até mesmo, do prazer pela leitura? A verdade é que tanto hábito como prazer, associados à leitura, são elementos de tal forma importantes, que, na sua ausência, se corre o risco de reduzir esta actividade a um ritual vazio de significado, semelhante ao ensino da nataçãõ a pessoas que odeiam a água, isto para nos servirmos duma metáfora extremamente conseguida e bastante esclarecedora neste contexto (Eskey, 1995, in Bamford & Day, 1997). Assim sendo, os

professores devem ter consciência de que os alunos só se assumirão verdadeiramente como leitores, quando se envolverem a fundo no acto de ler, descobrindo então todas as recompensas inerentes ao processo em causa: “*Reading (. . .) must be developed, and can only be developed, by means of extensive and continual practice. People learn to read, and to read better, by reading, (. . .).*”, diz Eskey (1986, p. 21) a este propósito.

Julgamos, pois, ser de salientar, conforme a própria metáfora referida implica, que as abordagens baseadas no desenvolvimento de *skills*, bem como outras abordagens tradicionais do ensino da leitura em línguas estrangeiras, não parecem ter as suas prioridades ordenadas da maneira mais correcta. O factor primordial deveria ser basicamente o prazer, ou seja, levar os alunos a experimentar a leitura como uma actividade antes de mais agradável e útil. Só depois de concretizada esta prioridade, se deveriam empenhar em levar a cabo a leitura necessária, por forma a tornarem-se leitores fluentes, ficando para último a vontade de aprender novos *skills* que os ajudassem a melhorar a sua *performance* enquanto leitores. Esta sim, consideramos a ordem adequada.

Porém, antes de nos centrarmos exclusivamente na abordagem da leitura extensiva, o tipo de leitura que nos interessa aprofundar no âmbito desta investigação, tanto em termos teóricos, estudando os seus princípios e características próprias, vantagens para a aquisição da linguagem e estratégias específicas de concretização no terreno, como em termos práticos, através da implementação dum programa a nível do 3.º ciclo de escolaridade (9.º ano), com base na leitura de *graded readers* criteriosamente seleccionados para o efeito (ver Capítulo VI, sobre a metodologia e materiais utilizados no decurso da experiência didáctica a realizar), interessa-nos esclarecer devidamente a oposição leitura extensiva/leitura intensiva, para que não restem dúvidas quanto à delimitação do terreno em que nos pretendemos movimentar.

Partamos, pois, da noção de que a leitura é uma actividade cognitiva altamente complexa, cuja implementação em contexto de sala de aula está vulgarmente associada a dois tipos de abordagem, amplamente conhecidos pelo tradicional contraste entre leitura extensiva (claramente apoiada no modelo bi-direccional referido na secção anterior) e leitura intensiva (traduzindo esta na prática o tipo de modelo uni-direccional, pelas características apontadas). De uma forma geral, como referimos na introdução a este capítulo, a primeira desempenha um importante papel no que respeita à procura de significado, à fluência de leitura e ao desenvolvimento tanto do automatismo a nível de

reconhecimento vocabular, como do domínio geral duma dada língua, sendo basicamente considerada uma actividade causadora de prazer; já a segunda, dissemo-lo, implica uma abordagem bem mais focalizada, incluindo mesmo instrução explícita da língua em questão: pressupõe, pois, uma compreensão muito mais detalhada dos textos seleccionados, revelando-se igualmente importante em termos do treino de estratégias de leitura.

Uma revisão da literatura da especialidade nesta área concreta apresenta-nos um vasto leque de definições, mais ou menos pormenorizadas, destas duas abordagens da leitura, das quais procurámos escolher as que nos pareceram mais objectivas e, conseqüentemente, mais esclarecedoras da oposição entre os dois conceitos em causa nesta secção.

Assim sendo, verificámos que os vários autores consultados são, no geral, unânimes quanto ao que entendem por “leitura extensiva”, que definem nos seguintes termos:

“In extensive reading we want to develop the habit of reading, of reading for pleasure, which involves the ability to read quickly, since we are more likely to enjoy books when we do not have to struggle through them.” (Munby, 1979, p. 143);

“(. . .) reading in quantity, without bothering to check every unknown word or structure. Our main purpose in helping our classes with extensive reading should be to train the students to read fluently in English for their own enjoyment and without the aid of a teacher.” (Hubbard, Jones, Thornton & Wheeler, 1983, p. 58);

“Extensive reading means reading in quantity and in order to gain a general understanding of what is read. It is intended to develop good reading habits, to build up knowledge of vocabulary and structure, and to encourage a liking for reading.” (Richards, Platt & Platt, 1992, p. 133);

“Extensive reading (or fluent reading, or gist reading): reading in order to gain an overall understanding of a longer piece of text – perhaps a story or an article, when we worry less about individual words and sentences and get caught up in the general flow of a piece.” (Scrivener, 1994, p. 152);

“Extensive reading, (. . .), is generally associated with reading large amounts with the aim of getting an overall understanding of the material. Readers are more concerned with the meaning of the text than the meaning of individual words or sentences.” (Bamford & Day, 1997, p. 1);

“Extensive reading is the reading of books, usually fiction, at the learners’ language level, without detailed comprehension checking. The books used are graded readers, and may be simplifications or specially written originals (. . .), extensive reading is about reading lots of books – nothing more, nothing less.” (Prowse, 2003, p. 40).

O mesmo se passa em relação ao que consideram como exemplos claros de leitura intensiva, levada a cabo no âmbito da sala de aula. Recorrendo propositadamente aos mesmos autores já citados, para, de alguma forma, mais facilmente obviar o contraste pretendido em termos destes dois tipos de leitura, vejamos agora como cada um define, por oposição, o que entende por “leitura intensiva”:

“Intensive reading, (. . .), involves a close examination of the text to get the full meaning. Here we are concerned to train our pupils to respond to the plain sense of words and sentences, and to see their implications, to follow relationships of thought between sentences and paragraphs, and to integrate information in the text with their own experience and/or knowledge.” (Munby, 1979, pp. 143-144);

“(. . .) [intensive reading], (. . .) consisted of our students’ working through a relatively short passage under the teacher’s supervision, and examining it in detail.” (Hubbard, Jones, Thornton & Wheeler, 1983, p. 58);

“Intensive reading is generally at a slower speed, and requires a higher degree of understanding than extensive reading.” (Richards, Platt & Platt, 1992, p. 133);

“Intensive reading (or accurate reading): typically used with short sections or sentences when we need to understand or study information or language use in detail.” (Scrivener, 1994, p. 153);

“Intensive reading often refers to the careful reading (or translation) of shorter, more difficult foreign language texts with the goal of complete and detailed understanding.” (Bamford & Day, 1997, p. 1);

“Intensive reading is the close study of a text with comprehension questions.” (Prowse, 2003, p. 40)¹.

¹ Cientes da importância de uma introdução cuidada e motivadora à experiência de leitura extensiva a implementar no seio da turma experimental – *“Motivation is very important when working with extensive reading.”* (Toste, 1997, p. 5) – seleccionámos quatro definições de cada um dos tipos de leitura em causa (Richards, Platt & Platt, 1992; Scrivener, 1994; Bamford & Day, 1997 e Prowse, 2003) que, por considerarmos concisas, claras e objectivas, convertimos em documento escrito (ver Anexo 13), a distribuir

Vários outros autores se referem também a esta distinção nos mesmos termos. Williams (1984, p. 12) contrasta leitura intensiva com outros “*styles*” de leitura, incluindo “*rapid reading*” e “*extensive reading*”. Segundo Grellet (1981, p. 4), a leitura intensiva tem por finalidade “*to extract specific information*”, enquanto Brumfit (1984, p. 53) sugere que o objectivo pedagógico deste tipo de leitura é claramente “*accuracy*”.

Muito embora a leitura extensiva seja um estilo de leitura para Williams (1984), tenha, antes de mais, por objectivo “*fluency*” de acordo com Brumfit (1984) e “*pleasure*” na opinião de Grellet (1981), note-se que o que está essencialmente em causa é “(. . .) *the amount of L2 material which learners are required to read (. . .)*” (Hafiz & Tudor, 1989, p. 5), não devendo, pois, o termo ser confundido com as “(. . .) *so called ‘cognitive reading skills’ of skimming and scanning (. . .)*” (Robb & Susser, 1989, p. 241).

Julgamos, porém, importante, no âmbito do contraste em causa, ressaltar o facto de que, para muitos professores, a aprendizagem duma língua só acontece verdadeiramente se existir uma fase de produção controlada, pelo que evitam recorrer à leitura extensiva no decurso das suas práticas lectivas, sob o pretexto desta supostamente resultar numa mera “perda de tempo” em relação ao processo de aquisição da língua alvo. Convenhamos que, em nossa opinião, esta perspectiva não corresponde à realidade.

pelos alunos num primeiro momento, ou seja, na fase introdutória ao programa de leitura (ver Capítulo VI, secção 2.4.1., no âmbito da descrição dos materiais didácticos implicados na preparação e implementação do referido programa), no sentido de lhes permitir consolidar e sistematizar a explicação oral prévia, relativa à oposição leitura extensiva/leitura intensiva, a levar a cabo na sala de aula, com base na exploração dialogada e conjunta (investigadora/alunos) do esquema proposto por Welch (1997) neste âmbito (ver Capítulo VI, secção 3.3.1.2., quadro 34).

Refira-se que, partindo deste mesmo esquema, Day & Bamford (1998) elaboraram um semelhante, mais completo, contudo, exactamente com igual objectivo de proporcionar aos alunos uma explicação tão simples e gráfica quanto possível das diferenças encontradas entre a leitura extensiva, por um lado, e a forma intensiva de levar a cabo esta actividade, por outro. Vejamos, pois, o quadro 14:

<i>Intensive</i>	<i>Type of reading</i>	<i>Extensive</i>
Read accurately	Class goal	Read fluently
Translate Answer questions	Reading purpose	Get information Enjoy
Words and pronunciation	Focus	Meaning
Often difficult Teacher chooses	Material	Easy You choose
Not much	Amount	A lot
Slower	Speed	Faster
Must finish Use dictionary	Method	Stop if you don't like it No dictionary

Quadro 14 – O contraste leitura extensiva/leitura intensiva, segundo Day & Bamford.

Sem dúvida, embora a leitura intensiva possa ajudar a desenvolver estratégias de leitura e a envolver os alunos em várias técnicas de compreensão, reformulação e auto-expressão, o que é facto é que, pela sua própria natureza, ela implica o estudo detalhado de pequenos textos, pelo que o espaço de manobra dos alunos é frequentemente limitado e a interacção na sala de aula muitas vezes inibida, resultando todo este procedimento num tipo de aula que corre sérios riscos de se centrar no professor e na sua “explicação” do texto em questão. Basta pensarmos, como refere Sá-Correia (1993), que

The reading process is an interaction between thought, readers' knowledge and the text and its context. This interaction may create problems in understanding either because of reading instruction or because readers have acquired non-productive strategies to get to meaning, such as matching print to sound. (Sá-Correia, 1993, p. 156).

Já a leitura extensiva, por seu lado, como aliás pudemos verificar pelas definições anteriores, oferece diferentes possibilidades de aprendizagem da língua: *“It brings together language awareness, passive vocabulary assimilation, global rather than discrete comprehension and learner choice in deciding how fast or how slowly to read.”* (Ellis & McRae, 1991, p. 17).

Note-se que estão, assim, em causa duas abordagens complementares do processo de leitura, cuja articulação se pode revelar extremamente benéfica para os alunos, em termos da aquisição duma segunda língua. Hedge (1985) expressa-o de forma clara, ao referir que *“In a carefully balanced English language course, ideally the learners will experience both intensive and extensive reading. These two types are mutually dependent for the development of fluent reading in English as a foreign language.”* (Hedge, 1985, p. vi). Resumindo, a leitura extensiva *“(. . .) gives students the freedom of the world of reading, which intensive reading equips them with strategies to handle.”* (Ellis & McRae, 1991, p.17).

Curiosamente, há mesmo autores que não consideram a prática exclusiva da leitura intensiva, em contexto de sala de aula, como a efectivação de aulas de leitura, incluindo-a apenas no âmbito das aulas de língua. Referimo-nos, por exemplo, a Brumfit (1984),

Hyland (1990), Johns & Davies (1983), Yorio (1985), ou mesmo Alderson & Urquhart (1984a)², segundo os quais:

Such a pedagogic practice – of focusing on the language of a text – may be justified as a language lesson, but it may very well be counterproductive as a reading lesson. Often what is known as “intensive reading” (as traditionally opposed to “extensive reading”) is actually not reading at all: the lesson consists of a series of language points, using texts as points of departure. Reading texts, in other words, are sources of language exercises, rather than reading exercises. (Alderson & Urquhart, 1984a, pp. 246-247).

Obviamente que ninguém nega o facto do treino linguístico constituir uma parte essencial de qualquer programa de línguas estrangeiras. Trata-se apenas de perceber que uma aula deste tipo não constitui uma aula de leitura na verdadeira acepção do termo, opinião que partilhamos inteiramente.

Passemos, então, a centrar-nos no estudo da forma de leitura que verdadeiramente nos interessa desenvolver, começando por uma muito breve resenha histórica sobre o surgir do termo “*extensive*” na literatura da especialidade.

3. Leitura extensiva

No início do século XX, a leitura extensiva assumiu um significado especial no contexto de ensino das línguas modernas. Pioneiros como Harold Palmer em Inglaterra e Michael West na Índia estabeleceram a teoria e prática deste tipo de leitura como uma abordagem ao ensino das línguas estrangeiras em geral e à leitura em língua estrangeira em particular.

Kelly, no seu volume *25 Centuries of Language Teaching* (1969, p. 131), atribui a Palmer a primeira utilização do termo “*extensive reading*” no contexto da pedagogia das línguas estrangeiras. Em 1917, na primeira edição do livro *The Scientific Study and Teaching of Languages*, Palmer, considerado por muitos um génio na área da terminologia, seleccionou a designação *extensive*, entre uma grande variedade de sinónimos previamente utilizados com o intuito de transmitir ideias semelhantes, como seja o caso de *abundant reading*, usado em 1900, no *Report of the Committee of Twelve (Modern Language*

² Ver Greenwood (1988, pp. 5-9), para uma visão discordante a este respeito.

Association of America, 1901), onde se sugeria como ensinar línguas a nível do ensino secundário.

Para Palmer, ler de forma extensiva significava ler “*rapidly*” (Palmer, 1921/1964, p. 111), “*book after book*” (Palmer, 1917/1968, p. 137). Era suposto a atenção do leitor centrar-se no significado do texto em causa, não na linguagem utilizada. Palmer contrastou este conceito com o de “*intensive reading*”, que, em seu entender, significava “(. . .) *take a text, study it line by line, referring at every moment to our dictionary and our grammar, comparing, analysing, translating, and retaining every expression that it contains.*” (Palmer, 1921/1964, p. 111). Sendo uma *multiple line of approach* um dos nove princípios defendidos pelo autor no que respeita ao estudo duma língua, Palmer consequentemente reconheceu a importância destes dois tipos de leitura.

Importa salientar que, segundo a sua concepção de leitura extensiva, os textos eram lidos com o objectivo claro de estudo da língua. Porém, uma vez que a atenção do leitor se focalizava, como vimos, no conteúdo e não na linguagem, estes também podiam ser lidos meramente por prazer, ou pela necessidade de adquirir informação sobre um dado tema, o que tornava a leitura extensiva num tipo de leitura real e autêntica, sem, contudo, esquecer a sua finalidade pedagógica.

Outros termos têm sido usados neste âmbito. West, professor e autor de materiais didácticos, extremamente empenhado na definição da metodologia mais adequada à prática da leitura extensiva, chamou-lhe “*supplementary*” (West, 1926/1955, p. 26), designação de que também se serviu o *New York City Board of Education* em 1931, no seu *Syllabus of Minima in Modern Foreign Languages*. A tónica continuou, contudo, a incidir em dois elementos considerados chave neste domínio – hábito e prazer – dado que o objectivo desta leitura suplementar era claramente “(. . .) *the development to the point of enjoyment of the ability to read the foreign language.*” (1931/1948, p. 301) e a metodologia envolvida “(...) *taking care of individual differences and encouraging the reading habit.*” (1931/1948, p. 302).

Alguns especialistas actuais sobre leitura, como, por exemplo, Krashen (1982a) e Mikulecky (1990), utilizam a designação *pleasure reading*, basicamente quando está em causa a leitura extensiva em termos das suas finalidades ou resultados práticos. Grabe, contudo, referiu publicamente, num colóquio em 1995, não ser muito favorável a nenhum destes termos, sendo que, em seu entender, *extensive reading* é bastante geral e *pleasure*

reading demasiado específico, na medida em que “(. . .) *lots of people (. . .) get turned on to all kinds of materials that someone wouldn't put in a pile called pleasure reading (. . .) Extensive reading is people willing to engage (. . .) [with] a lot of extended texts for a variety of reasons.*” Ressalve-se também a possibilidade do termo *pleasure reading* poder assumir conotações menos sérias por parte de alguns alunos, pais ou mesmo responsáveis escolares, não tão conhecedores, talvez, do conceito em causa e respectivas implicações pedagógicas. Provavelmente por razões deste tipo é que Krashen (1993) e colegas recorreram a outra designação – *free voluntary reading* – fundamentalmente ao perspectivarem este tipo de leitura como uma eficaz técnica de ensino, a operacionalizar no contexto da aquisição de línguas estrangeiras.

Abordada a questão da terminologia nesta área concreta, centremo-nos, pois, na definição detalhada do termo em questão.

3.1. Definição de leitura extensiva

Tendo em vista os objectivos do presente estudo (ver Introdução, secção 3.), bem como as questões de investigação deles decorrentes, com base nas quais formulámos as hipóteses de trabalho (ver Introdução, secção 4.), sujeitas a eventual confirmação, uma vez concretizada e analisada a experiência didáctica programada, optámos, após revisão da literatura mais significativa nesta área, por adoptar como base de trabalho a definição de leitura extensiva proposta por Susser & Robb (1990), que consideramos corresponder à nossa perspectiva do que se entende sobre este tipo de leitura e da melhor forma de a implementar em termos práticos, visando, acima de tudo, uma mais eficaz aquisição da língua estrangeira em causa.

Assim sendo, na opinião dos autores, com a qual nos identificamos totalmente, a leitura extensiva surge definida nos seguintes moldes:

(. . .) it is reading (a) of large quantities of material or long texts; (b) for global or general understanding; (c) with the intention of obtaining pleasure from the text. Further, because (d) reading is individualized, with students choosing the books they want to read, (e) the books are not discussed in class. (Susser & Robb, 1990, p. 3)³.

³ Definição baseada em Brumfit (1984, p. 84); Hedge (1985, pp. vii, 68, 70); Krashen (1982a, pp. 164-167); Krashen & Terrell (1983, p. 134); Rivers, 1981, pp. 37, 278), entre muitos outros.

De momento, gostaríamos de tecer algumas considerações acerca de três aspectos fundamentais no âmbito desta definição: quantidade, compreensão global e prazer.

No que respeita ao primeiro, não há dúvida de que ler de forma extensiva implica ler em quantidade; contudo, ainda não se chegou a acordo entre os especialistas quanto à contabilização implícita nessa quantidade, tal como os exemplos seguintes demonstram: “*thirty pages an hour*” (Hill & Thomas, 1988, p. 50); “*an hour per evening*” (Krashen, 1981b, p. 105); “*five hours by a specified date*” (Bowen, Madsen & Hilferty, 1985, p. 239); “*an hour of extensive for every hour of intensive*” (Williams, 1986, p. 44); “*two hours per week of texts 10-20 pages in length*” (Newmark, 1971, p. 16); “*60 hours over 3 months*” (Hafiz & Tudor, 1989, p. 7); “*60 books a year*” (Bright & McGregor, 1970, p. 69), isto para referir apenas alguns. Esta variedade de opiniões sugere que a quantidade de leitura não obedece a um número absoluto de horas ou páginas, mas depende das percepções tanto do professor, como dos alunos, quanto à maneira de distinguir, na prática, entre leitura extensiva e outros tipos de leitura; varia, naturalmente, de acordo com o tipo de programa vigente e o nível de língua em causa, entre outros factores: “*Consequently, there is no hard and fast rule for the amount of reading to be done extensively, (. . .):*” (Susser & Robb, 1990, p. 3).

Sendo a compreensão global um dos objectivos deste tipo de leitura, torna-se lógica a redução das eventuais exigências do professor relativamente aos seus alunos e destes sobre o texto, com o intuito de assim alcançarem as desejadas metas da fluência, rapidez e compreensão. Note-se que o comentário de Broughton, Brumfit, Flavell, Hill & Pincas (1978, p. 92) sobre o facto da leitura extensiva dever implicar um “*relatively low degree of understanding*”, tem de ser entendido em contexto: o que verdadeiramente se pretende é que os alunos atinjam o nível de compreensão que lhes permita envolverem-se numa leitura por prazer. Logo, se consideram o livro seleccionado demasiado difícil, devem trocá-lo por outro, em vez de se esforçarem para o tentar perceber mais em pormenor, o que inevitavelmente se tornaria demorado, cansativo e desagradável, ou seja, precisamente o contrário do desejado:

What is read depends on the student and what is available to him. For some people, it may be mystery novels, for others, science fiction, and for others, comic books. The only requirement is that the story or main idea be comprehensible and that the topic be something the student is genuinely interested in, that he would read in his first language. (Krashen, 1982a, p. 164).

Obviamente que o grau de compreensão global requerido não é fixo; varia com o nível de língua dos alunos em causa e a natureza do próprio texto, entre possíveis outros factores.

O terceiro aspecto contemplado, o prazer, tal como a quantidade, é relativo. Sabemos que a filosofia subjacente a uma abordagem do texto em termos de leitura extensiva assume que os alunos gostarão muito mais de ler livros por eles escolhidos, sobre tópicos do seu próprio interesse, do que eventuais livros impostos pelo professor, o que, sem dúvida, corresponde à realidade. Toste (1997) refere-o claramente, no âmbito duma experiência em que se envolveu nesta área, quando percebeu o motivo da inesperada reacção dos seus alunos ao livro por ele seleccionado: “(...): *they were suspicious of the book because it had been chosen by the teacher.*” (Toste, 1997, p. 5). De facto, se escolherem correctamente, o livro será fácil de ler em termos de compreensão geral e isso agrada-lhes. A este propósito, Simensen (1987), fazendo eco das palavras de Palmer 60 anos antes, salienta que a leitura extensiva consegue claramente combater “(. . .) *a tendency among foreign language learners always to regard a text as an object for language studies and not as an object for factual information, literary experience or simply pleasure, joy and delight.*” (Simensen, 1987, p. 42). Tenhamos consciência de que até mesmo os alunos considerados pouco fluentes, conseguem prazer na simples experiência de terminar a leitura dum livro numa língua estrangeira, atitude que nos parece muito saudável e perfeitamente compreensível. Aliás, já West o expressava em 1950, quando referia que

Few things are more encouraging to a child who knows some 1,500 words (say) of English than to pick up a book written within that vocabulary and find that he is actually able to read it and enjoy a story which is (at least) an enthralling approximation of the original. (in Hedge, 1985, p. v).

3.2. Transferência da capacidade de leitura na L1

Porém, uma experiência comum, pelos menos aos professores de Inglês como língua estrangeira, é o facto da maioria dos alunos não conseguir ler de forma adequada na língua alvo: “(. . .), *students reading in a foreign language seem to read with less understanding than one might expect them to have, and to read considerably slower than they reportedly read in their first language.*” (Alderson, 1984, p. 1).

Os resultados da pesquisa que se tem realizado nesta área vêm precisamente de encontro à perspectiva de que a leitura numa qualquer língua, que não a língua nativa do aluno, é uma fonte considerável de dificuldades. E a principal dúvida parece ser a de tentar perceber se a leitura em língua estrangeira é ‘simplesmente’ um problema de conhecer tanto as palavras, como a gramática dessa língua, ou se há outras possíveis causas para as dificuldades sentidas pelos alunos.

É vulgar muitos professores identificarem como a principal razão para os seus alunos não lerem adequadamente em Inglês, o facto de, em primeiro lugar, também não lerem adequadamente na própria língua materna. Se, ao menos, aprendessem a ler de forma correcta na sua língua, dizem, os problemas inerentes à leitura em Inglês seriam amplamente reduzidos (Alderson, 1984).

Exactamente no contexto de toda esta problemática, surge como extremamente pertinente a questão levantada por Alderson (1984): “*Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?*”, aliás utilizada pelo autor como título dum artigo publicado no âmbito do processo de leitura em língua estrangeira. Curiosamente, mais tarde, Carrell (1991) retoma o problema, ao publicar novo artigo (com claras referências ao primeiro), intitulado: “*Second language reading: Reading ability or language proficiency?*”. O que é facto é que a pesquisa existente aponta em ambas as direcções.

Como tal, há investigadores que afirmam que o sucesso na leitura numa qualquer segunda língua ou língua estrangeira depende, crucialmente, da capacidade de leitura dos alunos na língua materna e não tanto do respectivo nível de competência linguística alcançado na língua alvo. Referem mesmo que as estratégias de processamento podem ser transferidas para a língua estrangeira, chegando até a compensar eventuais falhas ou incorrecções de âmbito linguístico.

Nesta perspectiva, Jolly (1978, referido em Alderson, 1984), por exemplo, considera que a leitura numa língua estrangeira apenas requer a transferência de velhos *skills*, não a aprendizagem de novos, o que implica que, ao não conseguirem ler adequadamente nessa língua, os alunos revelam uma de duas possíveis situações: ou não possuem os referidos *skills*, supostamente já existentes, ou não tiveram sucesso na sua transferência.

Esta visão é também partilhada por Coady (1979), para quem a leitura em língua estrangeira se assume igualmente como um problema de leitura e não um problema de língua: “*We have only recently come to realize that many students have very poor reading habits to transfer from their first language, and thus, in many cases, we must teach reading skills which should have been learned in first language instruction.*” (Coady, 1979, p. 12).

Coady é indirectamente apoiado pela “*Reading Universals Hypothesis*”, apresentada por Goodman (1971, pp. 140-142), segundo o qual o processo de leitura acaba por ser praticamente o mesmo em todas as línguas. Assim sendo, só se aprende a ler uma vez. Logo que os alunos adquiram alguma maturidade em termos da sua capacidade de ler na língua materna, esta consciencialização do processo de leitura é transferida para a língua estrangeira em causa, não necessitando de ser reaprendida (Rigg, 1977; Gamez, 1979).

Outros investigadores, porém, defendem que a capacidade de leitura na língua alvo depende, em larga medida, do nível de proficiência nessa língua. Yorio (1971), por exemplo, atribui os problemas de leitura de alunos de línguas estrangeiras a um conhecimento deficitário dessas línguas e à interferência da língua nativa no processo de leitura:

(. . .) the reader’s knowledge of the foreign language is not like that of the native speaker; the guessing or predicting ability necessary to pick up the correct cues is hindered by the imperfect knowledge of the language; the wrong choice of cues or the uncertainty of the choice makes associations more difficult; due to unfamiliarity with the material and the lack of training, the memory span in a foreign language in the early stages of its acquisition is usually shorter than in our native language: recollection of previous cues then is more difficult in a foreign language than in the mother tongue; and at all levels, and at all times, there is interference of the native language. (Yorio, 1971, p. 108).

Esta segunda hipótese, algo modificada, defende o alcançar de, pelo menos, um patamar mínimo de proficiência na língua, que permita a posterior transferência, para o contexto da língua estrangeira, das estratégias de leitura utilizadas pelos bons leitores no âmbito da sua língua materna (Macnamara, 1970; Clarke, 1979; Cziko, 1980; Devine, 1987, 1988). É isto que hoje se conhece por *language-threshold*, ou *language-ceiling*, ou *short-circuit hypothesis*, no contexto da leitura na língua alvo. “*Second language readers must reach a level of general language competence in order to read successfully in the target language.*”, conclui Devine (1988, p. 269), muito embora não haja dados concretos

de qual será ou onde se situa este “(. . .) ‘*threshold of linguistic competence*’ necessary for successful L2 reading.” (Devine, 1988, p. 272).

O que é facto é que problemas de âmbito metodológico no que respeita aos estudos existentes têm limitado a capacidade dos investigadores lidarem com esta questão directamente. Tal como Alderson (1984) salienta, a investigação neste campo requer uma análise cuidada dos processos de leitura *dos mesmos indivíduos*, tanto na esfera da primeira língua, como da língua estrangeira, sendo importante incluir sujeitos com diferentes níveis de proficiência na língua alvo. Acontece, porém, que raramente os estudos realizados cumprem todos estes requisitos na mesma investigação, acabando, assim, por se correr o risco de falsear os respectivos resultados, ou, pelo menos, de os limitar em termos da abrangência das suas conclusões:

Perhaps the major problem in the design of many studies has been that they have failed to gather sufficient relevant information: what is needed is at least information on reading ability in the first language, ideally where the sample of subjects contained both ‘good’ and ‘poor’ first-language readers; information of the reading ability in the foreign language; and information about the level and, importantly, the nature, of the foreign language proficiency of the same individual. (Alderson, 1984, p. 21).

Cientes desta realidade, voltemos, contudo, à questão especificamente colocada pelos títulos dos dois artigos atrás referidos, para a qual, com base numa revisão criteriosa da investigação anterior nesta área (Alderson, 1984), acrescida dos dados a retirar dum novo estudo empírico realizado (Carrell, 1991), os respectivos autores procuraram a resposta mais adequada: será, então, a leitura em língua estrangeira, que frequentemente tanto assusta e desmotiva os nossos alunos, um problema de língua, ou um problema inerente ao próprio acto de ler? Ambos, ao que parece: “(. . .) *it appears to be both a language problem and a reading problem, but with firmer evidence that it is a language problem, for low levels of foreign language competence, than a reading problem.*” (Alderson, 1984, p. 24); “(. . .) *both first language reading ability and second language proficiency have significant effects on second language reading ability.*” (Carrell, 1991, p. 167).

Sem dúvida que esta tomada de posição acarreta importantes implicações pedagógicas. Por um lado, sendo a causa dos problemas sentidos pelos alunos, no que respeita à leitura na língua estrangeira, o fraco domínio dessa língua, fará todo o sentido,

em termos do processo de ensino da língua alvo, insistir no aprofundamento e aperfeiçoamento dos respectivos conteúdos linguísticos. Do mesmo modo, a verificar-se a necessidade dum patamar mínimo de conhecimentos linguísticos, sem o qual se tornaria inviável a transferência e aplicação das estratégias de leitura adquiridas no contexto da língua materna, importará, obviamente, melhorar a competência linguística dos leitores mais fracos. Refira-se ainda que, se o factor “língua” se apresentar, de facto, como a causa das principais dificuldades na leitura em língua estrangeira, nesse caso, haverá toda a vantagem em simplificar os materiais a utilizar, até para encorajar o uso das estratégias de leitura apropriadas (sobre a problemática “materiais autênticos/materiais simplificados”, ver secção 4.1. deste capítulo).

Por outro lado, se uma leitura deficitária na língua estrangeira resultar, prioritariamente, de problemas de leitura no âmbito da própria língua materna, então deverá dar-se particular atenção ao ensino de estratégias de leitura adequadas, que motivem o aluno e o ajudem a adquirir flexibilidade na abordagem dos textos seleccionados (tema que desenvolveremos mais em pormenor na secção 3.5. do presente capítulo)⁴.

Futuras investigações nesta área (de todo o interesse e pertinência, convenhamos), contribuirão para uma melhor compreensão do próprio contexto em que se insere a leitura extensiva, objecto deste estudo.

3.3. Características duma abordagem extensiva da leitura

Num artigo publicado em 1986, Williams apresentou dez princípios fundamentais, subjacentes ao eficaz ensino da leitura numa língua estrangeira, convidando os professores a considerá-los como um ponto de partida para uma reavaliação das suas práticas lectivas

⁴ Partindo do princípio de que uma turma representa um conjunto heterogéneo de alunos, com um *background* linguístico diversificado em termos da língua estrangeira em estudo, neste caso o Inglês (apesar da frequência dum mesmo nível de escolaridade – o 9.º ano do ensino básico) e a vivência de diferentes experiências no campo da leitura, sobretudo no âmbito da língua materna, considerámos sensato acautelar ambas as situações referidas, potenciais causadoras de problemas no que respeita à leitura em língua estrangeira. Nesse sentido e para obviar à primeira situação, planeámos a implementação do programa de leitura extensiva na turma experimental com base na utilização de *graded readers*, criteriosamente seleccionados em função do nível linguístico dos alunos em causa (ver Capítulo VI, secção 2.1.1.2., relativa à justificação dos níveis escolhidos por editoras e séries); já no intuito de antecipadamente dar resposta à segunda, optámos pela consciencialização prévia dos alunos (oralmente e por escrito) para a existência de estratégias específicas no contexto da leitura extensiva, susceptíveis de lhes facilitar a tarefa a realizar, tornando-a mesmo bem mais agradável (a este respeito, ver Capítulo VI, secções 2.4.2., relativa ao material utilizado e 3.3.1.4., sobre a descrição da experiência levada a cabo).

nesta área concreta, tendo em vista questões mais ou menos óbvias, como, por exemplo, a própria natureza do processo de leitura, a selecção dos textos, eventuais actividades decorrentes desses mesmos textos e diferentes maneiras de actuar no contexto da sala de aula.

Chamou-lhes “*Top ten’ principles for teaching reading*” e a verdade é que ainda hoje, muitos anos mais tarde, permanecem tão estimulantes como na data da sua publicação. Consideremos, por exemplo, os dois primeiros:

1. “*In the absence of interesting texts, very little is possible.*” (Williams, 1986, p. 42), um princípio óbvio, mas frequentemente esquecido. É claro que o interesse é vital neste contexto, dado que contribui para aumentar a motivação, sem dúvida fundamental no desenvolvimento da fluência e velocidade de leitura;
2. “*The primary activity of a reading lesson should be learners reading texts.*” (Williams, 1986, p. 42) e não a ouvir o professor, nem a ler perguntas de interpretação, com o intuito de lhes responder por escrito, nem sequer a discutir o conteúdo do texto. A actividade central da leitura não pode ser ofuscada por um leque de actividades de apoio periféricas. “*Learners learn to read by reading: there is no other way.*” (Williams, 1986, p. 43).

O quinto princípio é também extremamente relevante:

5. “*Teachers must learn to be quiet: all too often, teachers interfere with and so impede their learners’ reading development by being too dominant and by talking too much.*” (Williams, 1986, p. 44), o que implica uma necessária mudança no papel do professor. Não podemos esquecer que, em última análise, a leitura é um acto individual, como referimos logo no início deste capítulo, nitidamente prejudicado, portanto, pela interferência de terceiros. Precisa apenas de muita prática, devidamente orientada e encorajada, obedecendo a objectivos bem definidos.

Sendo certo que os dez princípios apresentados por Williams se relacionam prioritariamente com uma abordagem intensiva da leitura, não é difícil alargar o seu campo de acção, estendendo-os e adaptando-os à esfera específica da leitura extensiva, que a nós nos interessa de forma particular. Para além do seu impacto em termos da aquisição da língua alvo e do desenvolvimento da própria capacidade de leitura, importa ter a noção clara de que a leitura extensiva pode perfeitamente ser a chave para libertar o gosto pela

leitura em língua estrangeira entre os nossos alunos. Interessa, pois, conhecê-la a fundo, em termos das suas características básicas e, conseqüentemente, das possibilidades de actuação que oferece neste âmbito.

Nesse sentido, mantendo o mesmo espírito de Williams, Day & Bamford reuniram e apresentaram, de forma objectiva e explícita, os seus “*Top ten principles for teaching extensive reading*” (1998, pp. 7-8, posteriormente revistos e alargados em 2002), que consideram os ingredientes básicos de um qualquer programa de leitura extensiva e com os quais claramente nos identificamos, por nos parecerem uma excelente maneira de nos levar a reflectir, enquanto professores, sobre as nossas crenças relativamente à leitura em geral e à leitura extensiva em particular, no contexto da língua alvo. Aliás, refira-se, foi com base nestes dez princípios básicos, inerentes a uma abordagem extensiva da leitura, que pensámos todo o programa a implementar no seio da turma experimental, como parte central da experiência didáctica a realizar. Assim sendo, segundo Day & Bamford (2002), há que ter em conta que:

1. *The reading material is easy*, o que significa que os textos seleccionados devem estar de acordo com o nível de competência linguística dos alunos, isto se efectivamente pretendermos que a leitura extensiva funcione em termos de língua estrangeira, com os resultados desejados. Pensando em alunos com uma capacidade linguística intermédia (o caso, no geral, dos alunos no 9.º ano de escolaridade, que pretendemos envolver na nossa experiência didáctica), mais do que cinco palavras desconhecidas por página pode tornar o texto demasiado difícil em termos de compreensão geral. Hu & Nation (2000) sugerem que os alunos devem conhecer pelo menos 98% das palavras num texto de ficção, para que seja possível percebê-lo sem ajuda. Nesta perspectiva, quase todos os alunos, à excepção dos mais avançados, necessitam de textos escritos ou adaptados, tendo em conta os seus limites, tanto linguísticos, como de conhecimento geral. Ao falar sobre o desenvolvimento da leitura no âmbito da língua materna, Fry observa que “*Beginning readers do better with easier materials.*” (Fry, 1991, p. 8), o que ainda se torna mais verdadeiro no contexto da leitura extensiva, já que é suposto os alunos lerem sozinhos, sem a ajuda do professor. Porém, a utilização de material de leitura simplificado é controversa, uma vez que há quem continue a defender que os alunos deviam ler textos autênticos, a fim de se habituarem à leitura no mundo real (sobre

esta oposição, ver secção 4.1.). Day & Bamford (2002) não partilham, de todo, esta opinião, posição com a qual concordamos em pleno. Em seu entender,

This is to confuse the means with the end, and paradoxically to rob students of exactly the material they need to progress to the goal of reading real-world texts. For students to be motivated to read more and study more, and to be able to ladder up as their foreign language and reading skills improve, they must be reading texts that reflect their language ability – texts they find easy and enjoyable at every step of the way. (Day & Bamford, 2002, p. 2).

2. *A variety of reading material on a wide range of topics must be available,* precisamente para despertar, incentivar, ou encorajar o desejo de ler nos alunos, do qual depende, em grande medida, o sucesso da leitura extensiva. Os textos escolhidos devem ser tão variados quanto os alunos que os vão ler e as suas finalidades e interesses de leitura. Seguindo o conselho de Williams (1986), não será difícil descobrir esses interesses: *“Ask them what they like reading in their own language, peer over their shoulders in the library, ask the school librarian (...).”* (Williams, 1986, p. 42). Material variado não só encoraja a leitura, mas também flexibilidade na sua abordagem. Sabemos que os alunos são levados a ler por diferentes motivos (prazer, informação, distração, etc.) e, conseqüentemente, de diferentes maneiras (*skimming, scanning*, uma leitura mais atenta, entre outras). Prowse (2002) fala em *“Texts to engage with and react to”* e continua, dizendo que, *“Ease of reading does not preclude engagement and I would prioritise books which make the reader keep turning the pages!”* (Prowse, 2002, p. 1).
3. *Learners choose what they want to read,* tal como na língua materna. Escolhem textos que esperam perceber, com os quais se pensam divertir, ou mesmo aprender. É neste contexto que Krashen (1993) fala em *free voluntary reading*, como sabemos. Note-se que, de acordo com este princípio da liberdade de escolha, os alunos são igualmente livres, até encorajados, a parar de ler um livro, desde que o considerem demasiado difícil, ou desinteressante. A verdade é que lêem para eles, não para o professor. Parece-nos extremamente interessante a reflexão de Day & Bamford (2002) a este respeito: *“For students used to working with textbooks and teacher-selected texts, the freedom to choose reading material (and freedom to stop reading) may be a crucial step in experiencing foreign language reading as*

something personal.” (Day & Bamford, 2002, p. 2-3). É um facto que, em termos de leitura extensiva, os alunos controlam grande parte do processo, o que se revela vantajoso, já que os encoraja a tornarem-se cada vez mais responsáveis pela sua própria aprendizagem. Referindo-se à leitura em língua materna, Samuels (1991) afirma que, “(. . .) *unless we phase out the teacher and phase in the learner, many of our students will fail to become independent because throughout their education they were always placed in a dependent role – dependent on the teacher.*” (Samuels, 1991, p. 17).

4. *Learners read as much as possible*, sendo precisamente por isso que se fala em leitura “extensiva”. Ler muito, ler o mais possível, não é inviável, sobretudo se se procurarem cumprir os princípios anteriores. O que acontece, porém, é os alunos, por vezes, não disporem das oportunidades, nem dos incentivos necessários a uma leitura persistente e continuada. Constatámos, na secção 3.1., não estar estipulada uma quantidade de leitura definida, sendo diversas as opiniões dos vários investigadores a este respeito. Embora Day & Bamford (2002), não reconheçam a existência dum limite máximo, consideram que um livro por semana é, provavelmente, a quantidade mínima necessária para se alcançarem os benefícios da leitura extensiva (a discutir na secção seguinte) e se conseguirem estabelecer hábitos de leitura, uma meta que julgam realista para qualquer aluno, independentemente do seu nível de língua, dado os livros para principiantes serem muito reduzidos em termos de escrita.
5. *The purpose of reading is usually related to pleasure, information and general understanding*. De facto, numa abordagem extensiva da leitura, os alunos são encorajados a ler pelos mesmos motivos e da mesma maneira que na língua materna. É este facto que, por um lado, distingue a leitura extensiva das práticas lectivas vulgares e, por outro, da leitura para fins académicos: “*Reading should be fun. Reading is like showing a student a new world, and even more so when it’s in a foreign language. The book should be intrinsically interesting to the student. Making reading a pleasure is essential.*” (Toste, 1997, p. 5). A meta, neste caso, nunca é uma compreensão do texto a 100%, ou a qualquer outro nível objectivo particular. Importa, isso sim, valorizar a experiência pessoal do leitor, muito mais do que a compreensão por ele conseguida ou o conhecimento ganho. Nas palavras

de Day & Bamford (2002), “*In extensive reading, the learner’s goal is sufficient understanding to fulfil a particular reading purpose, for example, the obtaining of information, the enjoyment of a story, or the passing of time.*” (Day & Bamford, 2002, p. 3). Particularmente no que respeita à importância do elemento de prazer proporcionado pela leitura dum livro (note-se que o próprio Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas o contempla de forma explícita, ao referir, entre as actividades de leitura, “*ler por prazer*” (2001, p. 106)), citamos Bright & McGregor (1970), no seu capítulo sobre leitura extensiva, por nos parecer não poder ser mais explícito: “*Criteria that have to be satisfied. General. The most important thing is that the pupils should enjoy what they read. A book that satisfies all other criteria but fails this one is a reject.*” (Bright & McGregor, 1970, p. 59).

6. *Reading is its own reward.* Fundamental, no contexto da leitura extensiva, é a própria experiência de leitura vivenciada pelos alunos, tal como acontece em termos da leitura na vida real. Daí que vulgarmente não faça sentido fazê-la seguir por perguntas de interpretação sobre os textos lidos, visto tratar-se duma experiência completa em si mesma. “*The natural response to a book is emotional or intellectual, and comprehension questions are neither of these.*”, considera Prowse (2002, p. 1). A este respeito, vale a pena citar a opinião de Widdowson:

Comprehension questions (. . .) commonly require the learner to rummage round in the text for information in a totally indiscriminate way, without regard to what purpose might be served in doing so (. . .) Reading is thus represented as an end in itself, an activity that has no relevance to real knowledge and experience and therefore no real meaning. (Widdowson, 1979, p. 180).

Contudo, Day & Bamford (2002) admitem que se possa pedir aos alunos para realizarem determinadas *follow-up activities* com base no que leram, estando, porém, em causa actividades que, para além de respeitarem a integridade das suas experiências de leitura, as prolonguem de formas úteis e interessantes.

7. *Reading speed is usually faster rather than slower.* Note-se que quando os alunos lêem no âmbito da sua capacidade linguística, de acordo com os seus interesses pessoais e para fins gerais, não académicos, isso é um claro incentivo à fluência de leitura. Nuttall (1982) refere que “*(. . .), speed, enjoyment and comprehension are*

closely linked with one another and with the amount of practice a reader gets.” (Nuttall, 1982, p. 167). Neste âmbito, a autora descreve “*The vicious circle of the weak reader*”: “*Reads slowly; Doesn’t enjoy reading; Doesn’t read much; Doesn’t understand; Reads slowly ...*” (Nuttall, 1982, p. 167), sendo que o círculo recomeça:

A slow reader is seldom able to develop much interest in what he reads, let alone enjoyment. Since he gets no pleasure from it, he reads as little as possible. Deprived of practice, he continues to find it difficult to understand what he reads, so his reading rate does not increase. He remains a slow reader: and so on. (Nuttall, 1982, p. 167).

Dadas as suas características, a leitura extensiva pode ajudar este tipo de leitor lento, desmotivado e desinteressado “*(. . .) to get out of this cycle of frustration and enter instead the cycle of growth (. . .)*” (Nuttall, 1982, p. 167), a que a autora, por sua vez, chamou “*The virtuous circle of the good reader*”: “*Reads faster; Reads more; Understands better; Enjoys reading; Reads faster ...*” (Nuttall, 1982, p. 168)⁵.

8. *Reading is individual and silent* (a este propósito, cf. secção 1. do presente capítulo), sem dúvida uma perspectiva oposta à tradicional abordagem dos textos em contexto de sala de aula, utilizando-os como veículos para o ensino da língua alvo, ou de estratégias de leitura, para práticas de tradução ou, simplesmente, para leitura em voz alta. Conforme salientam Day & Bamford (2002), a leitura extensiva, individual e silenciosa, permite aos alunos “*(. . .) to discover that reading is a personal interaction with the text, and an experience that they have responsibility for.*” (Day & Bamford, 2002, p. 4), posição já defendida por Goodman (1967, 1968) relativamente à sua concepção do processo de leitura (cf. Secção 1.). Neste

⁵ Precisamente por se tratar dum esquema extremamente positivo e encorajador (ver Capítulo VI, secção 2.4.3.), sobretudo pela maneira como incentiva ao gosto pela leitura extensiva, salientando as principais vantagens daí decorrentes para o leitor, julgámos pertinente apresentá-lo à turma experimental e analisá-lo em conjunto com os alunos, na fase introdutória à implementação do programa de leitura extensiva planeado. Exactamente como factor de encorajamento e incentivo geral, indicando à turma o melhor caminho a percorrer neste contexto, pensámos afixá-lo na parede das salas de aula, para que aí permanecesse ao longo da experiência didáctica (ver Anexo 13).

Não nos pareceu de todo conveniente uma referência explícita ao círculo vicioso do mau leitor, pelo seu carácter negativo e desmotivador neste âmbito. Queríamos, antes de mais, evitar correr o risco de algum aluno com ele se vir a identificar e, assim, se sentir ainda mais desmotivado relativamente à actividade em causa.

âmbito, é suposto cada aluno ler ao seu próprio ritmo, independentemente do local ou ocasião escolhidos para o efeito.

9. *Teachers orient and guide their students.* Uma vez que, como vimos, os alunos não estão, no geral, habituados a este tipo de abordagem à leitura, bem diferente das usuais práticas lectivas neste contexto (lembramos a máxima *No reading pain, no reading gain!*), estes podem inclusivamente nem perceber em que medida a leitura de textos simples e interessantes os pode ajudar a tornarem-se melhores leitores. Importa, pois, que os professores prepararem uma introdução cuidada à metodologia da leitura extensiva (recordamos, por exemplo, os quadros propostos por Welch (1997) e Day & Bamford (1998), a que fizemos referência na secção 2. deste capítulo), levando-os a interiorizarem todas as vantagens inerentes a este tipo de leitura, especialmente as que dizem respeito a ganhos em termos de aquisição da língua estrangeira em causa (tema que abordaremos na secção seguinte). Assim sendo, a orientação, tanto a nível teórico, como prático (relacionada com o funcionamento das bibliotecas de turma e escolha dos livros mais apropriados), constitui certamente o primeiro passo. O apoio e o encorajamento a prestar durante o decorrer da experiência de leitura extensiva serão o segundo, devendo os professores, contudo, nunca esquecer a independência e liberdade de escolha que esta forma de leitura permite aos alunos. “*Guidance implies a sharing of the reading experience, (. . .)*” (Day & Bamford, 2002, p. 5), o que nos leva precisamente ao último princípio da leitura extensiva.
10. *The teacher is a role model of a reader.* A este propósito, pensemos no famoso slogan de Nuttall: “*Reading is like an infectious disease: it is caught not taught.*” (Nuttall, 1982, p. 192). Maley explica as suas implicações para os professores, ao referir que,

We need to realize how much influence we have on our students. Students do not just (or even) learn the subject matter we teach them; they learn their teachers. Teacher attitude, more than technical expertise, is what they will recall when they leave us (. . .). (Maley, 1999, p. 7).

O próprio Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), a respeito da influência que os professores vulgarmente exercem nos seus alunos, refere o seguinte:

Os professores devem compreender que as suas acções, reflexo das suas atitudes e das suas capacidades, constituem uma parte importante do ambiente da aprendizagem/aquisição de uma língua. Os professores apresentam papéis-modelo que os estudantes poderão seguir no uso futuro da língua e nas suas práticas como futuros professores.” (2001, p. 202).

Significa isto que os professores empenhados na promoção da leitura extensiva junto dos seus alunos, têm que ser eles também leitores, sobretudo lendo o que os alunos lêem e ensinando as atitudes e comportamentos dum leitor através do seu próprio exemplo:

Showing that you are a reader means carrying books around with you, referring to books as you teach, reading out brief passages that may interest students, talking about what you are reading at the moment, and handling books as if you love them. Being a reader means reading. (Nuttall, 1982, p. 192).

De facto, quando todos partilham a leitura, a sala de aula torna-se num espaço onde juntos, professores e alunos, experimentam o valor e o prazer da palavra escrita.

Uma análise cuidada destes dez princípios fundamentais, subjacentes ao ensino da leitura extensiva na perspectiva de Day & Bamford (1998 e 2002), leva-nos facilmente a perceber que eles complementam os dez princípios relativos ao ensino da leitura em língua estrangeira apresentados por Williams em 1986. Num artigo em resposta a Day & Bamford (2002), Prowse (2002) sugere os seus próprios *top ten* neste contexto da leitura extensiva, concluindo, com agrado, estarem praticamente em total consonância, com apenas uma única diferença real – a sua insistência na exploração das gravações dos *graded readers*, como forma de estimular a leitura, aproximar os alunos dos livros em alturas em que se torna impossível ler (a guiar, por exemplo), melhorar a velocidade de leitura e, em simultâneo, a pronúncia e até mesmo para simplesmente ouvir em vez de ler. Embora haja muito poucas provas concretas a este respeito, Prowse atreve-se a sugerir que a audição persistente e continuada de muitas gravações de *graded readers* pode ter o mesmo efeito que o hábito da sua leitura em termos de aquisição da linguagem.

3.4. Vantagens da leitura extensiva em termos da aquisição duma segunda língua

Começámos, de imediato, por admitir, na Introdução a este estudo (secção 1., relativa à apresentação da situação), a importância de que, neste contexto, se revestem as teorias de Krashen sobre aquisição da linguagem (1981a, 1982a, 1985) e sobre a leitura (1989, 1993), à qual o autor atribui, em diferentes fases da aprendizagem, um poder muito superior ao da própria instrução formal relativamente ao funcionamento da língua alvo, já que assim ela se revela em todas as suas dimensões de regras e uso fluente. A este respeito, Nuttall (1982) chega mesmo a afirmar que “*The best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it.*” (Nuttall, 1982, p. 168).

Aliás, toda a experiência didáctica por nós planeada, com base na implementação dum programa de leitura extensiva junto do 9.º ano de escolaridade, no âmbito do qual se pretende expor os alunos à língua inglesa, de forma rica, variada e controlada, através da leitura regular de *graded readers* em contexto extra-escolar, essencialmente pelo prazer de ler, logo, sem a imposição de posteriores actividades de língua deles decorrentes, isto no intuito de tentar perceber até que ponto a leitura funciona como estratégia facilitadora da aquisição da distinção verbal *Simple Past/Simple Present Perfect* (ver descrição da experiência no Capítulo VI), foi inspirada pela *Input Hypothesis* de Krashen (1982a, pp. 20-30) e, concretamente, pela distinção entre aquisição e aprendizagem em que ela se baseia.

Conforme tivemos oportunidade de constatar no capítulo anterior (secção 5.2.1.), o autor defende que a principal via para se chegar ao domínio duma segunda língua é claramente a aquisição, ou seja, o inconsciente “*picking up*” duma dada língua, vulgar em situações informais, constituindo um processo “*(. . .) similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language.*” (Krashen, 1982a, p. 10), que ele contrasta com a aprendizagem, traduzindo esta o processo consciente segundo o qual a gramática, ou, se quisermos, as regras de funcionamento da língua, são formal e explicitamente estudadas (sobre esta distinção, ver Capítulo IV, secções 2.3. e 5.2.1.).

Contudo, segundo Krashen, para que a aquisição aconteça, é inevitável reunir um determinado número de condições, a que igualmente fizemos referência no capítulo anterior (Capítulo IV, secção 5.1.2.), mas que consideramos pertinente relembrar aqui de

forma sumária; assim, importa basicamente expor os alunos a grandes quantidades de *input* no âmbito da língua alvo – “*Undoubtedly, part of the reason extensive reading has a positive effect on language learning is that it provides increased exposure to English.*” (Day & Bamford, 2000, p. 14) – desde que esse *input* seja compreensível, significativo, relevante, interessante e não sequenciado em termos gramaticais: “*(. . .) reading will indeed help acquisition if it is comprehensible, read with a focus on the message, and contains i + 1, the acquirer’s next structure or set of structures.*” (Krashen & Terrell, 1983, p. 131). Tudo isto funcionará em pleno se o processo decorrer num ambiente tranquilo e relaxado, isto é, livre de tensões: “*This is precisely what free voluntary reading is: messages we understand presented in a low-anxiety situation.*” (Krashen, 1993, p. 23). Nesse sentido,

(. . .) extensive reading is a crucial adjunct to classroom teaching, in helping to expose pupils to far more ‘good’ English than, unassisted, the English teacher could ever hope to do – and (. . .) it can do this more enjoyably than most English lessons. (Davis, 1995, p. 329).

