


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

CAROLINE ALVES SOLER

**O ASPECTO VERBAL E O ENSINO DE VERBOS**  
**NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA**  
**ESTRANGEIRA (ELE):** questões semânticas e  
pragmáticas



ARARAQUARA – S.P.

2018

CAROLINE ALVES SOLER

**O ASPECTO VERBAL E O ENSINO DE VERBOS  
NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA (ELE): questões semânticas e  
pragmáticas**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino/Aprendizagem de Língua

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu

**Coorientadora:** Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

ARARAQUARA – S.P.  
2018

Soler, Caroline Alves

O aspecto verbal e o ensino de verbos nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE): questões semânticas e pragmáticas / Caroline Alves Soler – 2018  
328 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Antonio Suárez Abreu

Coorientador: Egisvanda Isys de Almeida Sandes

1. Aspecto Verbal. 2. Espanhol Língua Estrangeira (ELE). 3. Competência Comunicativa. 4. Pragmática. 5. Gramática Cognitiva. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CAROLINE ALVES SOLER

**O ASPECTO VERBAL E O ENSINO DE VERBOS  
NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA (ELE):** questões semânticas e  
pragmáticas

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino/Aprendizagem de Língua

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu

**Coorientadora:** Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

**Data da defesa:** 04 / 10 / 2018.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** **Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes**  
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara)

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández**  
Universidade de São Paulo (FE-USP)

---

**Membro Titular:** **Prof. Dr. Artarxerxes Tiago Tácito Modesto**  
Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Cubatão)

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Katya Lais Ferreira Patella Couto**  
Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Cubatão)

---

**Membro Titular:** **Prof. Dr. Alexandre Silveria Campos**  
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara)

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara.

A Deus, o maior responsável pela concretização das minhas conquistas, quem me auxilia nos momentos mais difíceis, que tem o controle de tudo em suas mãos e que me ajuda a renascer, a prosseguir, a crescer... Dedico este trabalho Àquele que sempre me amou primeiro!

*“Nosotros le amamos a Él, porque **Él nos amó primero.**”*

*(SANTA BIBLIA, 1 Juan, 4, 19).*

## AGRADECIMENTOS

---

*Y todo lo que hacéis, sea de palabra o de hecho, hacedlo todo en el nombre del Señor Jesús, dando gracias a Dios Padre por medio de Él (SANTA BÍBLIA, Colosenses, 3, 17).*

Agradecer... Palavra curta, mas com significado imenso!

Quem tem o coração realmente grato consegue enxergar a sua pequenez, valoriza as suas origens e, acima de tudo, sabe que, nesta vida, há momentos em que são necessários alguns “empurrõezinhos” que nos fazem avançar, crescer e superar obstáculos que jamais havíamos pensado ultrapassar. “Empurrões” que garantem sonhos, que são capazes de transformar histórias, que nos conduzem a lugares que outrora pareciam intangíveis, mas que, ainda assim, fomos impulsionados a buscar...

Há pessoas que passam pelas nossas vidas de maneira pontual, outros que fazem uma parada um pouco mais longa e existem aqueles que permanecem uma vida inteira. Há também os que tentam fazer-nos parar e abdicar de tudo aquilo o que construímos em nossos corações, pela fé, com muito desejo de alcançar. Há pessoas que, em determinados momentos, pensamos que são dessas que não nos querem bem, que nos subestimam, que parecem não se alegrar com as nossas conquistas, sendo, por vezes, até rudes, mas, na verdade, são instrumentos que o próprio Deus usa para nos aperfeiçoar, a fim de nos preparar para algo que nem imaginamos, ou até imaginamos, mas, no fundo, não acreditamos tanto assim...

Como sou grata ao meu Deus por cada um que passou pela minha vida, seja por meio de uma passagem rápida ou aquela mais demorada, sejam os que me enganaram e me fizeram sofrer ou todos aqueles que me alegraram, fizeram-me e me fazem sorrir. Afinal, como o apóstolo Paulo afirma nas Sagradas Escrituras, “sabemos que todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus [...]”. Dessa maneira, mesmo as experiências não tão boas fazem parte daquilo que sou hoje, fortaleceram-me e me ajudaram a chegar até aqui. Um fato é certo, nenhuma circunstância, por mais difícil que tenha sido, conseguiu arrancar a fé que tenho Nele, a esperança que carrego no peito e que me refaz a cada tropeço. Por isso, sou eternamente grata!

Assim, pensando em toda a minha trajetória nesses quatro anos de doutorado, tenho muitos agradecimentos a realizar e vou iniciar por uma pessoa que me acolheu com tanto carinho, que me fez acreditar em minha força interior, uma daquelas pessoas dos tais “empurrõezinhos”: a minha querida (co)orientadora Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes que com o seu jeito “leve” de ser me conduziu à percepção da “descomplexidade” de

certos contextos e a seguir em frente. Muito obrigada Wanda pela amizade, pelas portas de sua casa sempre abertas, por poder ter contado contigo e ter te conhecido mais de perto nesses quatro anos de curso! Obrigada por me fazer compreender que a vida, mesmo a profissional e acadêmica, pode ser vista e até vivida como poesia, com muitas cores e rimas...