Não nos parece restarem, pois, grandes dúvidas quanto ao facto da leitura extensiva oferecer uma das poucas possibilidades óbvias de proporcionar aos alunos o referido ambiente, nitidamente favorável a um processo de aquisição, na medida em que cumpre todos os requisitos necessários à existência do tão desejado “*optimal input*”, fundamental neste contexto (Krashen, 1982a, p. 165).

The pedagogical value attributed to extensive reading is based on the assumption that exposing learners to large quantities of meaningful and interesting L2 material will, in the long run, produce a beneficial effect on the learners’ command of the L2. (Hafiz & Tudor, 1989, p. 5).

De facto, na literatura da especialidade, são várias as referências aos muitos benefícios da leitura extensiva aos mais diversos níveis, no contexto duma segunda língua ou língua estrangeira. Fazendo nossas as palavras de Prowse (2002), diríamos que “*(. . .) our covert purpose in encouraging extensive reading is the research-proved benefits it brings to overall language proficiency. (. . .) extensive reading is not about just practising reading but it has significant effects on all the language skills.*” (Prowse, 2002, p. 2), *skills* esses que ele não só refere, como especifica, ao dar conta de ganhos significativos,

decorrentes duma abordagem extensiva da leitura, em áreas tão díspares da língua alvo como sejam a própria leitura, a escrita, a audição, a fala, o vocabulário e a gramática, sem esquecer vantagens notórias reveladas pelos resultados de exames (Prowse, 2003).

Dado que, no âmbito da presente investigação, pretendemos conhecer melhor o papel que a exposição individual, prolongada e regular dos alunos à leitura em Inglês como língua estrangeira, especialmente no caso de leitura voluntária, por prazer, pode desempenhar na compreensão, aquisição e utilização de tempos verbais em situações diárias concretas, interessa-nos particularmente o testemunho de especialistas que diga respeito a benefícios encontrados na área gramatical, em termos dum aumento de proficiência linguística relacionada, sobretudo, com um melhor domínio de estruturas sintáticas da língua em questão.

Note-se que as referências não abundam nesta área específica, uma vez que se centram essencialmente em nítidos ganhos nos campos vocabular, da compreensão geral e da aquisição de maior rapidez e fluência de leitura, fundamentais, sem dúvida, contudo já para além dos limites deste estudo, pelo que nos dispensamos de os desenvolver e aprofundar. Refira-se, apenas, o comentário de Wilkins (1972) relativamente à influência que a leitura exerce sobre a aquisição do aspecto vocabular, uma vez que nos parece plausível que o mesmo tipo de considerações se possam aplicar, com resultados idênticos, à aquisição das características sintáticas da língua alvo: “*Through reading, the learner (. . .) is exposed to the lexical items embedded in natural linguistic contexts, and as a result they begin slowly to have the same meaningfulness for him [sic] that they have for the native speaker.*” (Wilkins, 1972, p. 132). Encontram-se, porém, referências explícitas, apontando concretamente para influências da leitura extensiva a nível do desenvolvimento linguístico e estrutural, ou referindo mesmo o aspecto gramatical. Senão vejamos:

- Autores como Hubbard et al. (1983), por exemplo, ao mencionarem as vantagens inerentes a este tipo de leitura, referem que “*Extensive reading (...) provides valuable **reinforcement of language and structures** already presented in the classroom, (. . .).*” (Hubbard et al., 1983, p. 59);
- Os resultados de dois estudos relacionando leitura por prazer e aquisição da linguagem (Schackne, 1986) concluíram que “*There is evidence that extensive reading promotes **language level increase** within a short period of time (. . .).*” (in Shelton-1, 2002, p. 2);

- Segundo Ellis & McRae (1991), “*Extensive reading involves encouraging learners to read a range of materials, read them quickly and well, for pleasure and for **language development**.*” (Ellis & McRae, 1991, p. 5);
- Para Grabe (1991), “*Longer concentrated periods of silent reading build vocabulary and **structural awareness**, develop automaticity, enhance background knowledge, improve comprehension skills, and promote confidence and motivation.*” (Grabe, 1991, p. 396);
- Na sequência de resultados de estudos realizados no âmbito da leitura voluntária por prazer, Krashen (1993) concluiu que “*(. . .) more reading results in better reading comprehension, writing style, vocabulary, spelling, and **grammatical development**.*” (Krashen, 1993, p. 12);
- Também na opinião de Day & Bamford (1998), “*(. . .) extensive reading, at the very least consolidates students’ **learning of the second language** and, at best, increases their **proficiency**.*” (Day & Bamford, 1998, p. xiv);
- Prowse (2003), ao mencionar o contributo da leitura extensiva para o desenvolvimento do campo gramatical, refere: “*This is excellent news – **grammar without pain!***” (Prowse, 2003, p. 40).

Muito embora Krashen & Terrell (1983) reconheçam os potenciais limites do *input* escrito, quando está em causa o desenvolvimento da fluência oral, essencialmente devido ao factor fonológico e às diferenças entre a linguagem oral e escrita, sugerem, contudo, logo em seguida, que “*(. . .) comprehensible input gained in reading, however, may contribute to a general language competence that underlies both spoken and written performance.*” (Krashen & Terrell, 1983, p. 131), hipótese também sustentada por um estudo que, ao longo de dois anos, analisou explicitamente o papel da leitura extensiva no que respeita ao desenvolvimento da proficiência numa segunda língua (Elley & Mangubhai, 1983). Os resultados, no final do primeiro ano, mostraram melhorias substanciais nos *skills* receptivos. A verdade é que, findo o segundo ano, essas melhorias se tinham estendido aos diversos aspectos inerentes às capacidades dos alunos nessa língua, incluindo tanto a produção oral, como escrita.

Consideramos ainda pertinente referir, no âmbito desta secção, o impacto que a leitura extensiva exerce, em termos da atitude mais correcta a assumir face à aquisição da língua alvo. Todos sabemos que há pessoas para quem aprender uma outra língua se revela

uma tarefa extremamente difícil, sentindo-se muitas vezes incapazes de a realizar. Porém, experiências bem sucedidas no contexto da leitura em língua estrangeira, põem frequentemente fim a este sentimento de fracasso, conforme atestam investigadores influentes nesta área: *“As extensive reading is, or should be, reading for pleasure on topics that interest the student, it increases his motivation and gives him a more positive attitude towards the target language.”* (Hubbard et al., 1983, p. 59); *“Success in reading (. . .) makes learners come to enjoy language learning and to value their study of English.”* (Nation, 1997, p. 16);

Perhaps the most important and impressive finding in this study is the clear improvement in attitude shown by the experimental students. Many of the once reluctant students of EFL became eager readers. Several wrote in their diaries that they were amazed at their improvement. (Mason & Krashen, 1997, p. 93).

3.5. Estratégias de leitura extensiva

Após uma análise objectiva e cuidada dos dez princípios básicos fundamentais, subjacentes a uma abordagem extensiva da leitura e da consequente reflexão sobre os seus muitos benefícios e vantagens, tendo em vista a aquisição duma segunda língua, importa centrarmo-nos na forma como habitualmente lemos, sobretudo quando o fazemos por prazer, consciencializando-nos da existência de um determinado número de estratégias neste âmbito, que importa desenvolver.

Assim, a revisão da literatura leva-nos claramente a perceber, entre os investigadores e estudiosos da área, a unanimidade de opiniões quanto à pertinência das referidas estratégias, consideradas fundamentais ao empreender este tipo de leitura, estratégias essas que o professor deve ajudar os alunos a adquirir, uma vez que não só a facilitam, como incentivam, tornando-a, de facto, numa actividade aliciante e muito agradável, completamente diferente duma abordagem de carácter intensivo, focalizada na total e pormenorizada compreensão do texto em causa, aos seus mais diversos níveis.

Precisamente ao referir-se às usuais estratégias utilizadas em termos de leitura extensiva, Brown (2000) diz o seguinte:

ER in turn discourages over-dependency on dictionaries, as students begin to develop a tolerance for a few unknown words. Once they realize that all new

words at each level are carefully contextualized, repeated, and sometimes glossed, they can be weaned off excessive dictionary use. At this stage, students can deploy the valuable skill of guessing the meaning of an unknown word, and later have that guess verified on the word's next occurrence. Related to this is the raising of students' tolerance for a degree of ambiguity in the text: they must accept that the meaning will become clear as they read on. (Brown, 2000, p. 3).

Note-se que, ao referir determinados aspectos, como o desencorajar da dependência excessiva do dicionário, o desenvolver dum certo grau de tolerância face a palavras desconhecidas, o adivinhar/prever o seu significado em contexto e o aceitar de algum grau de ambiguidade a nível do texto, Brown está, no fundo, a dar voz a importantes *skills*, vulgarmente aceites neste âmbito e que expressaríamos da seguinte forma:

- a capacidade de adivinhar/prever o significado de palavras e estruturas desconhecidas;
- a capacidade de aceitar um grau de compreensão do texto inferior a 100%;
- a capacidade de usar o dicionário de forma rápida e eficaz, mas sempre como último recurso (Hubbard et al., 1983).

Consideremos o primeiro *skill* – adivinhar/prever o significado de palavras e estruturas desconhecidas – situação para a qual é inquestionável a ajuda prestada pelo contexto e relacionemo-lo com o segundo – aceitar um grau de compreensão do texto inferior a 100%. A generalidade dos autores consultados referem-nos como essenciais neste contexto. Muito embora os *graded readers* sejam escritos com naturais restrições lexicais e sintáticas, pelo que, no geral, são poucas as palavras desconhecidas, sendo que, mesmo essas, surgem várias vezes repetidas ao longo do texto, repare-se que é praticamente impossível os alunos perceberem todos os vocábulos dum livro, mesmo quando a sua capacidade de previsão do significado, com base no contexto, se encontra bastante desenvolvida. Logo, importa que tenham consciência de que é possível entender o fio condutor duma história, sem que, contudo, se perceba palavra por palavra do respectivo texto.

In order to make students better readers we need first of all to raise their awareness that it's not always essential to understand every word (. . .). A good first strategy could be to help them learn to read fast – not worrying about understanding every word, not, perhaps, even understanding most words, - but still achieving a specific and useful goal. (Scrivener, 1994, p. 153).

Esta é, de facto, a filosofia subjacente a actividades de leitura extensiva – não ligar aos pormenores, aceitar uma certa ambiguidade, captar o sentido geral, ler “*para compreender o essencial*”, aponta o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001, p. 106), como um dos objectivos fundamentais deste tipo de leitura: “*Guess the meaning of unfamiliar words (. . .) and continue reading even if you are not sure what the word means. Remember that each time you encounter these words, you will pick up a little bit of their meaning.*”, dizem Dupuy, Tse, & Cook (1996, p. 11) a este respeito; “*Do not be concerned with every detail. Keep reading in the face of difficulty and go for the overall meaning.*”, aconselham Day & Bamford (2000, p. 15) sobre a mesma questão.

Saliente-se, em toda esta problemática, a existência de três categorias de “palavras desconhecidas” no âmbito do que lemos: (a) palavras provavelmente sem importância para a compreensão geral; (b) palavras importantes, mas cujo significado se consegue perceber pelo contexto e (c) palavras importantes, onde, porém, o contexto não ajuda a esclarecer o respectivo significado. Ora, sendo todas desconhecidas, o tipo de tratamento a que as submetemos durante o processo de leitura muda totalmente, em função da importância de que se revestem no texto em que se inserem. Queremos com isto dizer que, se as primeiras podem ser perfeitamente ignoradas, já que não atrapalham em termos do sentido geral que se pretende alcançar e se as segundas também não atrapalham, dado serem passíveis de compreensão, mais ou menos imediata, através do contexto, já as terceiras, por serem vitais na história, necessitam ser percebidas; porém pode ser impossível prever ou adivinhar o seu significado a partir do contexto envolvente e, por isso, nestes casos, mas só nestes casos, sublinhe-se, faz sentido recorrer ao dicionário. Assim se entende a relevância do treino em termos do terceiro *skill* referido – usar o dicionário de forma rápida e eficaz, mas sempre como último recurso e apenas nas situações mencionadas. Em todas as outras, ouçamos a opinião dos especialistas:

In the service of promoting reading fluency, it is as well to discourage students from using dictionaries when they come across words they don't understand. Extensive reading is a chance to keep reading, and thus to practice such strategies as guessing at or ignoring unknown words or passages, going for the general meaning, and being comfortable with a certain level of ambiguity. (Day & Bamford, 2002, p. 4).

“Dictionaries are for intensive reading. Used here, they hinder the development of guessing skills and the enjoyment of the story.” (Prowse, 2003, p. 40); *“Apart from anything else, students should be reading on the bus or in bed or anywhere convenient and comfortable where dictionaries (and teachers) get in the way.”* (Hill, 2000, p. 9).

Relativamente a esta capacidade de se criar significado a partir do texto, prevenindo-se o sentido de palavras e expressões desconhecidas com base no contexto envolvente e, assim, mais facilmente se entender o que se lê, diz-nos Sá-Correia (1993):

The reader is seen as an active participant in building meaning from text, that is, in forming tentative hypotheses about what new information is coming, based on what has already been taken in. When these predictions are born out the ideas flow into long-term memory, comprehension takes place and reading goes smoothly on. (Sá-Correia, 1993, p. 158).

Note-se que, neste âmbito duma abordagem extensiva da leitura, se pode ir mesmo mais longe, na medida em que é permitido abandonar um determinado livro, substituindo-o por outro mais simples, ou até mais interessante. É o que Krashen (1982a) claramente nos explica, ao referir que,

In doing pleasure reading, readers have the option of skipping whole sections they find either too difficult or less interesting (e.g. detailed descriptions in fiction). They even have the option of putting the book or story down and selecting another after reading a few pages. (Krashen, 1982a, p. 164).

Day & Bamford (2000) expressam precisamente a mesma ideia, aconselhando os professores a orientar os seus alunos nesse sentido: *“If a book is boring or too hard, stop reading and find another book.”* (Day & Bamford, 2000, p. 15).

Os três *skills* a que nos temos vindo a referir, como sendo a capacidade de prever o significado de palavras e estruturas desconhecidas, aceitar um certo grau de ambiguidade no texto e não usar o dicionário, senão em último recurso, estão intimamente relacionados com dois outros, unanimemente aceites entre os investigadores nesta área e que enunciaríamos assim:

- a capacidade de ler de forma rápida e fluente;
- a capacidade de ler por prazer/apreciar a leitura.

Nesta perspectiva, convém que os alunos percebam que a leitura está sobretudo ligada à obtenção de prazer, razão pela qual devem escolher os livros de acordo com as suas áreas de interesse pessoal: “*Select your reading materials based on your interests and reading ability.*” (Day & Bamford, 2000, p. 15); “*Read things that you like on a daily basis because the more you read, the easier it gets.*” (Dupuy, Tse & Cook, 1996, p. 11). Acima de tudo,

Don't confuse literary and language aims here. If your aim is linguistic don't insist that everything has literary value. Students will only read a lot if they are interested (. . .) so give them a book they don't want to put down. (Haycraft, 1979, in Hedge, 1985, p. 92).

Naturalmente que isso se reflectirá em benefícios para a aquisição da língua em causa, porque, tal como refere Edge (1993), “*The more students use their language skills for enjoyment, the more language ability they are likely to acquire.*” (Edge, 1993, p. 106), ao que Sá-Correia (1993) acrescenta, reportando-se ao domínio específico da leitura: “*In this way fluency and a focus on use can be developed, as the activity they are engaged in is a means to an end.*” (Sá-Correia, 1993, p. 172), não um fim em si mesma, ao contrário do que parece ser a opinião generalizada nas nossas escolas de ensino básico, sempre que está em causa a aprendizagem do Inglês como língua estrangeira.

Precisamente ao enumerar eventuais aspectos negativos a ter em conta durante a implementação dum programa de leitura extensiva, Prowse (2003, p. 40) menciona situações como:

- “*Denying the students a choice.*” – note-se que as vantagens deste tipo de leitura (exploradas na secção anterior) só ocorrem quando os alunos lêem o que querem e o que gostam. A leitura forçada não resulta, conforme refere o autor: “*Forcing students to read culturally unsuitable material because it is adapted from literature does no favours to the student or the literature.*”; “*Therefore students, we suggest, should be allowed to choose their own readings.*” (Sá-Correia, 1993, p. 171); “*As learners choose their own reading materials they would be involving themselves in the process of the creation of meaning.*” (Sá-Correia, 1993, p. 172), o que resultará numa actividade bem mais motivante e aliciante para qualquer leitor;
- “*Turning extensive into intensive reading and using comprehension questions to wring meaning out of the text.*” – considera Prowse, correctamente, em nosso

entender, que a reacção natural a uma história tem a ver com a expressão de sentimentos (rir, chorar, ou simplesmente continuar a ler) e não com a resposta a questões de âmbito linguístico. Daí que já antes, a este mesmo respeito, tivesse advertido os professores para o seguinte: *“Don’t ask comprehension questions.”*; *“Don’t set tests.”*; *“Don’t require written summaries or book reviews.”* (Prowse, in Hill, 2000, p. 9), posições com as quais nos identificamos e de acordo com as quais programámos implementar o programa de leitura extensiva, como parte central da nossa experiência didáctica (ver Capítulo VI).

No âmbito dos dois últimos *skills* referidos, importa ainda reforçar a noção de que a leitura por prazer implica uma leitura rápida e fluente. Lembremos, a este propósito, o funcionamento do círculo virtuoso do bom leitor (Nuttall, 1982), a que fizemos referência no contexto das características inerentes a uma abordagem extensiva da leitura (secção 3.3.). De facto, não será fácil conseguir prazer, se a demasiada lentidão em termos de leitura nem sequer nos permitir interessarmo-nos pelo conteúdo do que estamos a ler. Assim também consideram Dupuy, Tse & Cook (1996), ao darem o seguinte conselho: *“Read at a quick, steady pace. If you read too slowly, you will find that as you finish a paragraph, you will not remember what you read at the beginning.”* (Dupuy, Tse & Cook, 1996, p. 11).

Finalmente, gostaríamos apenas de chamar a atenção para a inevitável relação que se estabelece entre a forma como lemos, pondo ou não em prática as cinco estratégias básicas referidas no contexto duma leitura por prazer e a classificação de que somos alvo enquanto leitores. Ao salientarem as seis principais características dum bom e dum mau leitor, Bowen, Madsen & Hilferty (1985, pp. 230-231) evidenciam essa relação de forma simples, óbvia e extremamente significativa. Vejamos, pois, o quadro 15, que nos transmite a noção clara do correcto modo de agir a este nível, por forma a nos incluirmos no grupo dos chamados “bons leitores”:

Characteristics of Good Readers	Characteristics of Poor Readers
1. Balance grapho-phonetic and semantic-syntactic systems	1. Overuse grapho-phonetic cues and underuse semantic-syntactic and context cues
2. Keep the meaning of the passage in mind while proceeding	2. Analyse the sound system instead of the meaning
3. Read in broad phrases	3. Translate in short phrases and spend extra time decoding, so lose the meaning of the passage as they read along

Characteristics of Good Readers	Characteristics of Poor Readers
4. Skip unimportant words	4. Read all words as equal in importance
5. Have positive self-concepts as readers	5. Have negative self-images as readers
6. Replace unknown words with fillers which do not alter the general meaning	6. Stop at unknown words and look them up

Quadro 15 – Características dos bons e maus leitores, segundo Bowen, Madsen & Hilferty.

Identificadas e desenvolvidas as características em causa, que indubitavelmente determinam e classificam os bons leitores, Nuttall aconselha-os a obedecerem ao *slogan*: “*Get hooked on books!*” (Nuttall, 1982, p. 167), como sendo a formula mais segura e eficaz de lhes permitir verdadeiramente desfrutarem do prazer da leitura⁶.

4. Leitura extensiva com *graded readers*

Não tenhamos dúvidas, porém, que o sucesso da leitura extensiva depende, em última análise, do próprio material de leitura seleccionado. Logo, considerando o nível etário e linguístico dos seus alunos, bem como os seus gostos e interesses pessoais, a primeira tarefa do professor será encontrar material fácil e interessante, que os motive e entusiasme a ler: “*If the right books are available, the pupils lapped them up.*” (Bright & McGregor, 1970, p. 72). De facto, tal como Davis (1995) afirma, “*The watchwords are quantity and variety, rather than quality, so that books are selected for their attractiveness and relevance to the pupils’ lives, rather than for literary merit.*” (Davis, 1995, p. 329).

Nesta perspectiva, a maioria dos especialistas que recomenda a implementação de programas de leitura extensiva nas aulas de língua estrangeira, sobretudo aos níveis elementar e intermédio (sendo com este último que iremos trabalhar no âmbito da nossa

⁶Na sequência dum primeiro momento de preenchimento dum questionário sobre estratégias de leitura extensiva pela turma experimental (ver Anexo 11), pensado basicamente em termos de reflexão individual sobre a forma como cada aluno normalmente lê, sobretudo quando lê por prazer, interessava-nos alertá-los e consciencializá-los para a existência das cinco estratégias básicas exploradas ao longo desta secção, fundamentais, como vimos, no âmbito duma abordagem extensiva da leitura, por forma a facilitá-la e incentivá-la, conseguindo, assim, transformá-la numa actividade muito interessante, capaz de transmitir grande prazer, mesmo numa língua estrangeira.

Nesse sentido, elaborámos um documento, enumerando, sintetizando e sistematizando as cinco estratégias referidas (Anexo 13), a distribuir pelos alunos, após exploração oral prévia conjunta na sala de aula (a este propósito, ver Capítulo VI, secções 2.4.2., relativa à preparação dos materiais implicados na implementação da experiência didáctica e 3.3.1.4., sobre a concretização prática do primeiro momento da experiência – o da introdução ao programa de leitura extensiva previsto).

experiência didáctica), dados os muitos benefícios dela decorrentes e por nós já abordados (ver secção 3.4.), fá-lo supondo que os alunos irão ler *graded readers*: “(. . .), *for all but advanced learners, the best way to promote extensive reading is by means of graded readers.*” (Bamford, 1984, p. 218). Aliás, tanto os académicos, como os próprios editores, admitem que a leitura pode ser mais eficaz e agradável “(. . .) *when students use easy material that they can understand and enjoy, instead of being forced to decode and translate texts hopelessly beyond their abilities.*” (Susser & Robb, 1990, p. 4). Certamente que “(. . .) *struggling with difficult, dull material is not the way to become a willing EFL reader. Nor is it, in fact, the most efficient way of becoming an able reader.*” (Day & Bamford, 2000, p. 13).

Mas o que se entende, exactamente, por *graded readers*? Segundo Hill & Thomas (1988, p. 44), um *graded reader* é um livro “(. . .) *written to a grading scheme, (. . .).*”, quer seja uma versão simplificada dum trabalho anterior, ou um trabalho original, escrito em linguagem simplificada.

Simensen (1987) distingue três tipos de *graded readers*: “(a) *authentic readers, not written for pedagogic purposes; (b) pedagogic readers, specially written for EFL/ESL students; and (c) adapted readers, which have been adapted from authentic texts.*” (Simensen, 1987, pp. 42-43). Interessa-nos particularmente o segundo tipo, ou seja, livros especificamente escritos para alunos de Inglês como língua estrangeira, cuja qualidade, refira-se, tem melhorado bastante nos últimos tempos, a ponto de actualmente se considerar que “(. . .) *this is a genre in its own right deserving to be called language learner literature, (. . .).*” (Shelton-3, 2002, p. 1), designação com que a generalidade dos especialistas concorda. Day & Bamford (1998) dizem mesmo que “*If it is available in the language you teach, language learner literature is the obvious first choice of reading material for all but advanced learners.*” (Day & Bamford, 1998, p. 97). Trata-se, pois, de um tipo de literatura publicada em cada vez maior quantidade, variedade e sofisticação, encontrando-se disponíveis muitas centenas de livros extremamente atraentes, de ficção e não-ficção, distribuídos pelas várias editoras (ver listagens de títulos e níveis por séries nos respectivos catálogos) e apropriados para alunos de diferentes idades, interesses e graus de desenvolvimento linguístico: “*Those teaching English are fortunate that the art of writing in English for language learners is well-developed: a great variety of high-quality*

language learner literature is published for learners of all ability levels.” (Day & Bamford, 2002, p. 2)⁷.

A leitura extensiva explora precisamente este recurso de ensino fabuloso no âmbito das línguas, que Hill (1997) considerou

(. . .) a superb language learning resource, number one in my view, for versatility and motivation. What other resource gives every student language they can understand, content that interests them, in a form they can use in and out of class, in inexhaustible quantity, at so little cost, all with the certain reward of improved proficiency provided that it is exploited systematically and consistently over an extended period of time? (Hill, 1997, p. 6).

Aliás, o autor admitiu claramente a importância fulcral da utilização de *graded readers* em contexto pedagógico, ao confessar o seguinte: *“I cannot see how students can possibly practise their English without using readers.”* (Hill, 2000, p. 9).

Independentemente das editoras, não é difícil perceber que a maioria dos títulos disponíveis se situa na área da ficção, o que se revela mais uma vantagem neste âmbito, conforme Brown (2000) procura explicar. As razões que apresenta são as seguintes:

- (a) pela sua própria natureza, textos de não-ficção são vulgarmente mais difíceis de ler, do que textos de ficção, onde a narrativa surge intercalada com diálogos;
- (b) o conhecimento do mundo presente na ficção é partilhado por diferentes culturas. Romances, crimes, aventuras são facilmente identificáveis por todos, porque fazem parte da condição humana;
- (c) a variedade de ambientes, personagens, intrigas e temas é infinita, pelo que nunca se corre o risco de encontrar duas histórias iguais;

⁷ Uma análise atenta e criteriosa das editoras e séries disponíveis no mercado (após consulta cuidada dos catálogos respectivos, bem como dos conselhos e apreciações por série em Hill, 1997 e 1998) levou-nos, no âmbito dos objectivos previamente definidos para a nossa intervenção didáctica, a fazer as seguintes opções a este nível: *Oxford University Press – Storylines e Bookworms; Penguin Longman – Penguin Readers; Macmillan Heinemann – Heinemann Guided Readers e Cambridge University Press – Cambridge English Readers.*

Sobre os critérios justificativos desta selecção, para a qual contribuiu essencialmente o veredicto final do *Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER)* sobre cada editora/série (à excepção dos livros da *Cambridge*, que o projecto não contempla), ver Capítulo VI, secção 2.1.1.1., relativa à escolha das editoras e séries respectivas e secção 2.1.1.2., no que respeita à justificação dos níveis e títulos seleccionados em cada série. Tal como refere Prowse (2003), *“Most publishers have their own series of graded readers with their own grading system. These systems vary, but there is considerable commonality so you don’t need to worry about having books from a number of different series.”* (Prowse, 2003, p. 40).

- (d) ler ficção, ao nível de língua adequado, não requer um elevado nível de concentração, possibilitando, assim, que se leia no autocarro, no comboio, no parque, ou na cama;
- (e) romances, comédias, aventuras, ou histórias de fantasmas proporcionam uma mudança sempre bem vinda, face a um currículo sobrecarregado com temas de não-ficção; funcionam como um escape, que acaba por também valorizar o lado afectivo da natureza humana;
- (f) a ficção aborda importantes questões contemporâneas, como, por exemplo, o ambiente, preconceitos raciais, integridade moral, infância, entre outros.

Nós acrescentaríamos uma outra – a vontade de descobrir o que vai acontecer a seguir na sequência da história – o que nos parece o estímulo perfeito para uma leitura focalizada no significado e não no texto, permitindo assim aos alunos absorver inconscientemente a linguagem em causa, razão que, em nosso entender, dados os nossos objectivos em termos de investigação, suplanta todas as outras.

4.1. Materiais de leitura: autênticos ou simplificados?

Neste âmbito da natureza dos materiais de leitura mais apropriados ao acto de ler de forma extensiva, convém ter a noção clara de que, muitas vezes, a verdadeira barreira à leitura em língua estrangeira é precisamente isso mesmo: a própria língua estrangeira. E isto porque, no geral, os alunos já sabem ler na língua materna, podendo até mesmo entretanto ter adquirido o hábito duma leitura regular. A verdade é que a situação se pode tornar algo complexa, uma vez que, se, por um lado, não percebem o suficiente da língua estrangeira para fazerem sentido do que lêem, por outro, não podem deixar de ler, visto que só o treino persistente e continuado permite fluência na leitura. Nesta perspectiva há quem sugira (Tomlinson, 1994, por exemplo) o adiar de todo o processo, até que os alunos consigam, pelo menos, uma compreensão da língua estrangeira de nível intermédio. Porém, optar por esta solução, implica ignorar o importante papel desempenhado pela leitura em termos da aquisição duma segunda língua aos seus mais diversos níveis. Aliás, Nation (1997) deixa bem claro os benefícios de que os alunos podem usufruir no contexto da língua alvo, se incluírem a leitura nas vulgares actividades relativas ao seu estudo logo desde o início.

Daí que, nesta perspectiva, a simplificação dos materiais de leitura seja desejável, tendo essencialmente por objectivo maior eficácia a nível pedagógico (Davies, 1986; Widdowson, 1979). Tal como refere Sá-Correia (1993), “*Graded readers which are now available at different levels of linguistic difficulty provide (...) motivation as it is possible to find the appropriate grade level to match the language of the learner for pedagogic effectiveness.*” (Sá-Correia, 1993, p. 171).

Na verdade, se pensarmos em alunos com um domínio de língua elementar ou mesmo intermédio, o que frequentemente verificamos é que a barreira da língua geralmente reduz a leitura a um processo lento e penoso de descodificação, com a ajuda do dicionário, ao qual, como vimos, nem sequer se pode chamar leitura. Sabemos, no entanto, que

Beginning readers do better with easier materials. By “doing better” we mean that comprehension of materials will be better, reading lessons will be more successful, and pleasure will be greater if there is at least a rough match between the reader’s ability and the difficulty of the reading material (. . .). Plenty of evidence is available to show that unless motivation is extremely high, the too-difficult material will cause a loss of comprehension (. . .) and an inclination to stop reading. (Fry, 1991, p. 8).

Sendo assim, a resposta mais óbvia, no âmbito da língua estrangeira, parece ser, efectivamente, aconselhar os alunos a ler materiais apropriados ao seu nível de proficiência linguística, já que “*(...) EFL beginners have low levels of linguistic proficiency in the target language and without simplification they would be unable to read topics of interest to them and to have extended practice in wide reading.*” (Sá-Correia, 1993, p. 150), posição que, contudo, não tem reunido consensos desde o advento do ensino comunicativo da língua nos anos 70. De facto, um dos grandes contributos da abordagem comunicativa para o ensino das línguas tem sido a constante preocupação em o tornar tão real e “autêntico” quanto possível. Usar linguagem real no contexto da sala de aula, para cumprir objectivos também eles o mais reais e concretos possível, passou a ser o lema, da mesma forma que se sugeriu que os alunos se centrassem na leitura de textos autênticos, escritos por e para falantes nativos da língua em questão. Como Honeyfield (1977) procurou demonstrar, os textos artificiais, isto é, simplificados tendo em vista os alunos de línguas, perdiam as características dos textos autênticos, pelo que não constituíam a preparação necessária e eficaz para a vulgar leitura no mundo real.

Note-se que no âmbito do ensino da leitura, por contraste com abordagens orientadas para o domínio da forma, ou para a tradução, a leitura extensiva pode ser encarada como uma abordagem comunicativa, orientada para o significado, para a “leitura real”. Paradoxalmente, contudo, é a própria insistência comunicativa em textos autênticos, que possibilita a concretização deste tipo de leitura com alunos menos avançados em termos da sua proficiência linguística. O importante é percebermos que esta insistência na leitura de textos autênticos em contexto escolar se baseia, de facto, numa grande confusão entre fins e meios, bem como num mal-entendido relativamente ao próprio significado do termo “autêntico”.

Widdowson (1979), especialista em questões de autenticidade, desde cedo questionou esta urgência “(. . .) *for the learner’s immediate exposure to genuine instances of language use (. . .)*”, o que, em seu entender, resultava precisamente de se confundir “(...) *the ends of language learning with the means by which they are achieved.*” (Widdowson, 1979, p. 151).

Ao mesmo tempo, equacionar “autêntico” com “escrito por e para falantes nativos”, é, sem dúvida, um erro, ou, se quisermos, um mal-entendido. Repare-se que o que torna os textos escritos por e para falantes nativos autênticos, é o facto de eles constituírem exemplos evidentes da comunicação que se pretende que exista entre o escritor e o público a quem se destina. Desta forma, quando um escritor comunica com uma determinada audiência, formada por alunos de línguas, com um dado nível de desenvolvimento linguístico, o texto daí resultante é, naturalmente, um texto autêntico. Swaffar (1985) explica-o com extrema clareza:

For purposes of the foreign language classroom, an authentic text (. . .) is one whose primary intent is to communicate meaning. In other words, such a text can be one which is written for native speakers of a language to be read by other native speakers (. . .) or it may be a text intended for a language learner group. The relevant consideration here is not for whom it is written but that there has been an authentic communicative objective in mind. (Swaffar, 1985, p. 17).

Daí que, tal como Alderson & Urquhart (1984b) referem, “*We are committed to believing that simplified texts can be authentic.*” (Alderson & Urquhart, 1984b, p. 198), desde que o requisito da existência dum verdadeiro objectivo comunicativo subjacente ao texto tenha sido cumprido.

Nesta decorrência, Bamford & Day (1997) sugerem que a artificialidade num texto simplificado, ou propositadamente escrito para alunos de línguas, apenas ocorre e se torna notória quando os escritores se preocupam sobretudo com o uso de determinadas palavras, expressões, ou estruturas (aspectos formais da língua) e muito pouco ou mesmo nada com a comunicação que supostamente deveriam estabelecer com o leitor. Opinião idêntica expressam Alderson & Urquhart (1984b), ao objectivamente explicitarem a função primordial da linguagem, que também a nós nos parece óbvia:

If it is accepted that the primary function of language is to help communicate meaning, then we could argue that language is only non-authentic when it is intended for a radically different function, e.g. when it is being used by language teachers to illustrate linguistic features. This is not to say that this practice is wrong, simply that it entails using language in an abnormal way. (Alderson & Urquhart, 1984b, p. 198).

Em termos de leitura, a conclusão é, de alguma forma, semelhante. Servindo-nos das palavras de Susser & Robb (1990), “(. . .), *reading is authentic when students read books for the purpose for which they were written rather than for language study.*” (Susser & Robb, 1990, p. 5).

5. A leitura extensiva no contexto de programas de língua estrangeira

Diz-nos a experiência que nem sempre é fácil convencer os alunos a arranjar tempo para ler no âmbito duma língua estrangeira, muitos deles com horários já por si sobrecarregados, sobretudo se não tiverem entretanto adquirido esse hábito, ainda que no contexto da língua materna.

Embora pela natureza da actividade em si, a prática da leitura extensiva, tal como a encaramos nos termos da presente investigação – individual e silenciosa, levada a cabo basicamente pelo prazer de ler – seja fundamentalmente da responsabilidade de cada aluno, que pessoalmente define os moldes em que pretende concretizá-la (desde que realizada em contexto extra-escolar, o que ler, quando, onde e como são decisões que só a ele lhe compete tomar), o professor tem ainda, contudo, um importante papel a desempenhar a este nível. Nuttall (1982) salienta que lhe compete criar as condições certas, para que a leitura se torne numa parte essencial e imprescindível do quotidiano dos seus alunos. Em primeiro

lugar, compete-lhe arranjar os livros adequados e necessários à constituição duma biblioteca de turma que, segundo a autora, deve incluir material de leitura “*short*”; “*appealing*”; “*varied*” e “*easy*”, quatro condições básicas indispensáveis para o sucesso de qualquer programa de leitura: “(. . .) *the books offered must be enjoyable. This is more powerful than any other motivation.*” (Nuttall, 1982, pp. 171-172), opinião, aliás, inteiramente partilhada por Day & Bamford (2000), na medida em que referem que:

(. . .), teachers can achieve the broader goal of helping students become English readers by making sure that they have access to easy, interesting reading materials. This is the first stage in reaching reluctant readers, because it allows students to discover that they can actually read in English and enjoy it. (Day & Bamford, 2000, p. 17).

Em segundo lugar, cabe também ao professor a tarefa de incentivo constante, promovendo activamente o acto de ler, por todos os meios que considere mais convenientes, desde que o resultado final seja sempre o de conseguir persuadir os alunos a “*Get hooked on books!*” (Nuttall, 1982, p. 167).

A acreditar nas palavras de Bamford & Day (1997) que, aliás, traduzem a opinião da generalidade dos especialistas nesta área, “*Extensive reading is a prime means of developing a taste for foreign language reading.*” (Bamford & Day, 1997, p. 2), que tantos benefícios traz, como vimos (secção 3.4.), para o campo específico da aquisição da língua alvo. Contudo, importa ter a noção de que a sua implementação em contexto escolar, no âmbito dos programas de língua estrangeira, não é, por norma, tarefa fácil, dado serem várias as condicionantes envolvidas, inclusive de ordem económica.

Precisamente ao referirem-se às possíveis formas de integração deste tipo de leitura nos programas referidos, Day & Bamford (1998) apontam quatro grandes hipóteses: “*as a separate, stand-alone course; as part of an existing reading course; as a noncredit addition to an existing course; as an extracurricular activity.*” (Day & Bamford, 1998, pp. 41-42), não correspondendo nenhuma delas, curiosamente, se quisermos ser exactos, à forma como a leitura extensiva é tratada nas nossas escolas, no âmbito da disciplina de Inglês como língua estrangeira, isto quando efectivamente ela é abordada, o que infelizmente, pelos mais diversos motivos, nem sempre acontece!

De facto, ao considerarmos os actuais programas de Inglês do Ensino Básico, nomeadamente a nível do 3.º Ciclo e mais em concreto ainda no que diz respeito ao 9.º ano

de escolaridade, deparamos com a leitura extensiva como uma das cinco áreas de conteúdos contempladas, que tão problemática e polémica se tem mostrado em termos de implementação concreta na sala de aula, a avaliar pela sua exclusão das práticas lectivas da grande maioria dos docentes deste nível de ensino. Basicamente empenhados em “cumprir o programa”, conforme referem, esquecem-se, contudo, que *“Reading is a great way to learn. It does not take time from the programme, it is part of the program.”* (Toste, 1997, p. 5). Aliás, *“Desenvolver o gosto pela leitura extensiva em Língua Inglesa.”* encontra-se claramente expresso como um dos objectivos formulados no Programa de Inglês para o 3.º Ciclo do Ensino Básico (1997, p. 7), sendo posteriormente especificados os respectivos processos de operacionalização a desenvolver nesta área específica, que, em particular no que respeita a alunos do 9º ano, surgem descritos, em traços gerais, nos seguintes termos: *“Desenvolve práticas diversas de sensibilização à leitura extensiva em contextos de complexidade crescente; Desenvolve processos de interacção com o texto de leitura extensiva em contextos de complexidade crescente; Desenvolve processos de apreciação de texto em contextos de complexidade crescente; Avalia os seus progressos como leitor.”* (1997, pp. 62-65).

Torna-se, pois, evidente e inquestionável a inclusão da leitura extensiva nos programas de Inglês do Ensino Básico, sendo esta uma área a que pessoalmente atribuímos extrema importância em termos práticos, já que a encaramos como a concretização de todas as outras, na medida em que as agrega de uma forma completa e harmoniosa, tal como Toste (1997) objectivamente refere: *“Further, reading can include all of the other parts of the programme; the language, the four skills, the socio-cultural aspects of language, as well as attitudes, values, and strategies that are an integral part of learning.”* (Toste, 1997, p. 5); *“(. . .), extensive reading supports all aspects of an English language program.”*, afirmam igualmente Day & Bamford (2000, p. 17) a este respeito. Logo, fará todo o sentido implementar este tipo de leitura nas aulas de língua estrangeira, sob a forma de programas consistentes, meticulosamente pensados face à realidade de cada turma e encarados na perspectiva em que Davis (1995) os define e que subscrevemos na íntegra:

An extensive reading programme is a supplementary class library scheme, attached to an English course, in which pupils are given the time, encouragement, and materials to read pleasurably, at their own level, as many books as they can, without the pressures of testing or marks. (Davis, 1995, p. 329).

Deste modo, os alunos apenas competem com eles próprios, cabendo ao professor saber criar a motivação necessária e orientar todo o processo, por forma a conseguir que o máximo número de livros seja lido no tempo disponível⁸.

A verdade é que acreditamos, tal como Davis (1995), que

Any ESL, EFL, or L1 classroom will be poorer for the lack of an extensive reading programme of some kind, and will be unable to promote its pupils' language development in all aspects as effectively as if such a programme were present. (Davis, 1995, p. 335).

Aliás, Hill (1997), com toda a experiência entretanto adquirida neste campo, no âmbito do *Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER)* já referido, é o primeiro a testemunhar todas as vantagens inerentes à implementação de programas desta natureza no contexto das aulas de línguas, dizendo-o claramente nos seguintes termos:

I have spent the last fifteen years advocating and supporting reading programmes because I have seen them work, and I have seen students make huge progress because of them. The books are there waiting to be used. The students are there waiting to read them. The work of bringing them together is very worthwhile. (Hill, 1997, p. 5).

Sem dúvida, que o relato de alguém com tamanha experiência nesta área, só pode ser para nós garantia de sucesso, para além de motivação mais do que suficiente para lhe seguirmos o exemplo, como forma de satisfação pessoal, é certo, mas essencialmente pensando nos inúmeros benefícios daí decorrentes, em termos dum aumento significativo da competência linguística dos nossos alunos.

⁸ Quanto à forma como planeámos e concretizámos a nossa intervenção didáctica a este nível, isto é, quanto ao modo como pensámos implementar um programa de leitura extensiva, em simultâneo ao normal funcionamento das aulas de Inglês do 9.º ano de escolaridade, sobretudo como complemento ao usual *input* linguístico das referidas aulas e, de preferência, em contexto extra-escolar, ver Capítulo VI, em particular toda a secção 3.3., relativa à realização da experiência em causa.

Voltando às quatro hipóteses sugeridas por Day & Bamford (1998), a fim de possibilitar a integração da leitura extensiva nos programas de língua estrangeira, arriscamo-nos a incluir a nossa proposta, dadas as suas características em termos de funcionamento no terreno, precisamente no âmbito da última hipótese apresentada pelos autores. Significa isto que, nos moldes em que foi pensada, a perspectivamos, sobretudo, como uma actividade extracurricular, “(. . .) *with a teacher guiding and encouraging interested students who read books in their spare time and meet regularly to discuss them.*” (Bamford & Day, 1997, p. 2).

6. Leitura extensiva e avaliação do desempenho dos alunos

A avaliação do desempenho dos alunos em termos de leitura extensiva é, nitidamente, uma questão controversa. Até que ponto devemos controlar um processo de leitura que, acima de tudo, se pretende individual e agradável? Será pertinente, ou mesmo relevante, num contexto de leitura extensiva, verificar se o aluno percebeu a história que leu?

Uma escola de pensamento acredita que os alunos devem sempre responder a algumas perguntas, por poucas e directas que sejam, sobretudo para mostrar que efectivamente leram o livro. Hill (2000) é um dos que defende este ponto de vista, expressando-o de forma clara:

A few careful questions can help the student understand and appreciate the story. But they must be few, so as not to change the reading task into a writing task, and they must be careful, so as to draw attention to the vital incidents or issues in the story.

Tests are the only sure way of finding out if everyone has read and understood the story. But they can only be used with a group or class reader and the questions must again be few, and easy enough for everyone who has read and understood the story to score 80% or more.

(. . .) if you put all your eggs in the basket of enjoyment, you deprive your students of half the benefit. (Hill, 2000, p. 9).

Há mesmo quem afirme que os próprios alunos preferem este tipo de procedimento, por se sentirem satisfeitos e realizados, ao serem capazes de responder às questões colocadas.

A perspectiva oposta apoia-se no facto já referido da leitura extensiva ser essencialmente uma actividade privada, causadora de prazer, pelo que, qualquer tentativa de a equiparar a uma tarefa escolar, se revela de imediato contraproducente, por ser inibitória do acto de ler.

Como já tivemos oportunidade de mencionar, aliás, comum às abordagens que se centram na leitura voluntária por prazer, está o princípio de que “(. . .) *reading should be done purely for the reader's enjoyment (. . .)*” (Dupuy, Tse, & Cook, 1996, p. 14), o que exclui, à partida, qualquer tipo de avaliação neste contexto. Se, de facto, o nosso objectivo é encorajar os alunos a desfrutar do prazer da leitura, devemos, isso sim, torná-la numa actividade autêntica e, nesse sentido, todos sabemos que fora do ambiente escolar, quem lê

por prazer não responde a fichas de trabalho sobre o livro em causa, nem faz resumos do que leu. Lê apenas e só pelo mero prazer de ler.

É certo que o professor é livre de aderir a qualquer um destes pontos de vista, ou até a ambos, dado ser provável que diferentes alunos prefiram um ou o outro dos dois modos de actuação referidos. Por vezes, a obrigatoriedade institucional de os classificar em termos do trabalho realizado no âmbito da leitura extensiva, acaba, por si só, por constituir o factor decisório quanto a esta questão, algo que Nuttall (1982) considera dever evitar-se a todo o custo, uma vez que, “(. . .) *as soon as marks come in, enjoyment tends to go out and reading for pleasure becomes reading for credit.*” (Nuttall, 1982, p. 187).

Assim, tendo em consideração que também nós defendemos a segunda alternativa apresentada, essencialmente por acreditarmos no poder da leitura voluntária por prazer em termos de aquisição da linguagem, sugerimos uma outra maneira de avaliar o desempenho dos alunos a este nível, esta centrada no empenho pessoal demonstrado no âmbito da leitura extensiva realizada por cada um, durante o período de tempo estipulado pelo respectivo programa em curso. Baseamo-nos, para tal, na crença de que, com o material certo, o ambiente adequado e o apoio necessário, todos os alunos poderão verdadeiramente testemunhar o prazer da leitura.

A nossa aposta é, pois, num tipo de avaliação individual, basicamente orientada e controlada por cada aluno/leitor, a que Dupuy, Tse & Cook (1996, p. 14) chamam “*self-monitored evaluation*”, uma perspectiva que nos parece perfeitamente viável e adequada, tendo em conta o que entendemos por leitura extensiva, realizada de forma voluntária, individual, silenciosa e agradável e a maneira como encaramos a sua implementação no terreno.

Neste contexto duma avaliação auto-controlada, os autores sugerem quatro propostas simples e objectivas, a concretizar no âmbito da sala de aula, que consideramos dignas de realce, dada a sua pertinência em termos do que julgamos ser, de facto, a melhor forma de avaliar os nossos alunos numa actividades desta natureza – referimo-nos a: “*Reading Logs*”, “*Exit Cards*”, “*Critic’s Corner*” e “*Book Reviews*” (Dupuy, Tse & Cook, 1996, p. 14), que passamos a especificar em separado, para que se tenha a noção clara do que se pretende com cada uma:

- No caso da primeira proposta sugerida, “*Reading Logs*”, estão em causa meras listagens que os próprios alunos fazem dos livros que lêem, às quais podem

acrescentar, se quiserem, algum comentário relativamente ao que leram. Com uma periodicidade a determinar, estas listagens individuais vão sendo entregues ao professor, que terá sempre assim a noção exacta da quantidade de livros lidos por cada um dos seus alunos e dos seus gostos e preferências nesta área, pelo que os poderá até mais facilmente aconselhar, se algum se mostrar indeciso quanto ao que ler em seguida;

- Relativamente à segunda proposta, os “*Exit Cards*” são cartões index distribuídos pelos alunos, com o intuito de eles responderem a uma determinada pergunta feita pelo professor. As perguntas em causa podem relacionar-se com o conteúdo dos livros, sendo do tipo: “*Would you have acted in the same way? made the same kind of decision? dealt with the topic in a similar fashion? ended the book in a similar manner?*”, ou podem incidir na experiência de leitura dos alunos, do género: “*What aspects of the book do you enjoy/not enjoy? What difficulties are you encountering in your reading? Would you like to read other books in this genre?* (Dupuy, Tse & Cook, 1996, p. 14). Estes cartões são recolhidos pelo professor e posteriormente devolvidos, depois deste ter respondido a eventuais questões que lhe fossem dirigidas, ou feito algum comentário pertinente. Desta forma, o professor tem sempre a noção do que se vai passando com cada aluno no que respeita ao seu processo de leitura, ficando inclusivamente a par de qualquer dificuldade que possa ter surgido, sem ter que interferir de forma mais directa na privacidade individual de cada leitor;
- Quanto ao “*Critic’s Corner*”, trata-se de levar os alunos que assim o entenderem a sugerir ou recomendar oralmente, de forma breve, determinados livros aos colegas, em função, como é óbvio, dos seus gostos e preferências pessoais. Desta maneira, os alunos podem persuadir ou dissuadir os outros elementos do grupo relativamente à leitura dum dado livro que os cativou ou desiludiu, sendo que a opinião dos colegas a este nível se revela, normalmente, um argumento de peso a ponderar na decisão a tomar quanto ao próximo livro a ler, conforme refere Shelton (2002), com base num inquérito passado aos seus próprios alunos: “(. . .), *by far the most popular method of choosing a book to read was by recommendation from a friend.*” (Shelton-2, 2002, p. 1). Note-se que actividades deste tipo podem ser muito úteis,

na medida em que informam igualmente o professor sobre diferentes aspectos inerentes ao processo de leitura dos seus alunos;

- Finalmente, a quarta proposta sugerida, “*Book Reviews*”, não é mais do que também uma reacção a um dado livro, tal como no caso anterior, embora desta vez apresentada por escrito, eventualmente num pequeno cartão, que se pode anexar ao próprio livro (em particular no caso de ter sido possível formar uma biblioteca exclusiva da turma), afixar na parede da sala, ou arquivar num dossier, para que todos possam consultar, caso estejam interessados na opinião dos colegas sobre os livros que leram. O conteúdo do texto a escrever dependerá do nível de proficiência linguística dos alunos em causa. Níveis elementares limitar-se-ão a escrever alguns adjectivos que qualifiquem o livro e traduzam a sua opinião pessoal sobre ele, enquanto que os níveis mais avançados serão livres de fazerem os comentários que entenderem, na medida em que poderão expressar as suas reacções relativamente ao que leram com maior facilidade em termos linguísticos. Atenção, contudo! Não está em causa a escrita de relatórios formais, nem mesmo de resumos. O objectivo, mais uma vez, é, tão simplesmente, recomendar este ou aquele livro em particular, destacar este ou aquele aspecto específico, pela negativa ou pela positiva, no âmbito dos livros de que os alunos dispõem em termos da actividade de leitura extensiva. Pensamos que tal se justifica plenamente, uma vez que “*In the real world, people do give their friends recommendations on books, but they do not generally do book summaries.*” (Dupuy, Tse & Cook, 1996, p. 14)⁹.

Apenas uma pequena advertência, contudo relevante: caso o professor se aperceba, pelos seus registos, de que um aluno mantém o mesmo livro por mais tempo do que seria suposto, sem o conseguir terminar, deve informar-se sobre o que se passa e, a não ser que haja razões válidas para que continue, deverá encorajá-lo a abandonar o livro em causa,

⁹ A forma como planeámos pôr em prática esta “*self-monitored evaluation*”, no âmbito da experiência didáctica a realizar com a turma experimental, surge descrita em pormenor no Capítulo VI, onde, nas secções 2.4.4., 2.4.5. e 2.4.6., se descrevem os materiais idealizados para o efeito (ver Anexo 13) e, na secção 3.3.2.2., se explicita o funcionamento das bibliotecas de turma, assente na exploração dos referidos materiais didácticos implicados.

Note-se que as quatro propostas de avaliação do desempenho dos alunos sugeridas por Dupuy, Tse & Cook (1996) que acabámos de abordar, nos foram extremamente úteis, como base de trabalho neste campo, tendo em conta a forma como entendíamos que deveria funcionar um processo de avaliação num quadro de leitura voluntária por prazer. Contudo, não as aplicámos na integra, tendo antes preferido trabalhá-las um pouco à nossa maneira, procurando adaptá-las à realidade do nosso contexto escolar, às características dos nossos alunos e, obviamente, aos objectivos concretos da presente investigação.

trocando-o por outro eventualmente mais do seu agrado. Esta questão assume grande importância neste contexto, dado que

The whole point about the extensive reading programme is that choice is free; students may be encouraged or even urged to read, but should not be forced to. When the choice is free, there is no virtue in finishing a book if you find you do not like it. (Nuttall, 1982, pp. 187-188).

Em termos de conclusão relativamente ao assunto em causa, gostaríamos de reforçar a ideia de que conseguir libertar o ambiente de toda a ansiedade característica dum processo de avaliação formal é, sem dúvida, fulcral no âmbito da leitura extensiva, tal como a definimos de início e a temos vindo a abordar ao longo deste capítulo. Só assim será possível levar os alunos a tirar proveito de todos os benefícios dela decorrentes, em termos do tão desejado aumento de competência linguística no âmbito da língua alvo, motivando-os e responsabilizando-os pelo seu próprio desempenho enquanto leitores num contexto de língua estrangeira: *“In short, the choice of text, the reading context and the supported reading task would encourage the readers to become aware of their own potentialities as learners.”* (Sá-Correia, 1993, p. 173).

7. Conclusão

“Creating an extensive reading environment involves more time, work and resources than teaching from a reading textbook. However, (. . .), the results are most definitely worth it.” (Bamford & Day, 1997, p. 5).

“A book a week is a good aim – stand back and watch the effects!” (Prowse, 2003, p. 40).

Não há dúvida de que é este, precisamente, o cerne da questão – os resultados, em termos de vantagens, tendo em vista um considerável aumento de proficiência no âmbito da língua estrangeira em estudo, obtidos em consequência da implementação de programas de leitura extensiva, meticulosamente planeados e criteriosamente adaptados aos níveis etário e linguístico dos alunos a que se destinam, sem nunca esquecer os seus gostos e

preferências pessoais quanto a eventuais temas de leitura, uma vez que, de acordo com a filosofia subjacente a este tipo de programas, o objectivo primordial é a obtenção de prazer.

Krashen (1993) é dos que mais veementemente advoga este poder da leitura, quando está em causa o domínio duma língua, considerando mesmo impressionantes os resultados de estudos realizados nesta área. De tal forma, que expressa os benefícios dela decorrentes do seguinte modo:

Reading is good for you. The research supports a stronger conclusion, however: Reading is the only way, the only way we become good readers, develop a good writing style, an adequate vocabulary, advanced grammar, and the only way we become good spellers. (Krashen, 1993, p. 23).

De facto, a investigação neste campo aponta para um vasto leque de vantagens em termos de aprendizagem da língua, proporcionadas pela prática da leitura extensiva. Estudos experimentais revelam melhorias significativas no que respeita ao desenvolvimento das mais diversas áreas de conhecimento linguístico e à própria utilização da língua em si, em situações diárias concretas. Bell (1998), por exemplo, resume a situação desta forma:

Although they [extensive reading programs] do require a significant investment in time, energy and resources on the part of those charged with managing the materials, the benefits in terms of language and skills development for the participating learners far outweigh the modest sacrifices required. (Bell, 1998, p. 5).

Contudo, para além dos benefícios de carácter linguístico, importa salientar os de índole afectiva, igualmente decorrentes deste tipo de actividade. Note-se que o sucesso alcançado em termos de leitura e dos seus *skills* associados, em particular a escrita, leva mais facilmente os alunos a interessarem-se e a valorizarem a aprendizagem da língua, passando assim a desfrutar duma tarefa que, nesta perspectiva, se torna muito mais agradável. Day & Bamford (2000) são bastante optimistas neste contexto, revelando uma atitude relativamente aos leitores mais reticentes que nos agrada pelo seu positivismo e com a qual nos identificamos:

We believe that reluctant readers can be reached and that they can develop a positive attitude toward reading in English (. . .) students can discover the

benefits and pleasures of being able to read in English. This can happen if extensive reading is incorporated into the EFL curriculum (. . .) as a way of improving students' attitudes and motivation toward EFL reading as well as improving their proficiency in reading and their English language ability. (Day & Bamford, 2000, p. 13).

É muito importante, pois, que os alunos se apercebam e se convençam de todo o potencial da leitura extensiva. Os professores têm aqui, sem dúvida, um papel preponderante, essencialmente como modelos a seguir, incentivando, motivando aconselhando e garantindo que os alunos, de facto, leiam em quantidade, para que se possam fazer sentir os resultados esperados: *“For reading to be successful, however, teachers must adopt a positive approach. Teachers must trust their students. Let them read. Trust that, simply by reading, they are learning.”* (Toste, 1997, p. 5).

No contexto de toda esta temática não resistimos a fazer eco dos sábios conselhos de Brumfit (1971), pela pertinência de que se revestem:

(. . .) wide-ranging reading is probably the most efficient way of extending students' acquaintance with the language (. . .). It does not seem unreasonable to claim that any efficient English language school or department should have available to students a library of extensive readers so that those who wish to can read at least one book, however short, of an appropriate level, per week (...). There are two necessary requirements for the establishment of enthusiastic reading habits in students. The first is access to appropriate books (. . .). The second is enthusiasm and commitment to reading by teachers. Neither requirement is enough on its own, but in combination, as many schools have already shown, the results can be spectacular. (in Bamford, 1984, p. 260).

Porém, atenção! Estes resultados a que Brumfit se refere não são imediatos. Há que ser persistente, continuar a ler e saber esperar, dado que, conforme Nation (1997) salienta, *“The benefits of extensive reading do not come in the short term. Nevertheless, the substantial long-term benefits justify the high degree of commitment needed.”* (Nation, 1997, p. 5).

Embora seja ainda reduzido o número de estudos experimentais de peso realizados na área da influência exercida pela leitura extensiva em termos de aquisição duma segunda língua ou língua estrangeira (Elley & Mangubhai, 1983; Schackne, 1986; Elley, 1991; Nation, 1997, entre outros) há, contudo, fortes motivos para continuar a investigar a este respeito, no sentido de aprofundar o tema e, assim, perceber cada vez melhor a amplitude

do impacto de programas de leitura extensiva na aquisição de diferentes aspectos da língua alvo.

O presente estudo representa precisamente uma tentativa controlada de investigar esta hipótese, concretamente em termos da eficácia da leitura extensiva no desenvolvimento da competência linguística numa língua estrangeira, funcionando como uma possível estratégia facilitadora da aquisição das características gramaticais dessa língua, em concreto no campo verbal e, muito em particular, no âmbito da aquisição da complexa distinção entre os contextos de utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect*. O próximo capítulo aborda a metodologia e os materiais utilizados na implementação da experiência didáctica que, com este objectivo, nos propusemos realizar.

CAPÍTULO VI

Metodologia e materiais utilizados

1. Introdução

Antes de começarmos a descrever a experiência realizada no âmbito da investigação empírica efectuada, o material utilizado e as orientações subjacentes à análise dos dados, lembramos que esta tem como tema *a leitura individual e silenciosa de 'graded readers' no ensino da língua inglesa como língua estrangeira*.

A investigação desenvolve-se em torno do problema do *impacto da leitura extensiva na aquisição e posterior utilização de estruturas verbais definidas, conducentes ao desenvolvimento da competência gramatical, implícita na competência linguística de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, concretamente ao nível do 9.º ano de escolaridade*.

Com este projecto pretendemos alcançar os seguintes objectivos:

- conhecer melhor o papel que a exposição individual, prolongada e regular do aluno à leitura, especialmente no caso de leitura voluntária, por prazer, pode desempenhar na compreensão, aquisição e utilização de tempos verbais por parte dos alunos, muito em particular no que respeita à distinção entre os contextos de utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect* em situações diárias concretas e, a partir daí,

- verificar a importância da sua implementação na fase imediata ao contacto inicial com o contraste verbal em causa, basicamente como complemento ao usual *input* linguístico das aulas de língua inglesa, de preferência em contexto extra-escolar.

Para atingir o primeiro objectivo, do qual está dependente a concretização do segundo, é necessário encontrar respostas para as questões que já colocámos na introdução deste projecto e que aqui deixamos resumidas:

Questão 1

Será que o mero ensino formal do Inglês língua estrangeira em situação escolar, por si só, não consegue dar resposta às muitas dúvidas inerentes à aquisição da

problemática distinção entre os vulgares contextos de utilização do ‘Simple Past’ e do ‘Simple Present Perfect’?

Esta questão levou-nos a formular a hipótese de que o mero ensino formal do Inglês em contexto de sala de aula não facilitará a aquisição do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, na medida em que não contribuirá de forma significativa para a diminuição das dificuldades sentidas pelos alunos neste âmbito.

Os dados obtidos na avaliação dos resultados do Pré-teste relativamente à aquisição da distinção verbal em causa serão apresentados no capítulo seguinte.

Questão 2

Terá a leitura extensiva, no contexto do Inglês língua estrangeira, um impacto relevante como estratégia de aquisição do contraste verbal ‘Simple Past’/‘Simple Present Perfect’?

Questão 3

Produzirá esta estratégia melhores resultados práticos a diferentes níveis, concretamente ao nível gramatical, do que o ensino formal dessa mesma língua?

A partir destas duas questões, formulámos a hipótese de que a implementação dum programa de leitura extensiva, paralelo ao normal funcionamento das aulas de Inglês a nível do 9.º ano de escolaridade, facilitará a aquisição do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, já que contribuirá para uma diminuição significativa das dificuldades sentidas pelos alunos neste contexto.

A diferença de resultados verificada entre os dois momentos de avaliação no que respeita à correcta utilização destes dois tempos verbais, poderá dar resposta às duas últimas questões e será igualmente analisada no Capítulo VII, sendo a interpretação dos dados obtidos e suas conclusões objecto do Capítulo VIII.

As respostas possíveis a estas três questões foram já dadas através da realização da experiência referida. Serão, em seguida, analisadas, para podermos verificar se os objectivos definidos foram ou não atingidos e se permitem validar a questão didáctica

central desta investigação, a qual sugere o recurso sistemático à leitura extensiva como estratégia facilitadora da aquisição do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*.

Este estudo permitirá igualmente apresentar sugestões futuras no âmbito da implementação de programas de leitura extensiva no contexto da disciplina de Inglês, pelo que contribuirá para descobrir formas mais aliciantes e motivantes de consolidar as bases estruturais da língua alvo, em particular na área restrita destes dois tempos verbais, sem esquecer a importância de fomentar o gosto pela leitura também em língua estrangeira.

2. Materiais utilizados

Para levar a cabo a presente investigação foram previstas três fases, cuja concretização implicou a preparação de determinados materiais.

Na primeira procedeu-se à selecção dos sujeitos da experiência ocorrida no ano lectivo de 2003/2004, através da aplicação de um teste, que constituiria o Pré-teste, a alunos a frequentarem o 9.º ano de escolaridade obrigatória em escolas básicas do distrito de Viseu, numa sessão prevista na segunda quinzena de Setembro de 2003.

Nesta fase seleccionaram-se e constituíram-se os dois grupos da experiência – o grupo experimental e o grupo de controlo. O primeiro, paralelamente ao normal decorrer do ano lectivo no contexto da disciplina de Inglês, estava destinado a ser submetido a um intenso programa de leitura extensiva ao longo de todo o ano, enquanto que o segundo limitar-se-ia a cumprir o programa de língua estipulado, numa perspectiva de escola.

Pretendeu-se que os dois grupos, inseridos em duas turmas, fossem emparelhados, o que significa que cada elemento do grupo de controlo teve o seu equivalente no grupo experimental, apresentando, tanto quanto possível, características semelhantes.

A segunda fase constituiu a parte central da experiência. No seu decurso e num primeiro momento, ou seja, nas três primeiras sessões previstas no início de Outubro de 2003 (ver cronograma, quadro 33, secção 3.3.), a investigadora começou por fazer a introdução ao programa de leitura extensiva, através da aplicação, à turma experimental, de um questionário sobre hábitos e preferências de leitura, seguido dum período de interacção com os alunos, no âmbito do qual se estabeleceu a oposição leitura extensiva/leitura intensiva. Aplicou, em seguida, um outro questionário, desta vez sobre estratégias de leitura extensiva, tendo posteriormente ocorrido um novo momento de interacção

investigadora/alunos, sobre a relevância de determinados *skills* básicos a pôr em prática neste contexto. O segundo momento desta fase corresponde ao decorrer do próprio programa de leitura, tendo previamente sido explorado o material didáctico implicado e constituídas as bibliotecas de turma, após explicitação das suas regras de funcionamento. O terceiro momento equivale à conclusão do referido programa, na sequência do qual voltou a ser aplicado aos alunos da turma experimental o mesmo questionário sobre estratégias de leitura extensiva, cujos resultados foram então comparados com os obtidos na primeira aplicação, anterior ao início da leitura dos *graded readers* seleccionados. Refira-se que estes dois últimos momentos da segunda fase ocuparam todo o ano lectivo em causa, significando isto o período compreendido entre Outubro de 2003 e Junho de 2004.

A última fase de todo este processo correspondeu à aplicação do Pós-teste, numa sessão destinada a permitir a avaliação dos conhecimentos entretanto adquiridos no âmbito do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect* por todos os alunos das duas turmas envolvidas, dando-se assim por concluída a experiência didáctica em meados de Junho de 2004.

2.1. Os *graded readers*

2.1.1. Selecção dos *graded readers*

Sendo várias as editoras e respectivas séries de *graded readers* disponíveis no mercado, cada uma com características próprias e incluindo cada série diferentes níveis de leitura, do mais elementar ao mais avançado, consoante os diferentes graus de desenvolvimento linguístico dos eventuais leitores, bem como diversos títulos, sobre os mais variados temas, no âmbito de cada um dos níveis, impunha-se uma selecção prévia e criteriosa de todos estes aspectos, tendo em vista a implementação do programa de leitura extensiva referido, a levar à prática com os alunos da turma experimental, de acordo com os objectivos previamente definidos no âmbito da presente investigação.

2.1.1.1. Escolha das editoras e respectivas séries

O principal critério justificativo da selecção de determinadas editoras e respectivas séries de *graded readers* centrou-se num estudo realizado em 1997 por D.R. Hill do *Institute for Applied Language Studies (IALS)* na Universidade de Edimburgo, ele próprio autor de alguns *graded readers* e director dum projecto de reconhecida competência neste âmbito – o *Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER)*.

Trata-se duma revisão criteriosa das principais séries de *graded readers* então disponíveis no Japão, com base em dados recolhidos pelo *EPER* durante um período superior a 20 anos.

Num artigo intitulado *Graded (Basal) Readers – Choosing the Best*, Hill (1997) salienta as características mais importantes de cada série, fazendo por fim uma apreciação global das mesmas, o que nos permitiu, com maior confiança, avaliar as potencialidades das várias editoras e séries contempladas e seleccionar as mais indicadas, sobretudo pela sua maior qualidade, com vista a integrarem o programa de leitura extensiva pretendido.

Assim, após uma análise atenta do artigo em causa, decidimos optar por quatro das várias hipóteses apresentadas, por razões que nos parecem perfeitamente justificadas, a avaliar pelo veredicto final do *EPER* sobre cada uma delas, a saber:

Veredicto EPER		
Editoras	Séries	Veredicto
Macmillan Heinemann	Heinemann Guided Readers	“Many excellent, only a few weak titles.”
Oxford University Press	Bookworms (Black)	“Reliable high quality, very few failures, most excellent.”
Oxford University Press	Storylines	“Short length encourages reading. All good and some excellent.”
Penguin Longman	Penguin Readers	“Very mixed: many simplifications are lifeless and difficult to follow. Simple originals much better.”

Quadro 16 – Veredicto do *EPER* sobre as editoras e respectivas séries seleccionadas.

A série *Cambridge English Readers* da editora *Cambridge University Press* não aparece contemplada neste artigo, muito provavelmente pelo simples facto de não se encontrar na altura disponível no Japão. Contudo, as características e nível de qualidade dos seus *graded readers*, acrescidas pelo facto da série ter como editor P. Prowse, também

ele autor de vários deles, justificam, só por si, a sua inclusão no leque de opções a facultar aos alunos no âmbito de referido programa.

2.1.1.2. Justificação de níveis e títulos em cada série

Uma vez seleccionadas as editoras e respectivas séries, importava considerar o nível dos *graded readers* a escolher em cada uma.

Dado ser nosso intuito trabalhar com alunos do 9.º ano (Inglês nível 5) em termos de leitura extensiva e tendo nós apostado neste tipo de leitura como uma possível estratégia que facilite na prática a aquisição da distinção verbal entre o *Simple Past* e o *Simple Present Perfect*, julgou-se pertinente e perfeitamente justificável optar por um nível de língua de dificuldade pré intermédia/intermédia, a partir do momento em que permitisse aos alunos um contacto sistemático e tão frequente quanto possível com os diversos contextos de utilização dos dois tempos verbais em causa, sendo esta, sem dúvida, uma condição indispensável.

Segundo pudemos constatar ao analisar o *grammatical grading* das diferentes séries de *graded readers* das várias editoras, através de catálogos actualizados ou via *Internet*, a conjugação destes factores traduz-se em títulos classificados nos níveis 3 (Pré intermédio) e 4 (Intermédio).

Assim, no caso das séries/editoras seleccionadas, a escolha foi a seguinte:

Séries/Editoras – Níveis de complexidade linguística			
Séries	Editoras	Headwords	Níveis
Heinemann Guided Readers	Macmillan Heinemann	1600	4 Intermédio
Bookworms	Oxford University Press	1000	3 Pré Intermédio
Storylines	Oxford University Press	1250	4 Intermédio
Penguin Readers	Penguin Longman	1200	3 Pré Intermédio
Cambridge English Readers	Cambridge University Press	1300	3 Pré Intermédio

Quadro 17 – Níveis de complexidade linguística escolhidos no âmbito de cada uma das séries/editoras seleccionadas.

É curioso verificar que, de acordo com o *EPER*, as várias séries de *graded readers* obedecem a uma classificação diferente, numa escala alfabética (G, F, E, D, C, B, A, X) e não numérica, onde o nível G surge como o mais simples e o nível X como o mais complexo.

Voltando às cinco séries atrás referidas, mas agora numa outra perspectiva, porque integradas num sistema global de níveis *EPER*, constatámos que os *graded readers* seleccionados se enquadram nas posições D (*Low Intermediate*) e C (*Intermediate*), nem sempre correspondentes aos níveis 3 e 4 da escala numérica. Senão vejamos:

Séries/Editoras – Contraste entre níveis de complexidade linguística				
Séries	Editoras	Headwords	Níveis	Níveis EPER
Heinemann Guided Readers	Macmillan Heinemann	1600	4 Intermédio	C Intermediate
Bookworms	Oxford University Press	1000	3 Pré Intermédio	C Intermediate
Storylines	Oxford University Press	1250	4 Intermédio	D Low Intermediate
Penguin Readers	Penguin Longman	1200	3 Pré intermédio	C Intermediate

Quadro 18 – Contraste entre a escala numérica de classificação linguística das séries/editoras e a escala alfabética do sistema global de níveis *EPER*.

A série *Cambridge English Readers* da *Cambridge University Press* – Nível 3 – não aparece classificada pelas razões atrás apontadas, embora consideremos que, no âmbito do sistema de níveis *EPER* e por comparação com as anteriores, se situe também no nível C – *Intermediate*.

Não deixa de ser interessante verificar que apenas no caso da série *Heinemann Guided Readers* os dois sistemas de classificação convergem num mesmo nível para os mesmos *graded readers* – Intermédio/*Intermediate*; quanto às séries *Oxford Bookworms*, *Penguin Readers* e eventualmente *Cambridge English Readers*, é significativo o facto de o nível *EPER* (C – *Intermediate*) atribuído aos *graded readers* em causa, os colocar num patamar superior ao do nível apontado pelas próprias editoras (3 – Pré Intermédio); em relação à série *Oxford Storylines* passa-se precisamente o oposto, isto é, os *graded readers* que a editora classifica no nível 4 – Intermédio, correspondem, em termos da classificação *EPER*, a um nível inferior, ou seja, D – *Low Intermediate*. Aliás, de acordo com os critérios defendidos pelo *EPER*, esta é, de facto, a única série em que os *graded readers*

escolhidos se encontram a este nível, não por falta de qualidade dos mesmos, como julgamos ter ficado claro, mas antes por se tratar da série mais simples em termos das características que apresenta, o que à partida pode ser uma vantagem para que alunos mais fracos no domínio da língua inglesa não se sintam intimidados logo no início do programa de leitura extensiva por livros de aspecto mais volumoso ou, de alguma forma, mais complexo.

Escolhidas as editoras e séries dos *graded readers* a integrar no programa e definidos os níveis de leitura adequados aos alunos em questão e aos objectivos deste estudo, restava seleccionar os títulos entre o vasto leque de opções oferecido por cada editora.

Nesta fase, os critérios seguidos tiveram fundamentalmente a ver com eventuais gostos e preferências temáticas de alunos na faixa etária entre os 13 e os 15 anos. Procurou-se essencialmente variar os temas tanto quanto possível e oferecer quantidade de títulos suficiente que permitisse uma mínima liberdade de escolha em termos do funcionamento das bibliotecas de turma. A única condicionante que nos impusemos prendeu-se com a variedade de língua inglesa que os alunos iriam encontrar durante o seu processo de leitura. Isto porque nos interessavam apenas títulos escritos em inglês britânico (o tipo de inglês *standard* ministrado oficialmente nas escolas do Ensino Básico em Portugal no que respeita à estrutura da língua inglesa) e não norte-americano, uma vez que a utilização do *Simple Present Perfect* neste último caso difere, em vários contextos, da levada a cabo no primeiro, facto que poderia confundir ainda mais os alunos em causa, numa questão, já por si, suficientemente complexa.

Considerando, então, o número de alunos da turma experimental a envolver no programa de leitura extensiva (vinte e cinco numa escola e vinte e sete na outra, conforme adiante definiremos, na secção 3.2.2.), optámos por um total de trinta *graded readers* em cada uma, tendo a divisão pelas cinco séries seleccionadas sido feita de forma aleatória, essencialmente dependente da maior ou menor disponibilidade em termos dos temas que nos pareciam mais sugestivos no âmbito dos níveis escolhidos e, como tal, susceptíveis de, à partida, cativar a atenção, motivando os alunos para uma leitura por prazer em língua estrangeira.

Segue-se o quadro 19, indicativo desses mesmos títulos, ordenados por séries/ editoras, com referência aos respectivos autores e áreas temáticas em que se enquadram.

Os trinta <i>graded readers</i> seleccionados		
Séries/Editoras	Títulos/Autores	Áreas temáticas
Heinemann Guided Readers Macmillan Heinemann	. The Woman who Disappeared Philip Prowse . The Bonetti Inheritance Richard Prescott . Bristol Murder Philip Prowse . Meet me in Istanbul Richard Chisholm . The Case of the Lonely Lady John Milne . The Space Invaders Geoffrey Matthews	Mystery Adventure Murder Mystery Thriller Mystery Science-fiction
Bookworms Oxford University Press	. Love Story Erich Segal . The Secret Garden Frances Hodgson Burnett . The Last Sherlock Holmes Story Michael Dibdin . The Call of the Wild Jack London . The Prisoner of Zenda Anthony Hope . Kidnapped Robert Louis Stevenson . A Christmas Carol Charles Dickens	Human Interest Human Interest Thriller/Crime/Mystery Animal Story Thriller/Adventure Thriller/Adventure Human Interest
Storylines Oxford University Press	. A Tidy Ghost Peter Viney . Space Affair Peter Viney . City of Lights Tim Vicary . A Taste of Murder Sue Arengo . The Night of the Green Dragon Dorothy Dixon . The Hitch-hiker Tim Vicary	Mystery Human Interest Science-fiction Murder Mystery Murder Mystery Ghost Story
Penguin Readers Penguin Longman	. K's First Case L.G. Alexander . Chance of a Lifetime Margaret Iggulden; Julia Allen . Matilda Roald Dahl . Sherlock Holmes and the Mystery of Boscombe Pool Arthur Conan Doyle . Rosa Raye, Crime Reporter Sue Kerman . The Ring Bernard Smith	Murder Mystery Adventure Adventure Thriller/Crime/Mystery Thriller/Crime Mystery

Os trinta <i>graded readers</i> seleccionados		
Séries/Editoras	Títulos/Autores	Áreas temáticas
Cambridge English Readers Cambridge University Press	.A Puzzle for Logan Richard MacAndrew	Murder Mystery
	.Double Cross Philip Prowse	Thriller
	.The House by the Sea Patricia Aspinall	Mystery
	.The Ironing Man Colin Campbell	Comedy
	.How I Met Myself David A. Hill	Ghost Story

Quadro 19 – Lista dos trinta *graded readers* escolhidos no âmbito do programa de leitura extensiva a implementar a nível do 9.º ano de escolaridade.

2.1.2. Análise dos *graded readers*

Uma vez realizado todo o trabalho prévio de escolha das editoras e respectivas séries de *graded readers*, seguida da selecção dos níveis e títulos a facultar aos alunos no âmbito de cada série, impunha-se uma leitura atenta e uma análise pormenorizada dos mesmos, quer em termos duma caracterização individual, título por título, quer no que respeita à caracterização por séries/editoras, quer ainda quanto à relação entre as diversas características encontradas a ambos os níveis.

2.1.2.1. Caracterização por títulos individuais

Um primeiro contacto com os trinta *graded readers* escolhidos, levou-nos a identificar a presença ou ausência de determinadas características no âmbito de cada uma das cinco séries em causa. Nessa perspectiva, dados os objectivos da presente investigação, pareceu-nos desde logo de todo o interesse proceder a uma análise comparativa dos vários títulos em função das características encontradas, nomeadamente:

- o respectivo número de imagens, identificadas como pequenas, médias (ambas integradas no decorrer do texto) e grandes (estas ocupando uma página inteira);
- o número de capítulos;
- o número de páginas, não do livro em si, mas apenas da história;

- a existência ou não dum índice inicial, nalguns casos sendo precedido por uma breve introdução à história, noutros surgindo esta em seguida, com algumas referências ao autor, enquanto que noutros ainda, a substituí-la, se encontram curtas descrições das personagens;
- a existência ou não dum glossário final;
- a existência ou não de possíveis actividades relacionadas com a leitura do título em questão, após as quais, sete dos livros terminam com informações sobre o autor.

Particularmente pertinente para este estudo é a noção exacta da maior ou menor incidência de contextos de *Simple Past* e de *Simple Present Perfect* presentes no texto de cada história, pelo que se fez o levantamento exaustivo de todas as ocorrências destes dois tempos verbais, título a título, tendo em vista a extrema importância destes dados em termos da posterior análise dos resultados decorrentes do programa de leitura extensiva implementado na turma experimental e sua influência na confirmação ou não da nossa hipótese de trabalho.

Todas as situações de *Simple Present Perfect* encontradas foram registadas, uma vez que a sua quantidade por *graded reader* assim o permitia – no máximo, deparámos com 77 contextos exemplificativos da utilização deste tempo verbal. Porém, sendo o *Simple Past* o tempo por excelência da narrativa, para além de, em termos pedagógicos, ser também a forma verbal com a qual os alunos estão mais familiarizados relativamente à expressão do passado em Inglês (começa logo por surgir no nível 2 – Elementar – das várias séries de *graded readers*), os exemplos encontrados neste âmbito ao longo das histórias analisadas são inúmeros. Basta referir que os totais contabilizados se situam entre os 411 e os 1.980, pelo que optámos, por uma questão de maior funcionalidade prática, por registar apenas cinco contextos de utilização deste tempo verbal, retirados da primeira página da história de cada um dos títulos em causa, basicamente com o intuito de evidenciar de imediato o contraste *Simple Past/Simple Present Perfect* que nos interessa estudar. Em *Matilda*, *Meet me in Istanbul* e *The Prisoner of Zenda*, contudo, a primeira página não apresentava exemplos em número suficiente, pelo que nos socorremos da segunda, para assim poder igualar os cinco contextos referidos em todos os outros casos.

Registámos ainda todas as ocorrências de *Present Perfect Continuous* presentes nos diferentes títulos, embora, pelo que pudemos verificar, muitos deles não incluíam este tempo verbal, por razões que ultrapassam os limites deste estudo. Aliás, o próprio registo

reveste-se dum carácter opcional, um pouco em termos de reforço da utilização do seu parente próximo, o *Simple Present Perfect*, essencialmente pensando naquelas situações em que o emprego de qualquer um deles é igualmente correcto, por traduzirem então realidades aproximadas. Importa, no entanto, esclarecer que, mesmo tendo contextos de utilização semelhantes, estes dois tempos verbais são distintos, não sendo de forma alguma equivalentes, pelo que o *Present Perfect Continuous* se encontra à margem do contraste *Simple Past/Simple Present Perfect*, este sim, no centro desta investigação.

Os quadros incluídos no Anexo 2 (quadros 47 a 56) evidenciam, pois, todos os dados referidos de forma sintética, clara e objectiva, permitindo dois tipos de leitura: na vertical, quando está efectivamente em causa a caracterização por títulos individuais e na horizontal, se pretendemos uma perspectiva, em termos comparativos, das características dos vários títulos no âmbito de cada série e, inclusivamente, de série para série.

2.1.2.2. Caracterização por editoras/séries

Ponderada toda a informação constante dos quadros mencionados (Anexo 2), elaborados essencialmente em função de títulos individuais, tornava-se de certa forma evidente a necessidade de uma caracterização série a série, no âmbito das respectivas editoras, que nos permitisse verificar a existência ou inexistência de determinadas características gerais, supostamente comuns às diferentes séries, contabilizar os factores considerados mais relevantes em cada uma, dados os objectivos deste estudo e levar a cabo uma apreciação global por série, contudo perspectivada em termos comparativos, com base nos dados previamente referidos.

Nesse sentido, concebemos cinco quadros, onde procurámos reunir, de forma tão esquemática quanto possível, a informação considerada relevante no contexto de cada série/editora, basicamente decorrente dos dados registados nos quadros anteriores.

Assim, uma vez identificada a série e respectiva editora, com referência ao nível de *graded readers* seleccionado, bem como à sua classificação em termos da escala *EPER*, surgem os títulos em causa, no âmbito dos quais se indica, individualmente, a presença ou ausência de introdução, índice, caracterização das personagens, glossário final, actividades pensadas para antes, durante e depois da leitura e informações sobre o autor, bem como o número de páginas da história, o número de imagens e a quantidade de contextos de

utilização de cada uma das três formas verbais inglesas consideradas – *Simple Past (SP)*, *Simple Present Perfect (SPP)* e *Present Perfect Continuous (PPC)*. Este tipo de registo, sendo individual, permite também, numa leitura horizontal, conseguir uma perspectiva comparativa dos diferentes factores a considerar relativamente ao conjunto dos títulos escolhidos por série.

Na sequência de cada quadro, procedemos a uma apreciação global da respectiva série, com referência a valores médios por *graded reader*, procurando sempre estabelecer a comparação com as quatro séries restantes, fundamentalmente no que respeita a seis pontos concretos: maior ou menor simplicidade da série em função das características genéricas que apresenta, maior ou menor volume das histórias incluídas, ilustração/não ilustração das mesmas, maior ou menor número de contextos de utilização do *Simple Past*, maior ou menor número de contextos de utilização do *Simple Present Perfect* e a existência ou não de contextos de utilização do *Present Perfect Continuous*.

Começemos, pois, pela análise das características sistematizadas no quadro 20, relativamente aos *graded readers* da série *Storylines*.

Storylines – Oxford University Press Nível 4 – Intermédio (Nível EPER - D)							
Títulos	A Tidy Ghost	Space Affair	City of Lights	A Taste of Murder	The Night of the Green Dragon	The Hitch-hiker	Média
Introdução	-	-	-	-	-	-	-
Índice	-	-	-	-	-	-	-
Caract. Pers.	-	-	-	-	-	-	-
Glossário	-	-	-	-	-	-	-
Actividades	-	-	-	-	-	-	-
Infor. Autor	-	-	-	-	-	-	-
Páginas	23	23	31	31	31	32	28,5
Imagens	5	7	9	12	8	8	8,1
SP	411	418	504	631	638	584	531
SPP	20	7	13	18	6	23	14,5
PPC	9	-	-	5	-	2	-

Quadro 20 – Sistematização das características dos *graded readers* no contexto da série *Storylines* – Oxford University Press.

Ao perspectivá-las em termos comparativos, no conjunto das cinco séries em causa, somos levados a concluir que:

- Esta é a série mais simples quanto às características que revela a este nível (encontramos apenas o próprio texto da história ilustrado);

- É a que apresenta histórias mais curtas – 28,5 é a média de páginas por *graded reader*. De facto, inclui as duas histórias mais curtas de todas as escolhidas no âmbito do projecto – 23 páginas;
- Consequentemente, sendo menor o número de páginas por história, é também menor o número de imagens encontradas, que nesta série se situa entre as 5, numa das duas histórias mais curtas (23 páginas) e as 12, numa das mais longas (31 páginas) – 8,1 imagens é a média por *graded reader*;
- Não é, portanto, de admirar que sejam as histórias mais pobres em contextos de utilização do *Simple Past* – apenas 531 contextos em média por *graded reader*;
- São igualmente as histórias mais pobres em contextos de utilização do *Simple Present Perfect* – 14,5 contextos em média por *graded reader*;
- Enquanto que três dos *graded readers* escolhidos apresentam situações de *Simple Present Perfect* e *Present Perfect Continuous*, os outros três exemplificam apenas a utilização do *Simple Present Perfect*.

Passemos à análise das características sistematizadas no quadro 21, relativamente aos *graded readers* da série *Bookworms*.

Bookworms – Oxford University Press Nível 3 – Pré Intermédio (Nível EPER - C)								
Títulos	Love Story	The Secret Garden	The Last Sherlock Holmes Story	The Call of the Wild	The Prisoner of Zenda	Kidnapped	A Christmas Carol	Média
Introdução	√	√	√	√	√	√	√	-
Índice	√	√	√	√	√	√	√	-
Caract.Pers.	-	-	-	-	-	-	-	-
Glossário	√	√	√	√	√	√	√	-
Actividades	√	√	√	√	√	√	√	-
Infor. Autor	√	√	√	√	√	√	√	-
Páginas	55	57	54	57	57	57	57	56,2
Imagens	20	27	18	30	28	22	25	24,2
SP	807	925	923	1.310	1.093	1.177	931	1.023,7
SPP	18	37	53	5	17	26	41	28,1
PPC	-	1	3	2	2	4	1	-

Quadro 21 – Sistematização das características dos *graded readers* no contexto da série *Bookworms* – Oxford University Press.

Mantendo a mesma perspectiva comparativa, facilmente nos apercebemos que, das cinco séries seleccionadas a este nível, esta:

- É a mais completa quanto às características que apresenta (note-se que apenas não inclui a caracterização das personagens);
- Surge logo em segundo lugar em relação ao volume das histórias – a média é de 56,2 páginas por *graded reader*; histórias mais longas, só as da *Cambridge English Readers*;
- É, igualmente, a série mais ilustrada – o número de imagens situa-se entre as 18 na história mais curta (54 páginas) e as 30 numa das mais longas (57 páginas), sendo 24,2 a média de imagens por *graded reader*;
- Inesperadamente, face aos dados anteriores, aparece como a segunda série mais pobre em contextos de utilização do *Simple Past* – 1.023,7 contextos em média por *graded reader*;
- Surpreendentemente também, continua sendo a segunda série mais pobre em contextos de utilização do *Simple Present Perfect* – 28,1 contextos em média por *graded reader* – números tanto mais inesperados, este e o anterior, quanto esta série inclui histórias das mais longas, embora sejam simultaneamente as mais ilustradas. Especificamente para a baixa média registada no âmbito do *Simple Present Perfect* contribui o facto de aqui se encontrar a história com menos contextos de utilização desta forma verbal entre todas as escolhidas no âmbito do projecto – apenas 5 contextos;
- À excepção de um *graded reader* que apenas apresenta contextos de *Simple Present Perfect*, todos os outros seleccionados a este nível, no âmbito desta série, incluem situações quer de *Simple Present Perfect*, quer de *Present Perfect Continuous*.

Centremo-nos agora na análise das características sistematizadas no quadro 22, relativamente aos *graded readers* da série *Penguin Readers*, encarando-as comparativamente às restantes.

Penguin Readers – Penguin Longman Nível 3 – Pré Intermédio (Nível EPER - C)							
Títulos	K's First Case	Chance of a Lifetime	Matilda	Sherlock Holmes and the Mystery of Boscombe Pool	Rosa Raye, Crime Reporter	The Ring	Média
Introdução	√	√	√	√	√	√	-
Índice	√	√	√	√	√	√	-

Penguin Readers – Penguin Longman Nível 3 – Pré Intermédio (Nível EPER - C)							
Títulos	K's First Case	Chance of a Lifetime	Matilda	Sherlock Holmes and the Mystery of Boscombe Pool	Rosa Raye, Crime Reporter	The Ring	Média
Caract. Pers.	-	-	-	-	-	-	-
Glossário	-	-	-	-	-	-	-
Actividades	√	√	√	√	√	√	-
Infor. Autor	-	-	-	-	-	-	-
Páginas	59	55	37	37	37	51	46
Imagens	120	10	11	14	11	11	11,4
SP	915	1.166	812	630	932	1.816	1.045,1
SPP	28	54	24	66	21	22	35,8
PPC	-	-	-	-	-	-	-

Quadro 22 – Sistematização das características dos *graded readers* no contexto da série *Penguin Readers – Penguin Longman*.

Os dados apontam para os seguintes factos:

- Entre as seleccionadas, estamos perante a terceira série mais completa quanto às características que apresenta ao nível em causa (de facto, os respectivos *graded readers* incluem introdução, índice e actividades relacionadas com as histórias);
- Aparece como a quarta série em relação ao volume das histórias – logo a seguir à série com histórias mais curtas (*Storylines*) – 46 é a média de páginas por *graded reader*;
- De novo se segue à série *Storylines* quanto ao número de imagens por história – 11,4 imagens em média por *graded reader*, não tendo sido incluído neste cálculo um título que, por apresentar características peculiares na forma como conta a história, surge excepcionalmente com 120 ilustrações ao longo do texto;
- Volta a situar-se em terceiro lugar quanto aos contextos de utilização do *Simple Past* – 1.045,1 contextos em média por *graded reader*, valor para o qual contribui grandemente o total de 1.816 situações exemplificativas do uso desta forma verbal encontradas numa só história (o segundo valor mais elevado neste contexto);
- Curiosamente, a série mantém-se nesta mesma posição também em relação aos contextos de utilização do *Simple Present Perfect* – 35,8 contextos em média por *graded reader*. Há, portanto, duas séries mais ricas quanto à utilização destes dois tempos verbais (*Heinemann Guided Readers* e *Cambridge English Readers*) e duas mais pobres no mesmo âmbito (*Storylines* e *Bookworms*);

- A este nível, os *graded readers* desta série apenas apresentam contextos de *Simple Present Perfect* e não de *Present Perfect Continuous*.

A apreciação global dos *graded readers* da série *Heinemann Guided Readers*, perspectivada igualmente em termos comparativos, parte dos dados registados no quadro 23.

Heinemann Guided Readers – Macmillan Heinemann Nível 4 – Intermédio (Nível EPER - C)							
Títulos	The Woman who Disappeared	The Bonetti Inheritance	Bristol Murder	Meet me in Istanbul	The Case of the Lonely Lady	The Space Invaders	Média
Introdução	-	-	-	-	-	-	-
Índice	√	√	√	√	√	√	-
Caract. Pers.	√	√	√	√	√	√	-
Glossário	√	√	√	√	√	√	-
Actividades	√	√	√	√	√	√	-
Infor. Autor	-	-	-	-	-	-	-
Páginas	59	54	66	51	47	51	54,6
Imagens	12	11	11	18	11	14	12,8
SP	1.602	1.088	1.980	1.124	982	932	1.284,6
SPP	36	49	46	32	31	46	40
PPC	3	3	4	1	2	4	-

Quadro 23 – Sistematização das características dos *graded readers* no contexto da série *Heinemann Guided Readers – Macmillan Heinemann*.

Com base na sua análise, constatamos ser esta:

- A segunda série mais completa, entre as cinco escolhidas, quanto às características apresentadas a este nível (as histórias só não têm introdução, nem revelam informações sobre o autor);
- A que ocupa a terceira posição ao considerarmos o volume das histórias – 54,6 páginas em média por *graded reader*. Há, pois, duas séries com histórias mais curtas (*Storylines* e *Penguin Readers*) e duas outras com histórias mais longas (*Bookworms* e *Cambridge English Readers*). Inclui, contudo, a história mais extensa de todas as escolhidas no âmbito do projecto – 66 páginas;
- A que surge logo a seguir à série *Penguin Readers* no que respeita ao número de imagens apresentadas por história, sendo a média de 12,8 imagens por *graded reader*. Acima só mesmo a série *Bookworms*, de todas a mais ilustrada;

- A que ocupa o segundo lugar em abundância de contextos de utilização do *Simple Past* – 1.284,6 contextos em média por *graded reader*. Inclui a história com mais situações de utilização do *Simple Past* entre todas as das várias séries – 1.980 situações, o que não deixa de ser significativo pelo facto desta ter sido simultaneamente apontada como a história mais longa;
- A série que continua a ocupar esta mesma posição no que respeita aos contextos de utilização do *Simple Present Perfect* – 40 contextos em média por *graded reader*;
- A este nível, os *graded readers* seleccionados apresentam sempre contextos de utilização quer do *Simple Present Perfect*, quer do *Present Perfect Continuous*.

Por fim, o quadro 24 permite-nos apreciar globalmente as características dos *graded readers* da série *Cambridge English Readers*.

Cambridge English Readers – Cambridge University Press Nível 3 – Pré Intermédio						
Títulos	A Puzzle for Logan	Double Cross	The House by the Sea	The Ironing Man	How I Met Myself	Média
Introdução	-	-	-	-	-	-
Índice	√	√	√	√	√	-
Caract. Pers.	√	√	√	√	√	-
Glossário	-	-	-	-	-	-
Actividades	-	-	-	-	-	-
Infor. Autor	-	-	-	-	-	-
Páginas	60	59	58	58	58	58,6
Imagens	-	-	-	-	-	-
SP	1.585	1.667	1.715	1.301	1.475	1.548,6
SPP	56	26	77	30	23	42,4
PPC	6	1	3	1	3	-

Quadro 24 – Sistematização das características dos *graded readers* no contexto da série *Cambridge English Readers* – Cambridge University Press.

No seu âmbito, por comparação com as séries anteriores, salientamos os seguintes pontos:

- Das cinco seleccionadas, é a quarta série quanto às características que apresenta a este nível (encontrámos apenas o índice e a caracterização das personagens pelo que, mais simples neste contexto, só a série *Storylines*);
- É a série com histórias mais longas – 58,6 páginas em média por *graded reader*;

- A acrescer a este facto e contrariamente ao que acontece nas outras quatro séries em causa, as histórias desta série, a este nível, não são ilustradas, pelo que aumentam as probabilidades dum enriquecimento meramente linguístico dos seus respectivos textos;
- De facto, estas são as histórias mais ricas em contextos de utilização do *Simple Past* – 1.548,6 contextos em média por *graded reader*;
- São igualmente as histórias mais ricas em contextos de utilização do *Simple Present Perfect* – 42,4 contextos em média por *graded reader*. Esta série inclui a história com mais contextos de utilização do *Simple Present Perfect* de todas as escolhidas no âmbito do projecto – 77 contextos;
- Ao nível seleccionado, os *graded readers* desta série apresentam sempre contextos de utilização tanto do *Simple Present Perfect*, como do *Present Perfect Continuous*.

2.1.2.3. Relação entre as características expressas

Ao procurar relacionar as características a que nos temos vindo a referir no âmbito dos trinta títulos seleccionados, considerámos os valores numéricos registados nos cinco quadros anteriores, para, com base neles, proceder a uma listagem dos *graded readers* partindo sempre do mais pobre para o mais rico no que respeita a qualquer uma das quatro situações que julgamos pertinente analisar, como sejam: o número de páginas das histórias, o respectivo número de imagens, o número de contextos de utilização do *Simple Past*, bem como o número de contextos de utilização do *Simple Present Perfect*. Obtivemos, assim, quatro escalas por ordem crescente (Anexo 3, quadros 57 a 60) que, uma vez reflectidas e trabalhadas em função da relação entre os factores mencionados, facilitarão, sem dúvida, uma análise que se pretende profunda e pormenorizada dos livros que irão constituir as bibliotecas de turma a utilizar pelos alunos envolvidos no programa de leitura extensiva projectado¹.

¹ Apenas uma breve nota para justificar as escalas com base no número de páginas e imagens por *graded reader* e sua relação com o número de ocorrências das duas formas verbais em causa – dado tratarem-se de títulos a um nível de complexidade linguística muito semelhante, como aliás já foi referido ao explicar o porquê da sua escolha, a apresentação dos mesmos em termos gráficos e visuais (fundamentalmente tipo e tamanho de letra, espaço entre linhas e ilustração) é também idêntica, pelo que, eliminando o que à partida poderia considerar-se uma objecção neste âmbito, nos parecem escalas igualmente significativas e de todo o interesse para o estudo em causa, na medida em que podem contribuir de forma pertinente para o enriquecimento da relação apontada.

Listados os vários títulos sob as quatro perspectivas referidas, importa relembrar, antes de procedermos a qualquer tipo de análise que procure relacionar o número de páginas dos *graded readers* com as imagens que incluem e os respectivos contextos de utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect*, que a maior ou menor quantidade destes factores nos trinta livros seleccionados nada tem a ver com o facto de estarem presentes diferentes graus de dificuldade linguística, uma vez que, como já referimos ao justificar a escolha das editoras, suas séries, níveis e títulos em causa, optámos, pelas razões então apontadas, exclusivamente pelos níveis 3/4, isto é, pré intermédio/intermédio, dependendo das classificações adoptadas por cada uma das séries, a partir do momento em que passam a integrar as comuns situações de utilização do *Simple Present Perfect* nos seus conteúdos gramaticais.

Este facto devidamente esclarecido, permite-nos, pois, tentar analisar a possível relação entre os factores mencionados, partindo duma base de exigência em tudo semelhante em termos da linguagem utilizada, uma vez que assente em idênticos graus de complexidade linguística.

Um olhar superficial sobre as quatro escalas de *graded readers*, ordenadas por ordem crescente (Anexo 3), leva-nos a antever a pertinência de dois níveis de análise, um por títulos individuais, o outro por séries e editoras.

No primeiro caso, quatro possíveis relações merecem um estudo mais detalhado. São elas: número de páginas/contextos de *Simple Past*; número de páginas/contextos de *Simple Present Perfect*; contextos de *Simple Past*/contextos de *Simple Present Perfect*; número de páginas/número de imagens/contextos de *Simple Past*/contextos de *Simple Present Perfect*.

Começemos por uma análise da relação entre o número de páginas por *graded reader* e o respectivo número de contextos de utilização do *Simple Past*. É visível, de imediato, a coincidência dos três primeiros títulos: *A Tidy Ghost*, *Space Affair* e *City of Lights* surgem, em simultâneo, como os três livros com menos páginas e menos contextos de *Simple Past*, embora os lugares por eles ocupados na primeira escala sejam 1.º, 1.º, 3.º e na segunda 1.º, 2.º, 3.º respectivamente². Curiosamente, no outro extremo das escalas, encontramos também *Bristol Murder* como a história mais longa, sendo a que,

² Note-se o facto de serem frequentes, sobretudo nas listagens em função do número de páginas e de imagens por *graded reader*, situações *exaequo*, o que leva a que, ao longo das quatro escalas, a ordenação seja feita nessa base, sempre que os totais encontrados assim o justifiquem.

simultaneamente, apresenta maior número de situações adequadas à utilização do *Simple Past*.

Quanto às posições intermédias, importa destacar dois outros casos coincidentes nas duas escalas – *The Prisoner of Zenda*, que ocupa o 18.º lugar e *The Woman who Disappeared*, em 26.º – para além de três títulos em situação já não coincidente, mas muito aproximada, como sejam: *The Ironing Man* (22.º lugar em termos de ocorrências do *Simple Past* e 23.º quanto ao número de páginas); *How I Met Myself* (24.º lugar no primeiro caso e 23.º no segundo) e ainda *Double Cross* (27.º e 26.º lugares nas respectivas escalas).

Passemos à análise da relação entre o número de páginas por *graded reader* e o respectivo número de contextos de utilização do *Simple Present Perfect*. Neste âmbito, não há de todo casos coincidentes relativamente às duas situações contempladas. Apenas quatro títulos surgem em posições muito próximas nas duas escalas agora em causa, sendo eles: *The Night of the Green Dragon* (3.º lugar quanto ao número de páginas e 2.º em quantidade de ocorrências do *Simple Present Perfect*); *City of Lights* (3.º lugar na primeira escala e 4.º na segunda); *The Ring* (11.º e 10.º lugares respectivamente) e *A Puzzle for Logan* (29.º e 28.º).

Contrariamente ao que acontece em termos da relação número de páginas/ contextos de *Simple Past*, neste caso o livro com menos páginas – *A Tidy Ghost* – não é o mais pobre em contextos de *Simple Present Perfect*; aliás, aparece em 8.º lugar nesta última escala. De igual modo, *Bristol Murder*, o mais longo, também não é o mais rico em situações adequadas à correcta utilização desta forma verbal; ocupa, não o 30.º, mas o 23.º lugar nesta escala. O mesmo se passa se invertermos os factores, ou seja, se olharmos para *The House by the Sea*, desta vez a história com maior abundância de exemplos de *Simple Present Perfect*, não sendo, por isso, necessariamente a mais comprida, já que se fica pela 23.ª posição quanto ao seu volume de páginas.

Chegam mesmo a ocorrer grandes oscilações em termos das posições que os *graded readers* ocupam nestas duas escalas, como é o caso de *The Call of the Wild*, com 57 páginas e apenas 5 contextos de utilização do *Simple Present Perfect*, ou de *Sherlock Holmes and the Mystery of Boscombe Pool* que, tendo apenas 37 páginas, apresenta 66 contextos de utilização deste tempo verbal, estando assim em 29.º lugar na escala correspondente.

Quanto à análise da relação entre o número de contextos exemplificativos do uso do *Simple Past* e o número de contextos no âmbito da utilização do *Simple Present Perfect*, voltamos a encontrar duas posições coincidentes: os 6.º e 19.º lugares são ocupados pelos mesmos títulos nas duas escalas, nomeadamente *A Taste of Murder* e *Meet me in Istanbul*. De resto, ao longo destas escalas há apenas a salientar duas outras situações muito próximas. São elas *Space Affair* (2.º lugar no caso da primeira forma verbal e 3.º relativamente à segunda) e *City of Lights* (3.º e 4.º lugares respectivamente).

Se considerarmos os títulos nas posições extremas das duas escalas, constatamos que o que oferece menos exemplos contextualizando a utilização do *Simple Past*, não apresenta necessariamente menos contextos adequados ao uso do *Simple Present Perfect*, nem vice-versa; senão repare-se: o 1.º da primeira escala – *A Tidy Ghost* – é o 8.º da segunda, enquanto que o 1.º da segunda escala – *The Call of the Wild* – aparece em 23.º lugar na primeira. Da mesma forma, o que tem mais contextos de *Simple Past*, não apresenta em simultâneo mais contextos de *Simple Present Perfect*, nem vice-versa; é o que parece poder concluir-se do facto do 30.º da primeira escala – *Bristol Murder* – surgir em 23.º lugar na segunda, enquanto que o 30.º da segunda – *The House by the Sea* – ocupa o 28.º lugar na primeira.

Ao tentarmos relacionar o escalonamento dos *graded readers* pela quantidade de imagens das respectivas histórias com as três outras escalas de que temos vindo a falar, não descobrimos qualquer ponto coincidente em termos do posicionamento a nível de títulos individuais, até porque entre as trinta histórias escolhidas há cinco que não são ilustradas e que, por isso mesmo, se agrupam no princípio da respectiva listagem, vindo assim alterar no geral as relações de posicionamento dos *graded readers* no âmbito dos diferentes aspectos contemplados pelas várias escalas.

O que é facto é que, a este nível de análise, quase nada se mostra à partida pré-determinado, não sendo facilmente previsíveis as eventuais relações entre os factores em causa: páginas, imagens, *Simple Past*, *Simple Present Perfect*.

Mas deixemos a análise por títulos individuais, para passarmos ao outro nível que considerámos de início igualmente pertinente, por nos permitir identificar a predominância de séries e respectivas editoras em determinadas posições ao longo de cada uma das quatro escalas em questão.

Nesta perspectiva, após um estudo comparativo das mesmas, pudemos verificar que a ordem pela qual séries e editoras nelas se sucedem não sofre grandes alterações, obedecendo mesmo a uma sequência bastante semelhante, apenas ligeiramente alterada em virtude de duas séries – *Bookworms* e *Cambridge English Readers* – mudarem pontualmente de posição, consoante o factor em função do qual se fez o respectivo escalonamento. Para que o possamos entender de forma mais evidente, sendo que a divisão dos títulos seleccionados pelas cinco séries não é equitativa pelas razões já apresentadas (secção 2.1.1.2.), recorramos aos valores médios encontrados por série aquando da apreciação global da cada uma (secção 2.1.2.2.). Escalonados por ordem crescente, no que respeita aos quatro campos em análise, esses valores médios deram origem ao quadro 25.

Valores médios por título				
Factores de ordenação	Páginas	Imagens	Contextos de Simple Past	Contextos de Simple Present Perfect
Ordem				
1º lugar	28,5	0	531	14,5
2º lugar	46	8,1	1.023,7	28,1
3º lugar	54,6	11,4	1.045,1	35,8
4º lugar	56,2	12,8	1.284,6	40
5º lugar	58,6	24,2	1.548,6	42,4

Quadro 25 – Ordenação crescente dos valores médios por título no âmbito de cada série/editora em função do número de páginas, imagens, contextos de *Simple Past* e contextos de *Simple Present Perfect*.

Se agora substituirmos os números em causa pelos nomes das séries/editoras a que dizem respeito, o resultado em termos de quadro, para que se tenha uma noção mais concreta do que referimos há pouco quanto ao posicionamento das mesmas ao longo das diferentes escalas, passa a ser o registado no quadro 26.

Séries/editoras				
Factores de ordenação	Páginas	Imagens	Contextos de Simple Past	Contextos de Simple Present Perfect
Ordem				
1º lugar	Storylines O.U.P.	Cambridge English Readers C.U.P.	Storylines O.U.P.	Storylines O.U.P.
2º lugar	Penguin Readers Penguin Longman	Storylines O.U.P.	Bookworms O.U.P.	Bookworms O.U.P.

Séries/editoras				
Factores de ordenação	Páginas	Imagens	Contextos de Simple Past	Contextos de Simple Present Perfect
Ordem				
3º lugar	Heinemann Guided Readers Macmillan Heinemann	Penguin Readers Penguin Longman	Penguin Readers Penguin Longman	Penguin Readers Penguin Longman
4º lugar	Bookworms O.U.P.	Heinemann Guided Readers Macmillan Heinemann	Heinemann Guided Readers Macmillan Heinemann	Heinemann Guided Readers Macmillan Heinemann
5º lugar	Cambridge English Readers C.U.P.	Bookworms O.U.P.	Cambridge English Readers C.U.P.	Cambridge English Readers C.U.P.

Quadro 26 – Ordenação crescente das séries/editoras em função do número de páginas, imagens, contextos de *Simple Past* e contextos de *Simple Present Perfect* por título.

De facto, é curioso verificar que se retirarmos do quadro as séries destacadas, a sequência das três restantes é precisamente a mesma: *Storylines*, *Penguin Readers*, *Heinemann Guided Readers*, independentemente do factor de ordenação em causa.

Por outro lado, é também muito interessante reflectirmos um pouco sobre o percurso traçado por cada série neste quadro, o que nos parece ser extremamente elucidativo das características próprias de cada uma, vindo aliás confirmar os dados resultantes da apreciação global efectuada série por série (secção 2.1.2.2.). Centremo-nos, pois, no quadro 27.

Posicionamentos por série				
Factores de ordenação	Páginas	Imagens	Contextos de Simple Past	Contextos de Simple Present Perfect
Séries				
Storylines	1ª	2ª	1ª	1ª
Penguin Readers	2ª	3ª	3ª	3ª
Heinemann Guided Readers	3ª	4ª	4ª	4ª
Bookworms	4ª	5ª	2ª	2ª
Cambridge English Readers	5ª	1ª	5ª	5ª

Quadro 27 – As diferentes posições ocupadas por série consoante cada um dos factores de ordenação.

A verdade é que, neste contexto de análise mais englobante, já não por títulos individuais, mas por séries e editoras de *graded readers* (praticamente ao mesmo nível de complexidade linguística, não esqueçamos), o quadro permite-nos constatar que as séries com histórias mais curtas são simultaneamente as mais pobres em contextos de utilização quer do *Simple Past*, quer do *Simple Present Perfect*, enquanto que a um aumento de volume das histórias, corresponde também um aumento de contextos de utilização destas duas formas verbais, com excepção, é claro, da série *Bookworms*, que parece funcionar de maneira inversa.