Agradeço IMENSAMENTE ao Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu (Prof. Tom), quem inicialmente me aceitou como sua orientanda no programa de pós-graduação da Unesp/FCLAr, trazendo rica contribuição ao desenvolvimento deste trabalho.

Não posso deixar de fazer um agradecimento muito especial a uma pessoa que me ajudou a ir além, que me mostrou muitos dos meus erros e que me ensinou a ser alguém um pouco melhor em todas as áreas da minha vida: à minha sempre orientadora professora Gretel Eres Fernández (FE-USP), quem “aguentou” toda a minha ansiedade para ingressar no doutorado mesmo antes de terminar o mestrado... Agradeço muito a essa brilhante profissional por todo empenho, paciência, dedicação e seriedade com que me conduziu, inclusive no doutorado, pois, foi absolutamente impossível escrever cada linha desta Tese sem me lembrar dos seus ricos ensinamentos! Aliás, recordo-me de cada um deles ao escrever qualquer tipo de texto, principalmente, os de cunho acadêmico.

De igual modo, agradeço ao Prof. Dr. Scott Schwenter (*Ohio State University-Columbus*) e, novamente à Profa. Gretel pelas pertinentes sugestões dadas ao desdobramento desta Tese na ocasião do Exame Geral de Qualificação.

Agradeço, sobremaneira, ao Prof. Dr. Alexandre Silveira Campos, ao Prof. Dr. Artarxerxes Tiago Tácito Modesto, mais uma vez à Profa. Dra. Gretel Eres Fernández e à Profa. Dra. Katya Lais Ferreira Patella Couto por terem aceitado, prontamente, o nosso convite para participar da banca examinadora desta Tese.

Não posso deixar de mencionar nestes agradecimentos a Faculdade de Tecnologia (FATEC) que proporcionou o meu ingresso no curso de doutorado, em agosto/2014, a partir de um processo seletivo promovido pela Unesp em parceria com o Centro Paula Souza (CEETEPS/CPS), disponibilizando duas vagas de cada uma de suas linhas de pesquisa para professores concursados vinculados à referida instituição, no momento em que atuávamos como docente de Espanhol na FATEC de Praia Grande. Assim, agradeço imensamente à diretora Profa. Dra. Luciana Guimarães por ter autorizado a minha participação no referido processo.

Da mesma forma, agradeço ao Instituto Federal de São Paulo (IFSP) pelo afastamento concedido na reta final deste trabalho, o que me propiciou um melhor desempenho e envolvimento com a pesquisa.

Agradeço profundamente aos professores de espanhol vinculados a uma instituição pública situada no estado de São Paulo que gentilmente puderam atender ao nosso pedido e dispuseram de uma parte de seu preciosíssimo tempo para responder ao questionário e proceder à realização da entrevista, ambos usados nesta investigação. De igual modo, agradeço aos alunos matriculados no último ano do curso de Letras/espanhol de uma universidade pública localizada no estado de São Paulo submetidos à nossa pesquisa na ocasião da aplicação do questionário piloto. Também agradeço muito à colega de trabalho e professora de espanhol Elaine Cristina de Araújo, do IFSP – Cubatão, que não poupou esforços para proceder ao empréstimo de alguns dos livros didáticos de ELE analisados no último Capítulo deste texto, bem como à editora Richmond pela doação de uma das coleções utilizadas no desenvolvimento desta Tese.

Agradeço, de forma especial, à minha amiga Júlia Batista Alves pelas inúmeras mensagens trocadas, pelo apoio, pelo incentivo, por toda ajuda prestada, mesmo à distância. Muito obrigada, Júlia, por todo o carinho e amizade que transcendem aos portões da FCLAr! Por chorar e rir comigo, por tudo isso que é tão importante não apenas no tocante a um trabalho como este, mas com relação à vida em geral! Em breve, será a sua vez!

Agradeço à minha grande amiga Adriana Mendonça pela elaboração do *Abstract* deste trabalho e, principalmente, pelo seu auxílio em orações constantes, pelas palavras de ânimo e incentivo, pelo carinho e pelas várias conversas em dias difíceis.

De maneira especial, agradeço à minha família, o meu porto seguro, aqueles que me inspiram, que me motivam, que nunca me deixam esmorecer ou desistir...

Ao meu amado filho Ásafe pela grande colaboração, pelo amor, pelo carinho e por entender a minha ausência.

À minha mãe Valmira pelos ouvidos sempre atentos, pelas orações, pelo afago e por sempre me “colocar para cima” nos piores momentos e ao meu pai Gerson, homem engraçado e observador que está sempre atento e “na torcida”.