Resta centrarmo-nos nas duas últimas colunas deste quadro, por razões óbvias as que maior interesse nos despertam, visto estar em causa o número de contextos de *Simple Past* e *Simple Present Perfect* presentes nas séries. Importa-nos, essencialmente, chamar a atenção para o facto de que, nestas áreas, a coincidência de posições ao longo das duas colunas é total, o que significa que a série *Penguin Readers* ocupa o lugar do meio quanto à utilização destas formas verbais, havendo assim duas séries mais ricas neste âmbito (*Heinemann Guided Readers* e *Cambridge English Readers*), bem como duas mais pobres no que se refere a estes mesmos contextos (*Storylines* e *Bookworms*).

Assim, relembremos que começámos por referir a pertinência de dois níveis de análise quanto à relação número de páginas/número de imagens/contextos de utilização do *Simple Past*/contextos de utilização do *Simple Present Perfect*.

No caso do primeiro nível, por títulos individuais, a análise realizada permitiu-nos então concluir não parecer haver, no geral, um padrão pré-estabelecido que defina a relação entre os factores em causa. De facto, são pouquíssimos os casos de relação directa, cinco dos quais se encontram no âmbito do binómio número de páginas/contextos de *Simple Past*, correspondendo a situações em que um aumento do número de páginas por *graded reader* coincide com um aumento de contextos de utilização deste tempo verbal. Os dois outros casos de relação directa têm a ver com a dualidade contextos de *Simple Past*/contextos de *Simple Present Perfect*, situações onde o número de ocorrências das duas formas verbais aumenta em simultâneo. Em mais nenhum caso tal se verifica. A relação entre o número de páginas dos *graded readers* e os respectivos contextos de utilização do *Simple Present Perfect* é o exemplo claro dessa ausência de correspondência directa, já que os últimos não aumentam em função do aumento das primeiras. Curiosamente, também não estão em causa relações inversas na generalidade dos casos referidos.

Sendo esta análise a nível de títulos individuais pouco conclusiva quanto a uma possível explicação para a presença, mais ou menos rica, de contextos de utilização de qualquer uma das duas formas verbais nas histórias seleccionadas, talvez tenhamos que tentar outra via, podendo a resposta estar, não tanto no maior ou menor número de páginas por *graded reader*, ou no facto de uns serem mais ilustrados do que outros (o que poderia eventualmente reduzir o espaço deixado ao texto propriamente dito), mas antes no tipo de história em questão e, sobretudo, no estilo de escrita que a caracteriza, ou seja, na forma como ela é contada ao leitor. Descrições ou narrações em que o autor relata, na primeira pessoa, um determinado acontecimento ou, pondo-se na pele dum terceiro, conta uma história, fundamentalmente em discurso indirecto, são muito mais susceptíveis de incluir grande quantidade de contextos de utilização do *Simple Past*, sendo este, como vimos, o tempo verbal por excelência da narrativa, enquanto que outro tipo de textos, essencialmente dialogados, serão à partida muito mais propícios à criação de contextos inerentes à utilização do *Simple Present Perfect*. Talvez assim se expliquem posições tão díspares nas respectivas escalas, em termos do mesmo *graded reader*, como seja o caso de *The Ring*, 29.º em contextos de *Simple Past*, 10.º no âmbito do *Simple Present Perfect*, ou de *The Call of the Wild*, 23.º quanto à ocorrência do primeiro tempo verbal, 1.º relativamente à do segundo, ou ainda de *Sherlock Holmes and the Mystery of Boscombe Pool*, 5.º no primeiro caso, 29.º no segundo.

Já o outro nível de análise nos permite, de imediato, ao ordenar as várias séries e editoras em função dos factores contemplados, concluir pela existência duma relação directa no que respeita aos diferentes aspectos a considerar em séries como *Storylines*, *Penguin Readers*, *Heinemann Guided Readers* e *Cambridge English Reader*, na medida em que o aumento ou diminuição de uns, implica naturalmente o aumento ou diminuição dos outros. Contudo, na série *Bookworms* este tipo de relação já não é tão linear, deixando mesmo de ser directa: a série ocupa o 4.º lugar quanto ao número de páginas dos seus *graded readers*, avança para 5.º em relação ao número de imagens por título, mas recua para 2.º no que respeita à quantidade de contextos de utilização de qualquer uma das duas formas verbais (quadros 26 e 27).

Resta acrescentar uma questão fundamental que esta análise por séries e editoras nos possibilitou perceber. Face aos dados registados nos quadros 26 e 27 e, tendo em conta os factores que considerámos pertinentes para uma apreciação global das mesmas e seu

posterior estudo comparativo, tornou-se evidente que a série *Cambridge English Readers*, ao ocupar sistematicamente o 5.º lugar (excepto no respeitante às imagens, uma vez que estas histórias não são ilustradas), parece ser de todas a que mais harmoniosamente reúne as condições básicas essenciais à eficaz implementação dum programa de leitura extensiva que visa sobretudo facilitar a aquisição da distinção verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*. Isto porque, de facto, o que encontramos ao analisar os *graded readers* desta série são, efectivamente, textos no geral mais longos, sendo também mais ricos em ocorrências de qualquer uma destas formas verbais, embora mantendo o nível de complexidade linguística das restantes séries, pelo que possibilitam aos alunos um contacto mais frequente e intenso com os contextos verbais adequados, o que poderá facilitar o seu processo de aquisição.

2.2. Os testes

2.2.1. A sua função

Para avaliarmos os conhecimentos no âmbito da utilização concreta do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, elaborámos dois testes (Anexo 5).

O primeiro foi designado por Pré-teste. O seu objectivo era testar os conhecimentos revelados pelos alunos, no contexto da distinção verbal referida, logo no início do ano lectivo, ou seja, antes da realização da experiência. A partir dos seus resultados seria também possível proceder ao emparelhamento dos mesmos, seleccionando assim os sujeitos a integrar os respectivos grupos experimental e de controlo necessários à concretização da experiência pedagógica.

Concluído o programa de leitura extensiva, no final do ano, seria aplicado o segundo teste, designado por Pós-teste, com a função de avaliar os conhecimentos entretanto adquiridos pelos alunos no âmbito do contraste verbal em causa, sendo que os da turma experimental, paralelamente ao normal funcionamento das aulas de Inglês numa perspectiva de escola, participariam activamente num intenso programa de leitura, basicamente voluntária, por prazer e realizada em contexto extra-escolar.

2.2.2. Constituição dos testes

Os testes elaborados eram estruturalmente semelhantes. Tanto o Pré-teste como o Pós-teste eram constituídos por igual número de questões no âmbito de cada um dos tempos verbais em estudo, divididas por um total de seis grupos.

Importa, contudo, referir que o número de situações criadas no que respeita à esfera de acção de cada uma das duas formas verbais variava de grupo para grupo e de teste para teste, muito embora, no final, igualasse efectivamente os vinte e sete contextos, quer a nível do *Simple Past*, quer do *Simple Present Perfect*, em qualquer um dos casos, o que, no conjunto, perfazia um total de cinquenta e quatro questões quanto à utilização prática deste contraste verbal, tanto em termos de Pré-teste, como de Pós-teste, encontrando-se estas distribuídas da forma assinalada no quadro 28.

Grupos	Pré-teste		Pós-teste	
	SP	SPP	SP	SPP
A	3	2	1	4
B	2	3	3	2
C	6	13	11	6
D	3	2	2	3
E	12	7	10	11
F	1	-	-	1
Totais Parciais	27	27	27	27
Totais Globais	54		54	

Quadro 28 – Estrutura do Pré-teste e do Pós-teste.

2.2.3. Elaboração dos testes

Pretendendo-se que os testes a aplicar avaliassem os conhecimentos inerentes à correcta utilização da distinção verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, tanto os existentes antes (função do Pré-teste), como os adquiridos durante a experiência didáctica (objectivo do Pós-teste), optámos pela selecção de exercícios equivalentes sob o ponto de vista estrutural e linguístico, para que as dificuldades colocadas aos alunos a nível do Pré-teste, fossem semelhantes às colocadas no âmbito do Pós-teste. Procurámos, assim, manter

o equilíbrio entre ambos os testes, facto que nos levou a rejeitar alguns exercícios no contexto do contraste verbal em causa e a decidirmo-nos pela inclusão de outros, num total de seis grupos por teste, com um grau de complexidade crescente em termos estruturais e linguísticos.

Foi nosso objectivo, em qualquer um dos dois momentos em questão, cativar de imediato a atenção dos alunos para a tarefa a realizar, o que explica o facto dos dois primeiros grupos de cada teste serem os mais simples, sendo os primeiros inclusivamente os únicos ilustrados. Pretendíamos, sobretudo, despertar-lhes o interesse por um tema, à partida pouco motivador e, assim, ajudá-los a concentrarem-se ao longo dos testes na correcta identificação das situações adequadas à utilização prática de cada uma das formas verbais envolvidas.

Logo que foi elaborada a primeira versão, esta foi testada por um grupo restrito de alunos da mesma faixa etária e a frequentarem o mesmo ano de escolaridade.

Os testes foram também apresentados a um grupo de quinze professores, docentes directamente implicados na leccionação do Programa de Língua Inglesa a nível do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Estes professores responderam às questões colocadas, no sentido de detectarem dificuldades com que os alunos teriam de se confrontar, bem como aspectos a aperfeiçoar.

Ouvidas as suas reflexões, procedemos às reformulações propostas e ultimámos os testes (sobre os procedimentos a que recorreremos, tendo em vista a validação dos testes de avaliação a incluir na presente investigação, ver Anexo 6).

2.2.4. Correção dos testes

Os seis grupos de cada um dos testes elaborados centravam-se na identificação de situações adequadas ao emprego correcto do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect*. A cada grupo foi linearmente atribuída a pontuação correspondente ao número de questões formuladas, ou seja, por cada forma verbal correctamente identificada, os alunos conseguiam um ponto.

Nesta perspectiva, tendo tanto o Pré-teste, como o Pós-teste cinquenta e quatro questões, foi atribuído a cada um o total máximo de cinquenta e quatro pontos, vinte e sete

no contexto de cada um dos tempos verbais em causa, isto para que os resultados dos diferentes alunos pudessem ser calculados a partir duma base comum.

Assim e na sequência da explicação dada na secção referente à constituição dos testes, relativamente ao facto do número de situações criadas na esfera de acção de cada forma verbal poder variar de grupo para grupo, bem como de teste para teste (ver quadro 28, secção 2.2.2.), julgamos pertinente sistematizar os dados finais em termos da pontuação a atribuir por grupo no contexto de cada teste. Vejamos pois:

- aos grupos A, B, D e F foi atribuída a mesma pontuação nos dois testes, significando isto cinco pontos por teste em cada um dos três primeiros grupos, já que incluíam cinco contextos verbais cada um e apenas um ponto por teste no que respeita ao último grupo, por implicar a resolução duma só situação verbal;
- ao grupo C foram atribuídos dezanove pontos no âmbito do Pré-teste, deixando implícita a necessidade de responder acertadamente a dezanove situações verbais concretas e dezassete pontos em termos de Pós-teste, apontando precisamente para os dezassete contextos verbais aí criados;
- finalmente, quanto ao grupo E, a correcta resolução do Pré-teste resultaria em dezanove pontos, sendo dezanove as questões aqui formuladas, enquanto que a do Pós-teste proporcionaria aos alunos a obtenção de vinte e um pontos, sendo vinte e uma as situações existentes.

Para facilitar a correcção dos testes, construímos grelhas de correcção, onde registámos a escolha correcta da forma verbal em causa em cada um dos contextos contemplados (Anexo 7).

Tendo essencialmente em vista a análise quantitativa dos resultados apurados em ambos os testes, refira-se a pertinência das matrizes de correcção elaboradas (Anexo 8), na medida em que nos permitiram o registo objectivo de dados individuais e colectivos, com particular destaque tanto para os totais parciais encontrados, referentes ao correcto desempenho dos alunos na área específica de cada uma das formas verbais, como para os totais globais de respostas correctas, fruto dos somatórios dos anteriores e, por isso, relativos aos resultados no âmbito do contraste verbal em causa.

Deixando de lado as respostas incorrectas, importa distinguir entre quatro tipos de situações surgidas durante o processo de correcção dos testes e, como tal, separadamente registadas em termos de valores totais. Trata-se de:

- situações de respostas totalmente certas, por implicarem a escolha correcta do tempo verbal, sem que o registo apresente qualquer tipo de incorrecção (as respostas coincidentes com as que aparecem nas grelhas de correcção incluídas no Anexo 7, já referido);
- situações de respostas que considerámos certas no âmbito dos objectivos definidos para esta investigação, precisamente pela escolha correcta do tempo verbal, apesar de apresentarem erros de diversa ordem como, por exemplo, a nível de formação, concordância verbo/sujeito, ortografia, ou mesmo colocação dos advérbios, erros que, sem dúvida, assinalámos, embora sem consequências, visto ultrapassarem o âmbito da presente investigação;
- situações resultantes da soma das duas anteriores, logo expressando a totalidade de respostas consideradas certas dados os objectivos deste estudo;
- situações de respostas deixadas em branco, pelo que não contabilizadas em termos de respostas certas ou erradas.

Uma vez que o Pré-teste e o Pós-teste foram aplicados a todos os alunos das turmas experimental e de controlo, elaborámos as referidas matrizes de correcção (Anexo 8), tendo em conta todos esses resultados, muito embora eles surjam em separado: por um lado reunimos os dados referentes ao desempenho dos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo (os que posteriormente serão objecto da análise quantitativa dos resultados obtidos e sua posterior interpretação), tendo, por outro, apresentado os dados relativos aos outros alunos de cada uma das respectivas turmas.

2.3. Os questionários

Com o intuito de fomentar o auto-conhecimento individual a nível da turma experimental, bem como de nos permitir conhecer melhor os respectivos alunos nas áreas que particularmente nos interessavam, ou seja, quanto aos seus hábitos, preferências e estratégias mais comuns no âmbito da leitura extensiva, dado serem os únicos com que iríamos trabalhar neste contexto ao longo do ano lectivo (daí não termos considerado pertinente a sua aplicação aos alunos da turma de controlo, que não passariam por este processo), elaborámos dois questionários, o primeiro precisamente sobre hábitos e

preferências de leitura (Anexo 9) e o segundo incidindo sobre estratégias de leitura extensiva (Anexo 11).

2.3.1. O questionário de hábitos e preferências de leitura

Este questionário teve como principal objectivo permitir aos alunos descobrir o que sentem em relação à leitura, essencialmente leitura por prazer, ainda que na língua materna, encorajando-os a reflectir um pouco sobre os seus hábitos e preferências nesta área e, conseqüentemente, a conhecerem-se melhor enquanto leitores.

Tendo o questionário sido aplicado a todos os alunos da turma experimental, permitiu-nos igualmente a nós, investigadores, um conhecimento mais aprofundado dos sujeitos implicados no programa de leitura extensiva a implementar posteriormente, sobretudo no respeitante à forma como encaram os vários aspectos focados pelas diversas questões colocadas, todas elas relativas às suas experiências pessoais e rotineiras no campo específico da leitura:

- os tipos de livros preferidos;
- os temas mais motivantes;
- as características mais atraentes num livro;
- o modo habitual de leitura;
- a frequência de leitura;
- os locais de leitura preferidos;
- as atitudes em relação à leitura;
- a auto-classificação enquanto leitores;
- as características dum bom/mau livro.

Importa referir que o questionário foi intencionalmente elaborado em português (Anexo 9), para evitar que dificuldades inerentes à utilização de outra língua que não a língua materna (neste caso o Inglês), pudessem limitar ou mesmo falsear as respostas dos alunos às várias perguntas formuladas.

2.3.2. O questionário sobre estratégias de leitura extensiva

Interessava-nos igualmente, tendo em vista o programa de leitura extensiva a implementar no âmbito da turma experimental, levar os alunos a reflectir sobre as estratégias que vulgarmente utilizam em termos deste tipo de leitura.

Foram, assim, questionados sobre:

- as condições básicas essenciais para que a leitura individual e silenciosa se transforme numa actividade estimulante e agradável;
- a preocupação fundamental ao ler um livro;
- a possibilidade de captar o sentido geral da história, mesmo existindo várias palavras desconhecidas;
- a aceitação natural dum grau de compreensão inferior a 100% no âmbito da leitura de um dado livro;
- a importância das palavras desconhecidas em termos da compreensão da história;
- a atitude imediata face a uma palavra desconhecida;
- a eventual frequência de recurso ao dicionário;
- a auto-classificação em termos de velocidade de leitura;
- a interacção entre velocidade de leitura e prazer em ler;
- as eventuais diferenças/semelhanças entre a maneira de ler na língua materna e em Inglês, ou em possíveis outras línguas estrangeiras.

À semelhança do anterior, também este questionário foi propositadamente elaborado em português (Anexo 11), pelas mesmas razões, ou seja, para que com maior facilidade e segurança em termos linguísticos, os alunos pudessem verdadeiramente expressar as suas opiniões em relação às várias questões formuladas.

2.3.2.1. Primeiro momento – pré leitura extensiva

Foi, pois, com este objectivo primordial de reflexão sobre as estratégias vulgarmente utilizadas em termos de leitura extensiva, que a turma respondeu a este questionário no início do ano lectivo, tentando-se, antes de mais, numa linha de continuidade em termos de auto-conhecimento enquanto leitores, que pensassem um pouco sobre a forma como lêem, sobretudo quando o fazem por prazer.

Era importante nesta fase que, ao reflectirem sobre os vários aspectos abordados ao longo do questionário, se apercebessem da existência de determinados *skills* básicos neste campo concreto e da importância dos mesmos como facilitadores dum processo de leitura prolongada, que se pretende, acima de tudo, fluente e agradável.

2.3.2.2. Segundo momento – pós leitura extensiva

Voltámos a passar este mesmo questionário num segundo momento, findo o ano lectivo e, em simultâneo, o programa de leitura extensiva a que foi submetida a turma experimental.

Se no início do ano tínhamos como objectivo levar os alunos a reflectir sobre a forma como liam, essencialmente em termos de leitura por prazer, interessava-nos desta vez, sobretudo, após uma chamada de atenção inicial para determinados *skills* básicos facilitadores do processo de leitura extensiva (actividade realizada na sala de aula, na sequência do primeiro momento de preenchimento deste questionário), bem como depois de toda a prática adquirida através da leitura efectiva dos *graded readers* seleccionados, verificar se as estratégias agora referenciadas pelos alunos no caso deste tipo de leitura individual e silenciosa tinham entretanto sofrido alterações significativas relativamente aos resultados prévios, obtidos após a primeira aplicação do questionário em causa.

2.4. Os materiais didácticos implicados na preparação e implementação do programa de leitura extensiva

Cientes da importância de preparar devidamente os alunos da turma experimental, através duma introdução cuidada e motivadora à experiência pedagógica a desenvolver em conjunto ao longo do ano lectivo – a implementação do programa de leitura extensiva – pensámos em determinados materiais didácticos, que construímos e, posteriormente, explorámos com os alunos em contexto de sala de aula, nas três primeiras sessões semanais do mês de Outubro.

2.4.1. Leitura extensiva/leitura intensiva

Ao pretender envolver os alunos num programa de leitura extensiva, impunha-se, em primeiro lugar, certificarmo-nos de que estes compreendiam o conceito subjacente à tarefa a realizar. Nesse sentido, a explicação oral dos diferentes aspectos envolvidos neste tipo de leitura foi levada a cabo pela investigadora, em interacção com os alunos, (actividade que adiante descreveremos mais em pormenor – secção 3.3.1.2.), procurando estabelecer-se o contraste com a noção de leitura intensiva, esta muito mais presente no quotidiano das suas aulas de Inglês.

Finda a explicação oral e essencialmente com o objectivo de a sistematizar e consolidar, foi distribuído aos alunos um documento contendo quatro definições concisas, claras e objectivas de cada um destes tipos de leitura, apresentadas pelos mesmos autores (Richards, Platt & Platt, 1992; Scrivener, 1994; Bamford & Day, 1997; Prowse, 2003), contrapondo precisamente os dois conceitos em causa (Anexo 13).

Como o tema tinha sido abordado apenas oralmente, interessava-nos deixar-lhes uma base escrita em que se pudessem apoiar, no caso de eventuais dúvidas a este respeito. Por isso o guardaram e levaram para ler em casa.

2.4.2. *Skills* básicos em termos de leitura extensiva

Na sequência do preenchimento do questionário sobre estratégias de leitura extensiva (secção 2.3.2.), tendo este, como vimos, constituído um momento basicamente de reflexão individual sobre a forma como cada um habitualmente lê, sobretudo quando lê por prazer, interessava-nos levar os alunos objectivamente a perceber a pertinência de cinco *skills* fundamentais no âmbito deste tipo de leitura, aliás já propositadamente implícitos nas perguntas do referido questionário.

Elaborámos, assim, um outro documento, que distribuímos igualmente pelos alunos, enumerando e sistematizando esses cinco *skills* básicos, de forma sintética e clara (Anexo 13), documento esse que explorámos na aula, em interacção com os alunos, focalizando a sua atenção essencialmente:

- na capacidade de prever o significado de palavras desconhecidas;
- na disposição de aceitar um grau de compreensão do texto inferior a 100%;

- na capacidade de usar o dicionário de forma rápida e eficaz, mas sempre como último recurso;
- na capacidade de ler de forma rápida/fluyente;
- na capacidade de ler por prazer/de apreciar a leitura.

Pretendíamos, ao fazê-lo, alertá-los e consciencializá-los para a existência de possíveis estratégias que não só facilitam, como incentivam a leitura extensiva (umas até já utilizadas por alguns, conforme demonstraram nas respostas ao respectivo questionário), tornando-a, de facto, numa actividade capaz de se revelar extremamente agradável.

2.4.3. Círculo virtuoso do bom leitor

Precisamente no âmbito da capacidade de ler de forma rápida e fluente, foi feita referência na aula ao círculo virtuoso do bom leitor, através da análise do respectivo esquema pensado por Nuttall (1982, p. 168), onde a autora incentiva ao gosto pela leitura extensiva, de forma muito positiva e encorajadora, salientando as principais vantagens que daí decorrem para o próprio leitor, já que, conforme ela explica, sempre que lemos mais rapidamente, lemos em maior quantidade; pelo facto de lermos mais, percebemos melhor, o que nos faz apreciar mais a leitura e, assim, ler cada vez com maior rapidez. Vejamos:

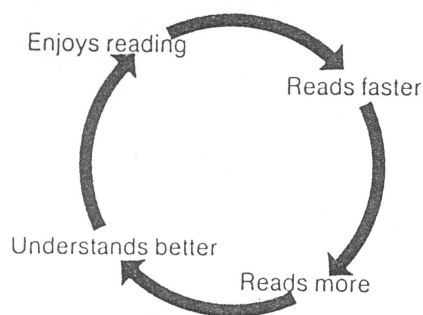


Figura 28 – Círculo virtuoso do bom leitor, segundo Nuttall.

Porque queríamos que funcionasse como incentivo geral, indicando à turma o caminho mais correcto a seguir neste contexto, elaborámos um pequeno cartaz branco com o referido esquema, que colámos sobre um fundo amarelo e, depois de explorado em

conjunto, afixámos na parede das salas, tendo aí permanecido durante toda a experiência didáctica (Anexo 13).

2.4.4. Cartaz de leitura extensiva

Pensando na implementação do programa de leitura extensiva, mais concretamente no possível controlo em termos de leitura individual de acordo com os objectivos da presente investigação, bem como na forma mais adequada de registo das entradas e saídas dos *graded readers*, idealizámos, construimos e afixámos à parede do fundo das salas um grande cartaz em cartolina branca, com cerca de 1,80m de altura por 2,00m de largura, ao qual chamámos *The Extensive Reading Chart*. Na vertical, registámos os nomes dos alunos da turma e, na horizontal, os trinta títulos seleccionados. No cruzamento de cada nome com cada título pensámos num quadradinho em cartolina amarela, facilmente destacável do fundo branco, sendo que o seu conjunto cobriria, de forma bastante apelativa, toda a superfície livre do cartaz (Anexo 13).

Este serviria de base de trabalho ao longo do ano lectivo, permitindo aos alunos efectuar todos os registos relevantes e necessários ao eficaz funcionamento quinzenal das bibliotecas de turma no âmbito da experiência a realizar (descrição dos mesmos na secção 3.3.2.2.).

2.4.5. Escala de avaliação dos *graded readers*

Não sendo nosso objectivo envolver, nem pressionar os alunos com actividades decorrentes da leitura de cada livro, até porque, antes de mais, nos interessava que lessem o mais possível, pelo mero prazer de ler, concebemos uma escala decrescente com cinco níveis, partindo da descrição do nível 5 (o mais elevado) para a do nível 1 (o mais baixo), com base na qual eles avaliariam cada *graded reader* após a sua leitura. Refira-se o cuidado, por parte da investigadora, de aproveitar a própria escala como mais uma oportunidade para intensificar o contacto dos alunos com contextos de utilização do *Simple Present Perfect*, através do seu emprego na descrição de cada um dos níveis em causa.

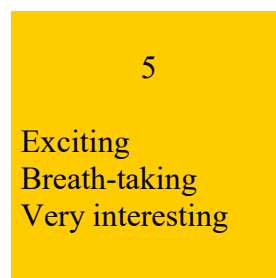
Depois de lida e analisada em conjunto com a turma, também ela foi afixada na parede das salas de aula, realçada por um fundo em cartolina amarela (Anexo 13), junto ao

restante material já mencionado, essencialmente para evitar eventuais falhas de memória quanto ao significado de cada nível.

2.4.6. Modelo exemplificativo da avaliação por *graded reader*

Para além da selecção de um dos cinco níveis que melhor expressasse a opinião de cada aluno sobre o livro que tinha lido, era-lhes ainda pedido que o justificassem com base em três razões breves, essencialmente adjectivadas, que sintetizassem a sua opinião face ao livro em questão, sendo que nível e justificação seriam escritos num dos quadradinhos em cartolina amarela, destacado do sítio correspondente no grande cartaz e lá voltado a colocar para conhecimento de todos.

Procurando que não restassem dúvidas quanto ao processo a seguir, este foi explicado e demonstrado através do seguinte exemplo:



Depois, o quadradinho amarelo em causa foi afixado junto ao cartaz, como exemplo para procedimento futuro (Anexo 13).

3. Descrição da experiência

A experiência foi realizada respeitando, tanto quanto possível, os diversos momentos enquadrados no período temporal previsto (ver cronograma, quadro 33, secção 3.3.), bem como o material preparado.

3.1. Momentos prévios

No início do mês de Setembro de 2003, a experiência pedagógica a realizar estava preparada. Tínhamos determinado o público alvo: o 8.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Determinara-se igualmente que a experiência se realizaria em escolas básicas do distrito de Viseu, apenas por uma questão de maior funcionalidade prática, dado ser o distrito de residência da investigadora.

Tinham também sido aprofundadas as bases teóricas mais relevantes para o bom sucesso da mesma, definidas as condições básicas para a sua realização e preparados os materiais necessários.

Iniciaram-se, então, os primeiros contactos com os Conselhos Executivos de várias escolas básicas do distrito de Viseu e com os professores destinados a leccionar a disciplina de Inglês ao 8.º ano de escolaridade. Este primeiro contacto teve como finalidade tomar conhecimento das condições oferecidas para poder ser realizada a experiência didáctica no período compreendido entre Setembro de 2003 e Junho de 2004, bem como dar a conhecer os objectivos da mesma, procurando encontrar entre os professores, aqueles a quem tivessem sido confiadas pelo menos duas turmas normais de Inglês nível 4.

Devemos, contudo, confessar que a maioria destas tentativas foi totalmente infrutífera, não por incompreensão dos Conselhos Executivos, que simpaticamente abriram as suas portas, mostrando-se, no geral, bastante receptivos às propostas apresentadas, mas essencialmente por menor disponibilidade prática por parte de alguns colegas do 3.º Ciclo que, embora motivados pela descrição do projecto, optaram, por razões de vária ordem, que compreendemos e respeitamos, por não se envolver na investigação em causa. Conseguimos, no entanto, assegurar a colaboração de duas escolas do distrito, uma em Mangualde, a outra em Viseu que, à partida, reuniam as condições básicas necessárias à concretização do projecto³.

Importa, porém, esclarecer desde já uma questão fundamental. De facto, tínhamos inicialmente previsto trabalhar com alunos do 8.º ano de escolaridade que, ao longo do seu percurso escolar, tivessem começado a aprendizagem da língua inglesa a nível do 5.º ano;

³ Anexam-se as cartas que em Setembro de 2003 entregámos aos senhores presidentes dos Conselhos Executivos das referidas escolas, formalizando assim, por escrito, o pedido de colaboração prévio, bem como as respostas que cordialmente nos fizeram chegar, comunicando a aceitação da proposta de trabalho conjunto ao longo de todo o ano lectivo, conforme solicitado (Anexo 1).

seriam, portanto, alunos de Inglês nível 4. Sabíamos, à partida, que a introdução à noção de passado ocorre ainda no âmbito do 2.º Ciclo, mais precisamente no 6.º ano, altura em que se estabelecem os primeiros contactos com contextos de utilização do *Simple Past*⁴. Quanto ao *Simple Present Perfect*, o actual programa de Inglês do 3.º Ciclo permitiu-nos verificar que ele consta dos conteúdos gramaticais relativos aos verbos a abordar no ano seguinte, ou seja, durante o 7.º ano⁵, situação, aliás, corroborada por vários manuais adoptados a este nível, onde geralmente, nas unidades finais, aparecem referências de ordem teórica e prática à utilização deste tempo verbal⁶. Sendo assim, pensámos no 8.º ano por ser o momento em que os alunos seriam pela primeira vez confrontados, ainda que em termos elementares, com a distinção *Simple Past/Simple Present Perfect*. Porque pretendemos minimizar as potenciais dificuldades causadas por este contraste verbal, tanto quanto possível desde o seu início, julgávamos estar perante a melhor altura para desenvolver esta temática, na esperança de assim possibilitar aos alunos bases sólidas em termos de aquisição da língua estrangeira (embora num contexto restrito e bem delimitado), naturalmente conducentes a um cada vez mais eficaz domínio da mesma.

Porém, ao dialogar sobre o projecto de investigação com os professores de Inglês do 3.º Ciclo das várias escolas contactadas, rapidamente nos apercebemos, até porque tal nos foi dito claramente, da diferença entre o que consta dos programas em termos de conteúdos e o que efectivamente é leccionado, isto por razões de ordem vária, em grande parte relacionadas com escassez de tempo lectivo, o que impossibilita na prática o cumprimento total do dito programa. Assim sendo, se o *Simple Past* é, de facto, abordado no 6.º ano, já com o *Simple Present Perfect* as coisas passam-se de modo diferente. Embora ele faça parte efectiva do programa do 7.º ano, o que acontece na quase totalidade dos casos é que os professores, sobretudo por falta de tempo para levar a cabo o programa proposto (até porque este seria um dos últimos itens gramaticais a contemplar), acabam por o ignorar, adiando a sua abordagem para o ano seguinte. Logo, conforme pudemos apurar,

⁴ A este respeito, ver Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1995). *Programa de Inglês – 2.º Ciclo*, na parte referente aos Conteúdos, especificamente o ponto 4.3.1. Conteúdo Língua Inglesa, p. 17.

⁵ Remetemos, neste contexto, para Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1997). *Programa de Inglês – 3.º Ciclo LE I*, focando igualmente a parte relativa aos Conteúdos, ponto 4.3.1. Conteúdo Língua Inglesa, p. 23.

⁶ Consultem-se, por exemplo: Gonçalves, M.E. & Torres, A. (2002). *Getting On 7 – Inglês – 7.º Ano – Nível 3*. Porto: Areal Editores (ver *Topic 7*, o último); ou Teixeira, I. & Menezes, P. (2002). *Cool Zone – Inglês – L.E. I – Nível 3 – 7.º Ano*. Lisboa: Texto Editora (ver *Zone 3*, a penúltima).

só a partir do 9.º ano de escolaridade (já Inglês nível 5) se torna possível trabalhar tendo por base o contraste entre estes dois tempos verbais, pelo que fomos obrigados a alterar a ideia inicial quanto ao nível de ensino a integrar no estudo, mantendo, contudo, os mesmos pressupostos subjacentes.

Dada esta explicação, que a nosso ver se impunha, centremo-nos nas duas escolas seleccionadas. Nestas, contámos prontamente com a colaboração dos respectivos professores de Inglês do 3.º Ciclo, em particular os do 9.º ano, com os quais nos reunimos, dando-lhes a conhecer as linhas gerais do projecto, a sua planificação, a duração prevista e o material a utilizar.

Sendo nossa preocupação, como já referimos (secção 2.2.3.), a validação dos testes de avaliação (Pré-teste e Pós-teste) a incluir nesta investigação, foram seleccionados os professores ‘juízes’ basicamente destinados a analisá-los e a dar a sua opinião sobre os mesmos.

Ainda com este intuito e, no sentido de observar as dificuldades práticas experimentadas a nível da sua extensão, da compreensão de alguns dos vocábulos e do significado dos próprios contextos verbais neles criados, os testes foram resolvidos por um grupo restrito de alunos da faixa etária dos que iriam ser submetidos à experiência, tal como fora previsto e introduziram-se as modificações então julgadas necessárias.

3.2. Selecção dos sujeitos da experiência

A experiência teve início no mês de Setembro, implicando duas escolas e quatro turmas, a frequentarem o 9.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Destas quatro turmas, com base em determinadas informações de carácter pessoal sobre os alunos, solicitadas às respectivas professoras e nos resultados decorrentes da aplicação do Pré-teste, resultariam apenas duas, o mais homogéneas possível, destinadas a prosseguir a experiência.

3.2.1. Selecção das turmas envolvidas

Um dos principais objectivos da referida primeira reunião com os professores de Inglês do 9.º ano das duas escolas mencionadas era saber da disponibilidade quanto ao

número de turmas capazes de se envolverem em novos desafios ao longo do ano lectivo, no que respeita à aquisição de determinados aspectos específicos da língua inglesa.

Deparamo-nos, então, com a escassez generalizada de turmas por escola a este nível de ensino, reduzindo-se ainda mais o leque de opções quando, após análise da oferta, nos cingimos às que reuniam as condições básicas necessárias no âmbito do presente estudo, a saber: turmas de Inglês nível 5, sempre que possível com um número idêntico de alunos, tendo todos eles iniciado contacto com a utilização do *Simple Present Perfect* durante o 8.º ano, altura em que começaram a lidar com o contraste verbal em causa; turmas normais, não de currículo alternativo, nem divididas entre as duas línguas estrangeiras (metade tendo Inglês e a outra metade Francês, em simultâneo), apresentando os alunos um rendimento escolar médio, essencialmente no contexto de aprendizagem da língua estrangeira que nos interessava.

Nesta perspectiva, independentemente da boa vontade, interesse e disponibilidade dos professores em causa em ambas as escolas, poderíamos dizer que as escolhas possíveis surgiram naturalmente, tornando-se óbvias, pelo simples facto de estarmos limitados quanto ao número de alternativas viáveis.

O resultado traduziu-se, pois, no apuramento de duas turmas por escola, leccionadas por diferentes docentes efectivas do 9.º Grupo. Designámo-las por Turma A e Turma B, no contexto da escola de Viseu e Turma I e Turma II, no âmbito da escola de Mangualde. Logo assim se percebe que a pretensão inicial de envolver apenas duas professoras em todo este processo, tendo cada uma a seu cargo as duas turmas seleccionadas em cada escola, essencialmente com o objectivo duma maior uniformização de critérios no que respeita à investigação em curso, revelou-se na prática completamente impossível, dada a própria organização interna das escolas, em termos da distribuição de serviço docente e sua articulação, tendo em vista a elaboração dos respectivos horários. Porém, ficaria sempre garantida a igualdade de critérios e procedimentos relativamente ao decorrer da experiência pedagógica, já que todo o trabalho introdutório à implementação do programa de leitura extensiva, bem como o assegurar, ao longo do ano, do eficaz funcionamento das bibliotecas de turma estaria, em qualquer dos casos, exclusivamente a cargo da investigadora, que conduziria todo o processo.

3.2.2. Procedimentos na selecção dos grupos experimental e de controlo

Das quatro turmas seleccionadas teriam necessariamente que resultar apenas duas, as que possibilitassem a formação do maior número de pares de alunos com características semelhantes para poderem participar na experiência, constituindo assim o grupo experimental e o grupo de controlo. Com o objectivo de determinar esses grupos, seguiram-se alguns procedimentos.

Começámos por solicitar às professoras das turmas determinadas informações de carácter pessoal sobre os seus alunos, informações essas que se revestiam de todo o interesse, por constituírem variáveis indispensáveis ao processo de emparelhamento dos mesmos, sem o qual não faria sentido prosseguir a experiência. Referimo-nos a idade, sexo, eventual retenção no ano lectivo anterior, classificação a Inglês no 8.º ano e habilitações literárias dos pais. Com estes dados fomos construindo uma tabela que nos possibilitasse a caracterização dos alunos a emparelhar.

Nos dias 22 e 24 de Setembro de 2003, iniciou-se a realização do Pré-teste (Anexo 5) em duas turmas, numa das escolas e no dia 25 de Setembro, nas duas turmas restantes, na outra escola. Este foi aplicado em sessões de uma hora, turma a turma, sob orientação directa da investigadora. Como já dissemos, a prova destinava-se a fazer a avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos no âmbito da utilização prática do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*.

Após a correcção dos testes das quatro turmas, a análise dos resultados levaria à selecção de duas o mais homogéneas possível, tendo em consideração os dados pessoais recolhidos, a que agora se juntavam os resultados do conhecimento prévio dos alunos sobre a distinção *Simple Past/Simple Present Perfect*.

Passámos, então, à análise e tratamento dos resultados para cada uma das quatro turmas em questão, começando por analisar cada uma das variáveis em estudo, quanto ao enviesamento, à curtose e à normalidade.

Verificámos que em qualquer uma delas, as variáveis SP, SPP e TOTAL (para leitura das abreviaturas utilizadas neste trabalho, consultar Anexo 17) eram simétricas e mesocúrticas, porque os valores obtidos nos respectivos testes de enviesamento e curtose estavam compreendidos entre -2 e +2 (quadro 71, Anexo 18).

A realização do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov indicou-nos que, no caso das turmas em causa, as variáveis SP, SPP e TOTAL eram todas normais, pois o valor da Significância (Sig) era maior que 0,05.

Aplicou-se igualmente às referidas turmas e variáveis o teste à normalidade com correcção de Lilliefors (teste de Kolmogorov-Smirnov com a correcção de Lilliefors), verificando-se de novo a sua normalidade, já que o Sig se mantinha superior a 0,05.

Como a dimensão das amostras era inferior a 50, efectuou-se ainda o teste de Shapiro-Wilk, concluindo-se que os valores do Sig continuavam sempre superiores a 0,05, logo as variáveis tinham todas distribuição normal, excepto a variável SPP da Turma I (Sig 0,029), cuja normalidade era assim posta em causa (quadro 71, Anexo 18).

Verificada esta questão da normalidade, pretendíamos testar se as Turmas A e B, bem como as Turmas I e II tinham a mesma média. Para o efeito aplicámos o teste t ou de Student. Porém, a distribuição amostral t pode ter duas expressões diferentes, consoante as variâncias possam ou não ser assumidas no universo como iguais, pelo que recorreremos também ao teste de Levene, para esclarecer devidamente a situação, conforme mostra o quadro 29.

Tempos Verbaís	Turmas – Média, D. Padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t)							
	Turma A – N = 27		Turma B – N = 28		Testes F e t Gl = 53 (*Gl = 47,7)			
	Média	D. Padrão	Média	D. Padrão	F	Sig	t	Sig
SP	15,82	4,37	18,82	2,89	2,460	0,123	-3,02	0,004
SPP	10,82	5,28	11,86	5,18	0,024	0,878	-7,39	0,463
TOTAL	26,63	7,31	30,68	5,37	4,944	0,030	-2,33*	0,024

* - Igual variância não assumida

Quadro 29 – Turmas A e B – Média, D. Padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t).

Analisados os dados registados neste quadro, percebemos, através dos valores resultantes da aplicação do teste de Levene, que não era assumida igual variância nas Turmas A e B no caso da variável TOTAL, uma vez que o Sig era 0,030, logo inferior a 0,05, valor ao qual correspondiam 47,7 graus de liberdade e t igual a -2,33, com um nível de significância de 0,024, o que implicava não pertencerem a populações com a mesma média. Sendo assim, fomos levados a concluir que as Turmas A e B não podiam ser emparelhadas.

Tempos Verbaís	Turmas – Média, D. Padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t)							
	Turma I – N = 25		Turma II – N = 12		Testes F e t Gl = 35			
	Média	D. Padrão	Média	D. Padrão	F	Sig	t	Sig
SP	17,04	4,55	15,25	5,23	0,206	0,653	1,068	0,293
SPP	12,48	4,23	10,00	6,15	1,749	0,195	1,436	0,160
TOTAL	29,52	6,53	25,25	10,21	1,976	0,169	1,544	0,132

Quadro 30 – Turmas I e II – Média, D. Padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t).

Já no caso das Turmas I e II representadas no quadro 30, a aplicação do teste de Levene mostrou-nos ser assumida igual variância para a variável TOTAL, porque sendo o Sig 0,169, revelava-se superior a 0,05, correspondendo a 35 graus de liberdade e t igual a 1,544, com um nível de significância de 0,132, o que significava pertencerem a populações com a mesma média. Refira-se que não só a variável TOTAL apresentava a mesma média para as duas turmas, mas também as variáveis SP e SPP, pois as significâncias eram, respectivamente, 0,293 e 0,160. Em conclusão, as Turmas I e II podiam ser emparelhadas. Rejeitámos, contudo, esta solução, porque sendo o número de alunos da Turma II de apenas 12, ficaria certamente muito reduzido o número de pares possíveis após o emparelhamento.

Tempos Verbaís	Turmas – Média, D. Padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t)							
	Turma B – N = 28		Turma I – N = 25		Testes F e t Gl = 51 (*Gl = 39,8)			
	Média	D. Padrão	Média	D. Padrão	F	Sig	t	Sig
SP	18,82	2,89	17,04	4,55	5,196	0,027	1,678*	0,101
SPP	11,86	5,18	12,48	4,23	0,781	0,381	-0,476	0,636
TOTAL	30,68	5,37	29,52	6,53	1,369	0,247	0,708	0,482

* - Igual variância não assumida

Quadro 31 – Turmas B e I – Média, D. Padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t).

Estudámos, então, a possibilidade de emparelhamento entre os alunos das Turmas B e I, procedendo à aplicação dos mesmos testes, conforme mostra o quadro 31. Segundo o teste de Levene, era assumida igual variância nas duas turmas para a variável TOTAL, por o Sig respectivo ser 0,247, portanto superior a 0,05, valor a que correspondem 51 graus de

liberdade e t igual a 0,708, com um nível de significância de 0,482, o que implicava pertencerem a populações com a mesma média. Logo, também as Turmas B e I podiam ser emparelhadas. Note-se que, mais uma vez, não só a variável TOTAL tinha a mesma média para as duas turmas, mas também as variáveis SP e SPP, já que as significâncias eram, respectivamente, 0,101 e 0,636.

Porém, atendendo ao envolvimento de professores e alunos neste projecto, decidimos alargar este tratamento estatístico dos dados a todas as turmas e observar os resultados. Nesta perspectiva, agrupámos as Turmas A e I, que designámos por Turma Experimental e as Turmas B e II, às quais chamámos Turma de Controlo. Deste modo, se fosse possível o seu emparelhamento, teríamos um maior número de pares perfeitos.

Fizemos, então, a análise e tratamento dos resultados para cada uma das duas turmas, começando por analisar cada uma das variáveis em estudo, quanto ao enviesamento, à curtose e à normalidade. Pudemos verificar que, no âmbito das Turmas Experimental e de Controlo, as variáveis SP, SPP e TOTAL eram todas simétricas e mesocúrticas, porque os valores obtidos se encontravam compreendidos entre -2 e +2 (quadro 72, Anexo 18).

O teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov mostrou-nos que, no caso destas turmas, as variáveis SP, SPP e TOTAL eram normais, por o Sig ser maior que 0,05.

Realizou-se, igualmente, o teste à normalidade com a correcção de Lilliefors (teste de Kolmogorov-Smirnov com a correcção de Lilliefors) abrangendo as referidas turmas e variáveis, o que nos permitiu verificar que eram todas normais, pois o Sig era superior a 0,05, apenas surgindo dúvidas quanto à normalidade da variável SP da Turma de Controlo, cujo Sig era 0,022.

Como a dimensão das amostras, no caso da Turma de Controlo, era inferior a 50, efectuou-se ainda o teste de Shapiro-Wilk a fim de confirmar a normalidade, podendo-se constatar que o Sig era sempre superior a 0,05, de onde depreendemos, mais uma vez, que todas as variáveis eram normais (quadro 72, Anexo 18).

Verificada a normalidade no contexto destas duas turmas, partimos para a aplicação dos testes seguintes, conforme mostra o quadro 32, à semelhança do procedimento levado a cabo com as turmas anteriores.

Tempos Verbaís	Turmas – Média, D. Padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t)							
	Turma Experimental N = 52		Turma de Controlo N = 40		Testes F e t GI = 90			
	Média	D. Padrão	Média	D. Padrão	F	Sig	t	Sig
SP	16,40	4,46	17,75	4,03	0,873	0,353	-1,500	0,138
SPP	11,62	4,83	11,30	5,47	0,430	0,513	0,293	0,770
TOTAL	28,08	7,03	29,05	7,46	0,025	0,875	-0,679	0,499

Quadro 32 – Turmas Experimental e de Controlo – Média, D. Padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t).

O teste de Levene, aplicado aos resultados das Turmas Experimental e de Controlo, mostrou que era assumida igual variância em termos da variável TOTAL, porque o Sig respectivo era 0,875, logo superior a 0,05, ao qual correspondiam 90 graus de liberdade e t igual a -0,679, com um nível de significância de 0,499, o que significava pertencerem a populações com a mesma média. Sendo assim, as Turmas Experimental e de Controlo podiam ser emparelhadas. Não só a variável TOTAL tinha a mesma média, mas também as variáveis SP e SPP, pois as significâncias eram, respectivamente, 0,138 e 0,770.

Ponderados todos estes resultados, decidimos emparelhar as turmas designadas por experimental e de controlo, rejeitando a hipótese de emparelhamento das Turmas B e I, pelas razões atrás expostas.

As duas turmas seleccionadas eram constituídas por alunos que se assemelhavam tanto quanto possível entre si, essencialmente no que respeitava à idade, sexo, ano de escolaridade, classificação em língua inglesa, origem sócio-cultural e conhecimentos no âmbito do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*. Conseguimos, assim, formar vinte e dois pares perfeitos para a realização da experiência didáctica (ver quadro 61, Anexo 4).

Durante o seu desenvolvimento ao longo de todo o ano lectivo, a turma experimental seria submetida a um intenso programa de leitura extensiva, inteiramente orientado pela investigadora, com base na leitura de *graded readers* cuidadosamente seleccionados para o efeito (secção 2.1.1.), que decorreria em contexto extra-escolar, paralelamente ao normal funcionamento das aulas de Inglês, estas a cargo das respectivas docentes. Já a turma de controlo limitar-se-ia ao normal desenrolar do programa de língua estrangeira (Inglês), numa perspectiva de escola, sob a orientação das próprias docentes.

3.3. Realização da experiência

Muito embora o normal decorrer das aulas de Inglês dos cinquenta e dois alunos da turma experimental estivesse a cargo não só de uma, mas de duas docentes efectivas do 9.º Grupo, pelos motivos já explicados (secção 3.2.1.), importa lembrar que todos os aspectos inerentes aos vários momentos de concretização da experiência pedagógica em causa foram sempre inteiramente orientados pela investigadora, que conduziu todo o processo ao longo do ano lectivo de 2003/2004.

Saliente-se que, na disciplina de Inglês, os alunos tinham um horário semanal de três horas, distribuído por duas sessões, uma delas com a duração de uma hora, a outra de duas horas.

A experiência começou assim a desenvolver-se, apenas no âmbito da turma experimental, a 1 de Outubro de 2003 numa escola e a 2 de Outubro na outra, tendo terminado, respectivamente, a 16 de Junho e 17 de Junho do mesmo ano.

Para que esta se pudesse desenrolar sem sobressaltos, num processo paralelo às aulas de Inglês ministradas numa perspectiva de escola, foi acordado entre a investigadora e as professoras o seguinte horário de funcionamento ao longo do ano:

- as três primeiras sessões de Outubro teriam uma periodicidade semanal, com o objectivo de permitir à investigadora fazer a introdução ao programa de leitura extensiva;
- as restantes sessões, até ao final, essencialmente destinadas ao movimento das bibliotecas de turma, mas também à segunda aplicação do segundo questionário, bem como do Pós-teste, aconteceriam com uma periodicidade quinzenal.

Foram assim dispensadas, para além das três sessões introdutórias referidas, quinze sessões, durante as quais se implementou o programa de leitura extensiva propriamente dito, procedendo-se na última delas, também, à segunda aplicação do questionário sobre estratégias de leitura extensiva, restando acrescentar mais uma sessão final para a aplicação do Pós-teste. No total, ocupámos dezanove sessões por escola, com a duração de uma hora cada, como tinha sido previsto e como se pode concluir pela leitura do quadro 33. Em todas elas as respectivas docentes estiveram sempre presentes.

Cronograma da experiência didáctica e sua avaliação

Momentos – sessões	Grupos – Actividades	
	Grupo experimental	Grupo de controlo
1.º momento – 3 sessões 2003 – Outubro – 1/2, 8/9 e 15/16	Introdução ao programa de leitura extensiva.	Normal decorrer das aulas de língua inglesa de acordo com o programa estipulado, numa perspectiva de escola.
2.º momento – 14 sessões 2003 – Outubro – 29/30; Novembro – 12/13 e 26/27; Dezembro – 10/11; 2004 – Janeiro – 7/8 e 21/22; Fevereiro – 4/5 e 18/19; Março – 3/4, 17/18 e 31; Abril – 1 e 21/22; Maio – 5/6 e 19/20	Decorrer do programa de leitura extensiva. Movimento quinzenal das bibliotecas de turma.	
3.º momento – 1 sessão 2004 – Junho – 2/3	Conclusão do programa de leitura extensiva. Segunda aplicação do questionário sobre estratégias de leitura extensiva.	
Pós-teste – 1 sessão 2004 – Junho – 16/17	Avaliação dos conhecimentos adquiridos no âmbito do contraste verbal em causa.	

Quadro 33 – Quadro descritivo do cronograma da experiência didáctica e sua avaliação.

3.3.1. Primeiro momento: introdução ao programa de leitura extensiva

Neste primeiro momento, com o objectivo de consciencializar os alunos da importância e do prazer inerentes a um processo de leitura individual e silenciosa, preparando-os e motivando-os para a posterior implementação do programa de leitura extensiva no seio da turma experimental, sucederam-se determinadas actividades em contexto de sala de aula, durante as três primeiras sessões semanais do mês de Outubro de 2003, ou seja, entre os dias 1 e 15 numa escola e 2 e 16 na outra, que em seguida especificaremos.

3.3.1.1. Aplicação do questionário de hábitos e preferências de leitura

A primeira dessas actividades foi a aplicação, pela investigadora, nas duas escolas, do questionário de hábitos e preferências de leitura, em 1 e 2 de Outubro, respectivamente.

Este questionário (Anexo 9) tinha como principal objectivo, conforme já referimos, permitir aos alunos descobrir o que sentem em relação à leitura, essencialmente leitura por prazer, ainda que na língua materna, encorajando-os a reflectir um pouco sobre os seus hábitos e preferências nesta área e, conseqüentemente, a conhecerem-se melhor enquanto leitores.

Permitiu-nos igualmente conhecer melhor os sujeitos implicados no programa de leitura extensiva a implementar posteriormente, sobretudo no respeitante à forma como encaram os vários aspectos focados pelas diversas questões colocadas, todas elas relativas às suas experiências pessoais e rotineiras no campo específico da leitura (exclusivamente sobre a análise das respostas dadas pelos vinte e dois alunos do grupo experimental a cada uma das perguntas incluídas no questionário em causa, ver Anexo 10, no qual, das mesmas, apresentamos breves sínteses).

3.3.1.2. A oposição leitura extensiva/leitura intensiva

Iniciou-se ainda nas duas escolas, nesta primeira sessão de 1 e 2 de Outubro, a introdução ao conceito de leitura extensiva, por oposição à noção de leitura intensiva, tarefa igualmente levada a cabo pela investigadora.

Pretendíamos que a explicação, embora em língua inglesa, fosse simples, concisa, clara e objectiva, pelo que optámos pela apresentação dum esquema proposto por Welch (1997) neste âmbito, esquema esse que fomos desenhando no quadro da sala de aula e explorando em diálogo com os alunos, linha a linha, até obtermos o resultado seguinte:

Extensive	READING	Intensive
General understanding and enjoyment	PURPOSE	Language study
Easy (graded readers)	LEVEL	Often difficult (material for native speakers)
A lot	AMOUNT	Not much
Fast and fluently	SPEED	Slow

Quadro 34 – A oposição leitura extensiva/leitura intensiva, por Welch.

A segunda sessão do mês permitiu concluir esta actividade nas duas escolas, respectivamente nos dias 8 e 9 de Outubro.

Finda a explicação oral que se impunha, distribuímos pelos alunos um documento escrito (Anexo 13), com quatro definições curtas e bastante incisivas de cada um destes tipos de leitura, apresentadas pelos mesmos autores (Richards, Platt & Platt, 1992; Scrivener, 1994; Bamford & Day, 1997; Prowse, 2003), contrapondo precisamente os dois conceitos em causa, material que eles guardaram para eventual consulta futura.

3.3.1.3. Aplicação do questionário sobre estratégias de leitura extensiva (primeiro momento)

A aplicação, pela investigadora, de um novo questionário, desta vez sobre estratégias de leitura extensiva (Anexo 11), pôs fim a esta segunda sessão, proporcionando aos alunos mais um momento de auto-reflexão enquanto leitores, ao fazê-los pensar sobre a forma como lêem, essencialmente quando lêem por prazer.

Era importante nesta fase de pré leitura extensiva que, ao reflectirem sobre os vários aspectos abordados ao longo do questionário, se apercebessem da existência de determinadas estratégias fundamentais neste campo concreto e da importância das mesmas como facilitadoras dum processo de leitura prolongada, que se pretende, acima de tudo, fluente e agradável.

Tal como aconteceu com o questionário anterior, também a aplicação deste questionário nos permitiu conhecer melhor os sujeitos envolvidos, em particular no respeitante aos *skills* mais utilizados, de forma consciente ou até mesmo inconscientemente, durante um vulgar processo de leitura (sobre análise das respostas ao questionário em causa, mais uma vez referindo apenas os dados respeitantes aos vinte e dois alunos do grupo experimental, ver as sínteses que integram o Anexo 12).

3.3.1.4. *Skills* básicos em termos de leitura extensiva

Iniciámos a terceira sessão em ambas as escolas, respectivamente nos dias 15 e 16 de Outubro, mantendo-nos na mesma temática. Assim, na sequência das respostas a este último questionário, a investigadora distribuiu um novo documento pelos alunos (Anexo

13), levando-os a perceber, de forma sintética e objectiva, a pertinência de cinco *skills* básicos em termos de leitura extensiva, aliás propositadamente implícitos nas perguntas do questionário a que tinham respondido na sessão anterior.

Basicamente pensando no programa de leitura extensiva a implementar posteriormente, digamos que o objectivo primordial do início desta terceira sessão era alertar e consciencializar os alunos para a existência de determinadas estratégias extremamente úteis em todo este processo, por facilitarem e incentivarem o tipo de leitura em causa, conseguindo, assim, transformá-la numa actividade muito interessante, capaz de transmitir grande prazer, mesmo numa língua estrangeira.

3.3.2. Segundo momento: o decorrer do programa de leitura extensiva

Concluído este primeiro momento, durante o qual procurámos preparar devidamente os alunos da turma experimental, através duma introdução cuidada e motivadora à experiência pedagógica a desenvolver em conjunto ao longo do ano lectivo, demos início ao segundo momento, ou seja, ao processo de leitura propriamente dito.

Tratou-se do momento mais longo de toda a experiência, dado ter começado ainda no âmbito da terceira sessão referida, isto é, no dia 15 de Outubro de 2003 numa escola e a 16 de Outubro na outra, para só terminar no início de Junho de 2004, período durante o qual, ao longo de quinze sessões quinzenais reservadas ao movimento das bibliotecas de turma, os alunos tiveram oportunidade de, em contexto extra-escolar, ler quinze *graded readers* por eles escolhidos entre o leque de opções apresentadas, podendo eventualmente até ler mais, se assim o quisessem e o seu ritmo de leitura o permitisse.

3.3.2.1. Constituição das bibliotecas de turma

O principal destaque desta terceira sessão, decorrida respectivamente nos dias 15 e 16 de Outubro, consoante a escola em causa, foi, sem dúvida, para o começo do programa de leitura extensiva.

Importava, antes de mais, dar a conhecer aos alunos de cada escola a constituição das respectivas bibliotecas de turma (precisamente a mesma, refira-se), pelo que a investigadora lhes apresentou, um por um, os trinta *graded readers* previamente

seleccionados para o efeito (secção 2.1.1.), indicando-lhes as áreas temáticas em que cada um se enquadrava, para facilitar sobretudo o primeiro momento de escolha individual, numa altura em que ainda pouco conheciam dos livros em causa.

Lembre-se o cuidado posto na procura de títulos a um nível de complexidade linguística adequado aos leitores em causa, bem como de temas motivadores para a faixa etária em questão, uma vez que se pretendia levar a cabo uma actividade essencialmente baseada no entusiasmo e prazer transmitidos pela leitura.

Recorde-se ainda o facto da turma experimental ser constituída por cinquenta e dois elementos, vinte e cinco dos quais numa escola e vinte e sete na outra. Apesar do número de pares seleccionados para o estudo propriamente dito (vinte e dois pares perfeitos) ser inferior ao número efectivo de participantes nas actividades propostas, note-se que isso se deveu em exclusivo às condições próprias do contexto de estudo, não se tendo nunca tido a pretensão de “eliminar” alunos que se encontravam em contextos naturais de aprendizagem, pelo que a aquisição de trinta *graded readers* pela investigadora, para integrarem cada uma das bibliotecas de turma ao longo do ano, se revelou suficiente, de modo a garantir alguma liberdade de escolha quinzenal por parte dos alunos envolvidos.

Apresentados aos diversos títulos a que teriam acesso durante todo o ano lectivo, cada aluno procedeu à sua primeira escolha, quanto ao livro que gostaria de ler num período que estipulámos ser de quinze dias. Os restantes livros (três numa escola e cinco noutra) ficavam à guarda das respectivas docentes durante a quinzena em causa, prevendo a eventual necessidade de possíveis trocas pontuais nesse período por razões imprevistas.

3.3.2.2. Explicação do funcionamento das bibliotecas de turma, com base na exploração do material didáctico implicado

De imediato, nessa mesma sessão nas duas escolas, a investigadora forneceu todas as explicações necessárias ao eficaz funcionamento das bibliotecas de turma, introduzindo gradualmente o material didáctico idealizado e preparado com essa finalidade, que afixou na parede das salas de aula respectivas e explorou em conjunto com os alunos.

Basicamente, todo o controlo em termos de leitura individual, bem como o registo quinzenal de entradas e saídas dos *graded readers* tinha por base um grande cartaz de

leitura extensiva, designado, como referimos anteriormente, por *The Extensive Reading Chart* (Anexo 13).

Interessava-nos que os alunos lessem, essencialmente pelo mero prazer de ler, pelo que optámos por não os pressionar com actividades decorrentes da leitura. Queríamos apenas que se sentissem motivados a ler (daí a importância de títulos sugestivos) e que lessem o mais possível ao longo do ano, em contexto extra-escolar, pois só assim poderíamos vir a confirmar ou não as nossas expectativas iniciais relativas ao poder da leitura no geral e deste tipo de leitura em particular, no que respeita à aquisição duma língua estrangeira.

Nesta perspectiva, tudo se passava de forma simples. Na vertical, o referido cartaz de leitura extensiva, elaborado em cartolina branca e afixado na parede de cada sala, mostrava o nome dos respectivos alunos, enquanto que, na horizontal, indicava os trinta títulos seleccionados. No cruzamento do seu nome com o título escolhido, cada aluno encontrava um quadradinho destacável, em cartolina amarela, que retirava e levava juntamente com o livro. No espaço branco que ficava, escrevia a data de saída e de retorno desse livro, pelo que todos sabíamos sempre quem tinha cada *graded reader* e quando o traria de volta.

Na aula seguinte, dedicada a novo movimento da biblioteca de turma, passados quinze dias, o aluno não só devolvia o livro que tinha lido, como o fazia acompanhar pelo quadradinho amarelo, onde entretanto tinha registado o nível considerado adequado, de acordo com uma escala avaliativa, pensada de 1 a 5 (Anexo 13), também ela afixada nas salas, junto ao cartaz, bem como três adjectivos, ou três expressões essencialmente adjectivadas, que, justificando o nível escolhido, sintetizassem a sua opinião face ao livro em causa. Um destes quadradinhos, exemplificando uma possível situação pós leitura (Anexo 13), encontrava-se igualmente afixado nas salas, para tirar eventuais dúvidas. Após um breve diálogo com a investigadora, comentando o livro lido, o aluno repunha o quadradinho no cartaz, no seu sítio exacto, tapando as datas que tinha registado.

Desta forma, estavam sempre presentes, à vista de todos, três informações fundamentais:

- quais os livros que ainda ninguém tinha lido (representados pelos quadradinhos amarelos sem qualquer registo);

- quais os livros que estavam em circulação, quem os tinha e quando os trazia (representados pelos espaços em branco, deixando ver as respectivas datas de saída e retorno dos mesmos);
- quais os livros que já tinham sido lidos, por quem e como tinham sido avaliados (representados pelos quadradinhos amarelos já com um nível escrito e respectiva justificação nos moldes acordados).

Na hipótese de, por qualquer razão, se virem a perder alguns destes dados, para nós fundamentais, em termos da sua posterior análise e eventual influência directa nos resultados do Pós-teste, pensámos numa grelha individual de leitura, onde, após cada movimento quinzenal das bibliotecas de turma, fazíamos o registo de toda a informação relevante quanto à progressão no processo de leitura de cada aluno (sobre estas grelhas falaremos em mais detalhe na secção seguinte).

Explicitadas a regras de funcionamento das bibliotecas de turma, todo o programa de leitura extensiva decorreu sem problemas ao longo do ano, deslocando-se a investigadora às escolas com uma regularidade quinzenal, essencialmente para conduzir e orientar, em contexto de sala de aula, os vários aspectos inerentes a todo o processo descrito.

Assim e apenas com este objectivo, tiveram ainda lugar por escola as seguintes sessões, após o início do programa de leitura em 15/16 de Outubro de 2003: mais uma neste mês, duas em Novembro, uma em Dezembro, duas em Janeiro, duas em Fevereiro, três em Março, uma em Abril, duas em Maio e uma em Junho (remetemos para o cronograma apresentado pelo quadro 33, na secção 3.3.).

3.3.3. Terceiro momento: conclusão do programa de leitura extensiva

No dia 2 de Junho de 2004, na escola de Viseu e a 3 de Junho na escola de Mangualde, com a devolução do *graded reader* requisitado por cada aluno quinze dias antes, demos por concluído o programa de leitura extensiva em curso, tendo acrescentado as últimas informações tanto ao cartaz de parede em cada sala, como às grelhas individuais de leitura, no sentido de os completar, uma vez terminado todo o processo.

Estas grelhas, que íamos actualizando após cada movimento quinzenal das bibliotecas de turma, possibilitam, de forma sintética e imediata, o acesso aos dados mais

importantes em termos da leitura extensiva realizada por cada aluno, mostrando-nos claramente quais as suas áreas temáticas preferidas, os livros escolhidos, as séries/editoras mais lidas e respectivas características, bem como as datas de saída e devolução de cada *graded reader* e a avaliação dos mesmos, de acordo com a escala previamente acordada (toda esta informação relevante, referente apenas ao processo de leitura extensiva vivenciado pelos alunos do grupo experimental, encontra-se registada nas vinte e duas grelhas incluídas no Anexo 14).

Fundamental para o decorrer da investigação e para a análise dos resultados será certamente a última linha de cada uma das grelhas, onde se encontram registados totais que se revestem do maior interesse no âmbito deste estudo, dado que nos permitem constatar, aluno a aluno, a quantidade de *graded readers* lidos e o seu respectivo número de páginas, bem como o total de contextos de *Simple Past*, *Simple Present Perfect* e mesmo de *Present Perfect Continuous* com que tiveram oportunidade de contactar ao longo de todo o processo de leitura.

Resta acrescentar que, uma vez terminado o programa de leitura extensiva, oferecemos os trinta *graded readers* com que os alunos tinham lido ao longo do ano lectivo às respectivas bibliotecas de cada escola, em sinal de apreço pela simpatia e abertura demonstradas, bem como pela colaboração prestada para a realização deste projecto.

3.3.3.1. Aplicação do questionário sobre estratégias de leitura extensiva (segundo momento)

Para além da conclusão do programa de leitura extensiva a que foi submetida a turma experimental, esta sessão dos dias 2/3 de Junho terminou, em cada escola, com o segundo momento de aplicação do questionário sobre estratégias de leitura extensiva já referido (Anexo 11), tarefa também realizada pela investigadora.

Se no início do ano, a sua aplicação tinha tido como objectivo levar os alunos a reflectir sobre a forma como liam, essencialmente em termos de leitura por prazer, interessava-nos agora, sobretudo após a chamada de atenção inicial para determinados *skills* básicos facilitadores do processo de leitura extensiva e depois de toda a prática adquirida através da leitura efectiva dos *graded readers* seleccionados, verificar se as

estratégias referidas pelos alunos no final do ano, em relação à concretização deste tipo de leitura individual e silenciosa, se mantinham as mesmas, ou se tinham entretanto sofrido alterações relativamente aos resultados prévios, obtidos após a primeira aplicação do questionário em causa (sobre a análise das respostas dadas pelos alunos do grupo experimental neste segundo momento de aplicação do questionário em causa, ver as respectivas sínteses igualmente apresentadas no Anexo 12, cujo contraste com as referentes às respostas obtidas às mesmas questões na fase pré leitura extensiva, nos permite tirar as devidas conclusões).

3.4. Aplicação do Pós-teste

A última deslocação da investigadora às duas escolas ocorreu quinze dias depois, em 16 e 17 de Junho de 2004, respectivamente, com o objectivo específico de voltar a submeter todos os alunos de ambas as turmas envolvidas – turma experimental e turma de controlo – à aplicação de um novo teste designado por Pós-teste (Anexo 5).

Lembramos que, antes deste segundo momento de avaliação, posterior à realização da experiência, havíamos efectuado um outro, antes do início da mesma, que designámos por Pré-teste.

Ao aplicar o Pós-teste, interessava-nos, como já referimos, avaliar os conhecimentos entretanto adquiridos pelos alunos no âmbito da correcta utilização do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, sem esquecer que, na turma experimental, para além do normal funcionamento das aulas de Inglês como disciplina curricular, situação igualmente verificada no respeitante à turma de controlo, os alunos tinham ainda sido submetidos a um intenso programa de leitura extensiva ao longo do ano lectivo.

3.5. Conclusão da experiência

Saliente-se que, apesar de dividida por duas escolas, o que implicou, necessariamente, o envolvimento de duas docentes, toda a turma experimental foi rigorosamente sujeita ao mesmo processo, desde o início ao final da experiência.

Permite-nos afirmá-lo com toda a certeza o facto de ter sido exclusivamente a investigadora a conduzir todas as actividades que, neste âmbito, decorreram em contexto de sala de aula, muito embora as duas professoras tenham presenciado sempre o desenrolar do processo, por vontade própria.

Para além de ter sido aplicada a mesma metodologia de trabalho nas duas escolas, também todo o material didáctico implicado foi precisamente o mesmo, material esse do qual sempre foi fornecida cópia às professoras da turma experimental, bem como às da turma de controlo que, embora à margem do programa de leitura extensiva implementado, se mostraram muito interessadas em acompanhar todas as fases do projecto.

Procurámos, assim, controlar o máximo de variáveis possível, muitas delas não só desnecessárias, como até prejudiciais à concretização isenta e objectiva desta experiência.

Acrescente-se, ainda, que os alunos foram devidamente esclarecidos dos objectivos das sessões efectuadas.

Concluída a intervenção didáctica nos moldes entretanto descritos e obtidos os resultados finais dos dois momentos de avaliação, bem como do programa de leitura extensiva, passemos, pois, à sua análise quantitativa, interpretando o desempenho do grupo experimental e do grupo de controlo face à correcta utilização do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect* ao longo do ano lectivo.

CAPÍTULO VII

Análise quantitativa dos dados e sua interpretação

1. Observações introdutórias

Como já referimos no capítulo anterior, a nossa experiência consistiu na implementação dum programa de leitura extensiva ao longo de todo o ano lectivo, ao qual foram submetidos apenas os alunos da turma experimental, em processo paralelo ao normal decorrer das suas aulas de Inglês, numa tentativa deste vir a funcionar como uma possível estratégia que conseguisse minimizar os muitos problemas comuns à distinção prática entre os contextos de utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect*.

Todos os alunos que constituíam a turma experimental participaram na experiência, bem como na realização dos testes preparados, estes também aplicados a toda a turma de controlo. No entanto, neste capítulo, só apresentamos as conclusões da análise quantitativa dos dados referentes aos dois grupos integrados nessas turmas – o grupo experimental e o grupo de controlo.

Durante a fase de selecção dos alunos foi realizado o Pré-teste, com o objectivo de fornecer os dados necessários à formação dos dois grupos e também de avaliar os conhecimentos prévios no âmbito do contraste verbal em causa, adquiridos antes da realização da experiência.

Ponderados os dados pessoais dos alunos das duas turmas envolvidas e feita a análise dos resultados obtidos no Pré-teste, constituímos os dois grupos da experiência, designados respectivamente por Grupo Experimental, proveniente da Turma Experimental e Grupo de Controlo, proveniente da Turma de Controlo. Cada um foi formado por vinte e dois alunos de ambos os sexos, devidamente emparelhados.

No final da experiência, foi realizado o Pós-teste, destinado a avaliar os conhecimentos entretanto adquiridos pelos alunos das duas turmas relativamente à distinção entre os dois tempos verbais referidos, sendo que a uma delas, para além do programa de disciplina de Inglês, tinha igualmente sido dada a oportunidade de participar,

durante o ano, num intenso programa de leitura extensiva, cuidadosamente preparado e planeado para o efeito.

Neste capítulo vamos apresentar a análise quantitativa dos dados, desenvolvida a partir dos resultados obtidos nos dois momentos de avaliação e no programa de leitura extensiva, bem como as conclusões que dela tirámos.

Tivemos por objectivo comparar os resultados dos dois grupos em termos de Pré e Pós-teste, para sabermos, entre outras informações:

- se no final do ano lectivo havia progressos para ambos os grupos, no respeitante à utilização da distinção *Simple Past/Simple Present Perfect*;
- existindo estes, em qual dos grupos seriam mais notórios;
- em qual dos tempos verbais teriam os alunos evoluído mais.

Assim, para a comparação dos resultados, tivemos em atenção os grupos (experimental e de controlo), os dois tempos verbais ingleses em estudo (*Simple Past e Simple Present Perfect*), com base nos quais os testes foram propostos e realizados, dando origem aos dois momentos de avaliação previstos (Pré-teste e Pós-teste) e o programa de leitura extensiva a que foram submetidos apenas os alunos do grupo experimental.

Na experiência tentámos isolar cuidadosamente as variáveis que, durante a sua realização, poderiam interferir no processo de aquisição do contraste verbal em causa.

Fizemos uma preparação atenta, concretamente no que respeita à selecção dos alunos que viriam a integrar o grupo experimental e o grupo de controlo, organizando-os em pares (Anexo 4, quadro 61).

Importa lembrar que, nesta fase inicial, após a recolha dos resultados das turmas no primeiro momento de avaliação, analisou-se a simetria e o achatamento das respectivas distribuições e efectuaram-se os testes de normalidade, como o de Kolmogorov-Smirnov, destinados precisamente a medir a normalidade da distribuição dos alunos seleccionados (Anexo 18, quadros 71 e 72) e também o Teste de Levene e o Teste t, para verificarmos a sua homogeneidade em termos de médias (Anexo 19, quadros 76, 77 e 78), cujas conclusões foram apresentadas no capítulo anterior.

Uma vez concretizado o programa de leitura extensiva no seio do grupo experimental e obtidos os elementos de avaliação, com base na aplicação do segundo teste aos dois grupos envolvidos, quantificámos os resultados e passámos à sua análise, considerando também os resultados conseguidos no primeiro teste.

Organizámos tabelas de frequência, onde foram registados os resultados globais dos dois momentos de avaliação e do referido programa de leitura, isto no caso do grupo experimental e os resultados globais apenas dos dois momentos de avaliação relativamente ao desempenho do grupo de controlo (Anexo 16, quadros 69.1 e 70.1 respectivamente).

Para facilitar a assimilação dos diferentes valores obtidos nos dois testes, no que respeita ao número de respostas correctas dadas pelos alunos no âmbito dos contextos de utilização de cada uma das formas verbais, organizámos os resultados dos grupos em gráficos, que analisaremos na secção seguinte.

Recorremos à média aritmética, porque todos os testes estatísticos que efectuámos servem-se da comparação das médias obtidas pelos grupos durante a experiência.

Sendo assim, pretendíamos, antes de mais, saber se o grupo experimental e o grupo de controlo tinham a mesma média, pelo que utilizámos os resultados do Pré-teste realizado por esses alunos, verificando primeiro a simetria, o achatamento e a normalidade das variáveis em causa: SP1, SPP1 e TOTAL1 (lembramos, para leitura das abreviaturas utilizadas, a consulta do Anexo 17).

Os respectivos testes de enviesamento e curtose permitiram-nos constatar que, para estes grupos, as referidas variáveis eram todas simétricas e mesocúrticas (encontrámos valores compreendidos entre -2 e +2), excepto a variável SP1 do grupo de controlo, que era leptocúrtica (2,289) (Anexo 18, quadro 73).

O teste de Kolmogorov-Smirnov indicou-nos que os resultados dos grupos, no respeitante às três variáveis, tinham uma distribuição normal (Sig sempre superior a 0,05). Aplicámos também o teste de Kolmogorov-Smirnov com a correcção de Lilliefors aos referidos grupos e variáveis, tendo-se verificado que todas elas eram normais para o mesmo nível de significância, à excepção da variável SP1 no grupo de controlo, cujo Sig era 0,009. Dado estarmos a lidar com amostras de dimensão inferior a cinquenta elementos, efectuámos ainda o teste de Shapiro-Wilk, o que nos levou a concluir que as variáveis eram todas normais, logo, também a variável SP1 do grupo de controlo podia ser considerada como tal (Anexo 18, quadro 73).

Verificada a normalidade e com o objectivo de testarmos se os dois grupos tinham efectivamente a mesma média, recorremos aos testes de Levene e de Student, ou teste t.

Tempos Verbaís	Grupos – Média, D. Padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t)							
	Experimental N = 22		Controlo N = 22		Testes F e t Gl = 42			
	Média	D. Padrão	Média	D. Padrão	F	Sig	t	Sig
SP1	17,41	4,11	18,23	3,22	3,386	0,073	-0,735	0,467
SPP1	11,32	4,19	12,23	5,61	0,720	0,401	-0,609	0,546
TOTAL1	29,18	6,28	30,45	7,54	0,115	0,736	-0,608	0,546

Quadro 35 – Pré-teste – Grupos Experimental e de Controlo – Média, D. Padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t).

O quadro 35 mostra-nos que, segundo o teste de Levene, foi assumida igual variância nos grupos experimental e de controlo para as três variáveis em causa. Como para os 42 graus de liberdade (considerando os grupos como duas amostras independentes), também os valores de t tinham todos Sig superior a 0,05, significa este facto que os resultados de ambos os grupos seleccionados para a realização da experiência apresentavam homogeneidade.

Procedemos, seguidamente, à análise dos resultados do Pré-teste encarando os grupos experimental e de controlo como amostras emparelhadas, sendo assim o teste de Levene substituído no quadro 36 pelos valores da correlação.

Tempos Verbaís	Grupos – Média, Desvio padrão, Correlação, t (Teste t)							
	Experimental N = 22		Controlo N = 22		Correlação, Teste t Gl = 21			
	Média	D. Padrão	Média	D. Padrão	Correlação	Sig	t	Sig
SP1	17,41	4,11	18,23	3,22	0,388	0,074	-0,930	0,363
SPP1	11,32	4,19	12,23	5,61	0,347	0,113	-0,746	0,464
TOTAL1	29,18	6,28	30,45	7,54	0,681	0,000	-1,058	0,302

Quadro 36 – Pré-teste – Grupos Experimental e de Controlo – Média, D. Padrão, Correlação, t (Teste t).

O nível de significância associado ao teste sobre as correlações para a variável TOTAL1 foi 0,000 (inferior a 0,05), mostrando que a correlação 0,681 era significativa e que existia uma forte associação linear positiva entre as classificações obtidas no Pré-teste

a nível dos dois grupos, não se verificando, contudo, correlações significativas para as restantes variáveis.

Também o teste t para os 21 graus de liberdade e uma vez que todos os valores do Sig se revelaram superiores a 0,05, nos deixa concluir que as diferenças entre as médias das variáveis SP1, SPP1 e TOTAL1 não era significativa, o que equivale a dizer que tanto o grupo experimental, como o de controlo eram provenientes de populações com a mesma média, dado que aliás vem confirmar os resultados já obtidos através da análise efectuada considerando as amostras independentes.

Iniciámos assim a experiência com dois grupos que apresentavam as mesmas características. Para além do programa da disciplina de Inglês ministrado a ambos, o grupo experimental foi ainda submetido, como sabemos, a um programa de leitura extensiva, cujo impacto nos respectivos alunos, em termos da aquisição verbal em estudo, nos interessava avaliar, contrastando os resultados por eles obtidos, com os resultados dos alunos do grupo de controlo, apenas sujeitos ao método de ensino tradicional.

Vindo o Pós-teste, aplicado aos dois grupos, possibilitar esta comparação e análise, importava igualmente fazer o estudo prévio da normalidade das variáveis em presença neste segundo momento de avaliação (SP2, SPP2 e TOTAL2), assim como no programa de leitura (SP3, SPP3, PPC3, PAG e GR), estas estudadas mais à frente, na secção 3.

Analisou-se, assim, a simetria e o achatamento das respectivas distribuições, o que nos permitiu verificar que, no caso do grupo experimental, as variáveis SP2, SPP2 e TOTAL2 eram todas simétricas e mesocúrticas. Já relativamente ao grupo de controlo, embora as variáveis SPP2 e TOTAL2 fossem também todas simétricas e mesocúrticas, a variável SP2 revelou-se assimétrica negativa (-2,075) e leptocúrtica (2,810) (Anexo 18, quadro 73).

O teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov indicou-nos que, para ambos os grupos, as variáveis em causa em situação de Pós-teste tinham uma distribuição normal. Porém, aplicado o teste de Kolmogorov-Smirnov com a correcção de Lilliefors aos referidos grupos e variáveis confirmámos serem todas normais, excepto a variável SPP2 no grupo experimental, dado o Sig ser inferior a 0,05 (0,022). Também o teste de Shapiro-Wilk permitiu constatar que o Sig era menor que 0,05 no caso das variáveis SPP2 (0,042) do grupo experimental e SP2 (0,049) do grupo de controlo, não sendo estas normais para o nível de significância considerado (Anexo 18, quadro 73).

Houve, portanto, a necessidade de proceder posteriormente à sua transformação para a simetria, de modo a que as duas variáveis em questão (SP2 e SPP2) passassem a ser simétricas, mesocúrticas e normais. Utilizámos a transformação quadrática, a que ofereceu melhores resultados (Anexo 18, quadro 74), logo, as estatísticas efectuadas vêm todas afectadas por este tipo de transformação.

No processo de análise quantitativa, as alterações constatadas entre os dois momentos de avaliação foram objecto de análise descritiva e inferencial.

Efectuámos a análise de correlações no âmbito de cada grupo. No caso do grupo experimental, pretendíamos analisar o impacto do programa de leitura extensiva no posterior desempenho dos respectivos alunos ao nível dos tempos verbais considerados, pelo que verificámos as relações existentes entre as variáveis do segundo momento de avaliação e as do referido programa, tendo depois verificado a associação das variáveis referentes aos tempos verbais nos contextos Pré-teste/Pós-teste. Quanto ao grupo de controlo, apenas trabalhámos esta última associação.

Recorremos à análise de variância para conhecermos a significância da diferença das médias dos tempos verbais em função dos grupos e momentos de avaliação. Esta análise foi complementada por outras do mesmo tipo, para determinarmos a variação significativa da diferença das médias dos dois grupos e dos testes no contexto de cada tempo verbal.

A análise de regressão passo a passo permitiu-nos cruzar os resultados do Pós-teste com os do Pré-teste, tanto a nível do grupo experimental como do grupo de controlo. No caso do grupo experimental, permitiu-nos ainda cruzar os resultados do segundo momento de avaliação com os do primeiro e com os do programa de leitura extensiva implementado. Desta forma, tentámos perceber até que ponto os resultados das variáveis dependentes do segundo momento de avaliação podem ser explicados a partir dos resultados do primeiro (no caso de ambos os grupos) e dos do programa de leitura extensiva (apenas no caso do grupo experimental), para compreendermos os níveis de conhecimento que explicam os resultados finais.

Aplicámos ainda o teste de Friedman, para avaliar a qualidade de aprendizagem de cada grupo. Mesmo só dispondo das médias de dois momentos de avaliação, aplicámos o referido teste a cada um dos grupos (experimental e controlo), a cada um dos tempos

verbais em causa (*Simple Past* e *Simple Present Perfect*) e ao conjunto dos mesmos (*Simple Past* + *Simple Present Perfect*)¹.

2. Descrição das médias relativas à utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect*

Com o intuito de facilitar a interpretação das médias, conseguir uma visualização dos resultados, evidenciar as tendências, os valores mínimos e os máximos observados e torná-los disponíveis para a reflexão, recorreremos à sua representação gráfica.

Assim, apresentamos, em seguida, gráficos das médias dos resultados obtidos pelos dois grupos, em cada um dos testes realizados sobre os contextos de utilização dos dois tempos verbais em causa, nos dois momentos de avaliação.

2.1. Pré-teste

Os gráficos 1 e 2 apresentam, respectivamente, as médias dos resultados obtidos por ambos os grupos no primeiro momento de avaliação, quanto à correcta utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect*.

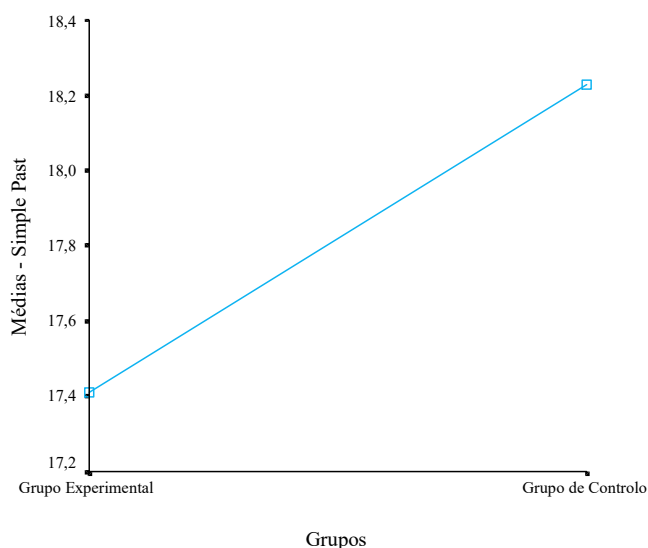


Gráfico 1 – Médias do *Simple Past* no Pré-teste nos Grupos.

¹ Para as análises estatísticas efectuadas, recorreremos a programas de uso corrente, tais como *Microsoft Office 2003*, *Word* e *Excel* e ao programa *Statistical Package for the Social Sciences, SPSS 12.0 for Windows*.

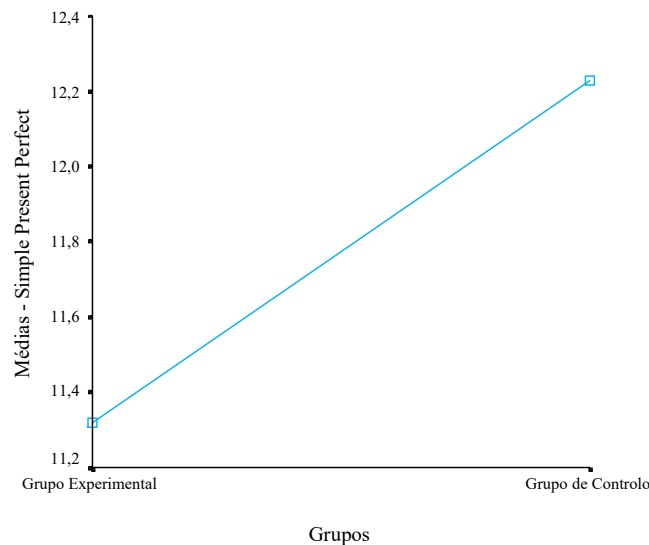


Gráfico 2 – Médias do *Simple Present Perfect* no Pré-teste nos Grupos.

Como se pode observar no gráfico 1, relativo às médias de respostas correctas obtidas na esfera de acção do *Simple Past*, verificamos que, no início do ano, o grupo de controlo revelou melhor desempenho do que o grupo experimental, sendo o valor das respectivas médias alcançadas 18,23 e 17,41, percebendo-se assim, que, neste campo, partiu para a experiência didáctica dum base um pouco mais firme.

Curiosamente, constatamos a mesma situação se reflectirmos sobre os valores médios de respostas correctas no contexto do *Simple Present Perfect*. O gráfico 2 mostra-nos que, mais uma vez, no primeiro momento de avaliação, o grupo de controlo teve melhor desempenho do que o grupo experimental quanto ao emprego concreto desta forma verbal, voltando a partir dum base de apoio ligeiramente superior, como atestam as médias de 12,23 e 11,32 respectivamente.

Estes dados tornam-se ainda mais evidentes se reunidos num único gráfico, que nos permita contrastar as médias de respostas correctas obtidas pelos dois grupos, não só a nível de cada um dos dois tempos verbais referidos, mas também no seu conjunto, ou seja, no que respeita ao total de respostas certas por grupo, no âmbito do contraste verbal em causa.

É precisamente essa a função do gráfico 3, que evidencia o facto do grupo de controlo ter revelado melhor desempenho no Pré-teste do que o grupo experimental, em relação a todas as variáveis presentes, isto é, tanto no âmbito do *Simple Past*, sendo as respectivas médias obtidas de 18,23 e 17,41, como no contexto do *Simple Present Perfect*,

onde encontramos os valores médios de 12,23 e 11,32, respectivamente, como ainda em relação aos resultados totais alcançados, com médias de 30,45 respostas correctas no caso do primeiro grupo referido e de 29,18 no que respeita ao segundo. Assim, somos levados a concluir que o grupo de controlo começou o ano lectivo e, simultaneamente, a nossa experiência, num patamar um pouco mais seguro quanto a estas matérias.

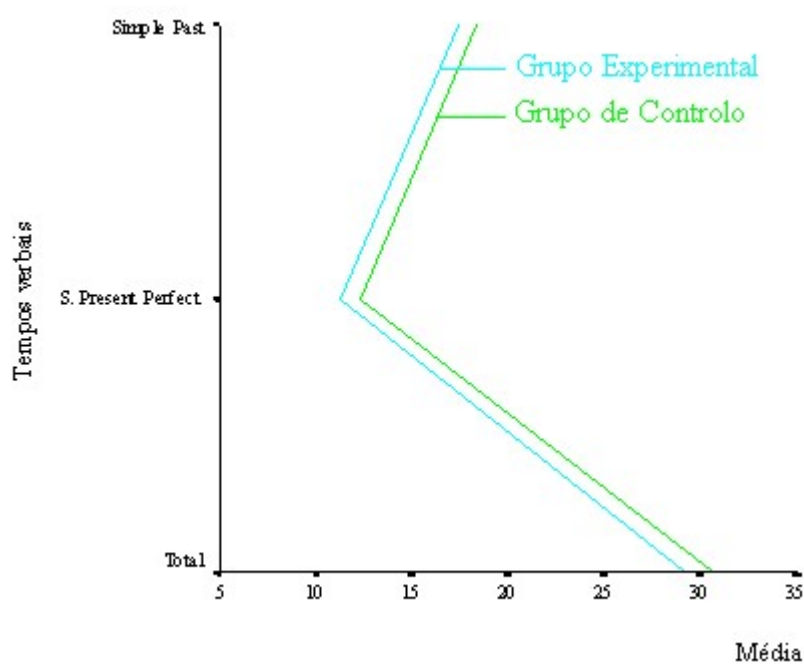


Gráfico 3 – Médias dos grupos no Pré-teste.

2.2. Pós-teste

Os gráficos 4 e 5 apresentam, respectivamente, as médias dos resultados obtidos por ambos os grupos no segundo momento de avaliação, quanto à correcta utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect*.

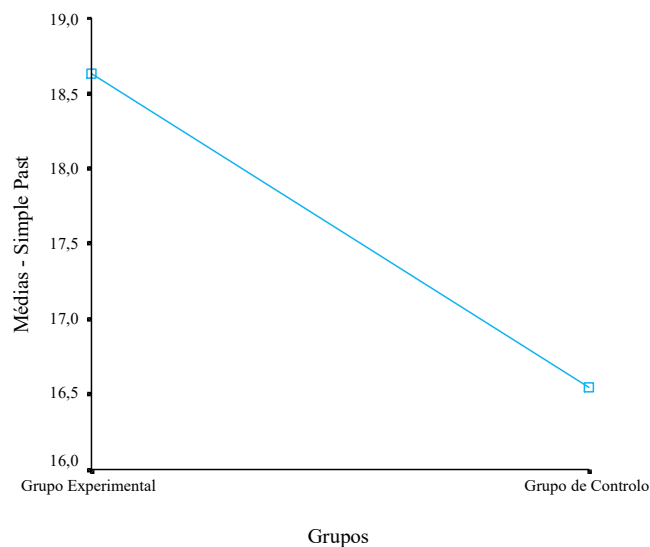


Gráfico 4 – Médias do *Simple Past* no Pós-teste nos Grupos.

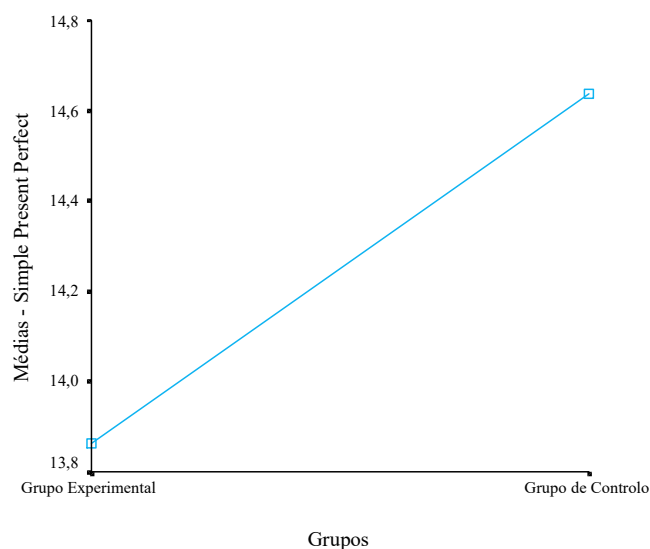


Gráfico 5 – Médias do *Simple Present Perfect* no Pós-teste nos Grupos.

Observando agora as médias de respostas correctas obtidas no âmbito do *Simple Past* no segundo momento de avaliação, o gráfico 4 permite-nos verificar que, no final do ano lectivo, foi o grupo experimental que revelou melhor desempenho do que o grupo de controlo quanto à utilização prática desta forma verbal, a julgar pelos valores médios de 18,64 e 16,55 respectivamente.

Já no que respeita às médias de respostas certas dadas pelos alunos no Pós-teste, no contexto do *Simple Present Perfect*, percebemos, pelo gráfico 5, que o grupo de controlo

volta a revelar melhor desempenho do que o grupo experimental a este nível concreto. O valor das médias respectivas é, neste caso, de 14,64 e 13,86.

De novo reunindo toda esta informação num único gráfico, podemos visualizar o contraste das médias de respostas correctas dos dois grupos no segundo momento de avaliação, tanto em relação a cada um dos tempos verbais em causa, como ao seu conjunto, isto é, ao total de respostas certas dadas por grupo em termos da distinção verbal objecto deste estudo.

Nesta perspectiva surge, em seguida, o gráfico 6, com base no qual podemos constatar que, em situação de Pós-teste, o grupo experimental superou os resultados do de controlo no respeitante a duas das variáveis envolvidas, concretamente em termos das médias conseguidas a nível do *Simple Past*, 18,64 e 16,55 e do Total, 32,50 e 30,73, respectivamente. Contudo, no âmbito do *Simple Present Perfect*, foi o grupo de controlo que revelou o comportamento mais adequado, a avaliar pelos respectivos valores médios em contraste – 14,64 e 13,86. Assim, sendo três as variáveis contempladas, podemos dizer que, no geral, o grupo experimental terminou em vantagem a experiência didáctica, no final do ano lectivo, pelo facto dos seus alunos terem revelado melhor desempenho do que os colegas do grupo de controlo ao nível de duas delas.

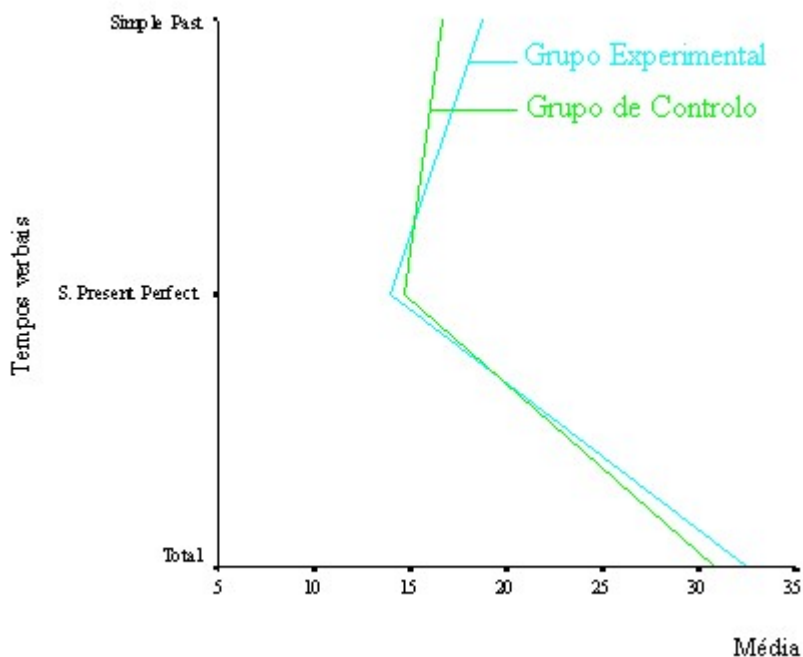


Gráfico 6 – Médias dos grupos no Pós-teste.

2.3. Pré-teste/Pós-teste

2.3.1. Grupo experimental

Os gráficos 7 e 8 apresentam, respectivamente, as médias dos resultados obtidos pelo grupo experimental, em termos da correcta utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect* nos dois momentos de avaliação.

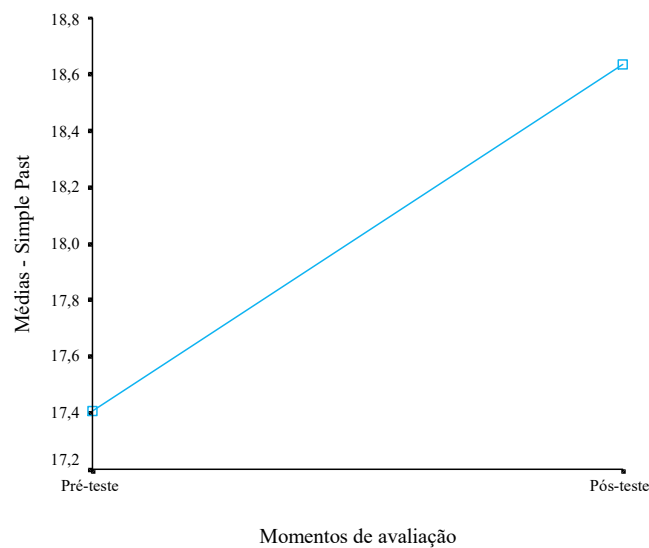


Gráfico 7 – Médias do *Simple Past* no Grupo Experimental no Pré-teste e no Pós-teste.

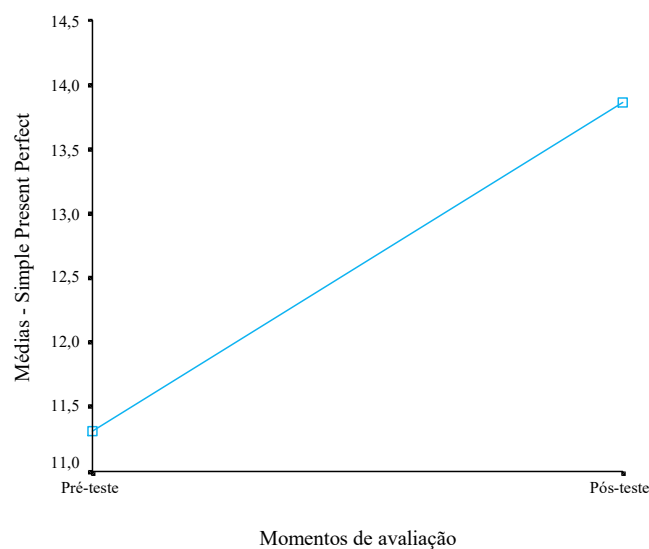


Gráfico 8 – Médias do *Simple Present Perfect* no Grupo Experimental no Pré-teste e no Pós-teste.

Considerando, no gráfico 7, as médias relativas à correcta utilização do *Simple Past* pelos alunos do grupo experimental, tanto no início como no final do ano lectivo, verificamos que estes melhoraram o seu comportamento neste área, no período de tempo que decorreu entre a realização do Pré-teste e do Pós-teste, a julgar pela subida dos valores médios de 17,41 para 18,64.

Estes mesmos alunos melhoraram igualmente o seu desempenho, ao longo do ano lectivo, quanto ao emprego do *Simple Present Perfect*, como comprova o gráfico 8, ao registar o aumento a nível das médias encontradas no âmbito deste tempo verbal, de 11,32 para 13,86.

2.3.2. Grupo de controlo

Os gráficos 9 e 10 apresentam, respectivamente, as médias dos resultados obtidos pelo grupo de controlo, em termos da correcta utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect* nos dois momentos de avaliação.

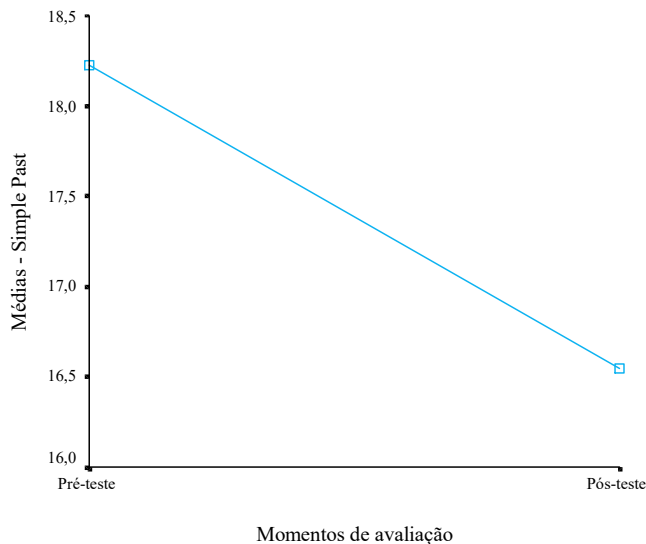


Gráfico 9 – Médias do *Simple Past* no Grupo de Controlo no Pré-teste e no Pós-teste.

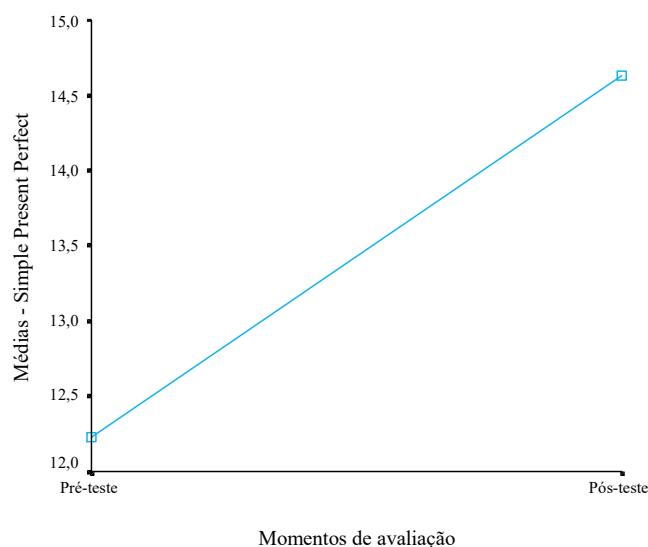


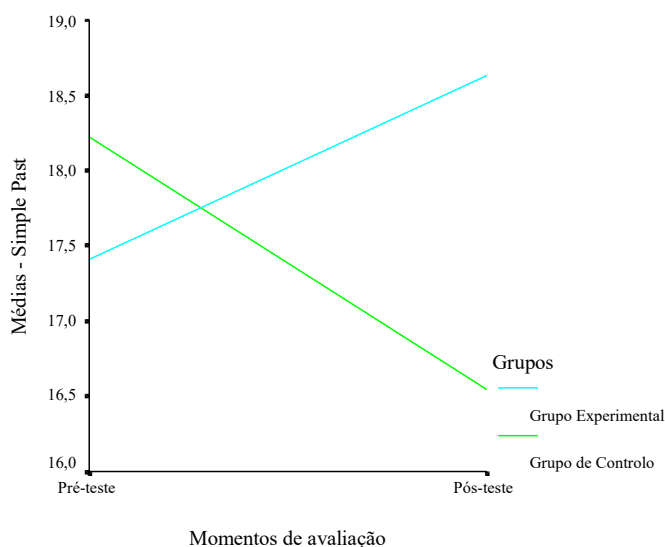
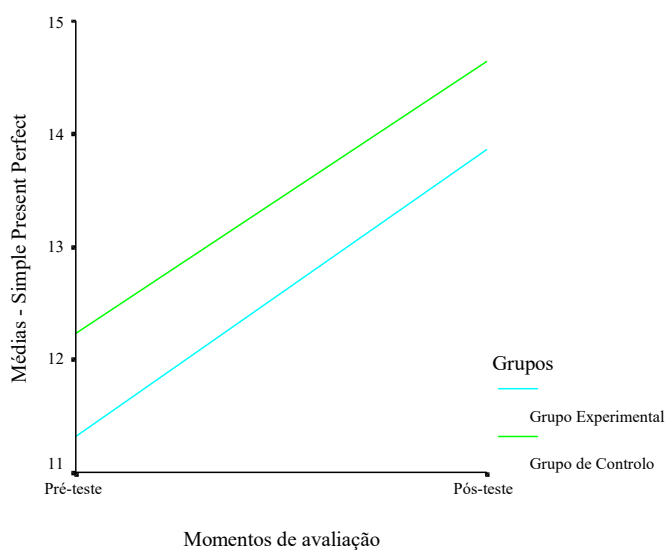
Gráfico 10 – Médias do *Simple Present Perfect* no Grupo de Controlo no Pré-teste e no Pós-teste.

Curiosamente, entre a realização do Pré-teste e do Pós-teste, os alunos do grupo de controlo pioraram o seu comportamento no que respeita à utilização do *Simple Past*, segundo mostra a descida dos valores médios de 18,23 para 16,55, evidenciada pelo gráfico 9.

Já no contexto do uso correcto do *Simple Present Perfect*, o gráfico 10 mostra que os referidos alunos deram provas de melhor desempenho no final do ano lectivo, relativamente à média que aparece registada em função dos resultados do Pré-teste. De facto, o valor das médias obtidas sobe de 12,23 para 14,64.

2.4. Conclusões sobre a descrição das médias relativas aos tempos verbais

Procurando reunir e sintetizar toda a informação anterior, chegámos aos gráficos 11 e 12, onde, respectivamente, registámos as médias referentes à utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect*, no âmbito de cada grupo em estudo e relativamente a cada um dos momentos de avaliação previstos.

Gráfico 11 – Médias do *Simple Past* nos Grupos.Gráfico 12 – Médias do *Simple Present Perfect* nos Grupos.

Depois de termos feito uma primeira descrição das médias dos dois grupos, nos dois momentos de avaliação, chegámos a algumas conclusões provisórias.

No contexto do *Simple Past*, o percurso do grupo experimental, traçado no gráfico 11, denota uma subida a nível dos valores médios de respostas correctas, do primeiro para o segundo momento de avaliação, ou seja, de 17,41 para 18,64. Parece-nos, assim, que a experiência didáctica vivida terá ajudado este grupo, influenciando-o no sentido duma evolução positiva relativamente ao emprego desta forma verbal.

Ainda no contexto do *Simple Past*, é por demais evidente a descida dos valores médios de respostas certas, de 18,23 para 16,55, verificada entre o Pré e o Pós-teste, no âmbito do grupo de controlo, descida esta curiosamente superior à subida registada neste campo pelo grupo experimental. O grupo não parece, pois, ter tirado benefício imediato do ensino tradicional da língua inglesa em contexto de sala de aula. Pelo contrário, parece até ter sofrido um retrocesso a nível da utilização prática desta forma verbal.

No que respeita ao uso do *Simple Present Perfect*, os dois grupos obtiveram médias mais elevadas no segundo momento de avaliação, conforme evidencia o gráfico 12.

Não passa, porém, despercebido o facto de, para ambos, este tempo verbal se continuar a revelar como o mais problemático no âmbito do contraste em questão, mantendo-se como o causador do maior número de dificuldades em termos de utilização prática, como mostram, aliás, os valores médios respectivos, situados a um nível bastante inferior aos encontrados no contexto do *Simple Past*.

Contudo, ao ter melhorado a sua média, de 12,23 para 14,64, o grupo de controlo parece ter sofrido uma evolução nesta área concreta.

Também o grupo experimental, embora registando valores menores, por partir duma plataforma mais baixa, denota uma subida dos valores médios de 11,32 para 13,86, sendo esta diferença entre as médias dos dois testes ligeiramente superior à verificada no mesmo âmbito a nível do grupo de controlo. Mais uma vez, o grupo experimental parece ter beneficiado da experiência realizada, até porque o melhor desempenho dos alunos nesta área superou mesmo o verificado no que respeita ao emprego correcto do *Simple Past*.

3. Descrição das médias no âmbito do programa de leitura extensiva

Referimos já no capítulo anterior, mais concretamente na secção 3.3., relativa à realização da experiência, o facto desta ter consistido na implementação dum programa de leitura extensiva no âmbito da turma experimental, decorrido entre Outubro de 2003 e Junho de 2004.

Embora toda a turma tivesse participado, em paralelo ao normal funcionamento das aulas de Inglês com base no programa da disciplina do respectivo ano, interessava-nos verdadeiramente saber qual o impacto produzido pela leitura extensiva apenas no seio do grupo experimental, confrontando-o com os resultados obtidos pelo ensino tradicional da

língua inglesa em contexto de sala de aula, único processo a que esteve sujeito o grupo de controlo ao longo do ano lectivo.

Nesse sentido, para facilitar a sistematização dos resultados finais relativos à leitura realizada por cada aluno, organizámos toda a informação relevante sob a forma de grelhas individuais de leitura (ver Anexo 14), mencionadas no capítulo anterior (secções 3.3.2.2. e 3.3.3.), grelhas essas que nos permitiram o registo, na tabela de frequência, dos resultados globais por aluno, em termos do total de *graded readers* seleccionados e respectivo número de páginas lidas, bem como da quantidade de contextos de *Simple Past*, *Simple Present Perfect* e *Present Perfect Continuous* encontrados no conjunto dos livros lidos e respectivos valores médios alcançados (Anexo 16. quadro 69.1).