À minha irmã Gisela que esteve e está sempre a postos para o que eu precisar, mesmo diante de um momento tão delicado, inesperado, inexplicável e de tanta dor devido à partida do seu esposo, pouquíssimos meses antes da finalização desta Tese. Ao Luiz Carlos (*in memoriam*) e a você minha irmã, agradeço por todo carinho, admiração e prestatividade.

Agradeço, também, à minha cunhada Luciana pelo carinho e, principalmente, aos meus cunhados/compadres Fernanda e Leandro por entenderem a minha ausência enquanto madrinha, sobretudo, nos meses que precederam a finalização desta Tese.



Por último, mas muito longe de ser o menos importante, agradeço ao meu grande amor, aquele que compartilha a vida comigo há pouco mais de 20 anos, que está sempre ao meu lado encorajando-me, ensinando-me e afirmando que acredita em mim muito mais do que eu mesma: ao meu amado marido Adriano Soler.

Agradeço àquelas demais pessoas (alunos, colegas e professores) que tive a oportunidade de conhecer antes e durante os quatro anos do curso de doutorado, aos que sempre estiveram comigo nesse percurso que genuinamente torceram por mim e puderam contribuir diretamente ou indiretamente para a concretização de mais este sonho!

Muitíssimo obrigada a todos vocês que são verdadeiros presentes de Deus!

## **O Verbo de Deus é co-eterno com Deus**

**VII, 9.** Assim nos chamas, pois, a compreender o Verbo, Deus junto de ti que és Deus, o qual sempiternamente é dito e no qual sempiternamente são ditas todas as coisas. Com efeito, não se acaba o que estava a ser dito, e diz-se outra coisa, para que todas as coisas possam ser ditas, mas todas simultânea e sempiternamente: se assim não fosse, já existiria tempo e mudança e não verdadeira eternidade nem verdadeira imortalidade. Isto sei eu, ó meu Deus, e dou-te graças. Sei, confesso-te, Senhor, e comigo sabe e te bendiz todo aquele que é não ingrato para com a Verdade infalível. Sabemos, Senhor, sabemos que na medida em que cada coisa não é o que era e passa a ser o que não era, nessa mesma medida morre e nasce. Nada, pois, do teu Verbo, antecede e sucede, porque ele é verdadeiramente imortal e eterno. E, por isso, no Verbo, que é co-eterno contigo, dizes simultânea e sempiternamente todas as coisas que dizes, e faz-se tudo o que dizes que se faça; nem fazes de outro modo que não seja dizendo: e, todavia, não são feitas simultânea e sempiternamente todas as coisas que fazes dizendo (SANTO AGOSTINHO, 2004, p. 294).

## RESUMO

---

Nesta Tese tratamos de investigar sobre o ensino de verbos nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), com enfoque no modo indicativo. Para compreender e direcionar reflexões sobre a abordagem do tema, pautamo-nos nos princípios de Competência Comunicativa (HYMES, 1972) e em aspectos da Pragmática, baseando-nos nas considerações de Grice (1975) e de Escandell Vidal (2006), vertentes teóricas que se preocupam com o uso da língua em situações concretas. Além disso, tratamos brevemente da Gramática Cognitiva (LANGACKER, 1987; 2008a; BYBEE, 2008) que, de igual modo, visa ao estudo da gramática calcado em contextos reais de uso. Logo, apresentamos as categorias do paradigma verbal sob a ótica aspectual (GUTIÉRREZ ARAUS, 2012), a partir do pressuposto de que a aprendizagem dos verbos constitui uma das maiores dificuldades gramaticais nas aulas de ELE, portanto deve ser uma atividade discursiva vinculada a um processo global de comunicação, ampliando, assim, a estrutura do sistema verbal do espanhol atual de três (tempo, modo e aspecto) para cinco categorias (pessoa/número, temporalidade, perspectiva discursiva, aspecto verbal, modo verbal e modalidade), dentre as quais destacamos o “aspecto” que expressa a duração de um processo por meio de um verbo que representa a ação e está diretamente relacionado à questão do tempo. Por fim, procedemos à descrição e à análise de um questionário, seguido da realização de entrevistas orais direcionadas a professores de espanhol vinculados a uma instituição pública situada no estado de São Paulo, com o objetivo de saber como consideram a questão aspectual na abordagem do assunto e se a relacionam com as demais categorias gramaticais do verbo, viabilizando, por conseguinte, o ensino do tema vinculado aos seus reais valores e perspectivas de uso. Posteriormente, analisamos alguns livros didáticos utilizados pelos mencionados docentes em seu contexto laboral, a fim de garantir a triangulação dos dados obtidos. Assim, observamos que, em geral, os referidos colaboradores compreendem parcialmente o conceito de aspecto verbal, associando-o mais à duração da ação, bem como ao aspecto perfectivo vs. imperfectivo; concebem que o tratamento dos verbos nas aulas de ELE deve considerar as reais possibilidades de uso da língua e acreditam que os livros do idioma, em geral, incluindo-se aqueles que são utilizados em sua prática laboral, enfatizam os aspectos estruturais e pouco exploram as situações de uso linguístico.

**Palavras-chave:** Aspecto Verbal, Espanhol Língua Estrangeira (ELE), Competência Comunicativa, Pragmática, Gramática Cognitiva.

## ABSTRACT

---

In this Thesis we aimed to investigate the teaching of verbs in classes of Spanish as a Foreign Language (SFL) with a focus on the indicative mood. In order to understand and direct reflections on the approach of the subject, we were driven by the concepts of Communicative Competence (HYMES, 1972) and on the aspects of Pragmatic, based on the considerations of Grice (1975) and Escandell Vidal (2006), theoretical strands that are concerned with the use of language in concrete situations. In addition, we briefly dealt with Cognitive Grammar (LANGACKER, 1987; 2008a; BYBEE, 2008), which also aims to study grammar based on real contexts of use. Thus, we presented the categories of the verbal paradigm under aspectual perspective (GUTIÉRREZ ARAUS, 2012), based on the assumption that the learning of verbs constitutes one of the major grammatical difficulties in SFL classes, so it should be a discursive activity linked to a global communication process, broadening, as a consequence, the present structure of the Spanish verb system from three (time, mood and aspect) to five categories (person/number, temporality, discursive perspective, verbal aspect, verbal mood and modality), among which we highlight the "aspect" that expresses the duration of a process by using a verb that represents the action and is directly related to the question of time. Finally, we proceeded to describe and analyze a questionnaire, followed by oral interviews, which were addressed to Spanish teachers who work in a public educational institution located in the state of São Paulo, in order to know how they consider the aspectual matter while approaching the subject and whether they relate it to the other grammatical categories of the verb, thus enabling the teaching of the theme linked to its real values and perspectives of use. Subsequently, we analyzed some textbooks used by the aforementioned teachers in their work context, in order to guarantee the triangulation of the obtained data. Thus, we observe that, in general, the aforementioned collaborators partially understand the concept of verbal aspect, associating it more to the duration of the action, as well as to the perfect *vs.* imperfect aspect; conceive that the treatment of verbs in SFL classes should consider the real possibilities of using the language and believe that the books of the idiom in general, including those used in their work practice, emphasize the structural aspects and do little to explore the situations of linguistic use.

**Key-words:** Verbal Aspect, Spanish as a Foreign Language (SFL), Communicative Competence, Pragmatic, Cognitive Grammar.

## RESUMEN

---

En esta tesis doctoral tratamos de investigar sobre la enseñanza de verbos en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE), con enfoque en el modo indicativo. Para comprender y direccionar reflexiones sobre el abordaje del tema, nos basamos en el concepto de Competencia Comunicativa (HYMES, 1972) y en aspectos de la Pragmática, bajo las consideraciones de Grice (1975) y Escandell Vidal (2006), vertientes teóricas que se preocupan con el uso de la lengua en situaciones concretas. Además, tratamos brevemente de la Gramática Cognitiva (LANGACKER, 1987; 2008a; BYBEE, 2008) que, igualmente, tiene como finalidad estudiar la gramática basada en contextos reales de uso. A continuación, presentamos un estudio relativo a las categorías del paradigma verbal bajo la óptica aspectual (GUTIÉRREZ ARAUS, 2012) partiendo de la hipótesis de que el aprendizaje de los verbos constituye una de las mayores dificultades gramaticales en las clases de ELE, así que debe ser una actividad discursiva vinculada a un proceso global de comunicación, ampliando, de esta manera, la estructura del sistema verbal del español actual de tres (tiempo, modo y aspecto) para cinco categorías (persona/número, temporalidad, perspectiva discursiva, aspecto verbal, modo verbal y modalidad), de las que destacamos el “aspecto”, que expresa la duración de un proceso por medio de un verbo que representa la acción y está directamente relacionado a la cuestión del tiempo. Finalmente, procedemos a la descripción y al análisis de un cuestionario, seguido de la realización de entrevistas orales direccionadas a profesores de español vinculados a una institución pública de enseñanza ubicada en el estado de São Paulo, con el propósito de saber cómo consideran la cuestión aspectual en el abordaje del asunto y si la relacionan con las demás categorías gramaticales del verbo, viabilizando, por consiguiente, la enseñanza del tema vinculado a sus reales valores y perspectivas de uso. Posteriormente, analizamos algunos libros de textos utilizados por los mencionados docentes en su contexto laboral, a fin de garantizar la triangulación de los datos obtenidos. Por lo tanto, observamos que, en general, los referidos colaboradores comprenden parcialmente el concepto de aspecto verbal, asociándolo más a la duración de la acción, así como al aspecto perfecto vs. imperfectivo; conciben que el tratamiento de los verbos en las clases de ELE debe considerar las reales posibilidades de uso de la lengua y creen que los libros de ELE, en general, incluyéndose aquellos que son utilizados en su práctica laboral, enfatizan los aspectos estructurales y poco exploran las situaciones de uso lingüístico.