Tendo-nos já assegurado, nas observações introdutórias a este capítulo, da normalidade das variáveis em presença no Pós-teste (SP2, SPP2 e TOTAL2), dado imprescindível para a posterior comparação e análise dos resultados obtidos a nível dos dois grupos, restava-nos, com o mesmo objectivo, proceder ao mesmo tipo de estudo prévio no âmbito das variáveis relativas ao programa de leitura extensiva (SP3, SPP3, PPC3, PAG e GR).

Nesta perspectiva, analisou-se a simetria, o achatamento e a normalidade (testes de Kolmogorov-Smirnov, de Kolmogorov-Smirnov com a correcção de Lilliefors e de Shapiro-Wilk), das variáveis em questão, tendo chegado à conclusão de que todas eram simétricas, mesocúrticas e normais (Anexo 18, quadro 75).

Verificada a normalidade das variáveis, descreveremos em seguida os valores médios encontrados no âmbito de cada uma, na sequência da aplicação do programa de leitura extensiva aos vinte e dois alunos do grupo experimental.

3.1. *Graded readers*

A tabela de frequência referida, respeitante aos resultados globais do grupo experimental (Anexo 16, quadro 69.1), indica-nos, em termos do seu desempenho a nível do programa de leitura extensiva, que, no período de tempo considerado, os alunos leram entre 10 (o mínimo) e 15 *graded readers* (o máximo), pelo que, em média, podemos dizer que cada aluno leu 12,14 livros.

3.2. Número de páginas

Quanto ao número de páginas lidas, contabilizámos valores que se situam entre um mínimo de 439 páginas e um máximo de 760. Estes dados permitem-nos concluir que cada aluno terá lido, em média, 594,18 páginas com o decorrer da experiência (Anexo 16, quadro 69.1).

3.3. Contextos de *Simple Past*

No âmbito dos *graded readers* que escolheram e da quantidade de páginas lidas no seu conjunto, estes alunos encontraram um mínimo de 9.814 contextos de *Simple Past* e um máximo de 16.893. Os números referidos apontam para que, em média, cada aluno tenha estado em contacto com 13.018,73 situações exemplificativas da utilização correcta desta forma verbal (Anexo 16, quadro 69.1).

Entre os contextos relativos ao emprego dos tempos verbais em estudo, os do *Simple Past* foram nitidamente os mais frequentes, surgindo em muito maior número por *graded reader*, o que aliás não é de espantar, sendo este, como já explicámos no capítulo anterior (secção 2.1.2.1.), o tempo verbal por excelência da narrativa.

3.4. Contextos de *Simple Present Perfect*

O total de livros que leram, permitiu também aos alunos contactar com diversos contextos adequados à correcta utilização do *Simple Present Perfect* em situações diárias concretas, embora em muito menor número, é certo, do que os registados no âmbito do tempo verbal anterior. Mesmo assim, totalizámos valores situados entre os 261 contextos (mínimo) e os 546 (máximo), o que implica que cada aluno terá encontrado uma média de 368,45 situações exemplificativas do uso corrente desta forma verbal (Anexo 16, quadro 69.1).

3.5. Contextos de *Present Perfect Continuous*

Referimos no capítulo anterior, mais especificamente na secção 2.1.2.1., relativa à caracterização dos *graded readers* por títulos individuais, que o registo das situações inerentes à utilização do *Present Perfect Continuous* foi opcional, um pouco em reforço do uso do *Simple Present Perfect*, pensando sobretudo nas ocasiões em que o emprego de um ou do outro é igualmente correcto, por traduzirem então realidades semelhantes.

Foi precisamente nesta perspectiva que contabilizámos as ocorrências desta forma verbal, nos livros que a incluíam, tendo concluído que, neste contexto, os alunos encontraram entre 14 (mínimo) e 33 (máximo) situações características do seu uso. Em média, ficaram-se pelos 24,23 exemplos por aluno (Anexo 16, quadro 69.1).

Não há dúvida que o número de contextos encontrado no âmbito do *Present Perfect Continuous* é, de facto, irrelevante face ao número de ocorrências do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect* nos textos utilizados; porém, como o estudo não se centra neste tempo verbal, isso não levanta qualquer tipo de problemas.

3.6. Conclusões sobre a descrição das médias no âmbito do programa de leitura extensiva

Considerando os valores médios alcançados no âmbito do grupo experimental, relativamente a cada uma das variáveis presentes no programa de leitura extensiva implementado (Anexo 16, quadro 69.1), chegámos, numa primeira abordagem, a algumas conclusões.

Quanto à quantidade de *graded readers* seleccionados por aluno, sendo a média 12,14, percebemos que o grupo se dividiu ao meio no respeitante a esta questão, tendo metade lido um número de livros inferior à média encontrada e a outra metade um número superior (exactamente onze alunos de cada lado).

Em relação às restantes variáveis, foram sempre mais os alunos que se situaram abaixo dos valores médios, do que os que os superaram, embora a diferença entre as duas posições fosse muito pequena, na ordem dos dois ou três alunos.

Significa isto que, quer em termos do número de páginas lidas, quer dos contextos de *Simple Present Perfect* e *Present Perfect Continuous* encontrados, ao tomarmos como

média 594,18 páginas, 368,45 contextos de SPP e 24,23 contextos de PPC, verificámos que doze alunos se situaram abaixo destes valores, sendo que dez os ultrapassaram.

No que respeita à média de contextos de *Simple Past* por cada elemento do grupo, aumentou em um, passando assim para treze o número de alunos que tomaram contacto com menos de 13.018,73 situações adequadas ao seu uso, pelo que, num total de vinte e dois alunos, apenas nove encontraram um número de contextos exemplificativos do emprego deste tempo verbal acima da média estipulada.

4. Análise de correlações

Antes de procedermos à análise referida, importa salientar o facto de termos estado a lidar com variáveis de vários tipos (tempos verbais, páginas, *graded readers*), para além das que foram transformadas, pelo que houve a necessidade de uniformizar a unidade de medida, fazendo a estandardização das variáveis envolvidas.

Reunimos, assim, as condições para podermos verificar o impacto do programa de leitura extensiva no desempenho do grupo experimental, através da análise das relações mais significativas encontradas entre as várias variáveis em jogo, já normalizadas e estandardizadas.

Neste processo, tivemos em atenção as seguintes considerações:

- quanto mais elevado for o coeficiente de correlação entre as variáveis, mais elas têm tendência a variar conjuntamente;
- quando se estabelecem correlações muito baixas, estas não são de desprezar, mas tornam-se de interpretação duvidosa.

Utilizámos dois métodos para melhor contrastarmos os resultados obtidos. Referimo-nos ao coeficiente de correlação de Pearson, que varia entre -1 e +1, exigindo a simetria e normalidade das amostras, e o coeficiente de correlação de Spearman, que não exige simetria das distribuições, nem que as mesmas provenham de populações normais.

4.1. Grupo experimental

No âmbito do grupo experimental, começemos pela análise de correlações a nível dos resultados do Pós-teste e do programa de leitura extensiva.

Tempos Verbais	SP2	SPP2	SP3	SPP3	PPC3	PAG	GR
SP2	1,000	0,621	0,019	-0,048	-0,011	0,010	-0,115
SPP2	0,621	1,000	0,071	-0,021	0,000	0,062	-0,033
SP3	0,019	0,071	1,000	0,675	0,540	0,934	0,767
SPP3	-0,048	-0,021	0,675	1,000	0,519	0,840	0,816
PPC3	-0,011	0,000	0,540	0,519	1,000	0,568	0,547
PAG	0,010	0,062	0,934	0,840	0,568	1,000	0,876
GR	-0,115	-0,033	0,767	0,816	0,547	0,876	1,000

Quadro 37 – Grupo Experimental – Matriz de Correlação (R – coeficiente de correlação de Pearson) – Pós-teste, Programa de leitura extensiva.

O quadro 37 mostra-nos as relações existentes entre SP2 e SPP2 e entre estas e SP3, SPP3, PPC3, PAG e GR. Tomando como dependentes as variáveis do Pós-teste e, considerando as do programa de leitura extensiva, verificámos que as mesmas estabelecem relações positivas e relações negativas, embora as positivas sejam mais frequentes.

Note-se que na matriz de correlação em causa (quadro 37) existe um coeficiente nulo, o que implica que as variáveis SPP2 e PPC3 não estão correlacionadas.

Encontrámos apenas uma relação linear positiva significativa, ao nível de significância 0,01, entre as variáveis SP2 e SPP2, com o coeficiente igual a 0,621. Elevando este valor ao quadrado, obtém-se 0,386, o coeficiente de determinação, que nos indica a percentagem de variação de uma variável determinada pela outra. Assim sendo, no segundo momento de avaliação, 38,6% da variação no caso da utilização do *Simple Past* é explicada pelo uso do *Simple Present Perfect* e vice-versa.

Existem, como se pode verificar pela respectiva matriz, outras relações significativas entre as variáveis SP3, SPP3, PPC3, PAG e GR, mas apenas servem para justificar a qualidade do material utilizado na experiência; não têm significado em termos de aprendizagem.

Analisemos agora, para as mesmas variáveis, a matriz com os coeficientes de correlação de Spearman, apresentada pelo quadro 38.

Tempos Verbais	SP2	SPP2	SP3	SPP3	PPC3	PAG	GR
SP2	1,000	0,685	0,060	-0,007	0,050	0,032	-0,097
SPP2	0,685	1,000	0,106	-0,018	0,038	0,065	-0,071
SP3	0,060	0,106	1,000	0,659	0,615	0,935	0,784
SPP3	-0,007	-0,018	0,659	1,000	0,511	0,836	0,830
PPC3	0,050	0,038	0,615	0,511	1,000	0,647	0,523

Tempos Verbais	SP2	SPP2	SP3	SPP3	PPC3	PAG	GR
PAG	0,032	0,065	0,935	0,836	0,647	1,000	0,872
GR	-0,097	-0,071	0,784	0,830	0,523	0,872	1,000

Quadro 38 – Grupo Experimental – Matriz de Correlação (R – coeficiente de correlação de Spearman) – Pós-teste, Programa de leitura extensiva.

Entre as variáveis do Pós-teste e as do programa de leitura extensiva continuam a estabelecer-se relações positivas e negativas, sendo as positivas mais frequentes.

Segundo este método não encontramos coeficientes nulos, o que indica que todas as variáveis estão relacionadas.

Verificámos também uma única relação linear positiva significativa, ao nível de significância 0,01, entre as variáveis SP2 e SPP2, que é igual a 0,685. Significa isto que, no segundo momento de avaliação, de acordo com este coeficiente de correlação, a variação no uso do *Simple Past* é explicada em 46,9% pelo emprego do *Simple Present Perfect* e vice-versa, percentagem sensivelmente superior à encontrada no âmbito do coeficiente de correlação de Pearson.

Aparecem ainda, tal como no caso do método anterior, outras relações significativas entre as variáveis SP3, SPP3, PPC3, PAG e GR, mas, mais uma vez, não têm significado em termos de aprendizagem, pelo que não as desenvolveremos.

Continuando a trabalhar os dados relativos ao grupo experimental, passemos ao quadro 39, que mostra a análise de correlações a nível dos resultados do Pré-teste e do Pós-teste.

Tempos Verbais	SP1	SPP1	SP2	SPP2
SP1	1,000	0,031	0,543	0,572
SPP1	0,031	1,000	0,300	0,331
SP2	0,543	0,300	1,000	0,621
SPP2	0,572	0,331	0,621	1,000

Quadro 39 – Grupo Experimental – Matriz de Correlação (coeficiente de correlação de Pearson).

Vemos que as relações existentes entre as variáveis SP1, SPP1, SP2 e SPP2 são exclusivamente positivas.

Esta matriz não apresenta coeficientes nulos, significando isto que todas as variáveis envolvidas estão relacionadas.

Assim, verificamos a existência de três relações lineares positivas significativas entre as seguintes variáveis:

- SP1 e SP2, com o coeficiente de correlação igual a 0,543, ao qual corresponde um coeficiente de determinação de 29,5% (29,5% da variação em SP1 é explicada pelo SP2 e vice-versa);
- SP1 e SPP2, com o coeficiente igual a 0,572, ao que corresponde um coeficiente de determinação de 32,7% (a variação em SP1 é explicada pelo SPP2 em 32,7% e vice-versa);
- SP2 e SPP2, com o coeficiente de correlação igual a 0,621 e o respectivo coeficiente de determinação de 38,6%, já anteriormente verificado (Anexo 20, quadro 83).

Mantendo as variáveis, analisemos a matriz com os coeficientes de correlação de Spearman. Para isso, observemos o quadro 40.

Tempos Verbais	SP1	SPP1	SP2	SPP2
SP1	1,000	0,002	0,567	0,563
SPP1	0,002	1,000	0,290	0,348
SP2	0,567	0,290	1,000	0,685
SPP2	0,563	0,348	0,685	1,000

Quadro 40 – Grupo Experimental – Matriz de Correlação (coeficiente de correlação de Spearman).

As relações existentes entre as variáveis SP1, SPP1, SP2 e SPP2 mantêm-se exclusivamente positivas.

A matriz continua a não apresentar coeficientes nulos, pelo que todas as variáveis presentes estão relacionadas.

Logo, para o mesmo nível de significância de 0,01, verificamos a existência de três relações lineares positivas significativas, envolvendo precisamente as mesmas variáveis já em causa segundo o método anterior:

- SP1 e SP2, com o coeficiente de correlação igual a 0,567, ao qual corresponde um coeficiente de determinação de 32,1% (32,1% da variação em SP1 é explicada pelo SP2 e vice-versa);
- SP1 e SPP2, com o coeficiente igual a 0,563, ao que corresponde um coeficiente de determinação de 31,7% (a variação em SP1 é explicada pelo SPP2 em 31,7% e vice-versa);
- SP2 e SPP2, com o coeficiente de correlação igual a 0,685 e o respectivo coeficiente de determinação de 46,9%, já anteriormente verificado (Anexo 20, quadro 84).

4.2. Grupo de controlo

Analisemos, em seguida, com base no quadro 41, o comportamento das variáveis a nível dos resultados do Pré-teste e do Pós-teste, no âmbito do grupo de controlo.

Tempos Verbais	SP1	SPP1	SP2	SPP2
SP1	1,000	0,419	0,138	0,141
SPP1	0,419	1,000	0,268	0,596
SP2	0,138	0,268	1,000	0,563
SPP2	0,141	0,596	0,563	1,000

Quadro 41 – Grupo de Controlo – Matriz de Correlação (coeficiente de correlação de Pearson).

Continuamos apenas com relações positivas entre as variáveis SP1, SPP1, SP2 e SPP2.

Tal como no caso do grupo experimental, também a matriz relativa ao grupo de controlo não apresenta coeficientes nulos, sendo que, assim, todas as variáveis estão relacionadas.

Porém, curiosamente, as relações significativas neste grupo, tendo em conta o mesmo nível de significância (0,01), surgem entre outras variáveis. Como podemos ver neste quadro, no caso do coeficiente de correlação de Pearson, estabelecem-se as seguintes relações:

- SPP1 e SPP2, com o coeficiente igual a 0,596, a que corresponde um coeficiente de determinação de 35,5% (a variação em SPP1 é explicada pelo SPP2 em 35,5% e vice-versa);
- SP2 e SPP2, com o coeficiente de correlação igual a 0,563, ao qual corresponde um coeficiente de determinação de 31,7% (31,7% da variação em SP2 é explicada pelo SPP2 e vice-versa) (Anexo 20, quadro 87).

Tempos Verbaís	SP1	SPP1	SP2	SPP2
SP1	1,000	0,295	0,089	0,065
SPP1	0,295	1,000	0,149	0,526
SP2	0,089	0,149	1,000	0,444
SPP2	0,065	0,526	0,444	1,000

Quadro 42 – Grupo de Controlo – Matriz de Correlação (coeficiente de correlação de Spearman).

Se considerarmos a matriz com os coeficientes de correlação de Spearman, para um nível de significância de 0,05, verificamos, através do quadro 42, que se mantêm as relações exclusivamente positivas entre as variáveis em causa, bem como a ausência de coeficientes nulos, provando que todas elas estão relacionadas.

Note-se que as relações significativas estabelecidas envolvem precisamente as mesmas variáveis:

- SPP1 e SPP2, sendo agora o coeficiente igual a 0,526, a que corresponde um coeficiente de determinação de 27,7% (a variação em SPP1 é explicada pelo SPP2 em 27,7% e vice-versa);
- SP2 e SPP2, com o coeficiente de correlação igual a 0,444, ao qual corresponde um coeficiente de determinação de 19,7% (19,7% da variação em SP2 é explicada pelo SPP2 e vice-versa) (Anexo 20, quadro 88).

4.3. Conclusões sobre a análise de correlações

Como pudemos constatar, com base nas matrizes de correlação apresentadas, tanto para o grupo experimental como para o grupo de controlo, embora os valores dos coeficientes de correlação obtidos pelos dois métodos utilizados (Pearson e Spearman)

sejam ligeiramente diferentes, o que é facto é que as relações significativas existentes entre as variáveis normalizadas e estandardizadas se mantêm as mesmas, tendo nós concluído serem três as variáveis significativamente associadas entre si no âmbito do grupo experimental (SP1↔SP2, SP1↔SPP2, SP2↔SPP2) e duas no que respeita ao grupo de controlo (SPP1↔SPP2, SP2↔SPP2), umas das quais coincidente nos dois grupos.

Desta forma, interessa-nos basicamente relacionar os valores significativos obtidos no seio do grupo experimental, com os valores correspondentes registados a nível do grupo de controlo, para tentar perceber as diferenças encontradas e, assim, procurar explicação para os resultados finais apurados por grupo, relativamente ao emprego de cada um dos tempos verbais em questão.

Centremo-nos, pois, no comportamento das variáveis SP1 e SP2: no caso do grupo experimental, o coeficiente de correlação é 0,543, pelo que 29,5% da variação do *Simple Past* no primeiro momento de avaliação é explicada pela utilização deste mesmo tempo verbal no contexto do Pós-teste e vice-versa; já no caso do grupo de controlo, o coeficiente de correlação correspondente é 0,138, o que significa que apenas 1,9% da variação do *Simple Past* no Pré-teste é explicada pelo uso desta forma verbal em termos do Pós-teste e vice-versa.

A situação é, de certa forma, semelhante se passarmos ao comportamento das variáveis SP1 e SPP2: para o grupo experimental, o coeficiente de correlação é 0,572, implicando este facto que 32,7% da variação a nível do *Simple Past* no primeiro momento de avaliação é explicada pela utilização do *Simple Present Perfect* no segundo momento de avaliação e vice-versa, enquanto que para o grupo de controlo, o coeficiente de correlação correspondente se limita a 0,141, ou seja, simplesmente 2% da variação referente ao *Simple Past* no Pré-teste é explicada pelo emprego do *Simple Present Perfect* no Pós-teste e vice-versa.

Já quanto ao comportamento das variáveis SP2 e SPP2, encontrámos relações significativas em ambos os grupos considerados: no caso do grupo experimental, o coeficiente de correlação é 0,621, pelo que 38,9% da variação do *Simple Past* no segundo momento de avaliação é explicada pelo uso do *Simple Present Perfect* nessa mesma ocasião e vice-versa; no caso do grupo de controlo a única diferença está no valor correspondente do coeficiente de correlação, que baixa para 0,563, o que significa que 31,7% da variação do *Simple Past* neste grupo, em termos do Pós-teste, é explicada pela

utilização que é feita do *Simple Present Perfect* nesse mesmo momento de avaliação e vice-versa.

Há, contudo um valor significativo obtido no âmbito do grupo de controlo, que o não é no que respeita aos resultados do grupo experimental.

Referimo-nos ao comportamento das variáveis SPP1 e SPP2. De facto, para o grupo de controlo, o coeficiente de correlação encontrado neste contexto é 0,596, o que equivale a dizer que 35,5% da variação do *Simple Present Perfect* no Pré-teste é explicada pela utilização deste mesmo tempo verbal a nível do Pós-teste e vice-versa. Porém, para o grupo experimental, o coeficiente de correlação correspondente é 0,331, implicando isto que apenas 11% da variação do *Simple Present Perfect* no primeiro momento de avaliação é explicada pela sua utilização no segundo momento e vice-versa.

De todos os valores significativos e percentuais apontados, podemos, assim, concluir existirem três situações dignas de realce no campo das correlações:

- no grupo experimental, as relações *Simple Past/Simple Past* e *Simple Past/Simple Present Perfect* em contexto Pré-teste/Pós-teste são significativas, sendo que os conhecimentos que os alunos já tinham relativamente à utilização do *Simple Past* antes do início da experiência e que demonstraram através da realização do Pré-teste explicam parte do seu desempenho no Pós-teste, tanto no que respeita ao emprego do mesmo tempo verbal (neste caso em 29,5%), como do *Simple Present Perfect* (em 32,7% dos casos). Estas relações *Simple Past/Simple Past* e *Simple Past/Simple Present Perfect* em contexto Pré-teste/Pós-teste não revelam, contudo, valores significativos no âmbito do grupo de controlo, pelo que os conhecimentos iniciais dos alunos implicados relativamente à utilização do *Simple Past*, não explicam o seu desempenho final, nem na área deste mesmo tempo verbal, nem na do *Simple Present Perfect*;
- tanto no grupo experimental, como no grupo de controlo, é significativa a relação *Simple Past/Simple Present Perfect* em contexto de Pós-teste, o que implica que os conhecimentos entretanto adquiridos no âmbito de cada um dos dois tempos verbais em causa e avaliados no final do ano lectivo, se correlacionam entre si, explicando mutuamente parte do desempenho final dos alunos envolvidos, no que respeita à esfera de acção deste contraste verbal. Esta associação significativa das variáveis SP2↔SPP2 em ambos os grupos é, contudo, mais forte a nível do grupo

experimental, dado o respectivo coeficiente de correlação ser mais elevado (0,621, por contraste com 0,563 do grupo de controlo);

- no grupo de controlo, é ainda significativa a relação *Simple Present Perfect/Simple Present Perfect* em contexto Pré-teste/Pós-teste. Quer isto dizer que os conhecimentos prévios destes alunos no tocante à utilização prática desta forma verbal, constatados com base no comportamento revelado no primeiro momento de avaliação, explicam parte do seu desempenho no âmbito deste tempo verbal a nível do Pós-teste, concretamente 35,5%.

Curiosamente, os quatro coeficientes de correlação mais elevados, a que correspondem coeficientes de determinação igualmente superiores, todos eles na casa dos 30%, dizem respeito a relações significativas, envolvendo sempre a utilização do *Simple Present Perfect* no Pós-teste como variável comum, umas vezes parcialmente explicada pelo uso do *Simple Past* no Pré-teste (no caso do grupo experimental), outras também pelo emprego do *Simple Past*, mas agora no Pós-teste (situação verificada em ambos os grupos) e outras ainda pela utilização do próprio *Simple Present Perfect* no primeiro momento de avaliação (apenas no que respeita ao grupo de controlo).

Importa finalmente referir que foram igualmente feitas as correlações com as variáveis SPP2 (grupo experimental) e SP2 (grupo de controlo) não normalizadas e não estandardizadas (ver Anexo 20, quadros 85, 86, 89 e 90). Verificámos, como era de esperar, que os coeficientes de correlação de Pearson só diferem para essas variáveis (SPP2 e SP2), embora os valores obtidos não sejam muito diferentes, uma vez que os métodos utilizados são concordantes, ao passo que os coeficientes de correlação de Spearman se mantêm todos iguais, porque não têm a ver com a normalidade, nem a simetria das distribuições das amostras. São estes últimos que irão aparecer no estudo da regressão, por se considerar que todas as variáveis são normais ao nível de significância de 0,01.

5. Teste t

Uma questão pertinente se levanta: será que o programa de leitura extensiva facilitou a aquisição destes dois tempos verbais ingleses por parte dos alunos envolvidos, levando a um melhor conhecimento dos seus respectivos contextos de utilização?

Para o sabermos, basta compararmos as médias do grupo experimental e as do grupo de controlo, no que respeita aos resultados do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect* a nível do Pós-teste.

Precisamente com esse objectivo, passemos, então, à aplicação de teste t aos resultados referidos.

5.1. Teste t aplicado aos grupos experimental e de controlo emparelhados

Iremos, pois, analisar as duas situações de emparelhamento, primeiro com a normalização e estandardização das variáveis em jogo e, depois, sem normalização, nem estandardização das mesmas.

Tempos Verbaís	Grupos – Média, Desvio padrão, Correlação, t (Teste t)							
	Experimental N = 22		Controlo N = 22		Correlação, Teste t GI = 21			
	Média	D. Padrão	Média	D. Padrão	Correlação	Sig	t	Sig
SP2	18,64	4,08	17,13	11,62	0,106	0,639	0,000	1,000
SPP2	14,42	10,41	14,64	4,37	0,132	0,558	0,000	1,000

Quadro 43 – Grupos Experimental e de Controlo com as variáveis normalizadas e estandardizadas – Média, Desvio padrão, Correlação, t (Teste t).

Mostra-nos o quadro 43 não existir uma relação significativa entre as variáveis (Sig 0,639 e 0,558). Para além disso, ao nível de significância de 0,05, não existe também diferença significativa entre as médias dos dois grupos para SP2 e SPP2, visto o Sig ser superior a 0,05 e igual a 1,000 para os dois casos (Anexo 19, quadro79).

Se considerarmos para a normalidade a significância de 0,01, podemos aplicar o teste t às variáveis emparelhadas, sem necessidade de as normalizar, nem estandardizar. Nessas condições, os valores obtidos pelo teste t estão traduzidos no quadro 44, que nos confirma as conclusões anteriores.

Tempos Verbaís	Grupos – Média, Desvio padrão, Correlação, t (Teste t)							
	Experimental N = 22		Controlo N = 22		Correlação, Teste t GI = 21			
	Média	D. Padrão	Média	D. Padrão	Correlação	Sig	t	Sig
SP2	18,64	4,08	16,55	4,52	0,086	0,703	1,685	0,107
SPP2	13,86	4,07	14,64	4,37	0,125	0,578	-0,649	0,524

Quadro 44 – Grupos Experimental e de Controlo com as variáveis não normalizadas nem estandardizadas – Média, Desvio padrão, Correlação, t (Teste t).

Veja-se que não existe relação significativa entre as variáveis (Sig 0,703 e 0,578), nem diferença significativa entre as médias dos dois grupos para SP2 e SPP2, uma vez que o Sig é superior a 0,05 e respectivamente igual a 0,107 e 0,524 (Anexo 19, quadro 80).

5.2. Teste t aplicado aos grupos experimental e de controlo não emparelhados

Façamos ainda o estudo do comportamento das variáveis SP2 e SPP2 sem emparelhamento, para assim obtermos mais um indicador da relação existente entre as médias dos dois grupos a este nível. Se as considerarmos como variáveis independentes, normalizadas e estandardizadas (Anexo 19, quadro 81) e, depois, as encarmos sem normalização, nem estandardização (Anexo 19, quadro 82), obteremos os resultados expressos pelos quadros 45 e 46.

Tempos Verbaís	Grupos – Média, Desvio padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t)							
	Experimental N = 22		Controlo N = 22		Testes F e t GI = 42			
	Média	D. Padrão	Média	D. Padrão	F	Sig	t	Sig
SP2	18,64	4,08	17,13	11,62	1,012	0,320	0,134	0,894
SPP2	14,42	10,41	14,64	4,37	1,133	0,293	-0,153	0,879

Quadro 45 – Grupos Experimental e de Controlo com as variáveis normalizadas e estandardizadas – Média, Desvio padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t).

Tempos Verbaís	Grupos – Média, Desvio padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t)							
	Experimental N = 22		Controlo N = 22		Testes F e t GI = 42			
	Média	D. Padrão	Média	D. Padrão	F	Sig	t	Sig
SP2	18,64	4,08	17,13	11,62	1,012	0,320	0,134	0,894
SPP2	14,42	10,41	14,64	4,37	1,133	0,293	-0,153	0,879

Quadro 46 – Grupos Experimental e de Controlo com as variáveis não normalizadas nem estandardizadas – Média, Desvio padrão, F (Teste de Levene), t (Teste t).

Mais uma vez podemos constatar, com base nestes quadros, que também não existe diferença significativa entre as médias dos dois grupos para SP2 e SPP2 encaradas como variáveis independentes, já que o valor do Sig, referente à aplicação do teste t, é superior a 0,05 e respectivamente igual a 0,894 e 0,879.

5.3. Conclusões sobre a aplicação do teste t aos grupos experimental e de controlo

Verificámos, ao aplicar o teste t aos grupos experimental e de controlo, com e sem emparelhamento, que, para um nível de significância de 0,05, não havia uma diferença significativa entre as médias dos dois grupos para as variáveis SP2 e SPP2, o que significa não existir uma diferença significativa no aproveitamento do grupo experimental e no do grupo de controlo relativamente à aquisição dos dois tempos verbais em causa, muito embora o primeiro, para além da aprendizagem da língua inglesa em contexto de sala de aula, de acordo com o programa da disciplina do respectivo ano escolar (situação, aliás, comum aos dois grupos), tivesse sido submetido a um intenso programa de leitura extensiva.

6. Análise de variância

Para uma abordagem significativa, que nos permita, precisamente, testar as diferenças entre as várias médias, procedemos à análise de variância com os diversos factores intervenientes.

6.1. Análise de variância para testar a diferença das médias dos tempos verbais

Este método estatístico possibilita decompor a variância total em várias componentes associadas a factores, a interacções entre estes e ainda a uma componente não explicada ou residual.

No caso da nossa experiência, a análise de variância para grupos emparelhados implica os seguintes factores:

- grupos;
- momentos de avaliação;
- tempos verbais.

Foram também contempladas as interacções dos factores:

- grupos * momentos de avaliação;
- tempos verbais * momentos de avaliação;
- tempos verbais * grupos;
- momentos de avaliação * grupos;
- tempos verbais * momentos de avaliação * grupos.

6.1.1. *Simple Past*

Assim, começámos por analisar o desempenho dos alunos a nível da utilização do *Simple Past*, considerando dois factores: *Grupos e Momentos de avaliação*.

Em relação a este tempo verbal, as médias do grupo experimental no Pré-teste e no Pós-teste foram, respectivamente, 17,41 e 18,64; as do grupo de controlo, nos mesmos momentos de avaliação, foram 18,23 e 16,55.

Segundo os valores encontrados através da análise efectuada nos factores considerados (Anexo 21, quadro 91), apenas se revela significativa, ao nível de significância de 3,7%, a diferença das médias no factor *Grupos * Momentos de avaliação*.

As médias são, por isso, diferentes na interacção entre os factores referidos, ou seja, o grupo experimental subiu a média do Pré-teste para o Pós-teste, obtendo assim melhores resultados no segundo momento de avaliação, enquanto que o grupo de controlo desceu a sua média na mesma situação tendo, portanto, piorado os resultados no segundo teste, no contexto desta forma verbal.

Quanto ao *Simple Past*, segundo a análise de variância, nos resultados dos dois grupos emparelhados, considerando os dois momentos de avaliação, nenhum dos grupos evoluiu de forma significativa, apesar do trabalho realizado e dos materiais utilizados.

6.1.2. *Simple Present Perfect*

Já se nos centrarmos no desempenho dos alunos a nível da utilização do *Simple Present Perfect*, as médias obtidas pelo grupo experimental no Pré-teste e no Pós-teste foram, respectivamente, 11,32 e 13,86; o grupo de controlo obteve, nos mesmos momentos de avaliação, 12,23 e 14,64.

Para os mesmos factores considerados, dos valores encontrados (Anexo 21, quadro 92), apenas se revela significativa, ao nível de significância de 0,2%, a diferença das médias no factor *Momentos de avaliação*.

Sendo assim, as médias são diferentes no que respeita aos dois momentos de avaliação, tendo os dois grupos obtido médias superiores na realização do Pós-teste.

Quanto ao *Simple Present Perfect*, segundo a análise de variância efectuada, ambos os grupos evoluíram de forma significativa ao longo da experiência.

6.1.3. *Simple Past e Simple Present Perfect*

Prosseguimos este tipo de análise, considerando seguidamente os tempos verbais *Simple Past* e *Simple Present Perfect* e os factores *Tempos verbais*, *Momentos de avaliação* e *Grupos*.

De acordo com os valores encontrados, com base na análise no âmbito dos factores referidos (Anexo 21, quadro 93), revelam-se significativas as diferenças das médias nos factores *Tempos verbais*, ao nível de significância de 0,0%, *Momentos de avaliação*, ao nível de significância de 3,7% e *Tempos verbais * Momentos de avaliação*, ao nível de significância de 2,1%.

As médias são diferentes no factor *Tempos verbais*. Os dois grupos obtiveram melhores resultados no *Simple Present Perfect* do que no *Simple Past*.

As médias são também diferentes no factor *Momentos de avaliação*. Os grupos conseguiram melhores resultados com a realização do Pós-teste.

As médias diferem ainda na interacção dos factores *Tempos verbais * Momentos de avaliação*. Tanto o grupo experimental, como o grupo de controlo obtiveram melhores resultados a nível da utilização do *Simple Present Perfect*, tendo ambos conseguido resultados mais elevados neste contexto, no segundo momento de avaliação.

Quanto aos tempos verbais em causa, considerados separadamente, não encontramos diferenças significativas na análise efectuada relativamente ao factor *Grupos* e respectivas interacções, *Tempos verbais * Grupos*, *Momentos de avaliação * Grupos* e *Tempos verbais * Momentos de avaliação * Grupos*, o que poderá significar que os dois grupos tiveram comportamentos muito semelhantes, no que respeita aos diversos aspectos contemplados pela experiência.

6.1.4. *Simple Past + Simple Present Perfect*

Importa ainda analisar a diferença das médias em termos da variável TOTAL (*Simple Past + Simple Present Perfect*), considerando os factores *Grupos* e *Momentos de avaliação*.

As médias obtidas pelo grupo experimental no Pré-teste (TOTAL1) e no Pós-teste (TOTAL2) foram, respectivamente, 29,18 e 32,50; as do grupo de controlo, nas mesmas situações, foram 30,45 e 30,73.

Segundo os valores encontrados, após a análise de variância efectuada nos factores considerados (Anexo 21, quadro 94), revela-se significativa, ao nível de significância de 6,1%, a diferença das médias no factor *Momentos de avaliação*.

Desta forma, as médias são diferentes no que respeita aos dois momentos de avaliação, tendo os dois grupos obtido médias superiores na realização do Pós-teste, no âmbito do contraste verbal em causa.

Assim, relativamente à variável TOTAL (*Simple Past + Simple Present Perfect*), segundo a análise de variância efectuada, ambos os grupos evoluíram ao longo da experiência.

6.1.5. Conclusões da análise de variância sobre as médias dos tempos verbais

No contexto do *Simple Past*, as médias apresentam diferenças significativas no factor *Grupos * Momentos de avaliação*. O grupo experimental obteve melhores resultados do que o grupo de controlo no Pós-teste. As diferenças não são significativas no factor *Grupos*, nem no factor *Momentos de avaliação*.

No contexto do *Simple Present Perfect*, as médias apresentam diferenças significativas no factor *Momentos de avaliação*. Os dois grupos obtiveram melhores resultados a nível do Pós-teste. As diferenças não são significativas no factor *Grupos*, nem no factor *Grupos * Momentos de avaliação*.

Considerando os tempos verbais separadamente, *Simple Past* e *Simple Present Perfect*, as médias apresentam diferenças significativas nos factores *Tempos verbais*, *Momentos de avaliação* e *Tempos verbais * Momentos de avaliação*. Os dois grupos obtiveram melhores resultados na utilização do *Simple Present Perfect* do que do *Simple Past*, tendo ambos conseguido melhores resultados, neste contexto, no segundo momento de avaliação. Não encontramos diferenças significativas no factor *Grupos* e respectivas interacções.

Quanto aos tempos verbais em conjunto, *Simple Past + Simple Present Perfect*, as médias apresentam diferenças significativas no factor *Momentos de avaliação*. No âmbito desta distinção verbal, os dois grupos conseguiram melhores resultados no Pós-teste. As diferenças não são significativas no factor *Grupos*, nem no factor *Grupos * Momentos de avaliação*.

Concluimos com a análise de variância efectuada, para os grupos emparelhados e os factores considerados, ao nível de significância de 0,05 (5%), não existir diferença significativa entre as médias dos dois grupos. Nem o grupo experimental nem o grupo de controlo evoluíram, de forma significativa, no que respeita às médias relativas à utilização do *Simple Past*. Contudo, ambos mostraram evolução em termos das médias alcançadas no âmbito do emprego do *Simple Present Perfect*. As diferenças só se revelam significativas no segundo momento de avaliação.

6.2. Análise de variância para as médias do grupo experimental e do grupo de controlo

Nesta sequência, efectuámos uma segunda análise de variância, considerando os resultados de cada grupo e comparando as médias obtidas em cada tempo verbal nos dois momentos de avaliação (Anexo 21, quadro 95).

Verificámos existir apenas para o grupo experimental uma diferença significativa nas médias obtidas no âmbito do *Simple Present Perfect*, ao nível de significância de 4,7%. Assim, no que respeita ao desempenho dos alunos em termos da correcta utilização do *Simple Present Perfect*, o grupo experimental revelou melhor comportamento do que o grupo de controlo no segundo momento de avaliação.

No caso do grupo de controlo, considerando as médias obtidas, não encontramos diferenças significativas em nenhum dos tempos verbais.

A partir desta análise de variância suplementar efectuada, concluímos que só o grupo experimental, no contexto do *Simple Present Perfect*, obteve valores significativos no segundo momento de avaliação.

6.3. Análise de variância para a diferença de médias no Pré-teste e no Pós-teste

O primeiro momento de avaliação fora destinado a testar os conhecimentos prévios de ambos os grupos relativamente à utilização prática dos dois tempos verbais em causa e o segundo a testar os conhecimentos entretanto adquiridos.

Considerando estes pressupostos, comparámos as médias obtidas no Pré-teste com as do Pós-teste, no âmbito de cada tempo verbal (Anexo 21, quadro 96), não tendo encontrado diferenças significativas nas médias obtidas nos dois testes, tanto no *Simple Past*, como no *Simple Present Perfect*.

Concluímos, assim, que ambos os grupos revelaram comportamentos idênticos no que respeita à aquisição das formas verbais em estudo, conclusão a que já tínhamos chegado na análise de variância sobre as médias dos tempos verbais.

6.4. Conclusões sobre as diferentes análises de variância efectuadas

Com base nas diferentes análises de variância efectuadas, tirámos algumas conclusões.

No contexto do *Simple Past*, o grupo experimental obteve melhores resultados do que o grupo de controlo no segundo momento de avaliação.

No contexto do *Simple Present Perfect*, os dois grupos obtiveram melhores resultados no segundo momento de avaliação.

Considerando os tempos verbais separadamente, *Simple Past* e *Simple Present Perfect*, os dois grupos obtiveram melhores resultados na utilização do *Simple Present Perfect* do que do *Simple Past*, tendo ambos conseguido melhores resultados neste contexto, no segundo momento de avaliação.

Quanto aos tempos verbais em conjunto, *Simple Past + Simple Present Perfect* (a variável TOTAL), os dois grupos conseguiram melhores resultados no segundo momento de avaliação.

Nem o grupo experimental nem o grupo de controlo evoluíram, de forma significativa, no que respeita às médias relativas à utilização do *Simple Past*. Contudo, ambos mostraram evolução em termos das médias alcançadas no âmbito do emprego do *Simple Present Perfect*.

Com base nas análises de variância suplementares, concluímos que só o grupo experimental, no contexto do *Simple Present Perfect*, obteve valores significativos no segundo momento de avaliação.

7. Análise de regressão passo a passo

A análise de regressão passo a passo permitiu-nos cruzar os resultados do Pós-teste com os do Pré-teste, tanto a nível do grupo experimental como do grupo de controlo. No caso do grupo experimental, permitiu-nos ainda cruzar os resultados do segundo momento de avaliação com os do primeiro e os do programa de leitura extensiva implementado.

Desta forma, através de diferentes modelos de análise, tentámos perceber até que ponto os resultados das variáveis dependentes do Pós-teste podem ser explicados a partir dos resultados das variáveis regressoras do Pré-teste (no caso de ambos os grupos) e dos do

programa de leitura extensiva (apenas no caso do grupo experimental), para compreendermos os níveis de conhecimento que explicam os resultados finais.

7.1. Primeiro modelo

De acordo com a análise de regressão passo a passo, começámos por considerar os resultados dos dois tempos verbais avaliados no Pós-teste (SP2 e SPP2), cruzando-os com os resultados do Pré-teste referentes aos mesmos tempos verbais (SP1 e SPP1) procurando, assim, analisar a eventual influência dos segundos sobre os primeiros.

Para o grupo experimental (Anexo 22, quadro 97), verificámos que os resultados finais, relativos à utilização do *Simple Past*, são explicados em 37,5% pelos resultados das variáveis SP1 e SPP1 em conjunto, sendo que parte da variância é explicada em 29,5% apenas pelos resultados da variável SP1. Saliente-se que estes conhecimentos explicativos dos resultados relativos ao desempenho do grupo experimental em termos do emprego do *Simple Past* em situação de Pós-teste, são conhecimentos prévios e foram avaliados no Pré-teste.

Verificámos igualmente, quanto aos resultados finais relativos à utilização do *Simple Present Perfect*, que estes são explicados em 44,6% pelos resultados das variáveis SP1 e SPP1 em conjunto, não se tendo, contudo, encontrado nenhuma parte da variância explicada em exclusivo pelo comportamento dos respectivos alunos no respeitante à utilização de apenas um dos tempos verbais a nível do Pré-teste.

Para o grupo de controlo (Anexo 22, quadro 98), constatámos que os resultados finais, relativos à utilização do *Simple Past*, são explicados em 9,0% pelos resultados das variáveis SP1 e SPP1 em conjunto, não se tendo também encontrado nenhuma parte da variância explicada em exclusivo pelo comportamento destes alunos, no respeitante à utilização de apenas um dos tempos verbais a nível do Pré-teste.

Pudemos ainda constatar, quanto aos resultados finais relativos à utilização do *Simple Present Perfect*, que estes são explicados em 37,0% pelos resultados das variáveis SP1 e SPP1 em conjunto, sendo que parte da variância é explicada em 35,6% apenas pelos resultados da variável SPP1. Saliente-se que também os conhecimentos explicativos dos resultados relativos ao desempenho do grupo de controlo em termos do emprego do *Simple*

Present Perfect em situação de Pós-teste, são conhecimentos prévios, avaliados no Pré-teste.

7.1.1. Conclusões sobre os resultados do primeiro modelo de análise

Em conclusão, considerando para os resultados dos dois tempos verbais avaliados no Pós-teste (as variáveis explicadas), o contributo dos resultados dos mesmos tempos verbais a nível de Pré-teste (as variáveis explicativas), percebemos que, para o grupo experimental, os resultados finais a nível do *Simple Past* são explicados pelos conhecimentos prévios no âmbito da mesma forma verbal, o mesmo se passando para o grupo de controlo, no contexto do *Simple Present Perfect*.

Não encontramos explicação para os resultados finais do *Simple Present Perfect* obtidos pelo grupo experimental, nem para os resultados finais do *Simple Past* obtidos pelo grupo de controlo.

7.2. Segundo modelo

No sentido de obtermos explicações ainda não encontradas e avaliarmos o contributo do programa de leitura extensiva, tendo em vista os resultados finais conseguidos, aplicámos seguidamente a análise de regressão passo a passo ao grupo experimental, incluindo também as variáveis inerentes ao referido programa. Continuámos a considerar os resultados dos dois tempos verbais avaliados no Pós-teste (SP2 e SPP2), cruzando-os agora com os resultados do Pré-teste referentes aos mesmos tempos verbais e com todos os resultados do referido programa de leitura (SP1, SPP1, SP3, SPP3, PPC3, PAG e GR) (Anexo 22, quadro 99).

Verificámos que, no caso deste modelo completo, envolvendo todas as variáveis em análise, os resultados finais, respeitantes à utilização do *Simple Past*, são explicados em 41,1% pelos resultados das variáveis SP1, SPP1, SP3, SPP3, PPC3, PAG e GR em conjunto, sendo que parte da variância é explicada em 29,5% apenas pelos resultados da variável SP1.

Verificámos também, quanto aos resultados finais relativos à utilização do *Simple Present Perfect*, que estes são explicados em 47,1% pelos resultados das variáveis SP1,

SPP1, SP3, SPP3, PPC3, PAG e GR em conjunto, sendo que parte da variância é explicada em 44,6% pelos resultados de SPP1 e pela transferência dos de SP1.

Refira-se que todos estes conhecimentos explicativos do mesmo tempo verbal ou transferidos, são conhecimentos prévios, avaliados no Pré-teste.

7.2.1. Conclusões sobre os resultados do segundo modelo de análise

Estando em causa o grupo experimental, concluímos que os resultados finais a nível do *Simple Past* são explicados pelos conhecimentos prévios no âmbito da mesma forma verbal, mantendo-se a percentagem de 29,5% já encontrada no anterior modelo de análise.

Os resultados finais relativos ao *Simple Present Perfect* são explicados também pelos conhecimentos prévios no âmbito desta forma verbal e pelos transferidos do *Simple Past*, avaliados no Pré-teste.

Não se destacou o contributo, para os resultados finais de nenhum dos dois tempos verbais, dos resultados das variáveis explicativas inerentes ao programa de leitura extensiva.

7.3. Terceiro modelo

Tomámos novamente os resultados finais avaliados no Pós-teste (SP2 e SPP2), procurando cruzá-los apenas com as variáveis respeitantes aos tempos verbais, a nível de Pré-teste e programa de leitura extensiva (SP1, SPP1, SP3, SPP3 e PPC3) (Anexo 22, quadro 100).

Pudemos, assim, constatar que os resultados finais, no âmbito do emprego do *Simple Past*, são explicados em 40,5% pelos resultados do conjunto das variáveis envolvidas (SP1, SPP1, SP3, SPP3 e PPC3), sendo parte da variância explicada em 54,3% apenas pelos resultados da variável SP1.

Neste contexto, constatámos ainda, quanto aos resultados finais no âmbito do emprego do *Simple Present Perfect*, que estes são explicados em 47,0% pelos resultados das variáveis SP1, SPP1, SP3, SPP3 e PPC3 em conjunto, sendo parte da variância explicada em 44,6% pelos resultados de SPP1 e pela transferência dos de SP1.

Como comprovámos, conhecimentos prévios no âmbito do mesmo tempo verbal e transferidos, avaliados no Pré-teste, explicam os resultados finais tanto do *Simple Past*, como do *Simple Present Perfect* também neste caso.

7.3.1. Conclusões sobre os resultados do terceiro modelo de análise

Continuando a centrar-nos no desempenho dos alunos do grupo experimental, conclui-se que os resultados finais a nível do *Simple Past* são explicados pelos conhecimentos prévios no âmbito da mesma forma verbal. Altera-se, no entanto, a percentagem, de 29,5% encontrada nos dois modelos de análise anteriores, para 54,3%, o que vem reforçar o impacto desses conhecimentos prévios no comportamento final dos alunos, quando estão em causa apenas as variáveis referentes aos tempos verbais.

Mantém-se a situação relativa aos resultados finais do *Simple Present Perfect*, que são explicados também pelos conhecimentos prévios no âmbito desta forma verbal e pelos transferidos do *Simple Past*, avaliados no Pré-teste, mantendo-se igualmente a percentagem de 44,6% já encontrada.

Mais uma vez não se destacou o contributo, para os resultados finais de nenhum dos dois tempos verbais, dos resultados das variáveis explicativas inerentes ao programa de leitura extensiva.

7.4. Conclusões finais sobre os resultados das análises de regressão passo a passo

Como pontos conclusivos sobre as análises de regressão efectuadas, destacamos os mais relevantes.

Para o grupo experimental, no que respeita aos resultados finais do *Simple Past*, há efeitos dos conhecimentos prévios relativos à correcta utilização desta forma verbal.

Quanto aos resultados finais do *Simple Present Perfect*, há efeitos dos conhecimentos prévios em termos do uso correcto deste tempo verbal. Verifica-se, também, a influência dos conhecimentos prévios transferidos do *Simple Past*.

Não se constata, contudo, a influência dos conhecimentos resultantes do programa de leitura extensiva, nos resultados finais de nenhuma das formas verbais em análise.

Para o grupo de controlo, no que respeita aos resultados finais do *Simple Present Perfect*, há efeitos dos conhecimentos prévios relativos à correcta utilização deste tempo verbal.

Para explicar os resultados finais do *Simple Past*, não obtivemos informações significativas.

8. Teste de Friedman

Aquando da preparação da experiência, considerámos que um dos objectivos da mesma era perceber se, no final do ano lectivo, havia progressos para ambos os grupos, no respeitante à utilização da distinção verbal *Simple Past/Simple Present Perfect* e, se tal acontecesse, em qual dos grupos seriam mais notórios e em qual dos tempos verbais teriam os alunos revelado maior evolução.

As análises de variância efectuadas já forneceram respostas. No entanto, quisemos ainda confirmar se houve alterações significativas entre os resultados obtidos no Pré-teste e no Pós-teste, recorrendo, para isso, a outro tipo de análise.

Para tirarmos conclusões e confirmarmos as da análise de variância, aplicámos aos resultados de cada grupo, em separado, o teste de Friedman, teste não paramétrico, adequado para, em pequenas amostras, comparar valores de três ou mais dados relacionados, obtidos em momentos diferentes. Muito embora só dispuséssemos das médias de dois momentos de avaliação, aplicámos o referido teste a cada um dos grupos (experimental e controlo), a cada um dos tempos verbais em causa (*Simple Past* e *Simple Present Perfect*) e ao conjunto dos mesmos (*Simple Past* + *Simple Present Perfect*). A aplicação deste tipo de teste pode dar indicações sobre a qualidade alcançada nos resultados de cada um dos grupos.

O teste permite ordenar os valores de cada um dos casos e calcular o valor médio de cada um dos resultados obtidos. Se não houver diferenças entre os resultados, os seus números de ordem são iguais.

Para verificar o nível de significância dos valores encontrados, o teste recorre à estatística do *qui quadrado*.

8.1. Teste de Friedman aplicado aos resultados dos tempos verbais em separado

No nosso caso, com a aplicação deste teste, quisemos conhecer a qualidade alcançada nos resultados obtidos pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo, nos dois momentos de avaliação, em cada um dos tempos verbais (Anexo 23, quadro 101), tal como fizemos através da análise de variância efectuada.

8.1.1. Grupo experimental

O grupo experimental, nos resultados do *Simple Past*, não revela diferença significativa nas médias. Os resultados não sofreram alterações.

Nos resultados do *Simple Present Perfect* verificam-se diferenças significativas nas médias obtidas, ao nível de significância de 5%.

Concluimos que o grupo experimental apenas atinge qualidade no âmbito do *Simple Present Perfect*. No caso do *Simple Past* não sofre alterações qualitativas.

8.1.2. Grupo de controlo

O grupo de controlo não revela diferenças significativas nas médias, nem do *Simple Past*, nem do *Simple Present Perfect*. Os resultados não sofreram alterações qualitativas.

8.2. Teste de Friedman aplicado aos resultados dos tempos verbais em conjunto

Através da primeira aplicação do teste de Friedman, para cada grupo, analisámos as diferenças verificadas em cada um dos tempos verbais.

Procurámos também verificar se os resultados globais dos mesmos sofreram alterações significativas em cada grupo, entre os dois momentos de avaliação.

Nesse sentido, efectuámos uma segunda análise, aplicando o mesmo teste, agora aos resultados globais dos dois tempos verbais em conjunto, nos dois momentos de avaliação, para termos a noção da aprendizagem de cada grupo nesse contexto (Anexo 23, quadro 102).

8.2.1. Grupo experimental

A partir desta análise, para o grupo experimental, verifica-se, globalmente, uma diferença significativa, ao nível de significância de 5%. Os resultados do conjunto dos dois tempos verbais, *Simple Past* + *Simple Present Perfect* (TOTAL), sofreram alterações significativas no segundo momento de avaliação.

8.2.2. Grupo de controlo

Para o grupo de controlo, globalmente, não se verifica qualquer diferença significativa na média dos resultados relativos aos dois tempos verbais em conjunto.

8.3. Conclusões sobre os resultados do teste de Friedman

O grupo experimental, nas médias do *Simple Past*, não sofreu alterações significativas, o que poderá significar que a evolução qualitativa foi diminuta.

Já nas médias do *Simple Present Perfect*, verificámos que a experiência realizada levou o grupo experimental a atingir qualidade no contexto da utilização deste tempo verbal, no segundo momento de avaliação.

Quando considerámos conjuntamente os dois tempos verbais, concluímos que, para o grupo experimental, os resultados globais sofreram alterações significativas no segundo momento de avaliação.

O grupo de controlo não sofreu alterações significativas nas médias de nenhum dos tempos verbais. Globalmente, considerando os dois tempos verbais em conjunto, também não se verificaram alterações significativas.

As conclusões obtidas nas análises realizadas através do teste de Friedman, confirmam as conclusões obtidas na análise de variância. Em termos de evolução, os grupos revelaram comportamentos diferentes, consoante os tempos verbais em causa.

Assim, podemos considerar que a experiência parece ter sido positiva para o grupo experimental, no que respeita à utilização do *Simple Present Perfect* como tempo verbal independente e ao contraste que este estabelece com o *Simple Past*.

9. Conclusões finais sobre a análise quantitativa

Para ambos os grupos, os resultados do primeiro momento de avaliação, que representam os conhecimentos prévios no que respeita aos dois tempos verbais em estudo, não revelam diferenças significativas, o mesmo acontecendo com os resultados do segundo momento de avaliação, que traduzem os conhecimentos entretanto adquiridos relativamente à distinção entre as formas verbais referidas.

Sobre as alterações constatadas entre os dois momentos de avaliação, as análises quantitativas levaram-nos a tirar conclusões quanto às questões colocadas tendo em conta as referidas análises.

Assim, lembramos que estas tinham por objectivo verificar se, após a intervenção didáctica, haveria diferentes níveis de progresso para os dois grupos no respeitante à utilização da distinção verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*; até que ponto o programa de leitura extensiva proporcionaria maiores facilidades de aquisição destes tempos verbais, do que o tradicional ensino formal em contexto de sala de aula; em que situação e em qual das formas verbais teriam os alunos revelado maior evolução; que resultados avaliados no primeiro momento seriam explicativos dos resultados finais; se haveria transferência de conhecimentos de um tempo verbal para o outro e transposição de conhecimentos no âmbito do mesmo tempo verbal.

Findo o ano lectivo e, em simultâneo, o programa de leitura extensiva no seio do grupo experimental, verificámos algumas alterações em relação à utilização do *Simple Past*.

A análise de variância indicou que o grupo experimental conseguiu desempenhos superiores aos do grupo de controlo nesta área, no segundo momento de avaliação. Contudo, nenhum dos grupos evoluiu de forma significativa no que respeita às médias relativas ao emprego desta forma verbal.

As análises de regressão, para o grupo experimental, revelaram efeitos dos conhecimentos prévios no âmbito deste tempo verbal.

Colocámos a hipótese de que o grupo de controlo se tenha desorientado, pois regrediu no seu desempenho relativamente à utilização do *Simple Past*, tendo baixado os conhecimentos prévios. A análise quantitativa não forneceu, contudo, informações sobre este facto.

O teste de Friedman indicou que nem o grupo experimental, nem o grupo de controlo sofreram alterações significativas nas médias do *Simple Past*, o que significa que a evolução qualitativa foi diminuta.

Assim, em síntese, para ambos os grupos, quanto aos resultados finais do *Simple Past*, obtivemos as seguintes informações:

- o grupo experimental mostrou desempenhos superiores aos do grupo de controlo, exclusivamente no segundo momento de avaliação, muito embora nenhum dos grupos tenha revelado desempenhos de qualidade no contexto deste tempo verbal;
- os desempenhos finais do grupo experimental são explicados pelos conhecimentos prévios no âmbito da mesma forma verbal;

Na área do *Simple Past* subsiste a falta de explicação sobre informações significativas que expliquem as razões que levaram o grupo de controlo à perda dos conhecimentos prévios neste contexto.

Quanto à utilização do *Simple Present Perfect*, terminada a experiência, verificámos algumas alterações globais.

A análise de variância esclareceu que os dois grupos obtiveram melhores resultados na utilização do *Simple Present Perfect* do que do *Simple Past*, tendo ambos apresentado desempenhos mais elevados nesta área, no segundo momento de avaliação. É um facto que tanto o grupo experimental, como o grupo de controlo mostraram evolução em termos das médias alcançadas no âmbito do emprego do *Simple Present Perfect*. Porém com base nas análises de variância suplementares, concluímos que apenas o grupo experimental obteve valores significativos no contexto deste tempo verbal, no segundo momento de avaliação.

As análises de regressão, para o grupo experimental, revelaram efeitos dos conhecimentos prévios relativos ao uso correcto desta forma verbal, bem como a influência dos conhecimentos prévios transferidos do *Simple Past*.

Para o grupo de controlo, os resultados finais do *Simple Present Perfect* revelaram efeitos dos conhecimentos prévios em termos da correcta utilização deste tempo verbal.

O teste de Friedman indicou que o grupo experimental obteve qualidade no que respeita à identificação das situações adequadas ao emprego do *Simple Present Perfect*, no segundo momento de avaliação.

Já o grupo de controlo não sofreu alterações significativas nas médias deste tempo verbal, o que revela uma evolução qualitativa diminuta.

Em síntese, na análise quantitativa, quanto aos resultados finais do *Simple Present Perfect* em ambos os grupos, obtivemos as seguintes informações:

- tanto o grupo experimental, como o grupo de controlo revelaram melhores desempenhos na utilização do *Simple Present Perfect* do que do *Simple Past*, no segundo momento de avaliação;
- ambos revelaram desempenhos superiores a nível do *Simple Present Perfect*, no segundo momento de avaliação, embora apenas o grupo experimental tenha obtido qualidade;
- os desempenhos finais do grupo experimental são explicados pelos conhecimentos prévios no âmbito da mesma forma verbal e pela influência dos conhecimentos prévios transferidos do *Simple Past*;
- os desempenhos finais do grupo de controlo são explicados pelos conhecimentos prévios em termos da correcta utilização deste tempo verbal.

Considerando os resultados globais dos dois tempos verbais em conjunto, a análise de variância mostra-nos que ambos os grupos revelaram desempenhos mais elevados no segundo momento de avaliação.

Porém, através do teste de Friedman, concluímos que, apenas no caso do grupo experimental, esses resultados globais sofreram alterações significativas, tendo este grupo obtido qualidade no segundo momento de avaliação.

Nos resultados do grupo de controlo, considerados globalmente, não se verificaram alterações significativas.

9.1. Respostas encontradas na análise quantitativa

Com base na análise quantitativa, tirámos as conclusões que passamos a apresentar.

Na área do *Simple Past*, concluiu-se que, embora apenas o grupo experimental tivesse melhorado o seu desempenho (cf. análise de variância, secção 6.1.1.), ainda assim não o fez de forma significativa, não tendo atingido qualidade nesta área, no final do ano lectivo (cf. teste de Friedman, secções 8.1.1. e 8.3.).

Apesar do grupo experimental ter melhorado os conhecimentos prévios no contexto do *Simple Past*, o impacto do programa de leitura extensiva nesse resultado final foi

diminuto (cf. análise de regressão passo a passo, em particular secções 7.2.1. e 7.3.1.) não tendo, assim, contribuído para facilitar a aquisição deste tempo verbal.

Os conhecimentos prévios do grupo experimental em termos do *Simple Past*, foram transferidos para o *Simple Present Perfect*.

O ensino formal da língua inglesa, em contexto de sala de aula, nada parece ter acrescentado, neste contexto, aos conhecimentos prévios do grupo de controlo, tendo este, inclusivamente, regredido no seu desempenho face à utilização desta forma verbal.

Na área do *Simple Present Perfect*, concluiu-se que ambos os grupos melhoraram os seus desempenhos no final do ano.

Tanto no caso do mero ensino formal da língua, em contexto de sala de aula, como através do reforço proporcionado, em paralelo, pelo programa de leitura extensiva, houve evolução em termos das médias alcançadas por cada grupo neste âmbito (cf. análise de variância, secção 6.1.2.).

Ambos melhoraram os conhecimentos prévios no contexto desta forma verbal.

Porém, apenas o grupo experimental atingiu qualidade no seu desempenho final nesta área (cf. teste de Friedman, secções 8.1.1., 8.1.2. e 8.3.), sendo, por isso, de supor como positiva a influência da experiência didáctica realizada, na esfera de acção deste tempo verbal. Logo, será de considerar o impacto do programa de leitura extensiva neste contexto, como estratégia facilitadora da aquisição do *Simple Present Perfect*.

Também em termos dos resultados globais, no âmbito do contraste *Simple Past/ Simple Present Perfect*, se concluiu que ambos os grupos melhoraram o seu desempenho final (cf. análise de variância, secção 6.1.4.).

Contudo, apenas o grupo experimental atingiu qualidade nesta área concreta (cf. teste de Friedman, secções 8.2.1., 8.2.2. e 8.3.), o que nos leva a crer terem estes alunos beneficiado do programa de leitura extensiva implementado, em termos da aquisição deste contraste verbal, no sentido de mais facilmente conseguirem distinguir entre as situações adequadas à correcta utilização de cada um dos tempos verbais em causa.

CAPÍTULO VIII

Interpretação dos dados, conclusões, implicações didáticas e sugestões para futuras investigações

1. Observações introdutórias

A análise quantitativa, apresentada no capítulo anterior, permitiu-nos tirar algumas conclusões. Através dela ficámos a conhecer os progressos, embora diminutos, de ambos os grupos (experimental e de controlo) ao longo do ano lectivo em causa, no que respeita à correcta e fluente utilização tanto do *Simple Past*, como do *Simple Present Perfect* nos seus contextos adequados, tendo-nos apercebido do grau de influência exercido pela leitura extensiva em termos da aquisição dos referidos tempos verbais.

Convém, neste momento, lembrar que a presente investigação se centrou no problema do impacto deste tipo de leitura em termos da aquisição e posterior utilização de estruturas verbais definidas, conducentes ao desenvolvimento da competência gramatical implícita na competência linguística de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, concretamente ao nível do 9.º ano de escolaridade.

Foi, pois, nosso objectivo, com este trabalho, conhecer melhor a influência que a exposição individual, prolongada e sistemática do aluno à leitura, especialmente no caso de leitura por prazer, pode exercer na compreensão, aquisição e utilização de determinados tempos verbais, referindo-nos em particular à distinção entre os problemáticos contextos de utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect* em situações concretas comuns e, a partir daí, constatar a relevância da sua implementação na fase imediata ao contacto com o contraste verbal em causa, basicamente como complemento do vulgar *input* linguístico das aulas de Inglês e, de preferência, em contexto extra-escolar, logo liberto de todo o tipo de tensões, sobretudo de cariz avaliativo, prejudiciais a um normal processo de aquisição.

Nesta perspectiva, planeámos e realizámos a experiência pedagógica, com o intuito de obter resposta às três questões de investigação que agora recordamos:

Questão 1

Será que o mero ensino formal do Inglês língua estrangeira em situação escolar, por si só, não consegue dar resposta às muitas dúvidas inerentes à aquisição da problemática distinção entre os vulgares contextos de utilização do ‘Simple Past’ e do ‘Simple Present Perfect’?

Questão 2

Terá a leitura extensiva, no contexto do Inglês língua estrangeira, um impacto relevante como estratégia de aquisição do contraste verbal ‘Simple Past’/‘Simple Present Perfect’?

Questão 3

Produzirá esta estratégia melhores resultados práticos a diferentes níveis, concretamente ao nível gramatical, do que o ensino formal dessa mesma língua?

A primeira questão levou-nos a levantar a hipótese de que o mero ensino formal do Inglês em contexto de sala de aula não facilitaria a aquisição do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, na medida em que não contribuiria de forma significativa para a diminuição das dificuldades sentidas pelos alunos neste âmbito.

A conjugação das duas outras questões permitiu-nos formular a hipótese de que a implementação dum programa de leitura extensiva, em simultâneo ao normal funcionamento das aulas de Inglês a nível do 9.º ano de escolaridade, facilitaria a aquisição do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, na medida em que contribuiria para uma diminuição significativa das dificuldades sentidas pelos alunos neste contexto.

A procura de resposta para as três questões de investigação formuladas e de eventual corroboração das duas hipóteses de trabalho delas decorrentes orientaram todo o nosso percurso investigativo ao longo do presente estudo.

Neste capítulo iremos, pois, apresentar as conclusões finais da investigação realizada, procedendo à interpretação dos dados resultantes das análises efectuadas no capítulo anterior, suas conclusões e eventuais implicações didácticas.

Apresentaremos também algumas considerações e sugestões para futuras investigações que versem o tema deste trabalho: *A leitura individual e silenciosa de 'graded readers' no ensino da língua inglesa como língua estrangeira.*

2. Interpretação dos dados

Tendo em vista a interpretação dos dados finais, obtidos em consequência dos vários testes estatísticos efectuados e de toda a análise descritiva e inferencial realizada no capítulo anterior, gostaríamos apenas de lembrar que esta tinha essencialmente por objectivo verificar se, após a intervenção didáctica, comparando os resultados em termos de Pré e Pós-teste, haveria diferentes níveis de evolução para os dois grupos (experimental e de controlo) no respeitante à utilização da distinção verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*; até que ponto o programa de leitura extensiva proporcionaria maiores facilidades de aquisição destes tempos verbais do que o tradicional ensino formal em contexto de sala de aula; em que situação e em qual das formas verbais teriam os alunos revelado maior progresso; que resultados avaliados no primeiro momento seriam explicativos dos resultados finais.

Todos estes factores ponderados, passemos, então, à interpretação dos dados apurados, considerando separadamente as reacções dos alunos de ambos os grupos, em virtude das diferentes experiências vividas ao longo do ano lectivo, no que respeita ao tipo de comportamento linguístico revelado no âmbito do emprego correcto de cada um dos dois tempos verbais em questão e, posteriormente, em relação à aquisição do contraste *Simple Past/Simple Present Perfect*.

Comecemos, pois, pela interpretação dos dados relativos à utilização do *Simple Past* nos seus contextos adequados.

2.1. *Simple Past*

Antes, porém, importa não esquecer o caminho percorrido pelos elementos dos grupos experimental e de controlo relativamente à aquisição da noção de passado, expressa em Inglês através da distinção verbal em estudo. Conforme referimos no Capítulo VI, mais propriamente na secção 3.1., estão em causa alunos que iniciaram a aprendizagem da

língua inglesa no 5.º ano de escolaridade, tendo estabelecido os primeiros contactos com contextos de utilização do *Simple Past* ainda durante o 2.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente a nível do 6.º ano.

Seria de supor, portanto, que ao prosseguirem o estudo desta língua no âmbito do 9.º ano de escolaridade, revelassem já um conhecimento no mínimo bastante razoável dos contextos de utilização desta forma verbal, até porque a análise contrastiva efectuada no Capítulo III, entre a expressão do passado em Português e Inglês deixou claro ser este, dos dois tempos verbais em questão, o que, à partida, se afigura menos problemático em termos de concretização prática, dada a existência duma correspondência directa neste contexto entre as duas línguas referidas, tanto a nível formal como semântico (ver secção 4. do referido capítulo, quadros 11 e 12). E, de facto, considerando os resultados do Pré-teste relativamente ao emprego do *Simple Past*, verificamos que, num universo de 594 situações criadas, adequadas à correcta utilização desta forma verbal, o grupo experimental acertou 383, tarefa em que foi superado pelo grupo de controlo, tendo este respondido correctamente a 401 (ver Anexo 16, quadros 69.1 e 70.1 respectivamente). São valores que se situam acima dos 50% de respostas correctas, é certo, porém, ainda assim, reveladores de incertezas e dificuldades, quando o objectivo é o contraste *Simple Past/Simple Present Perfect* e os alunos se vêem, de alguma forma, obrigados a escolher o tempo verbal mais adequado à transmissão duma determinada mensagem (lembramos, a propósito, a dicotomia proposta por Lewis (1986) – ‘*Grammar as fact*’/‘*Grammar as choice*’ – a que fizemos referência na secção 4. do Capítulo III).

Nesta perspectiva, os dados decorrentes da resolução do Pós-teste no final do ano lectivo, continuam, curiosamente, a apontar para esta realidade problemática no que respeita à esfera de acção do *Simple Past*. Muito embora o grupo experimental revele desempenhos superiores aos do grupo de controlo exclusivamente neste segundo momento de avaliação (quadros 69.1 e 70.1, Anexo 16), a verdade é que a análise descritiva e inferencial levada a cabo no capítulo anterior nos mostra que nenhum dos grupos sofreu alterações significativas nas médias do *Simple Past* de um teste para o outro, o que significa que, em ambos os casos, a evolução qualitativa foi diminuta, ou seja, nem o grupo experimental, nem o grupo de controlo revelaram desempenhos de qualidade no contexto deste tempo verbal (cf. análise de variância, secção 6.1.1. e teste de Friedman, secções

8.1.1., 8.1.2. e 8.3.), tendo mesmo este último grupo evidenciado uma “perda” de conhecimentos prévios a este nível.

As razões subjacentes a tais comportamentos poderão prender-se com uma questão de saturação relativa ao vulgar processo de ensino/aprendizagem deste item gramatical concreto. Isto porque, dado o 9.º ano de escolaridade ser já o quarto em que professores e alunos sistematicamente lidam com situações adequadas à prática da correcta utilização do *Simple Past*, em termos meramente formais, isto é, numa perspectiva de ensino tradicional, em contexto de sala de aula, será natural que esta permanente insistência no estudo deste tempo verbal, levada muito provavelmente a cabo em moldes pouco apelativos e nada inovadores, de tão habitual e rotineira, se tenha tornado cansativa e desmotivadora para ambas as partes. Mais ainda quando, como explicámos no Capítulo VI (secção 3.1.), no final do 8.º ano se lhes depara uma nova maneira de igualmente traduzirem acções passadas, através do emprego de uma outra forma verbal, desta vez o *Simple Present Perfect*, a que nos referiremos na secção seguinte. O que é facto é que a conjugação destes factores poderá inevitavelmente resultar, pelo menos durante um determinado período de tempo mais ou menos extenso, no descurar da continuação do estudo do *Simple Past*, tendo como consequência o que poderemos muitas vezes encarar, em termos práticos, como um retrocesso no âmbito da aprendizagem desta forma verbal, retrocesso esse responsável por percentagens de erros que poderiam, numa primeira análise, parecer contraditórias, tanto em relação à natureza dos dois tempos verbais implicados no contraste em causa, como à própria duração dos diferentes períodos de tempo decorridos desde o início do seu estudo.

Esta parece-nos ser uma justificação de todo lógica e viável para o facto do grupo de controlo ter efectivamente regredido em termos do seu desempenho face à utilização desta forma verbal. Tal não se terá verificado no que respeita ao comportamento do grupo experimental a este mesmo nível, dado este ter estado sujeito, paralelamente ao normal funcionamento das aulas de Inglês numa perspectiva de escola (esta a única situação vivida pelo grupo de controlo), a um consistente e cuidado programa de leitura extensiva, implementado em contexto extra-escolar, como complemento às referidas aulas de língua. Talvez aqui se encontre a razão explicativa da melhoria dos conhecimentos prévios do grupo experimental no contexto do *Simple Past*, embora não tendo este atingido qualidade nesta área no final do ano lectivo, muito provavelmente pelas razões que acabámos de explicar.

Acresce a tudo isto o facto da aquisição duma língua não representar um processo linear, de acordo com o qual os alunos adquiririam um item linguístico de cada vez, com toda a segurança e correcção; pelo contrário, importa ter a noção de que, neste contexto, a progressão é antes cíclica, metafórica (Rutherford, 1987; Nunan, 1996; Willis, 1996 – ver Introdução, secção 1.), ou mesmo orgânica, para usar o termo de Corder (1986), quando este afirma que “*The spontaneous development of a grammar in the learner is organic. Everything is happening simultaneously. The growth is organic in the way that a flower develops out of a bud.*” (Corder, 1986, p. 187), o que, sem dúvida, ajuda a explicar os avanços e recuos de que vulgarmente somos testemunhas, quando está em causa a aquisição de competência linguística pelos nossos alunos.

Gostaríamos, aliás, de destacar, a este respeito, no âmbito das três razões que Krashen (1993) apresenta contra o que considera a suposta importância da mera instrução formal em situação escolar, as duas que mais directamente se relacionam com toda esta problemática a que nos temos vindo a referir, por nos parecerem justificativas do tipo de comportamento verificado nos nossos alunos em geral e, muito em particular, neste contexto específico da utilização do *Simple Past*, sobretudo a nível do desempenho revelado pelo grupo de controlo: “1) *Language is too vast, too complex to be taught or learned one rule or word at a time (. . .)*; 3) *The impact of direct instruction is typically small or nonexistent. When studies do show an effect of instruction, the effect sometimes disappears with time.*” (Krashen, 1993, pp. 13-14), facto de que todos nós, como professores de língua estrangeira, temos plena consciência, no decorrer das nossas práticas lectivas, até porque, segundo o autor defende, não há qualquer tipo de relação entre o que é conscientemente aprendido e o que é adquirido, sendo estes dois processos independentes (Krashen, 1981a, 1982a, 1985); “*So there can't be any seepage from what the teacher consciously teaches into the learner's acquisition (. . .)*”, conforme também refere Corder (1986, p. 186) neste contexto.

2.2. Simple Present Perfect

Se, como vimos, a introdução à noção de passado em Inglês, expressa através da utilização do *Simple Past*, ocorre a nível do 2.º Ciclo do Ensino Básico, é apenas a meio do 3.º Ciclo (8.º ano) que, de facto, surgem os primeiros contactos com contextos adequados

ao emprego do *Simple Present Perfect*, este claramente uma novidade, contraposta ao já habitual estudo da primeira forma verbal.

Nesta perspectiva e mantendo a mesma linha de raciocínio adoptada na secção anterior, parece-nos, pois, não ser de estranhar que, nesta altura, os alunos se dediquem essencialmente ao estudo do novo tempo verbal, o que se lhes afigura desde logo muito mais motivante e interessante. Por outro lado, há também que ter em conta a tendência natural dos professores para, no âmbito da distinção verbal em causa, reservarem grande parte do seu tempo lectivo, sobretudo neste período inicial, para a temática do *Simple Present Perfect* que, precisamente por constituir uma novidade, requer mais a sua atenção, embora tenhamos a noção de que, nesta fase, o processo de ensino/aprendizagem do novo tempo verbal se possa considerar ainda elementar, até por não ser fácil, em termos do contraste que a diferentes níveis estabelece com o seu parceiro temporal, o *Simple Past*.

Lembremos, a propósito, a análise contrastiva Português/Inglês efectuada no Capítulo III (secção 4.), que, sem margem para dúvidas, nos permitiu concluir ser o *Simple Present Perfect*, dos dois tempos verbais ingleses em estudo, o principal causador de dificuldades de utilização corrente, precisamente por se encontrar mais afastado dos meios de que o português habitualmente se serve para expressar a noção de passado – note-se, como aliás tivemos oportunidade de confirmar na prática (ver figura 25 e quadro 13 da referida secção e capítulo) que, a este nível, nem sempre se verifica a existência duma correspondência directa entre as duas línguas, tanto em termos formais como semânticos.

Basta considerarmos os resultados do Pré-teste relativos ao emprego desta forma verbal, para constatararmos que os totais de respostas certas, obtidos no seio dos grupos experimental e de controlo (259 e 269 respectivamente, num universo de 594 possíveis contextos), são bastante inferiores aos verificados em relação às situações adequadas ao uso do *Simple Past*, (ver Anexo 16, quadros 69.1 e 70.1) que, como vimos, se situavam acima dos 50% de respostas correctas em ambos os grupos. Já no caso do *Simple Present Perfect*, os valores globais conseguidos no primeiro momento de avaliação colocam-se nitidamente abaixo dos 50% de questões correctamente respondidas, sendo, por isso mesmo, indiciadores claros de dúvidas e problemas de ordem vária, no que respeita em particular à utilização deste tempo verbal em situações concretas do dia a dia.

Como explicar então, ao movermo-nos numa área comprovadamente tão complexa como esta do uso do *Simple Present Perfect* que, face aos resultados obtidos no Pós-teste

(de novo ver Anexo 16, quadros 69.1 e 70.1), tanto os alunos do grupo experimental, como os do grupo de controlo tenham revelado melhores desempenhos no âmbito da sua utilização do que na do *Simple Past* no final do ano lectivo, tendo inclusivamente conseguido ultrapassar a barreira dos 50% de respostas correctas a este nível?

De facto, embora mantendo um desnível notório no segundo momento de avaliação, dado os valores relativos ao correcto comportamento dos alunos no contexto do *Simple Present Perfect* se continuarem a situar num patamar inferior aos registados relativamente à quantidade de respostas acertadas no âmbito do *Simple Past* (as dificuldades de utilização prática da primeira forma verbal persistem, sem dúvida, apesar de mais atenuadas, continuando, no entanto, a superar as encontradas na esfera de acção da segunda forma verbal), a análise quantitativa realizada no capítulo anterior permitiu-nos concluir que ambos os grupos mostraram evolução em termos das médias alcançadas quanto ao emprego do *Simple Present Perfect* no Pós-teste. Porém, saliente-se, apenas o grupo experimental obteve valores significativos no contexto deste tempo verbal no segundo momento de avaliação, sendo assim o único a ter atingido qualidade nesta área (cf. teste de Friedman, secções 8.1.1., 8.1.2. e 8.3.), situação tanto mais curiosa e inesperada, toda esta relativa ao desempenho dos alunos no âmbito do *Simple Present Perfect*, quanto tal não se verificou (embora pudesse, à partida, parecer mais plausível pelas razões expostas na secção anterior) no que respeita à esfera de acção do *Simple Past*.

A explicação, pode, contudo, ser linear: lembremos que os alunos se encontram ainda numa fase elementar da aquisição dos diferentes significados do *Simple Present Perfect* estando, conseqüentemente, a estabelecer o que poderíamos considerar os primeiros contactos com os diversos contextos inerentes à compreensão, aquisição e utilização da distinção verbal em causa.

Será, pois, natural e perfeitamente lógico, como referimos há pouco, que o empenho e a atenção dispensada pelos professores, face a uma prática sistemática, consistente, motivadora e apelativa deste tempo verbal em contexto de sala de aula, sejam bastante mais intensos e incisivos durante este período, dada a complexidade do tema em questão e as vulgares dificuldades surgidas no seu âmbito. Se a esta realidade, compreensível, sem dúvida, juntarmos o interesse e curiosidade que a abordagem dum novo item linguístico tem, por norma, a capacidade de despertar na generalidade dos alunos (sobretudo quando adequadamente introduzido e apelativamente treinado),

poderemos ter eventualmente reunido as condições essenciais à explicação não só da ausência de qualquer tipo de retrocesso em termos de conhecimentos prévios no contexto desta forma verbal, como também do facto de tanto os alunos do grupo experimental, como os do grupo de controlo terem revelado desempenhos superiores no segundo momento de avaliação, relativamente à identificação das situações mais adequadas ao uso do *Simple Present Perfect*. Alunos mais apoiados e melhor orientados, sentir-se-ão também mais motivados e, sobretudo, mais capazes de prestações linguísticas cada vez mais correctas no contexto da língua em estudo.

Saliente-se, porém, que se esse apoio passar basicamente por uma oferta diversificada de eventuais sugestões de trabalho a desenvolver em benefício da aquisição da língua alvo, entre as quais destacamos, com especial relevo, o incentivo a actividades de leitura extensiva, de tal forma é rica, variada e controlada a exposição que estas proporcionam à língua em questão, então teremos muito provavelmente encontrado a resposta para o facto de apenas o grupo experimental ter obtido valores significativos no contexto do *Simple Present Perfect* no segundo momento de avaliação (embora ambos os grupos tenham mostrado evolução em termos das médias alcançadas no Pós-teste, como vimos), sendo assim o único a ter atingido qualidade neste âmbito, supostamente por ter sido também o único a ver-se envolvido num programa de leitura extensiva, devidamente planeado e implementado, sobretudo como complemento ao normal funcionamento das aulas de Inglês, com o objectivo primordial de procurar facilitar a aquisição da distinção verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*.

2.3. *Simple Past/Simple Present Perfect*

Interpretados os dados no que respeita ao tipo de comportamento linguístico revelado pelos grupos no âmbito do emprego correcto de cada uma das duas formas verbais em questão, centremo-nos na interpretação do seu desempenho em termos da aquisição do contraste *Simple Past/Simple Present Perfect*.

Consideremos, pois, os resultados globais dos dois tempos verbais em conjunto, tanto no seio do grupo experimental, como do grupo de controlo. Não há dúvida que, a nível do Pré-teste, esses resultados evidenciam, desde logo, dificuldades várias, sentidas por ambos os grupos, relativamente à identificação dos contextos adequados à correcta

utilização quer do *Simple Past*, quer do *Simple Present Perfect*. Parece-nos óbvio, com base nos totais globais de respostas certas no âmbito do contraste verbal em causa (642 no primeiro grupo e 670 no segundo, num universo total de 1.188 contextos apresentados, conforme atestam os quadros 69.1 e 70.1 do Anexo 16) que, logo no primeiro momento de avaliação, o tema se revela problemático, a avaliar pelas reacções dos alunos, quando confrontados com a necessidade de escolha entre o tempo verbal mais adequado à transmissão duma dada mensagem num determinado contexto.

Um indicador claro da complexidade desta questão é o facto das dificuldades persistirem no final do ano lectivo, muito embora em menor número, é certo, como podemos perceber pelos totais globais dos dois grupos a nível do Pós-teste (Anexo 16, quadros 69.1 e 70.1). A análise quantitativa realizada no capítulo anterior mostra, efectivamente, que ambos os grupos revelaram desempenhos mais elevados no segundo momento de avaliação (cf. análise de variância, secção 6.1.4.). Porém, no que respeita ao grupo de controlo, a evolução registada foi mínima, não permitindo que se verificassem alterações significativas, tendo estas surgido apenas no caso do grupo experimental que, desta forma, foi o único a obter qualidade a nível do Pós-teste, face à aquisição da distinção *Simple Past/Simple Present Perfect* (cf. teste de Friedman, secções 8.2.1., 8.2.2. e 8.3.).

A explicação, neste contexto, parece-nos evidente. Basta ponderarmos um pouco sobre a situação ocorrida.

Por um lado, tivemos o cuidado de nos assegurar da normalidade (Anexo 18, quadro 73) e homogeneidade (Capítulo VII, secção 1., quadros 35 e 36) dos resultados obtidos no Pré-teste, face ao desempenho de ambos os grupos seleccionados no âmbito do contraste verbal em estudo. Pudemos, assim, dar início à experiência didáctica com a certeza de que tanto o grupo experimental, como o de controlo eram provenientes de populações com a mesma média, apresentando, pois, as mesmas características.

Por outro, ao recordarmos o percurso escolar dos alunos dos dois grupos, no âmbito da disciplina de Inglês, ao longo do ano lectivo em causa, concluímos que este foi em tudo idêntico, uma vez que todos estiveram sujeitos ao ensino tradicional da língua inglesa, em situação formal de sala de aula, cumprindo um mesmo programa de língua, instituído a nível nacional para o 3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º ano de escolaridade) e encarado numa perspectiva de escola.

O que poderá, então, justificar a diferença final em termos do significado dos valores resultantes do Pós-teste, sendo que, como vimos, apenas no caso do grupo experimental levaram ao atingir de qualidade quanto à aquisição da distinção entre o *Simple Past* e o *Simple Present Perfect*?

Na sequência da explicação anterior, não nos parece que possa ter sido qualquer outro factor, a não ser, efectivamente, o facto do grupo experimental se ter submetido a um programa de leitura extensiva, cujo impacto nos respectivos alunos, em termos da aquisição verbal em causa, nos interessava avaliar, contrastando os resultados por eles obtidos, com os resultados dos alunos do grupo de controlo, apenas sujeitos ao método de ensino tradicional. Este foi, sem dúvida, o único aspecto que permitiu estabelecer a distinção entre os dois grupos durante todo o processo, logo, só poderá ser também o único basicamente responsável pela diferença em termos dos resultados finais.

É precisamente neste enquadramento que julgamos fazerem todo o sentido e adquirirem especial relevância, porque, de algum modo, mais uma vez confirmadas na prática, por via dos resultados decorrentes da realização da nossa experiência didáctica, as posições assumidas e defendidas pelos diversos autores relativamente às diferentes questões abordadas ao longo do Capítulo V, no âmbito da importância a atribuir à leitura extensiva face ao processo de aquisição duma qualquer língua alvo.

Não podemos, contudo, neste contexto, deixar de reservar um destaque muito particular para as teorias de Krashen sobre aquisição da linguagem (1981a, 1982a, 1985), que claramente serviram de fonte inspiradora ao tema central da presente investigação, salientando, em especial, toda a importância que o autor inquestionavelmente confere ao poder da leitura (1989, 1993), sobretudo leitura voluntária, por prazer, à qual atribui, em diferentes fases da aprendizagem, conforme aliás referimos na Introdução a este estudo (ver secção 1., p. 26), "...um poder muito superior ao da própria instrução formal relativamente ao funcionamento da língua alvo, já que assim ela se revela em todas as suas dimensões de regras e uso fluente.”:

Research appears to support overwhelmingly the hypothesis that reading exposure alone has strong effect on the development of language abilities necessary for school success, a result that is consistent with both current language acquisition theory and reading theory. I will conclude that reading exposure is, at a minimum, a great help in language development (. . .) reading exposure may be the primary means of developing reading comprehension,

writing style, and more sophisticated vocabulary and grammar. (Krashen, 1989, p. 90);

(. . .) when free reading and direct, or traditional, instruction are compared directly in method comparison studies, free reading nearly always proves to be superior on tests of reading comprehension, vocabulary, writing and grammar. (Krashen, 1993, p. 19);

In face to face comparisons, reading is consistently shown to be more efficient than direct instruction. Other studies confirm that direct instruction has little or no effect. The only conclusion we can draw from these findings can be stated easily. Reading is a powerful means of developing literacy, of developing reading comprehension ability, writing style, vocabulary, grammar, and spelling. Direct instruction is not. (Krashen, 1993, p. 22).

Se, ao nos propormos realizar este estudo, já estávamos convictos, tal como Krashen e colegas, da força da leitura extensiva, como uma das melhores vias de aquisição duma qualquer língua, inclusive uma língua alvo, tendo em vista, entre outros factores, o desenvolvimento da correcção gramatical, que a nós, particularmente, nos interessava averiguar (daí nos parecer perfeitamente justificado e pertinente o tema em causa), a análise quantitativa efectuada no capítulo anterior veio, de alguma forma, reforçar a nossa convicção inicial, permitindo-nos, ainda que de forma não tão óbvia quanto esperávamos, confirmar as nossas expectativas face ao poder da leitura nesta área concreta, uma vez que, finda a experiência pedagógica e confrontados com os resultados dos dois grupos no segundo momento de avaliação, nos foi possível verificar, através da análise estatística efectuada (cf. teste de Friedman, secções 8.2.1., 8.2.2. e 8.3.), que apenas os alunos do grupo experimental conseguiram efectivamente uma evolução significativa, em termos da qualidade revelada quanto aos conhecimentos demonstrados no que respeita à aquisição do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, em estudo.

3. Conclusões

Interpretados, à luz do enquadramento teórico previamente traçado, os dados quantitativos finais, decorrentes da análise descritiva e inferencial dos resultados da intervenção didáctica que planeámos e implementámos a nível do 9.º ano de escolaridade, passemos às conclusões que deles nos parece pertinente retirar, tendo prioritariamente em

consideração a resposta às três questões de investigação que de início levantámos e nos orientaram durante todo o estudo realizado, possibilitando a formulação de hipóteses de trabalho (que, por uma questão de maior comodidade e funcionalidade prática, recordámos nas observações introdutórias a este capítulo), naturalmente sujeitas a eventual corroboração na sequência dos dados obtidos.

3.1. *Simple Past*

Assim, com base na interpretação dos dados finais, relativos à prestação dos alunos de ambos os grupos na área do *Simple Past*, podemos concluir que, apesar do grupo experimental ter efectivamente melhorado os seus conhecimentos prévios neste contexto (cf. análise de variância, secção 6.1.1.), o impacto do programa de leitura extensiva terá sido diminuto em termos do resultado final obtido, ao que tudo indica não tendo contribuído, contrariando a nossa previsão inicial, para facilitar a aquisição deste tempo verbal específico, muito provavelmente pelas razões apontadas na secção 2.1., facto que, contudo, não deixa de ser curioso, tanto mais que, sendo o *Simple Past* o tempo por excelência da narrativa, como já tivemos ocasião de referir, a análise pormenorizada dos *graded readers* seleccionados (ver Capítulo VI, secção 2.1.2.2., quadros 20 a 24) deixou evidente que os alunos tiveram oportunidade de acesso a um rico, adequado e compreensível *input* nesta área, dado terem estado expostos a um elevado número de exemplos de utilização desta forma verbal, devidamente contextualizados e adaptados ao seu nível de desenvolvimento linguístico.

Poderá ter acontecido que o factor “saturação” referido na secção 2.1. tenha efectivamente pesado a este nível – cansados do estudo persistente e prolongado desta forma verbal, os alunos ter-se-ão inconscientemente abstraído do seu emprego, procurando desviar a atenção para outros aspectos no âmbito da leitura em curso que, na altura, lhes terão parecido mais apelativos e cativantes: porque não o simples fluir da história, a aquisição de vocábulos desconhecidos ou mesmo até a consolidação do emprego do *Simple Present Perfect* (tão recente ainda em termos de aprendizagem) nos seus contextos mais adequados?

Por outro lado, apercebemo-nos de que o ensino tradicional da língua inglesa, em situação formal de sala de aula, só por si, nada terá acrescentado, neste contexto, aos

conhecimentos prévios dos alunos do grupo de controlo, tendo estes inclusivamente regredido no âmbito do seu desempenho face à utilização deste tempo verbal, situação para a qual Corder (1986) encontra uma justificação muito clara, voltando ao carácter cíclico e orgânico característico dum processo de aquisição, por oposição à natureza linear dos programas de língua:

The syllabus that a teacher uses is essentially a linear one, a list of linguistic forms in a certain order. From all the evidence we have about the way linguistic knowledge develops spontaneously in the learner, that is not the way things happen. (. . .) You can't write a linear program for the process of flowering, because everything is happening simultaneously. You can look at the development of tense, of negation, of question forms, or anything you like, and you find that all these things are developing simultaneously. Any language teaching programme is forced to define itself linearly, but it is not the way learning takes place. (Corder, 1986, pp. 186-187).

Logo, mesmo não tendo proporcionado uma evolução de qualidade a este nível em termos dos resultados finais obtidos, a influência exercida pelo programa de leitura extensiva implementado, sempre terá, pelo menos, contribuído para que o grupo experimental não passasse por igual experiência de retrocesso relativamente aos conhecimentos entretanto adquiridos no contexto do *Simple Past*, situação no mínimo desmotivante e constrangedora para os alunos envolvidos, dada a inevitável sensação de fracasso ocasionada.

3.2. *Simple Present Perfect*

A interpretação dos dados finais obtidos na área do *Simple Present Perfect* levou-nos a concluir que ambos os grupos melhoraram os seus desempenhos quanto à utilização prática deste tempo verbal no final do ano lectivo.

De facto, tanto no caso do mero ensino formal da língua inglesa em contexto de sala de aula (situação única vivida, como sabemos, apenas pelo grupo de controlo), como através do reforço proporcionado, em paralelo, pela implementação do programa de leitura extensiva ao longo de todo o ano (referimo-nos, é claro, ao grupo experimental), houve evolução em termos das médias alcançadas por cada grupo neste domínio, o que equivale a

dizer que ambos melhoraram os conhecimentos previamente adquiridos no contexto desta forma verbal, por razões que procurámos explicar e interpretar na secção 3.1.

Porém, saliente-se, apenas o grupo experimental atingiu qualidade no seu desempenho final nesta área (cf. teste de Friedman, secções 8.1.1., 8.1.2. e 8.3.), o que surge como um dado revelador da importância que a intervenção didáctica realizada terá assumido na esfera de acção do tempo verbal em causa. Logo, será de considerar o efectivo impacto do programa de leitura extensiva neste contexto, tendo este muito provavelmente funcionado como estratégia facilitadora da aquisição do *Simple Present Perfect*, de acordo, aliás, com o que supúnhamos de início.

Perfeitamente cientes, tal como refere Willis (1996), do facto de haver regras gramaticais conceptualmente mais difíceis do que outras, sendo esse, sem dúvida, o caso das que regulam as diversas utilizações do *Simple Present Perfect*, reconhecemos nós também que “(. . .) learners require a lot of exposure before they begin to use such features correctly.” (Willis, 1996, p. 6), até porque, a fazermos fé na investigação sobre a aquisição da morfologia gramatical do Inglês como língua estrangeira/segunda língua, não é tanto a complexidade linguística dum morfema que surge como o factor mais crítico em termos duma produção correcta dos alunos no âmbito da língua alvo, mas antes a frequência com que ele ocorre no *input* a que vulgarmente se encontram sujeitos (Larsen-Freeman, 1975, 1976a). Daí que tenhamos procurado aumentar as possibilidades de ocorrência dos contextos de utilização desta forma verbal por via da leitura extensiva, encarada como leitura por prazer, tentando, assim, enriquecer o *input* dos nossos alunos neste campo concreto e, conseqüentemente, diminuir as probabilidades de incorrecções neste domínio, estratégia que, como pudemos comprovar, face ao contraste dos resultados finais obtidos por ambos os grupos, em relação à prática do emprego do *Simple Present Perfect* em vulgares situações diárias, se terá revelado compensadora, embora não tanto como esperávamos quando delineámos a nossa intervenção didáctica.

3.3. *Simple Past/Simple Present Perfect*

Interpretados ainda os dados em termos dos resultados globais apurados no âmbito da distinção *Simple Past/Simple Present Perfect*, foi igualmente possível concluir que

ambos os grupos melhoraram as respectivas prestações do primeiro para o segundo momento de avaliação (cf. análise de variância, secção 6.1.4.).

Porém, mais uma vez pudemos verificar que apenas o grupo experimental alcançou qualidade nesta área concreta (cf. teste de Friedman, secções 8.2.1., 8.2.2. e 8.3.), muito embora os resultados tenham ficado aquém das nossas expectativas, facto que, contudo, nos leva a crer terem estes alunos beneficiado do programa de leitura extensiva implementado em termos da aquisição deste contraste verbal, no sentido de mais facilmente conseguirem distinguir entre as situações adequadas à correcta utilização de cada um dos tempos verbais em causa.

Julgamos, assim, justificada a aposta nas vantagens inerentes a uma exposição frequente, sistemática e adequada à língua alvo, neste caso tendo essencialmente por base a linguagem escrita, dado não parecerem restar dúvidas de que o necessário, diríamos mesmo indispensável, *input* linguístico em termos da distinção *Simple Past/Simple Present Perfect*, assente sobretudo num sólido e consistente programa de leitura extensiva, paralelo ao normal funcionamento das aulas de Inglês, gradualmente se transforma em *intake*, ao ser assimilado pelos alunos ao seu ritmo individual, para mais tarde resultar em *accurate output* neste domínio concreto.

Servir-mo-nos, pois, da leitura extensiva para, de forma mais suave e harmoniosa, tentar estabelecer a ponte entre dois dos momentos definidos por Willis (1996) no âmbito da problemática aquisição deste contraste verbal (ver Introdução, secção 1.) – o segundo, da desconfirmação duma hipótese previamente formulada (relativa ao emprego generalizado do *Simple Past* num contexto de passado) e o terceiro, o da reestruturação de todo o sistema gramatical da língua alvo, para entretanto incluir um novo dado (referente aos diversos usos do *Simple Present Perfect* numa mesma esfera temporal), procurando assim um aumento progressivo de competência linguística no que respeita à língua em questão, facto que os resultados finais da experiência didáctica incluída no presente estudo parecem confirmar.

Repare-se que a utilização de *graded readers* neste contexto, para além de muito mais motivante e agradável como material didáctico, constitui uma enorme vantagem em termos dos benefícios daí decorrentes para um processo que se pretende eminentemente aquisitivo, dado que “(. . .) *the best language learning is likely to take place when the learner’s attention is concentrated on other aspects of what is happening, rather than on*

language.” (Corder, 1986, p. 187), o que, sem dúvida, é apanágio duma leitura por prazer, onde o aluno centra naturalmente a sua atenção no enredo, ou seja, no evoluir do fio condutor da história (os tais “outros aspectos” de que fala Corder) e não no domínio da linguagem envolvida propriamente dito, sem que, contudo, deixe de a “captar” de forma inconsciente, através da mera exposição à mesma, esta, sim, fundamental:

(. . .) if the focus is entirely on something non-linguistic, you will in the course of concerning yourself with it necessarily be involved in acquiring the language which enables you to do what you need to do. You’ve got to have something to attach the words to (. . . .) The priority is the activity: the words are a by-product of the activity, rather than the central focus (. . .). The advantage of allowing vocabulary to grow out of some meaningful and interesting activity is precisely that you are making use of a knowledge of the world to learn the ‘structure’ of the language. (Corder, 1986, p. 188).

Sá-Correia (1993) vai mesmo mais longe ao advogar o recurso à leitura extensiva por meio de *graded readers*, encarando-os como uma via, ainda que de alguma forma controlada, de, contudo, promover a independência, autonomia e até auto-reflexão dos alunos face ao seu próprio processo de aquisição da língua em causa, atitudes que julgamos importante desenvolver e incrementar: “(…), *though the language is controlled it promotes independence and self-reflection because what students read is authenticated by them through choice that is guided to give them self-assurance.*” (Sá-Correia, 1993, pp. 175-176).

3.4. Observações finais

Com este trabalho pretendíamos conhecer melhor o papel que a exposição individual, prolongada e regular do aluno à leitura, especialmente no caso de leitura voluntária, por prazer, pode desempenhar na compreensão, aquisição e utilização do contraste *Simple Past/Simple Present Perfect* em situações diárias concretas e, a partir daí, verificar a importância da sua implementação na fase imediata ao contacto inicial com a distinção verbal em causa, basicamente como complemento ao usual *input* linguístico das aulas de língua inglesa e, de preferência, em contexto extra-escolar.

Colocámos três questões de investigação, às quais fomos procurando dar resposta, com base na interpretação dos resultados obtidos pelos grupos experimental e de controlo.

Julgamos que nesta fase final do estudo realizado, importa sintetizar e sistematizar as conclusões a que entretanto chegámos, sob a forma de uma resposta breve e objectiva a cada uma das questões referidas, o que nos possibilitará, em definitivo, a eventual corroboração das hipóteses formuladas.

Assim, quanto à primeira questão colocada – *Será que o mero ensino formal do Inglês língua estrangeira em situação escolar, por si só, não consegue dar resposta às muitas dúvidas inerentes à aquisição da problemática distinção entre os vulgares contextos de utilização do ‘Simple Past’ e do ‘Simple Present Perfect’?* – a resposta é definitivamente negativa. Ficaram mais uma vez provadas (ver estudo anterior – Fonseca, 1990), com base nos resultados de ambos os grupos em situação de Pré-teste, tendo este precisamente por objectivo testar os conhecimentos revelados pelos alunos, no contexto do contraste verbal referido, logo no início do ano lectivo, ou seja, antes da realização da experiência, as várias dificuldades sentidas neste âmbito, para as quais as tradicionais estratégias de ensino/aprendizagem da língua estrangeira em contexto de sala de aula ainda não conseguiram encontrar a solução mais adequada.

Logo, nesta decorrência, a primeira hipótese, relativa ao facto do mero ensino formal do Inglês em contexto escolar não facilitar a aquisição do contraste verbal *Simple Past/ Simple Present Perfect*, na medida em que não contribui de forma significativa para a diminuição das dificuldades sentidas pelos alunos a este nível, foi assim corroborada.

Não estará a resposta ou, pelo menos, parte da explicação neste raciocínio que Corder (1986) expressa de forma tão clara e objectiva? Vejamos:

Practically everything that the SLA researchers found out was extremely uncomfortable for teachers, who naturally assumed that their efforts were more or less effective. They believed if you teach a person something, he or she will learn it; if you teach it intensively he or she will learn it quicker. It seems to be true of almost anything else. It's just that language is the odd one out. I think the acquisition of language is fundamentally different from the acquisition of any other kind of knowledge (. . .). (Corder, 1986, p. 186).

Parece-nos, neste enquadramento e, dada a relevância e pertinência do tema abordado para o campo da pedagogia das línguas, que as suas palavras justificam plenamente um momento de paragem e de reflexão atenta e ponderada sobre a realidade

subjacente à vasta e complexa área da aquisição duma segunda língua, nomeadamente no que respeita à questão gramatical.

Relativamente à segunda questão de investigação colocada – *Terá a leitura extensiva, no contexto do Inglês língua estrangeira, um impacto relevante como estratégia de aquisição do contraste verbal 'Simple Past'/'Simple Present Perfect'?* – a resposta é afirmativa. Ficou provado, com base na análise quantitativa efectuada a partir dos resultados do segundo momento de avaliação, realizado após a conclusão do programa de leitura extensiva, no final do ano lectivo, exactamente com a função de avaliar os conhecimentos entretanto adquiridos pelos alunos no âmbito do contraste verbal em causa, que o grupo experimental beneficiou da leitura levada a cabo, tendo efectivamente, no geral, melhorado o seu comportamento ao nível da distinção prática entre os contextos de utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect*, na medida em que revelou uma evolução significativa do primeiro para o segundo teste. Muito embora ela não fosse tão elevada quanto esperávamos, é, contudo, por si só, indicadora de desempenhos superiores, na área da distinção verbal em questão, finda a experiência didáctica implementada (cf. teste de Friedman, secções 8.2.1. e 8.3.). Nesta perspectiva, é de considerar o impacto exercido por este tipo de leitura, essencialmente individual, silenciosa e concretizada por prazer, sobretudo em contexto extra-escolar, como uma possível estratégia que favorece a aquisição do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, de forma subtil diríamos (lembramos que a aquisição, tal como Krashen a define, é basicamente um processo de assimilação inconsciente dos diversos conteúdos linguísticos), porém vantajosa e eficaz.

No que respeita à terceira questão colocada – *Produzirá esta estratégia melhores resultados práticos a diferentes níveis, concretamente ao nível gramatical, do que o ensino formal dessa mesma língua?* – a resposta, na sequência lógica da anterior, mantém-se igualmente afirmativa. Mais uma vez a análise quantitativa efectuada, contrastando os resultados finais dos dois grupos, no âmbito da correcta distinção entre os contextos de utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect*, com os dados decorrentes da resolução do Pré-teste, versando precisamente este mesmo tema, permitiu provar que, apenas os alunos do grupo experimental revelaram uma evolução significativa, ao terem

demonstrado qualidade nas suas prestações linguísticas finais na área do contraste verbal em causa (cf. teste de Friedman, secções 8.2.1. e 8.3.).

Logo, nesta linha de raciocínio, a segunda hipótese formulada, na decorrência das duas últimas questões de investigação, relativamente ao facto da implementação dum programa de leitura extensiva, em simultâneo ao normal funcionamento das aulas de Inglês a nível do 9.º ano de escolaridade, facilitar a aquisição do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*, na medida em que contribui para uma diminuição significativa das dificuldades sentidas pelos alunos neste contexto, foi também passível de corroboração, apesar da diminuição das dificuldades referidas não ter sido efectivamente tão significativa quanto gostaríamos. Julgamos, porém, que a leitura extensiva, ainda assim, demonstrou, como eventual estratégia de aquisição desta distinção verbal, conseguir produzir efectivamente melhores resultados práticos, do que o ensino formal da língua no âmbito da sala de aula., o que só vem justificar a pertinência de posições como a de Krashen, tanto no campo da aquisição duma segunda língua, como em relação ao poder da leitura, claramente expressas através de afirmações do tipo: “(. . .), *the major alternative to reading, direct instruction, is not of much help.*” (Krashen, 1993, p. 23).

Poder-se-á, contudo, argumentar, no contexto de toda esta problemática, que os alunos do grupo experimental não estiveram apenas expostos a uma única abordagem didáctica, mas sim a duas em simultâneo: o ensino formal da língua, no âmbito da sala de aula e a leitura extensiva, em situação extra-escolar, com recurso a livros por eles escolhidos. Qual das duas terá contribuído com maior peso para os resultados obtidos? Ou serão estes um produto da junção equitativa de ambas? De facto, só estudos futuros neste âmbito poderão dar resposta a tais questões, pelo que os consideramos de toda a pertinência (a este propósito ver secção 5., precisamente sobre sugestões para futuras investigações).

Consideramos, no entanto, pertinente deixar claro o seguinte aspecto na decorrência destas observações finais.

É certo, como temos vindo a referir, que os dados resultantes da experiência didáctica realizada, interpretados à luz da revisão da literatura fundamental nesta área, foram, de certo modo, de encontro às nossas expectativas iniciais, face à temática a desenvolver nesta investigação, na medida em que, como vimos, nos permitiram corroborar

as hipóteses previamente formuladas no âmbito geral da correcta utilização do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect* nos seus contextos adequados, utilização essa que se pretende venha a ser cada vez mais eficaz, natural e espontânea (muito embora, ao considerarmos os resultados finais na esfera de acção de cada um dos tempos verbais em separado, tenhamos concluído que a influência do programa de leitura extensiva foi diminuta em termos duma melhoria de desempenho no âmbito do *Simple Past*, contribuindo ainda assim, contudo, para que o comportamento do grupo experimental superasse o do grupo de controlo também a este nível específico).

Porém, admitamos, esperávamos que o impacto da leitura extensiva, como estratégia facilitadora da aquisição do contraste verbal em causa (do qual estamos indubitavelmente convictos), fosse significativamente mais marcado, ocasionando um maior distanciamento entre o comportamento dos grupos em termos de resultados finais, o que, quanto a nós, não se terá verificado, por duas razões fundamentais:

- primeiro, por uma questão meramente temporal – se o programa de leitura implementado, mantendo as mesmas características, tivesse, contudo, tido uma duração superior (pelo menos dois anos lectivos e não apenas um como foi o caso, ainda assim reduzido a nove meses de leitura efectiva – de Outubro de 2003 a Junho de 2004 – intervalados pelos habituais períodos de férias, de acordo com o calendário escolar), os resultados, em benefício da aquisição dos tempos verbais referidos, seriam certamente superiores. O próprio Krashen (1993) o refere, ao afirmar que

(. . .), studies that last longer show more consistently positive results. At least one reason for this finding is apparent to teachers who have used free reading in their classrooms: It takes a while for students to select a book (. . .) programs that last for longer than a year are consistently effective. (Krashen, 1993, p. 3).

Acontece que as condicionantes a que estávamos sujeitos, em termos dos limites temporais impostos para a realização da presente investigação (ver cronograma da experiência didáctica e sua avaliação, Capítulo VI, secção 3.3., quadro 33), não nos permitiram prolongar no tempo a intervenção pedagógica planeada;

- segundo, por uma questão da quantidade de leitura efectuada – embora neste contexto, no âmbito da literatura da especialidade, se fale em ler em quantidade,

esta não se encontra especificada através dum valor fixo ou determinado, sendo diversificada a opinião dos vários autores a este respeito (ver Capítulo V, secção 3.1.). Porém, Day & Bamford (2002), não reconhecendo, de facto, a existência dum limite máximo definido, consideram, contudo, que um livro por semana é a quantidade mínima necessária para se alcançarem os benefícios proporcionados pela leitura extensiva e se conseguirem estabelecer bons hábitos de leitura; também para Prowse (2003), por exemplo, “*A book a week is a good aim.*” (Prowse, 2003, p. 40), o que nos leva a supor que, se em vez dum movimento quinzenal das bibliotecas de turma (periodicidade que, na altura, nos pareceu razoável, não querendo, à partida, “assustar” os alunos com metas supostamente irrealistas, ou demasiado exigentes, ainda mais em se tratando de leitura voluntária, por prazer), tivéssemos optado por uma regularidade semanal, os dados obtidos traduzir-se-iam, muito provavelmente, por uma diferença bem mais acentuada ao nível das prestações finais dos dois grupos envolvidos.

Em suma, estamos convictos de que maior quantidade de “*roughly-tuned*’ input” (Krashen, 1981a, p. 102), por um período de tempo mais prolongado, teria levado a melhores resultados práticos no que respeita à distinção entre os contextos de utilização das duas formas verbais em causa.