**Palabras-clave:** Aspecto Verbal, Español Lengua Extranjera (ELE), Competencia Comunicativa, Pragmática, Gramática Cognitiva.

## LISTA DE GRÁFICOS

---

<b>Gráfico 1</b>	Outra graduação.....	123
<b>Gráfico 2</b>	Pós-graduação.....	124
<b>Gráfico 3</b>	Tempo de docência em ELE.....	134
<b>Gráfico 4</b>	Apresentação do Sistema Verbal, Modos e Tempos nas aulas de ELE.....	138
<b>Gráfico 5</b>	Conhecimento do Sistema Verbal da Língua Espanhola.....	143
<b>Gráfico 6</b>	Consideração das reais possibilidades de uso da língua no ensino de verbos.....	166
<b>Gráfico 7</b>	A prática de exercícios estruturais na aprendizagem de verbos nas aulas de ELE.....	176
<b>Gráfico 8</b>	Abordagem dos verbos nos livros didáticos de ELE.....	185

## LISTA DE TABELAS

---

<b>Tabela 1</b>	Características dos predicados inerentes ao aspecto léxico segundo a RAE (2010).....	85
<b>Tabela 2</b>	Lista da totalidade de professores de espanhol vinculados à instituição....	114

## LISTA DE QUADROS

---

<b>Quadro 1</b>	Síntese da Competência Comunicativa.....	28
<b>Quadro 2</b>	Releitura de Canale e Swain (1980).....	29
<b>Quadro 3</b>	Releitura de Canale (1983).....	31
<b>Quadro 4</b>	Princípio da Cooperação proposto por Grice (1975).....	44
<b>Quadro 5</b>	Tipo de resultados do não cumprimento das máximas segundo Grice (1975).....	47
<b>Quadro 6</b>	Hipóteses consideradas por Langacker (1987) na proposição da Gramática Cognitiva.....	49
<b>Quadro 7</b>	Formas verbais absolutas e relativas do Modo Indicativo segundo Gutiérrez Araus (2012).....	65
<b>Quadro 8</b>	Classificação dos acontecimentos segundo Miguel Aparicio (2000).....	78
<b>Quadro 9</b>	Agrupamentos do Aspecto Léxico, de acordo com a RAE (2010).....	84
<b>Quadro 10</b>	O aspecto verbal segundo a RAE (2010).....	88
<b>Quadro 11</b>	Vantagens e desvantagens da técnica de coleta de dados “questionário” ...	97
<b>Quadro 12</b>	Tipos de perguntas relacionadas à pesquisa de campo.....	98
<b>Quadro 13</b>	Vantagens e desvantagens da técnica de coleta de dados “entrevista”.....	99
<b>Quadro 14</b>	Diretrizes da entrevista.....	101
<b>Quadro 15</b>	Codificação dos questionários oficiais.....	122
<b>Quadro 16</b>	Elementos considerados no ensino de verbos nas aulas de ELE.....	211
<b>Quadro 17</b>	Resultados gerais da entrevista.....	244
<b>Quadro 18</b>	Alguns livros didáticos PNLD 2012 a 2018.....	245
<b>Quadro 19</b>	Estrutura e objetivos das unidades didáticas da CLD1.....	248
<b>Quadro 20</b>	Estrutura e objetivos das unidades didáticas da CLD2.....	260
<b>Quadro 21</b>	Estrutura e objetivos das unidades didáticas da CLD3.....	272
<b>Quadro 22</b>	Estrutura e objetivos das unidades didáticas da CLD4.....	283



## LISTA DE FIGURAS

---

<b>Figura 1</b>	O modelo de Bachman.....	32
<b>Figura 2</b>	O modelo de Bachman e Palmer (1996).....	34
<b>Figura 3</b>	Subcomponentes da Competência Pragmática de acordo com Bachman e Palmer (1996).....	35
<b>Figura 4</b>	Os componentes materiais na situação comunicativa.....	42
<b>Figura 5</b>	Os componentes relacionais na situação comunicativa.....	42
<b>Figura 6</b>	As Implicaturas de Grice (1975).....	46
<b>Figura 7</b>	Pontos convergentes entre a Competência Comunicativa, a Pragmática e a Gramática Cognitiva.....	58
<b>Figura 8</b>	O aspecto verbal na visão de Miguel Aparicio (2000).....	83
<b>Figura 9</b>	Síntese dos elementos analisados na categoria aspecto.....	91
<b>Figura 10</b>	Triangulação dos dados.....	289