Porém, também quanto a esta questão da quantidade nos encontrávamos limitados por factores externos à nossa vontade. Referimo-nos, em concreto, ao que vulgarmente identificamos como reduzidos hábitos de leitura nos nossos alunos, sobretudo numa língua estrangeira, mais concretamente em Inglês, muito embora pelas respostas ao questionário de hábitos e preferências de leitura aplicado no início do ano, ao qual supomos terem respondido essencialmente com base na experiência adquirida neste campo em termos de língua materna, nos tenhamos apercebido de que todos (100%) encaram a leitura como uma actividade importante, sendo que todos (100%) afirmam gostar de ler, por diversas razões, sobretudo pelo aspecto lúdico, de relaxamento/diversão/prazer (36%), que lhe está associado. Curiosamente até, a maioria do grupo experimental considera que lê muito (81%), embora na sequência das respostas ao questionário, metade do grupo se venha a classificar ao nível do leitor médio (50%), justificando-se sobretudo, entre outros motivos, por uma média assiduidade de leitura (41%), facto algo contraditório, sem dúvida, quando confrontado com respostas anteriores (ver quadros síntese dessas mesmas respostas e

respectiva análise relativa ao desempenho dos alunos do grupo experimental nesta área, no Anexo 10).

A verdade é que, tendo cada um a possibilidade de ler um mínimo de quinze *graded readers* no âmbito do programa de leitura implementado, a média de leitura rondou os doze, sendo que apenas dois alunos cumpriram a meta planeada (ver Anexo 16, quadro 69.1), sem que tenha havido da nossa parte, por não ser essa a filosofia subjacente a um programa com estas características, qualquer tipo de pressão num ou noutro sentido; apenas ajuda, aconselhamento, incentivo e orientação, quando solicitados.

Não esqueçamos também o facto de estarmos a lidar com alunos do 9.º ano de escolaridade, logo com menor disponibilidade temporal, basicamente a partir das férias da Páscoa, do que, por suposto, teria o 8.º ano, com quem de início tínhamos pensado trabalhar (as razões desta alteração encontram-se explicadas no Capítulo VI, secção 3.1.), fundamentalmente devido ao peso da obrigatoriedade de realização de provas globais e exames nacionais no âmbito das diversas disciplinas, no final do ano lectivo, coincidente com o fim de Ciclo, o que inevitavelmente se reflectiu na regularidade do percurso de leitura de muitos dos alunos, acabando por afectar a quantidade (e eventual qualidade) dessa mesma leitura, sobretudo a partir da altura referida (ver os registos efectuados nas grelhas individuais de leitura extensiva de cada um dos elementos do grupo experimental, apresentadas no Anexo 14).

Apesar destas várias condicionantes, de alguma forma alheias ao nosso controlo, a análise dos resultados finais dos dois grupos demonstrou que a implementação do programa de leitura extensiva conseguiu, efectivamente, estabelecer alguma diferença (não com a intensidade que esperávamos, já o referimos) entre os comportamentos do grupo experimental e do grupo de controlo, no âmbito da correcta utilização do contraste verbal em causa, tendo igualmente contribuído, aqui sim, de forma bem mais evidente, para a consolidação, através da experiência adquirida com a prática da leitura, dos *skills* básicos facilitadores dum processo de leitura deste tipo, *skills* esses para os quais os alunos tinham sido previamente alertados, na fase introdutória ao programa de leitura, primeiro através das respostas a um questionário nesse âmbito (ver quadros síntese das mesmas num primeiro momento e respectiva análise no Anexo 12) e, depois, com base numa chamada de atenção explícita para a sua importância em contexto de sala de aula. Como prova, refira-se o segundo momento de respostas ao referido questionário, agora no final do ano

lectivo e, em simultâneo, do programa de leitura, que nos levou a testemunhar uma evolução no sentido de alterações positivas em praticamente todos os itens contemplados, em relação aos resultados prévios, obtidos após a sua primeira aplicação (os quadros síntese das respostas dadas neste segundo momento e respectiva análise, estabelecendo de imediato o paralelo com as respostas obtidas na fase anterior ao processo de leitura, encontram-se igualmente incluídos no Anexo 12). Julgamos poder, assim, afirmar que, independentemente de todo o resto, estes alunos se encontram agora melhor preparados, em virtude da experiência vivida, para continuar a desenvolver os seus hábitos de leitura em língua estrangeira, de forma mais correcta e eficaz, mas também (e porque não?) bastante mais agradável, porque mais fluente e estimulante.

Sabemos que não poderemos generalizar estes resultados a outros contextos, mas apenas aconselhar a que estudos semelhantes sejam levados a cabo, para que se possa criar uma representação fiel do que se passa nas outras escolas a nível do mesmo ano de escolaridade e da temática em causa.

Interpretados os dados, na sequência da análise quantitativa dos resultados finais, no que respeita ao desempenho de cada um dos grupos envolvidos neste estudo, retiradas as possíveis conclusões e dadas as explicações consideradas necessárias a uma melhor compreensão desses mesmos resultados, importa considerar as eventuais implicações didácticas decorrentes da presente investigação, o que constitui precisamente o objectivo da secção seguinte.

4. Implicações didácticas decorrentes da investigação

Desde o início que esta investigação teve preocupações didácticas, sendo óbvio que as suas conclusões tenham igualmente implicações para o ensino do Inglês como língua estrangeira, fundamentalmente a dois níveis, isto é, em termos teóricos e pedagógicos.

Começando pelas implicações de natureza teórica, saliente-se o valor das abordagens humanistas da década de 70, exactamente pela importância que atribuem ao factor humano em termos do processo aquisitivo, com especial destaque para a teoria preconizada por Krashen, *The Input Hypothesis*, na qual nos baseámos para definir os objectivos deste trabalho, delimitar o tema central em estudo, formular as questões de investigação mais adequadas e levantar as hipóteses delas decorrentes. Os resultados finais

encontrados apontam no sentido da posição defendida por Krashen no contexto da aquisição dum segunda língua, apoiando-a e justificando-a, na medida em que também eles evidenciam que as condições básicas essenciais para o desenvolvimento da competência gramatical, implícita na competência linguística dos alunos no âmbito da língua alvo, passam essencialmente pela relevância dum *input* de qualidade, obtido de forma contínua, persistente e sistemática, num ambiente que se pretende, antes de mais, relaxado e livre de tensões.

Quanto às implicações de cariz pedagógico, o estudo em causa é um exemplo concreto do impacto que a leitura extensiva pode exercer no campo da aquisição da linguagem, através dum selecção criteriosa dos *graded readers* a utilizar, consoante o objectivo em causa, o nível etário dos alunos envolvidos, os seus gostos e preferências temáticas e o seu grau de desenvolvimento linguístico. Aliás, conforme nos pudemos aperceber, a chave para o sucesso dum programa de leitura deste tipo e para os consequentes benefícios em termos do domínio da língua dele decorrentes, está precisamente na escolha dos materiais de leitura certos, capazes de gerar e manter o interesse espontâneo dos alunos. Eles são, certamente, uma fonte segura do “*optimal input*” a que Krashen (1982a, p. 62) se refere, responsável, em última análise, pelo processo de aquisição.

Importa, pois, ter a noção de que as respostas às questões de investigação colocadas, uma vez realizada a experiência programada, permitem validar a questão didáctica central que se encontra na base desta investigação empírica, a qual sugere o recurso sistemático à leitura extensiva na aula de Inglês, como estratégia facilitadora da aquisição desta língua aos mais diversos níveis, nomeadamente ao nível das estruturas gramaticais e, em concreto, da questão verbal, muito particularmente no que respeita ao contraste *Simple Past/Simple Present Perfect*, embora, já o dissemos, esperássemos que tal validação tivesse tido um peso bastante superior ao que efectivamente ocorreu.

Ora, sendo já a leitura extensiva, como aliás tivemos oportunidade de referir na Introdução (secção 1.), parte integrante dos actuais programas de Inglês do Ensino Básico, surgindo como uma das cinco áreas de conteúdos contempladas, especificamente a nível do 3.º Ciclo com que trabalhámos e, mais em concreto ainda, no que diz respeito ao 9.º ano de escolaridade, altura em que os alunos se começam, de facto, a confrontar com a necessidade prática em termos de opção no âmbito da distinção *Simple Past/Simple*

Present Perfect (lembre-se que o primeiro contacto com esta realidade verbal ocorre, por norma, no final do 8.º ano), não percebemos a hesitação de muitos professores, diríamos mesmo a relutância sentida, quanto à sua implementação no terreno, seja dentro ou fora da sala de aula.

Em nosso entender, toda esta problemática em torno da prática da leitura extensiva, uma vez comprovados os seus benefícios em termos de aquisição da linguagem, não tem, pois, qualquer sentido, até porque a incidência neste conteúdo específico a nível programático, deve fazer-nos reflectir sobre as razões da sua inclusão nos programas de Inglês, levando-nos certamente a perceber a importância deste tipo de leitura no contexto da aquisição da língua alvo, uma vez perspectivada como a concretização das outras áreas de conteúdos, na medida em que as agrega, sem dúvida, de uma forma completa e harmoniosa.

A verdade é que, com a preparação necessária e a motivação adequada, os alunos (e porque não dizer os professores?) só terão a beneficiar duma actividade agradável e relaxante que, associada ao tradicional ensino da língua em situação formal, lhes proporcionará o contacto directo com essa língua de forma natural e espontânea, demonstrando assim o seu normal funcionamento nos contextos adequados e possibilitando-lhes, em simultâneo, a sua aquisição sem esforço, sobretudo quando realizada de forma voluntária, individual e silenciosa, pelo mero prazer de ler e, de preferência, em ambiente extra-escolar, como complemento ao normal funcionamento das aulas de língua, ou seja, nos moldes em que decorreu a intervenção didáctica aqui relatada.

Se Krashen (1993) é o primeiro a admitir ser a leitura a única maneira verdadeiramente eficaz de se alcançar competência linguística aos mais diversos níveis (ver Capítulo V, secção 7.), porque motivo continuamos a insistir apenas no mero ensino formal da língua em contexto escolar, por vezes mesmo de maneira insípida, desmotivante, cansativa e muito pouco ou nada atractiva, correndo até o risco de nem sequer cumprir as directrizes programáticas, instituídas a nível nacional, quando, no fundo, temos ao nosso dispor outras vias, bem mais apelativas, com provas já dadas em termos de maior facilidade e eficácia, no que respeita à aquisição da língua alvo?

(. . .) we have to reconsider and reanalyse what we are doing when we attempt to teach language directly, with drills and exercises: All we are doing when we teach language this way is testing. Traditional language arts instruction, in

other words, is merely a test, a test that privileged children, who grow up with books, pass and that less fortunate children fail. (Krashen, 1993, p. 23).

What do we typically do for children who did not grow up with books? More drills and exercises, more of what does not work. (Krashen, 1993, p. 24).

É claramente um bom tema para reflexão, que justifica um momento de paragem no vulgar decorrer das nossas práticas lectivas e de ponderação atenta sobre a melhor maneira/maneiras de as concretizar, sendo que o objectivo primordial de base serão sempre as vantagens que, em maior ou menor número, daí possam advir para o processo de aquisição da língua em causa. Até porque, citando Rita Dunn, “*If the child is not learning the way you are teaching, then you must teach in the way the child learns.*” (in *English Teaching Professional*, 25, 2002, p. 54). Saliente-se que essa maneira pode bem ser – e é certamente na opinião de muitos a quem nos juntamos (ver Capítulo V) – a leitura extensiva, que temos, por isso mesmo, a obrigação de implementar no contexto da língua estrangeira, independentemente de eventuais problemas de natureza organizativa que possam surgir. Devemo-lo aos nossos alunos, como forma de lhes facilitar o processo de aquisição, qualquer que seja a língua em causa.

5. Sugestões para futuras investigações

Lembramos que a nossa investigação se propôs estudar o tema – *a leitura individual e silenciosa de ‘graded readers’ no ensino da Língua Inglesa como língua estrangeira*. Desenvolvemo-lo, procurando identificar o contributo da leitura extensiva, especialmente no caso de leitura voluntária, por prazer, para uma mais fácil compreensão, aquisição e utilização de tempos verbais definidos, muito em particular no que respeita à distinção entre os contextos de utilização do *Simple Past* e do *Simple Present Perfect* em situações diárias concreta.

No âmbito do tema da leitura em língua estrangeira, o projecto de investigação apresentado ocupou-se exclusivamente do conceito de “leitura extensiva”, com base numa selecção regular e individual de *graded readers* pertencentes às bibliotecas de turma e centrou-se apenas no seu impacto em termos da aquisição duma questão gramatical concreta – o contraste entre dois tempos verbais ingleses que, embora traduzindo igualmente acções passadas, implicam diferentes significados.

Temos consciência, contudo, de que muito mais se poderia realizar neste domínio, como seja, por exemplo, o implementar de outros tipos de leitura (leitura intensiva, *skimming*, *scanning*, entre outros), ou mesmo de outras formas de concretizar o processo de leitura extensiva em contexto de sala de aula, ou fora dela, eventualmente através da utilização de *class readers*. Porém, conforme referimos na Introdução (secção 6.), estaríamos a ultrapassar os limites que nos tínhamos proposto inicialmente, dado não ser essa a ideia básica que presidiu ao projecto conducente à presente investigação, podendo, contudo, qualquer uma destas outras abordagens do acto de ler vir a ser incrementada e desenvolvida em estudos futuros, consoante os objectivos em causa.

Ultrapassaria igualmente o âmbito deste trabalho, a análise de qualquer outra forma de impacto causado pela continuidade em termos de leitura extensiva, nos diversos campos relacionados com a aquisição de competência linguística, como sejam o caso do desenvolvimento de outros aspectos gramaticais para além desta questão verbal específica, de vocabulário adequado, correcção ortográfica, estilo de escrita, bem como da própria fluência de leitura, pelo que fica em aberto a possibilidade de futuras investigações sobre qualquer uma destas questões agora excluídas, basicamente decorrentes duma exposição rica, variada e controlada à língua, do tipo da que é proporcionada por actividades de leitura extensiva.

Mesmo continuando a investir apenas nesta área do eventual impacto exercido pela leitura extensiva em termos da aquisição duma língua alvo, centrando-nos até em exclusivo, como fizemos, numa questão gramatical tão concreta e delimitada, como é o contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect* estudado, poderíamos ter enveredado por outro tipo de abordagem a implementar no terreno, necessariamente com diferentes resultados e implicações práticas.

A questão é que, mesmo mantendo os pressupostos teóricos subjacentes a este estudo e idealizando toda a intervenção didáctica com os mesmos objectivos de base, procurando igualmente resposta para as três perguntas de investigação formuladas e respectivas hipóteses delas decorrentes, ao alterarmos o número de grupos de alunos envolvidos em todo o processo, cabendo a cada um um percurso diverso, bem definido no contexto da aquisição da língua em causa ao longo do ano lectivo, naturalmente seríamos levados a um outro tipo de conclusões do maior interesse, sem dúvida.

Pensemos, pois, num projecto, no âmbito do qual trabalharíamos não com dois, mas sim com três grupos de alunos, um de controlo, meramente sujeito a um processo de instrução formal da língua inglesa em contexto de sala de aula, de acordo com o programa nacional vigente para o nível de língua em causa, ministrado numa perspectiva de escola (tal como aconteceu no caso da presente investigação) e dois experimentais, dos quais um, para além da situação agora descrita, seria submetido a um intenso programa de leitura extensiva, a decorrer em paralelo ao normal funcionamento das aulas de língua, precisamente nos moldes que o delineámos (no fundo, o caso do nosso grupo experimental), enquanto que a abordagem à língua alvo, no que respeita aos alunos do segundo grupo experimental, seria toda ela baseada ao longo do ano, em exclusivo, num processo de leitura extensiva, para o efeito devidamente planeado e implementado.

Certamente que pensando um estudo nesta perspectiva, ao pretendermos averiguar, através de testes múltiplos, a competência linguística final dos alunos envolvidos em cada um dos grupos delineados, teríamos dados que nos permitiriam concluir com muito maior segurança qual das três abordagens apontaria, de facto, para maiores percentagens de sucesso em termos de aquisição da língua, ou seja, qual delas seria a dominante, em virtude dos resultados das produções linguísticas dos alunos dos diferentes grupos, situação que a investigação realizada não evidencia de forma clara. A verdade é que os dados obtidos por via do presente estudo são uma consequência conjunta dos resultados provenientes, por um lado, dum quadro de instrução formal da língua e, por outro, da implementação de um intenso programa de leitura, não nos deixando perceber, com a clareza desejável, até que ponto uma ou outra destas duas vertentes terá sido a dominante. Fica a sugestão para uma futura investigação de acordo com estes pressupostos de concretização prática, que julgamos ter toda a pertinência, tendo em vista uma melhor compreensão dos aspectos fundamentais envolvidos no processo de aquisição duma língua estrangeira.

Duas outras áreas que nos parecem também de todo o interesse vir a desenvolver neste âmbito, dizem respeito já não só à utilização de *graded readers* como fonte natural e fidedigna dum *input* linguístico compreensível, prolongado e persistente, obtido de forma agradável e motivante, mas, eventualmente também, ao recurso a materiais de áudio e de vídeo, precisamente no mesmo contexto e com o mesmo objectivo – contribuir, desta vez através do recurso à audição, associada ou não à visão, de histórias mais ou menos longas, inseridas em diversas áreas temáticas, de acordo com eventuais gostos individuais, para a

consolidação das bases estruturais da língua alvo, de forma não rotineira, aliciante e estimulante. Explorar o emprego deste tipo de materiais em contexto de sala de aula, numa perspectiva muito semelhante à referida em termos dum processo de leitura extensiva baseado no uso de *graded readers*, será certamente mais uma aposta de futuro, merecedora de toda a nossa atenção.

O que procurámos com o presente estudo, foi, antes de mais, para além de voltar a constatar na prática a existência dum problema de que todos temos plena consciência enquanto professores de Inglês como língua estrangeira (referimo-nos às vulgares dificuldades subjacentes à aquisição do contraste verbal *Simple Past/Simple Present Perfect*) e de comprovar, de forma empírica, o poder da leitura extensiva como estratégia facilitadora da aquisição da linguagem, abrir caminho a futuros investigadores (entre os quais nos incluímos), que se possam vir a interessar pelo tema abordado e eventuais temas relacionados ou dele dependentes, no sentido de os continuar a investigar e, conseqüentemente, desenvolver, em benefício exclusivo dos nossos alunos, para quem, afinal, trabalhamos, dando o nosso melhor todos os dias.

BIBLIOGRAFIA

- Abbs, B., Freebairn, I., & Barker, C. (2000). *Snapshot intermediate – Students' book*. London: Longman.
- Abbs, B., Freebairn, I., & Barker, C. (2004). *In Focus, Inglês 9º 5, Livro do aluno*. Harlow: Pearson Education, Logman.
- Abbs, B., Freebairn, I., Barker, C., & Johnston, O. (2004). *In Focus, Inglês 9º 5, Gramática e vocabulário*. Harlow: Pearson Education, Longman.
- Abbs, B., Freebairn, I., Barker, C., Johnston, O., & Linley, F. (2004). *In Focus, Inglês 9º 5, Skills +*. Harlow: Pearson Education, Longman.
- Aebersold, J.A., & Field, M.L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Aitken, R. (1995). *Teaching tenses: Ideas for presenting and practising tenses in English*. Essex: Longman.
- Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J.C. Alderson, & A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 1-27). London: Longman.
- Alderson, J.C., & Urquhart, A.H. (1984a). Postscript on Hosenfeld. In J.C. Alderson, & A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 245-249). London: Longman.
- Alderson, J.C., & Urquhart, A.H. (1984b). Postscript on Davies. In J.C. Alderson, & A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 196-198). London: Longman.
- Alexander, L.G. (1993). *Longman advanced grammar*. Harlow: Longman.
- Alexander, L.G. (2000). *K's first case*. Penguin Readers, Level 3. Harlow: Pearson Education, Longman.
- Allen, W.S. (1974). *Living English Structure* (5ª ed.). London: Longman.
- Allen, J.P.B., & Widdowson, H.G. (1975). Grammar and language teaching. In J.P.B. Allen, & S.P. Corder (Eds.), *The Edinburgh course in applied linguistics – Papers in applied linguistics* (Vol. 2, pp. 45-97). London: Oxford University Press.
- Almeida, N. M. de (1979). *Gramática metódica da língua portuguesa* (28ª ed.). São Paulo: Edição Saraiva.

- Allsop, J. (1983). *Cassell's students' English grammar*. London: Cassell.
- Arengo, S. (1997). *A taste of murder*. Storylines 4. Oxford: Oxford University Press.
- Aspinall, P. (1999). *The house by the sea*. Cambridge English Readers, Level 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K.M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H.W. Seliger, & M.H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-102). Rowley: Newbury House Publishers.
- Bailey, K.M., Madden, C., & Krashen, S.D. (1974). Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? *Language Learning*, 24, 235-244.
- Bamford, J. (1984). Extensive reading by means of graded readers. *Reading in a Foreign Language*, 2 (2), 218-260.
- Bamford, J., & Day, R.R. (1997). Extensive reading: What is it? Why bother? *The Language Teacher Online*, 21 (5). Disponível: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/lt/97/may/extensive.html> (07-07-2002).
- Barker, C., Abbs, B., & Freebairn, I. (2004). *In Focus, Inglês 9º 5, Livro de actividades*. Harlow: Pearson Education, Longman.
- Barker, C., Abbs, B., Freebairn, I., & Johnston, O. (2000). *Snapshot language booster intermediate*. London: Longman.
- Barnes, R. (1977). *Get your tenses right*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bechara, E. (1978). *Moderna gramática portuguesa* (23ª ed.). São Paulo: Editora Nacional.
- Beebe, L.M. (1983). Risk-taking and the language learner. In H.W. Seliger, & M.H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 39-65). Rowley: Newbury House Publishers.
- Bell, T. (1998). Extensive Reading: Why? and How? *The Internet TESL Journal*, IV (12). Disponível: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Bell-Reading.html> (07-07-2002).
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, 69-83.
- Bialystok, E. (1981). The role of linguistic knowledge in second language use. *Studies in Second Language Acquisition*, 4, 31-45.

- Bickerton, D. (1981). Discussion of "Two perspectives on pidginization as a second language acquisition". In R. Andersen (Ed.), *New dimensions in second language acquisition research*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Blair, K. (1984). Some perspectives on the tenses. *FORUM*, XXII (2), 32-35.
- Bowen, J.D., Madsen, H., & Hilferty, A. (1985). *TESOL techniques and procedures*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Bright, J.A., & McGregor, G.P. (1970). *Teaching English as a second language*. London: Longman.
- Broady, E., & Kenning, M.M. (1996). Learner autonomy: An introduction to the issues. In E. Broady, & M.M. Kenning, *Promoting learner autonomy in university language teaching* – Association for French Language Studies/Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (1978). *Teaching English as a foreign language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brown, H.D. (1980). The optimal distance model of second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 14, 157-164.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of language learning and teaching* (3^a ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. London: Allen and Unwin.
- Brown, R. (2000). *Extensive reading in the EFL class*. JALT International Conference, Shizuoka: Japan. Disponível: <http://www.kyoto-su.ac.jp/information/er/rbrown.html> (09-07-2002).
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. (1991). Applied linguistics in higher education: riding the storm. *BAAL Newsletter*, 38, 45-49.
- Brumfit, C. (1992). Review – Stephen Krashen: Language acquisition and language education (1989). *Applied Linguistics*, 13 (1), 123-125.
- Bull, W.E. (1960), *Time, tense and the verb*. Berkeley and Los Angeles: University of California Publications in Linguistics, 19.
- Burnett, F.H. (2000). *The secret garden* (2^a ed.). Oxford Bookworms Library, Stage 3. Oxford: Oxford University Press.

- Campbell, C. (1999). *The ironing man*. Cambridge English Readers, Level 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M., & Swain M. (1988). Some theories of communicative competence. In W.E. Rutherford, & M. Sharwood Smith (Eds.), *Grammar and second language teaching: A book of readings* (pp. 61-84). Boston: Heinle and Heinle.
- Carrell, P.L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*, 12 (2), 159-179.
- Carroll, S., Roberge, Y., & Swain, M. (1992). The role of feedback in adult second language acquisition, error correction, and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics*, 13, 173-198.
- Cathcart, R., & Olsen, J. (1976). Teachers' and students' preference for correction of classroom conversation errors. In J. Fanselow, & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '76* (pp. 41-53). Washington D.C.: TESOL.
- Celce-Murcia, M. (1977). Understanding and teaching the English tense-aspect system. *FORUM*, XV (4), 2-11.
- Chaudron, C. (1979). Complexity of teacher speech and vocabulary explanation/elaboration. Artigo apresentado na *Thirteenth Annual TESOL Convention*, March 2, Boston, Mass.
- Chaudron, C. (1983a). Foreigner talk in the classroom – An aid to learning? In H.W. Seliger, & M.H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 127-143). Rowley: Newbury House Publishers.
- Chaudron, C. (1983b). Simplification of input: Topic restatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly*, 17, 437-458.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chisholm, R. (1992). *Meet me in Istanbul*. Heinemann Guided Readers, Intermediate. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980a). *Rules and representations*. Oxford: Basil Blackwell.

- Chomsky, N. (1980b). On cognitive structures and their development: A reply to Piaget. In M. Piattelli-Palmarini (Ed.), *Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Clarke, M.A. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29, 121-150.
- Coady, J. (1979). A psycholinguistic model of the ESL reader. In R. Mackay, B. Barkman, & R.R. Jordan (Eds.), *Reading in a second language* (pp. 5-12). Rowley: Newbury House Publishers.
- Cohen, A.D. (1984). Studying second-language learning strategies: How do we get the information? *Applied Linguistics*, 5, 101-112.
- Cohen, A.D., & Hosenfeld, C. (1981). Some uses of mentalistic data in second language research. *Language Learning*, 31, 285-314.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conselho da Europa, Divisão das Línguas Vivas (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Conselho da Europa/Edições Asa.
- Cook, G. (1990). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. London: Macmillan.
- Cooper, M. (1984). Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English. In J.C. Alderson, & A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- Corder, S.P. (1960). *An intermediate English practice book*. London: Longman.
- Corder, S.P. (1971). Idiosyncratic errors and error analysis. *IRAL*, 9 (2), 147-159.
- Corder, S.P. (1974). The significance of learner's errors. In J.C. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 19-27). London: Longman.

- Corder, S.P. (1978). Language-learner language. In J.C. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning: Issues and approaches* (pp. 71-93). Rowley: Newbury House Publishers.
- Corder, S.P. (1988). Pedagogic grammars. In W.E. Rutherford, & M. Sharwood Smith (Eds.), *Grammar and second language teaching: A book of readings* (pp. 123-145). Boston: Heinle and Heinle.
- Corder, S.P. (1992). A role for the mother tongue. In S.M. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 18-31). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Corder, S.P., Rossner, R., & Allwright, D. (1986). Talking shop – Pit Corder on language teaching and applied linguistics, *English Language Teaching Journal*, 40 (3), 185-190.
- Cranmer, D. (1989). Present perfect or past simple? *APPI Newsletter*, IV (3), 14-17.
- Cuesta, P.V., & Luz, M.A.M. (1971) *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Edições 70.
- Cunha, C., & Cintra, L. (1986). *Nova gramática do português contemporâneo* (3^a ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Cziko, G.A. (1980). Language competence and reading strategies: A comparison of first- and second-language oral reading errors. *Language Learning*, 30, 101-114.
- d'Anglejan, A. (1978). Language learning in and out of classrooms. In J. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning* (pp. 218-236). Rowley: Newbury House Publishers.
- Dahl, R. (2001). *Matilda*. Penguin Readers, Level 3. Harlow: Pearson Education, Longman.
- Davies, A. (1984). Simple, simplified and simplification: What is authentic? In J.C. Alderson, & A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 181-198). London: Longman.
- Davies, F. (1995). *Introducing reading*. London: Penguin English.
- Davis, C. (1995). Extensive reading: An expensive extravagance? *English Language Teaching Journal*, 49 (4), 329-336.
- Day, R.R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R.R., & Bamford, J. (2000). Reaching reluctant readers. *English Teaching Forum*, 38 (3), 12-17.

- Day, R.R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 (2). Disponível: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html> (04-12-2002).
- Derewianka, B. (2001). Pedagogical grammars: Their role in English language teaching. In A. Burns, & C. Coffin (Eds.), *Analysing English in a global context* (pp. 240-269). London: Routledge.
- Devine, J. (1987). General language competence and adult second language reading. In J. Devine, P.L. Carrell, & D.E. Eskey (Eds.), *Research in reading in English as a second language* (pp. 73-86). Washington, D.C.: TESOL.
- Devine, J. (1988). The relationship between general language competence and second language reading proficiency: Implications for teaching. In P. Carrell, J. Devine, & D.E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 260-277). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dibdin, M. (2000). *The last Sherlock Holmes story* (2^a ed.). Oxford Bookworms Library, Stage 3. Oxford: Oxford University Press.
- Dickens, C. (2000). *A Christmas carol* (2^a ed.). Oxford Bookworms Library, Stage 3. Oxford: Oxford University Press.
- Dirven, R. (1990). Pedagogical grammar. *Language Teaching*, 23 (1), 1-18.
- Dixon, D. (1996). *The night of the green dragon*. Storylines 4. Oxford: Oxford University Press.
- Downing, A., & Locke, P. (1992). *A university course in English grammar*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Doyle, A.C. (1999). *Sherlock Holmes and the mystery of Boscombe Pool*. Penguin Readers, Level 3. Harlow: Pearson Education, Longman.
- Dulay, H.C., & Burt, M.K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23 (2), 245-258.
- Dulay, H.C., & Burt, M.K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24 (1), 37-53.
- Dulay, H.C., & Burt, M.K. (1978). Some remarks on creativity in language acquisition. In W.C. Ritchie (Ed.), *Second language acquisition research: Issues and implications* (pp. 65-89). New York: Academic Press.

- Dulay, H.C., & Burt, M.K. (1980). On acquisition orders. In S. Felix (Ed.), *Second language development: Trends and issues* (pp. 265-328). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Dulay, H.C., Burt, M.K., & Krashen, S.D. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- Dupuy, B., Tse, L., & Cook, T. (1996). Bringing books into the classroom: First steps in turning college-level ESL students into readers. *TESOL Journal*, 5 (4), 10-15.
- Edge, J. (1993). *Essentials of English language teaching*. London: Longman.
- Edmondson, W. (1999). *Twelve lectures on second language acquisition: Foreign language teaching and learning perspectives*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Elley, W.B. (1984). Exploring the reading difficulties of second language learners in Fiji. In J.C. Alderson, & A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- Elley, W.B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language Learning*, 41, 375-411.
- Elley, W.B., & Mangubhai, F. (1983). The effect of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19 (1), 53-67.
- Ellis, G., & McRae, J. (1991). *The extensive reading handbook for secondary teachers*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin English.
- Ellis, R. (1984). Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of Wh-questions by children. *Applied Linguistics*, 5, 138-155.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1992). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1994a). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994b). A theory of instructed second language acquisition. In N.C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 79-114). London: Academic Press.
- Ellis, R. (1997a). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997b). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ervin-Tripp, S. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*, 8, 111-127.
- Eskey, D.E. (1986). Theoretical foundations. In F. Dubin, D.E. Eskey, & W. Grabe (Eds.), *Teaching second language reading for academic purposes* (pp. 3-23). Reading, M.A.: Addison-Wesley.
- Fanselow, J. (1977). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10, 583-593.
- Ferguson, C.A. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity. In D. Hymes (Ed.), *Pidginization and creolization of language* (pp. 141-150). London: Cambridge University Press.
- Figueiredo, J.N., & Ferreira, A.G. (s.d.). *Compêndio de gramática portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Foley, M., & Hall, D. (2003). *Advanced learner's grammar*. Harlow: Pearson Education, Longman.
- Fonseca, S.C. (1990). *Da problemática do EFL – O ensino/aprendizagem de contrastes verbais no âmbito do passado*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de Mestrado não publicada).
- Fry, E. (1991). Ten best ideas for reading teachers. In E. Fry (Ed.), *Ten best ideas for reading teachers* (pp. 6-16). Menlo Park, California: Addison-Wesley.
- Gaies, S. (1977). The nature of linguistic input in formal language learning: Linguistic and communicative strategies in ESL teachers' classroom language. In H.D. Brown, C.A. Yorio, & R.H. Crymes (Eds.), *Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice* (pp. 74-80). Washington, D.C.: TESOL.
- Gaies, S. (1983). The investigation of language classroom processes. *TESOL Quarterly*, 17, 205-218.
- Gamez, G.I. (1979). Reading in a second language: Native language approach vs. direct method. *The Reading Teacher*, 32, 665-669.
- Gardner, R.C. (1982). Language attitudes and language learning. In E.B. Ryan, & H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts* (pp. 132-147). London: Edward Arnold.

- Gass, S.M. (1996). Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer. In W.C. Ritchie, & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 317-345). California: Academic Press.
- Gass, S.M., & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition - an introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Genesee, F. (1982). Experimental neuropsychological research on second language processing. *TESOL Quarterly*, 16, 315-322.
- George, H. (1972). *Common errors in language learning: Insights from English*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Gonçalves, M.E., & Torres, A. (2003). *Getting on 8 – Student's book/ Workbook*. Inglês – 8º Ano – Nível 4. Porto: Areal Editores.
- Goodman, K.S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Goodman, K.S. (1968). *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State University Press.
- Goodman, K.S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. In P. Pimsleur, & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning* (pp. 135-142). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 375-406.
- Grabe, W. (1995). *Remarks made at Colloquium on Research in Reading in a Second Language*, TESOL Conference, Long Beach, California.
- Graver, B.D. (1971). *Advanced English practice* (2^a ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Greenwood, J. (1988). *Class readers*. Oxford: Oxford University Press.
- Gregg, K.W. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5, 79-100.
- Gregg, K.W. (1989). Second language acquisition theory: The case for a generative perspective. In S.M. Gass, & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 15-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guimarães, R.C., & Cabral, J.A.S. (1997). *Estatística*. Lisboa: McGraw Hill.

- Hafiz, F.M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *English Language Teaching Journal*, 43 (1), 4-13.
- Hamayan, E., & Tucker, G. (1980). Language input in the bilingual classroom and its relationship to second language achievement. *TESOL Quarterly*, 14, 453-468.
- Harrison, C. (1980). *Readability in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E.M. (1978a). Acquisition of syntax in a second language. In J.C. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning: Issues and approaches* (pp. 34-69). Rowley: Newbury House Publishers.
- Hatch, E.M. (Ed.). (1978b). *Second language acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Hatch, E.M. (1983). *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Haymond, R. (1980). An effective method for teaching English verb forms. *FORUM*, XVIII (4), 33-37.
- Hedge, T. (1985). *Using readers in language teaching*. London: Macmillan.
- Hill, D.A. (2001). *How I met myself*. Cambridge English Readers, Level 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, D.R. (1997). Graded (basal) readers – choosing the best. *The Language Teacher Online*, 21 (5). Disponível: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/may/choosing.html> (03-12-2002).
- Hill, D.R. (1998). A bibliography of language learner literature in English. In R.R. Day, & J. Bamford, *Extensive reading in the second language classroom* (pp. 169-218). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, D.R. (2000). Mr Nice and Mr Nasty. *English Teaching Professional*, 17, 9.
- Hill, D.R., & Thomas, H.R. (1988). Graded readers (survey review). *ELT Journal*, 42, 44-52, 124-136.
- Hofmann, T.R. (1966). Past tense replacement and the modal system. Computational Laboratory, Harvard University, *NSF Report*, 17.
- Honeyfield, J. (1997). Simplification. *TESOL Quarterly*, 11 (4), 431-440.
- Hope, A. (2000). *The prisoner of Zenda* (2^a ed.). Oxford Bookworms Library, Stage 3. Oxford: Oxford University Press.

- Hopper, P.J. (1982). Aspect between discourse and grammar: An introductory essay for the volume. In P.J. Hopper (Ed.), *Tense-aspect: Between semantics and pragmatics – Typological studies in language, I* (pp. 3-18). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Hosenfeld, C. (1979a). Cindy: A learner in today's foreign language classroom. In W. Born (Ed.), *The foreign language learner in today's classroom environment*. Montpelier, Vermont: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Hosenfeld, C. (1979b). Cora's view of learning grammar. *Canadian Modern Language Journal*, 35, 602-607.
- Hosenfeld, C. (1984). Case studies of ninth grade readers. In J.C. Alderson, & A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- Hu, M., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13 (1), 403-430.
- Hubbard, P., Jones, H., Thornton, B., & Wheeler, R. (1983). *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, I.C. (1990). Purpose and strategy: Teaching extensive reading skills. *English Teaching Forum*, 28 (2), 14-17, 23.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1972). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley, & E. Ingram (Eds.), *Language acquisition: Models and methods* (pp. 3-23). New York: Academic Press.
- Iggulden, M., & Allen, J. (2000). *Chance of a lifetime*. Penguin Readers, Level 3. Harlow: Pearson Education, Longman.
- Jakobovits, L. (1968). Implications of recent psycholinguistic developments for the teaching of a second language. *Language Learning*, 18, 89-109.
- Jespersen, O. (1924). *The philosophy of grammar*. London: Allen and Unwin.
- Jespersen, O. (1972). *Essentials of English grammar*. London: Allen and Unwin.
- Johns, T., & Davies, F. (1983). Text as a vehicle for information: The classroom use of written texts in teaching reading in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 1 (1), 1-19.
- Joos, M. (1964). *The five clocks*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Kaluza, H.G. (1977). Systemic definitions of the present, present perfect, and preterite tenses. *FORUM*, XV (3), 15-18.
- Kaluza, H.G. (1979). Time and tense in English. *IRAL*, XVII (2), 139-143.
- Kazmier, L.J. (1982). *Estatística aplicada à economia e administração*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill. (trad.)
- Keller-Cohen, D. (1979). Systematicity and variation in the non-native child's acquisition of conversational skills. *Language Learning*, 29, 27-44.
- Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (Eds.). (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kelly, L.G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Kerman, S. (2000). *Rosa Raye, crime reporter*. Penguin Readers, Level 3. Harlow: Pearson Education, Longman.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S.D. (1973). Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence. *Language Learning*, 23, 63-74.
- Krashen, S.D. (1981a). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. (1981b). Effective second language acquisition: Insights from research. In J.E. Alatis, H.B. Altman, & P.M. Alatis (Eds.), *The second language classroom: Directions for the 1980's* (pp. 95-109). Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S.D. (1982a). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. (1982b). Accounting for child-adult differences in second language rate and attainments. In S.D. Krashen, R.C. Scarcella, & M.H. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* (pp. 202-226). Rowley: Newbury House Publishers.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S.D. (1989). *Language acquisition and language education: Extensions and applications*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Krashen, S.D. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Colorado: Libraries Unlimited, Inc.

- Krashen, S.D. (2000). *Comprehensible output?* Language Education Associates. Disponível: <http://www.languagebooks.com/2.0/articles/comprehensibleo.html> (04-02-2003).
- Krashen, S.D., & Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D., Long, M.H., & Scarcella, R. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13 (4), 573-582.
- Krashen, S.D., Sferlazza, V., Feldman, L., & Fathman, A. (1976). Adult performance on the SLOPE test: More evidence for a natural sequence in adult second language acquisition. *Language Learning*, 26, 145-151.
- Larsen-Freeman, D. (1975). The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly*, 9, 409-430.
- Larsen-Freeman, D. (1976a). An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning*, 26 (1), 125-134.
- Larsen-Freeman, D. (1976b). ESL teacher speech as input to the ESL learner. *Work-papers in Teaching English as a Second Language*, X, 45-50.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Leech, G. (1987). *Meaning and the English verb* (2^a ed.). London: Longman.
- Leech, G. ,& Svartvik, J. (1975). *A communicative grammar of English*. London: Longman.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons.
- Lewis, M. (1986). *The English verb – an exploration of structure and meaning*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2003). Turning point. *English Teaching Professional*, 26, 34.
- Lightbown, P.M. (1983). Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. In H.W. Seliger, & M.H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 217-243). Rowley: Newbury House Publishers.

- Lightbown, P.M. (1987). Classroom language as input to second language acquisition. In C.W. Pfaff (Ed.), *First and second language acquisition processes*. Newbury House
- Linguistic Minorities Project (1983), *Linguistic Minorities in England*, University of London Institute of Education.
- London, J. (2000). *The call of the wild* (2^a ed.). Oxford Bookworms Library, Stage 3. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M.H. (1981). Input, interaction and second-language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Annals of the New York Academy of Sciences: Native Language and Foreign Language Acquisition*, 379, 259-278.
- Lyons, J. (1975). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macandrew, R. (2001). *A puzzle for Logan*. Cambridge English Readers, Level 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macaulay, R. (1971). *Aspect in English*. Unpublished Ph.D. Dissertation in Linguistics, UCLA.
- Macnamara, J. (1970). Comparative studies of reading and problem solving in two languages. *TESOL Quarterly*, 4, 107-116.
- Makino, T. (1980). *Acquisition order of English morphemes by Japanese adolescents*. Tokyo: Shinozaki Shorin Press.
- Maley, A. (1999). Surviving the 20th century. *English Teaching Professional*, 10, 3-7.
- Markee, N. (1990). Applied linguistics: What's that? *System*, 18 (3), 315-323.
- Mason, B., & Krashen, S.D. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25 (1), 91-102.
- Mateus, M.H.M., Brito, A.M., Duarte, I.S., & Faria, I.H. (1983). *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Matthews, G. (1992). *The space invaders*. Heinemann Guided Readers, Intermediate. Oxford: Macmillan Heinemann.
- McCarthy, M. (2001). *Issues in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaughlin, B. (1978). The monitor model: Some methodological considerations. *Language Learning*, 28, 309-332.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.

- McLaughlin, B. (1990). 'Conscious' versus 'unconscious' learning. *TESOL Quarterly*, 24 (4), 617-634.
- McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33, 135-158.
- Mikulecky, S.S. (1990). *A short course in teaching reading skills*. Reading, M.A.: Addison-Wesley.
- Milne, J. (1992). *The case of the lonely lady*. Heinemann Guided Readers, Intermediate. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. (1997). *Programa de Inglês – 3º Ciclo LE I*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, E.P.
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: ME – DEB.
- Moran, C., & Williams, E. (1993). Survey review: Recent materials for the teaching of reading at intermediate level and above. *ELT Journal*, 47 (1), 64-84.
- Morrison, D.M., & Low, G. (1983). Monitoring and the second language learner. In J.C. Richards, & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 228-250). London: Longman.
- Munby, J. (1979). Teaching intensive reading skills. In R. Mackay, B. Barkman, & R.R. Jordan (Eds.), *Reading in a second language: Hypotheses, organization, and practice* (pp. 142-158). Rowley: Newbury House Publishers.
- Murphy, R. (1985). *English grammar in use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murteira, B.J.F. (1990). *Probabilidades e estatística* (Vol. II, 2ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Nation, P. (1997). The language learning benefits of extensive reading. *The Language Teacher Online*, 21 (5). Disponível: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/may/benefits.html> (07-07-2002).
- Nehls, D. (1978). The system of tense and aspect in English: A structural-functional approach. In D. Nehls (Ed.), *Studies in descriptive linguistics – studies in descriptive English grammar* (Vol. 1, pp. 45-62). Heidelberg: Julius Gross Verlag.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 115-123.
- Neves, C. das, & Beatriz, F. (1999). *Spy out – Student's book / Workbook*. Inglês 8º Ano – Nível 4. Lisboa: Texto Editora.

- Neves, C. das, & Beatriz, F. (2000). *Spy out – Student’s book / Workbook*. Inglês 9º Ano – Nível 5. Lisboa: Texto Editora.
- Newmark, L. (1971). A minimal language teaching program. In P. Pimsleur, & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning* (pp. 11-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Newmark, L., & Reibel, D. (1967). Necessity and sufficiency in language learning. In M. Lester (Ed.), *Reading in applied transformational grammar*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. London: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1996). Issues in second language acquisition research: Examining substance and procedure. In W.C. Ritchie, & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 349-374). California: Academic Press.
- Nunan, D. (1999/2000). President’s message: Yes, but is it English? *TESOL Matters*, 9 (6). Disponível: <http://www.tesol.org/assoc/prez/1999/pm9912.html> (31-01-2003).
- Nunes, C., Oliveira, M.L., & Sardinha, M.L. (1981). *Nova gramática do português*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational Books.
- Nystrom, N. (1983). Teacher-student interaction in bilingual classrooms: Four approaches to error feedback
- O’Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Malley, J.M., Chamot, A.U., & Walker, C. (1987). Some applications of cognitive theory to second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 287-306.
- O’Malley, J.M., Chamot, A.U., & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10 (4), 418-437.
- O’Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzares, G., Kupper, L., & Russo, R.P. (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46.

- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzares, G., Russo, R.P., & Kupper, L. (1985b). Learning strategies applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557-584.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oksaar, E. (1983). *Language acquisition in the early years – An introduction to pedolinguistics*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.
- Palmer, F.R. (1974). *The English verb*. London: Longman.
- Palmer, H.E. (1964). *The principles of language-study*. Oxford: Oxford University Press. (Primeira edição publicada em 1921).
- Palmer, H.E. (1968). *The scientific study and teaching of languages*. Oxford: Oxford University Press. (Primeira edição publicada em 1917).
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Perera, K. (1980). The assessment of linguistic difficulty in reading material. *Educational Review*, 32 (2), 151-161.
- Perkins, K., & Larsen-Freeman, D. (1975). The effect of formal language instruction on the order of morpheme acquisition. *Language Learning*, 25 (2), 237-243.
- Peterson, B.A. (1970). Towards understanding the 'perfect' constructions in spoken English. *FORUM*, VIII (1), 2-10.
- Pica, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning*, 33, 465-497.
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21 (4), 737-758.
- Pienemann, M. (1988). Psychological constraints on the teachability of languages. In W.E. Rutherford, & Sharwood Smith, M. (Eds.), *Grammar and second language teaching: A book of readings* (pp. 85-106). Boston: Heinle and Heinle.
- Pinto, J.M. de C., & Lopes, M.C.V. (2002). *Gramática do português moderno*. Lisboa: Plátano Editora.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prescott, R. (1993). *The Bonetti inheritance*. Heinemann Guided Readers, Intermediate. Oxford: Macmillan Heinemann.

- Prowse, P. (1992a). *Bristol murder*. Heinemann Guided Readers, Intermediate. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Prowse, P. (1992b). *The woman who disappeared*. Heinemann Guided Readers, Intermediate. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Prowse, P. (1999). *Double cross*. Cambridge English Readers, Level 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prowse, P. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading: A response. *Reading in a Foreign Language*, 14 (2). Disponível: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/discussion/prowse.html> (04-12-2002).
- Prowse, P. (2003). Extensive reading. *English Teaching Professional*, 27, 40.
- Quirk, R., & Greenbaum, S. (1975). *A concise grammar of contemporary English*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ramalho, E. (1986 imp.). *Gramática da língua inglesa*. Porto: Porto Editora.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. New York: The Free Press of London: Collier-Macmillan.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, E., Melo, P., Andrade R., & Calapez, T. (1997). *Estatística aplicada* (Vol. 2). Lisboa: Edições Sílabo.
- Richards, J.C. (1985). *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (2^a ed.). London: Longman.
- Rigg, P. (1977). The miscue – ESL project. In H.D. Brown, C.A. Yorio, & R. Crymes (Eds.), *On TESOL' 77: Teaching and learning in ESL: Trends in research and practice*. Washington, D.C.: TESOL.
- Rivers, W.M. (1981). *Teaching foreign-language skills* (2^a ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Rivers, W.M., & Temperley, M.S. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.
- Robb, T.N., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5 (2), 239-251.

- Rubin, J., & Thompson, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle and Heinle.
- Rutherford, W.E. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. London: Longman.
- Rutherford, W.E. (1988). Aspects of pedagogical grammar. In W.E. Rutherford, & M. Sharwood Smith (Eds.), *Grammar and second language teaching: A book of readings* (pp. 171-185). Boston: Heinle and Heinle.
- Rutherford, W.E., & Sharwood Smith, M. (1988). Consciousness raising and universal grammar. In W.E. Rutherford, & M. Sharwood Smith (Eds.), *Grammar and second language teaching: A book of readings* (pp. 107-116). Boston: Heinle and Heinle.
- Rye, J., & Sjölander, P. (1982). Readability: The importance of the child. *Reading*, 16 (2), 99-108.
- Sá-Correia, M.J. (1993). *A critical approach to EFL reading – Reading for change in Portuguese secondary schools*. London: University of London, Institute of Education. (Unpublished PhD dissertation).
- Sampson, G. (1971). The strategies of Cantonese speakers learning English. In R. Darnell (Ed.), *Linguistic diversity in Canadian society*. Edmonton, Canada: Linguistic Research.
- Samuels, S.J. (1991). Ten best ideas for reading teachers. In E. Fry (Ed.), *Ten best ideas for reading teachers* (pp. 17-20). Menlo Park, California: Addison-Wesley.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.
- Schachter, J. (1992). A new account of language transfer. In S.M. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 32-46). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Schachter, J., & Celce-Murcia, M. (1983). Some reservations concerning error analysis. In B. Robinett, & J. Schachter (Eds.), *Second language learning* (pp. 272-285). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Schmidt, R.W. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson, & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137-174). Rowley: Newbury House Publishers.

- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.
- Schumann, J.H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25 (2), 209-235.
- Schumann, J.H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. In R. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 27-50). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Scovel, T. (1982). Questions concerning the applicability of neurolinguistic research to second language learning/teaching. *TESOL Quarterly*, 16, 323-332.
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching – a guide for English language teachers*. Oxford: Heinemann.
- Segal, E. (2000). *Love story* (2^a ed.). Oxford Bookworms Library, Stage 3. Oxford: Oxford University Press.
- Seliger, H.W. (1982). On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 16, 307-314.
- Seliger, H.W. (1983). Learner interaction in the classroom and its effects on language acquisition. In H.W. Seliger, & M.H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 246-266). Rowley: Newbury House Publishers.
- Seliger, H.W. (1984). Processing universals in second language acquisition. In F. Eckman, L. Bell, & D. Nelson (Eds.), *Universals of second language acquisition* (pp. 36-47). Rowley: Newbury House Publishers.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Sharwood Smith, M. (1983). Cross-linguistic aspects of second language acquisition. *Applied Linguistics*, 4 (3), 192-199.
- Shelton, S. (2002). *Encouraging extensive reading – 1,2,3,4*. Disponível: http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/extread1_scott.htm (26-07-2002).
- Siegel, S. (1975). *Estatística não paramétrica (para as ciências do comportamento)*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill. (trad.)
- Silva, C.M. (1993). *Estatística aplicada à psicologia e ciências sociais*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Simensen, A.M. (1987). Adapted readers: How are they adapted? *Reading in a Foreign Language*, 4 (1), 41-57.
- Smith, B. (2000). *The ring*. Penguin Readers, Level 3. Harlow: Pearson Education, Longman.
- Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C.E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.
- Spiegel, M.R. (1977). *Probabilidades e estatística*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill. (trad.)
- Spolsky, B. (1985). Formulating a theory of second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 269-288.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevenson, R.L. (2000). *Kidnapped* (2^a ed.). Oxford Bookworms Library, Stage 3. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E.W. (1982). *Teaching and learning languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strang, B.M.H. (1968). *Modern English structure* (2^a ed.). London: Edward Arnold.
- Susser, B., & Robb, T.N. (1990). EFL extensive reading instruction: Research and procedure. *JALT Journal*, 12 (2). Disponível:
<http://www.kyoto-su.ac.jp/~trobb/sussrobb.html> (11-07-2002).
- Svartvik, J. (Ed.). (1973). *Errata: Papers in error analysis*. Lund: University of Lund.
- Swaffar, J.K. (1985). Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model. *The Modern Language Journal*, 69 (1), 15-34.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass, & C.G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley: Newbury House Publishers.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16 (3), 371-391.

- Swan, M. (1980). *Practical English usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M., & Walter C. (2001). *The good grammar book*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomson, J., & Martinet, V. (1980). *A practical English grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Thornbury, S. (1997). *About language – Tasks for teachers of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2004). *Natural grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (1994). Authentic versus graded. *EFL Gazette*, 178, 22.
- Tonkyn, A. (1994). Introduction: Grammar and the language teacher. In M. Bygate, A. Tonkyn, & E. Williams (Eds.), *Grammar and the language teacher* (pp. 1-14). Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Toste, V. (1997). *Extensive reading 2º e 3º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Vicary, T. (1996). *The hitch-hiker*. Storylines 4. Oxford: Oxford University Press.
- Vicary, T. (1997). *City of lights*. Storylines 4. Oxford: Oxford University Press.
- Viney, P. (1996). *A tidy ghost*. Storylines 4. Oxford: Oxford University Press.
- Viney, P. (1997). *Space affair*. Storylines 4. Oxford: Oxford University Press.
- Welch, R.A. (1997). Introducing extensive reading. *The Language Teacher Online*, 21 (5). Disponível: http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/may/shr_welch.html (03-12-2002).
- Wenden, A.L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. New York: Prentice Hall.
- West, M. (1955). Learning to read a foreign language. In M. West (Ed.), *Learning to read a foreign language and other essays on language-teaching* (2ª ed., pp. 1-46). London: Longmans, Green. (Primeira edição publicada em 1926).
- White, L. (1985). The pro-drop parameter in adult second language acquisition. *Language Learning*, 35, 47-62.
- White, L. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics*, 8 (2), 95-110.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, E. (1984). *Reading in the language classroom*. London: Macmillan.
- Williams, R. (1986). 'Top ten' principles for teaching reading. *English Language Teaching Journal*, 40 (1), 42-45.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Edinburgh Gate: Addison Wesley, Longman.
- Wilson, J. (1996). Who needs applied linguistics? *TESL – Electronic Journal*, 2 (1).
Disponível: <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej05/fl.html> (24-07-2002).
- Wode, H. (1981). *Learning a second language: I. An integrated view of language acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Yorio, C.A. (1971). Some sources of reading problems for foreign language learners. *Language Learning*, 21, 107-115.
- Yorio, C.A. (1985). The ESL reading class: Reality or unreality? In C.N. Hedley, & A.N. Baratta (Eds.), *Contexts of reading* (pp. 151-164). Norwood, N.J.: Ablex.
- Zandvoort, R.W. (1975). *A handbook of English grammar* (7^a ed.). London: Longman.
- Zobl, H. (1984). Cross-language generalizations and the contrastive dimension of the interlanguage hypothesis. In A. Davies, C. Cramer, & A.P.R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 79-97). Edinburgh: Edinburgh University Press.

RIA

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

SBIDM

Universidade de Aveiro