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---

<b>APEESP</b>	Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CC</b>	Competência Comunicativa
<b>CD</b>	Complemento Direto
<b>CEL</b>	Centro de Estudos de Línguas
<b>CEETEPS</b>	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
<b>CLD1</b>	Coleção de Livros Didáticos 1
<b>CLD2</b>	Coleção de Livros Didáticos 2
<b>CLD3</b>	Coleção de Livros Didáticos 3
<b>CLD4</b>	Coleção de Livros Didáticos 4
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>Conep</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CPS</b>	Centro Paula Souza
<b>EBTT</b>	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
<b>EFE</b>	Espanhol com fins Específicos
<b>ELE</b>	Espanhol Língua Estrangeira
<b>Enem</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FATEC</b>	Faculdade de Tecnologia
<b>FE-USP</b>	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
<b>FCLAr</b>	Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Araraquara
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
<b>GC</b>	Gramática Cognitiva
<b>IFSP</b>	Instituto Federal de São Paulo
<b>L1</b>	Língua Materna
<b>L2</b>	Língua Estrangeira
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>LDB-EN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCEM</b>	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
<b>PCN+</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio

<b>PCN-EM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
<b>RAE</b>	Real Academia Española
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SELin</b>	Seminário de Estudos Linguísticos
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>Unesp</b>	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA À PRAGMÁTICA: ORIGENS, RELEITURAS E REESTRUTURAÇÕES.....</b>	<b>24</b>
1.1 O início de tudo.....	24
1.2 Hymes (1972) e a Competência Comunicativa.....	25
1.3 Releitura de Canale e Swain (1980) e Canale (1983).....	28
1.4 Releitura de Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996).....	31
1.4.1 A Pragmática.....	36
1.4.1.1 Grice (1975) e o Princípio da Cooperação.....	44
1.5 Considerações acerca da Gramática Cognitiva.....	48
1.6 Para <i>remate</i> .....	55
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>O ASPECTO VERBAL: COMPREENDENDO AS ESCOLHAS VERBAIS E AS DIFERENTES POSSIBILIDADES DE USO NO ATO COMUNICATIVO.....</b>	<b>60</b>
2.1 Descrevendo as categorias .....	61
2.1.1 O aspecto verbal.....	68
2.2 Para além da estrutura.....	91
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>O CAMINHO DAS PEDRAS.....</b>	<b>94</b>
3.1 Metodologia da pesquisa.....	94
3.2 Do questionário piloto.....	102
3.2.1 Resultados gerais obtidos.....	105
3.3 Uma pausa: constatações e reflexões para prosseguir.....	110
3.4 Do questionário oficial .....	112
3.4.1 Da entrevista.....	117
3.5 Da análise dos livros didáticos de ELE.....	118
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>O ENSINO DE VERBOS NAS AULAS DE ELE: O OLHAR DAQUELE QUE CONDUZ.....</b>	<b>120</b>
4.1 Descrição e análise do <i>corpus</i> da pesquisa.....	120
4.1.1 Dados pessoais gerais.....	122
4.1.1.1 Experiências pessoais e profissionais.....	125
4.1.2 O ensino e a aprendizagem de verbos nas aulas de ELE.....	137
4.2 Antes de continuar a jornada: breves ponderações.....	212
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>ENTRE QUESTIONÁRIOS, ENTREVISTAS E LIVROS DIDÁTICOS DE ELE: FINALIZANDO O PERCURSO.....</b>	<b>214</b>
5.1 A voz do mediador.....	214
5.2 A abordagem dos verbos em alguns livros didáticos de ELE.....	245
5.2.1 O modo indicativo na coleção de livros didáticos 1.....	246
5.2.2 O modo indicativo na coleção de livros didáticos 2.....	257
5.2.3 O modo indicativo na coleção de livros didáticos 3.....	271

5.2.4 O modo indicativo na coleção de livros didáticos 4.....	281
5.3 Juntando as partes: triangulação dos dados da pesquisa.....	287
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>290</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>298</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>312</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>314</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário Piloto.....</b>	<b>316</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (oficial).....</b>	<b>320</b>
<b>APÊNDICE D – Questionário Oficial.....</b>	<b>322</b>
<b>APÊNDICE E – Entrevista Oral.....</b>	<b>326</b>

## INTRODUÇÃO

---

*En el principio era el Verbo, y el Verbo era con Dios, y el Verbo era Dios (SANTA BIBLIA, Juan, 1,1).*

Quando se fala em “gramática”, em geral, sobrevém-nos ao pensamento o conhecimento das estruturas da língua, dos saberes relativos ao seu funcionamento sistemático, fruto das relações que estabelecemos com esse assunto desde a Educação Básica. De acordo com Sánchez Perez (2000), tal consideração advém da antiguidade, época em que saber uma língua significava dominar as suas normas e, por conseguinte, o ensino de idiomas estava intrinsecamente associado à aprendizagem das suas regras. Matte Bon (2009), por sua vez, evidencia que, a despeito dos grandes avanços ocorridos no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), ainda é comum a concepção de língua associada à sua descrição.

Por meio da nossa Dissertação de Mestrado (SOLER, 2013), que tratou dos tempos verbais *Pretérito Indefinido* e *Pretérito Perfecto Compuesto* nas aulas de ELE, constatamos que, em geral, o ensino da gramática costuma gerar certo desconforto a alunos e a professores, talvez devido ao fato de que, durante muito tempo, os procedimentos adotados no momento de sua abordagem fossem, predominantemente, tradicionais, calcados na memorização de regras e na realização de exercícios repetitivos, por exemplo. À luz das considerações da RAE<sup>1</sup> (2010) e de Matte Bon (2010a), por exemplo – no tocante à língua espanhola –, bem como de Cunha e Cintra (2007) e de Bechara (2009), dentre outros – relativos à língua portuguesa –, descrevemos o sistema verbal de ambos os idiomas e, posteriormente, detalhamos as diferenças inerentes ao uso de tais tempos também nas duas línguas, a fim de compreender a organização do sistema verbal, bem como as dificuldades mais gerais encontradas no tratamento do assunto nas aulas de ELE destinadas a falantes do português brasileiro. Em seguida, após a observação dos referidos pretéritos nos livros didáticos do idioma inseridos no **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 (Síntesis, Enlaces e El arte de leer español)**, bem como da aplicação, descrição e análise de questionários voltados a professores de espanhol vinculados a Centros de Estudos de Línguas (CEL) situados em diferentes regiões do estado de São Paulo, concluímos, em linhas gerais, que: os materiais didáticos de ELE tratavam do tema de maneira pouco esclarecedora; os referidos docentes demonstraram ter aprendido os tempos verbais de forma incompleta, desconheciam as suas

---

<sup>1</sup> Real Academia Española.

diferentes possibilidades de uso, mas procuravam diversificar a sua abordagem por meio de atividades diversas.

Dessa forma, partindo de tais percepções, bem como calcados em nossas próprias experiências, em relatos informais de diferentes alunos e professores e, ainda, com base na consideração de Gutiérrez Araus (2012), quem pressupõe que a aprendizagem de verbos seja, talvez, um dos maiores entraves gramaticais nas aulas de ELE, propusemos investigar e aprofundar, nesta Tese, a maneira como se dá o ensino de verbos no modo indicativo no referido contexto, com vistas a encontrar caminhos que viabilizem a abordagem abrangente, significativa e contextualizada do tema.

Consideramos que o ensino de verbos fundamentado apenas em procedimentos metódicos e sistemáticos pode não ser o mais adequado, pois não visa ao esclarecimento das diferentes situações de uso do idioma, senão às regras vinculadas à norma culta da língua e às estruturas nas quais as diferentes formas verbais são empregadas. Cabe ressaltar que não pretendemos descaracterizar a importância do conhecimento estrutural dos verbos de um idioma por meio desta pesquisa, entretanto, entendemos que apenas ser capaz de selecionar formas verbais corretas do ponto de vista gramatical não garante que elas sejam as mais apropriadas ao contexto comunicativo em que for necessário empregá-las, uma vez que “uma frase pode ser gramaticalmente correta, estilisticamente desajeitada, socialmente diplomática e de uso pouco frequente”<sup>2</sup> (HYMES, 2000, p. 37, tradução nossa). Portanto, é preciso estar atento, também, às regras de uso do idioma.

Assim, partindo da hipótese de que os professores de ELE ensinam os verbos sem considerar as situações reais de uso nas quais a língua é empregada, reproduzindo, apenas, a maneira como tiveram acesso ao tema, o que nos remete à metodologia tradicional, os objetivos da nossa pesquisa são:

- a) Analisar como os professores apresentam os verbos nas aulas de ELE;
- b) Verificar como os professores de ELE compreendem a teoria e o ensino de verbos;
- c) Compreender como os verbos foram/são ensinados aos docentes no curso de formação de professores;
- d) Avaliar se os professores de ELE têm conhecimento sobre o “aspecto verbal”;
- e) Analisar como os verbos são apresentados nos livros didáticos utilizados pelos professores de ELE no seu contexto laboral;

---

<sup>2</sup> No original: *una frase puede ser gramaticalmente correcta, estilísticamente torpe, socialmente diplomática y de uso poco frecuente.*

- f) Averiguar quais as influências que os procedimentos de ensino vinculados à formação inicial acarretam à prática pedagógica dos professores de ELE;
- g) Examinar se os professores de ELE ensinam os verbos a partir de uma perspectiva das intenções comunicativas e não estrutural.

Dessa forma, a fim de alcançarmos os nossos propósitos e aprofundar a nossa reflexão acerca do assunto, apresentamos, no Capítulo 1, um estudo concernente à concepção de Competência Comunicativa (HYMES, 1972) e às releituras realizadas por Canale e Swain (1980) e por Canale (1983), bem como por Bachman (1990) e por Bachman e Palmer (1996), além de explicitarmos o entendimento da Ciência Pragmática, baseando-nos nas considerações de Grice (1975) e de Escandell Vidal (2006). Em seguida, apresentamos as contribuições da Gramática Cognitiva ao tema desta investigação, apoiados nas considerações de Langacker (1987; 2008a) e de Bybee (2008). Entendemos que tal arcabouço teórico viabiliza o embasamento e a reflexão adequados à proposta deste trabalho, pois observa o estudo da gramática com vistas ao contexto real de uso do idioma.

No Capítulo 2, procedemos à descrição das categorias do paradigma verbal, proposto por Gutiérrez Araus (2012), que diz respeito, em linhas gerais, à abordagem do assunto como atividade discursiva vinculada a um processo global de comunicação que amplia a estrutura do sistema verbal do espanhol atual de três (tempo, modo e aspecto) para cinco categorias: pessoa/número; temporalidade; perspectiva discursiva; aspecto verbal; modo verbal e modalidade, dentre as quais destacamos o aspecto que expressa a duração de um processo por meio de um verbo que representa a ação e está diretamente relacionada à questão do tempo. Dessa forma, com o intuito de aprofundar a nossa compreensão acerca do aspecto verbal em língua espanhola, também buscamos respaldo teórico em outro estudo de Gutiérrez Araus (1997), bem como nas considerações de Rojo (1990), Rojo e Veiga (2000), Miguel Aparicio (2000), da RAE (2010) e de demais pesquisadores, inclusive, da língua portuguesa, tais como Corôa (2005) e Travaglia (2016).

Já no Capítulo 3, apoiados no pensamento de Marconi e Lakatos (2010), abordamos a metodologia adotada nesta pesquisa que se estrutura, basicamente, na investigação de cunho quali e quantitativo, elaborada a partir do desdobramento de três partes importantes:

- levantamento das teorias que propiciam o ensino dos verbos sob a abordagem comunicativa, seguida da apresentação das categorias do paradigma verbal com enfoque na categoria do aspecto;



- aplicação do questionário oficial e realização de entrevistas orais com professores de espanhol vinculados a uma instituição pública de ensino situada no estado de São Paulo, com o intuito de verificar a situação do ensino e o entendimento dos verbos nas aulas de ELE;
- análise de como os “valores e usos” (aspecto) da destacada classe gramatical se dá nos livros didáticos do idioma utilizados pelos sujeitos da pesquisa.

Cabe destacar que, nesse mesmo Capítulo, explicitamos brevemente os resultados gerais relativos ao questionário piloto utilizado nesta pesquisa, o qual esteve direcionado a alunos do último ano do curso de Letras/Espanhol de uma universidade pública situada no estado de São Paulo.

No Capítulo 4, efetuamos, então, a descrição e a análise pormenorizada do questionário oficial, com vistas, dentre outros propósitos, a entender como os colaboradores compreendem a categoria do aspecto verbal e se a reputam relevante no tratamento do assunto em sala de aula. Por fim, no Capítulo 5, procedemos à análise geral das entrevistas, bem como dos livros didáticos de ELE utilizados pelos informantes desta investigação no desdobramento de sua atividade laboral, com o objetivo de realizar a triangulação dos dados obtidos por meio das mencionadas ferramentas, discutirmos e finalizarmos os resultados desta investigação. Assim, pautados nos dados informados, procedemos à análise da abordagem dos verbos nas coleções didáticas **Síntesis** (MARTIN, 2010), **Enlaces** (OSMAN et al., 2013), **Cercanía Joven** (COIMBRA; CHAVES, 2016) e **Sentidos** (FREITAS; COSTA, 2016), todos respectivamente elencados nos **Guias de Livros Didáticos PNLD 2012, 2015 e 2018**, voltados ao Ensino Médio.

Baseando-nos nas reflexões e nas discussões desenvolvidas ao longo de todo este texto, as quais se deram a partir das teorias mencionadas, bem como permearam os resultados apresentados à pesquisa de campo efetuada e aos dados das análises dos referidos livros didáticos de ELE, concluímos que o entendimento da noção da categoria do aspecto verbal pode auxiliar, sobremaneira, na compreensão dos usos diferentes dos verbos no ato comunicativo, os quais transcendem as explicações explicitadas pela gramática normativa.

## CAPÍTULO 1

---

### DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA À PRAGMÁTICA: ORIGENS, RELEITURAS E REESTRUTURAÇÕES

*Se piensa, a veces, que insistir en la comunicación es olvidar matices, caer en la superficialidad: todo lo contrario. Creemos que la comunicación en serio sensibiliza a muchos más matices y todo se hace más articulado (MATTE BON, 2010b, p. 266).*

#### 1.1 O início de tudo

O objetivo central da nossa pesquisa é a investigação de como o ensino dos verbos do Modo Indicativo, ocorre nas aulas de ELE, partindo da hipótese de que, em geral, os professores realizam tal abordagem sem considerar as situações reais de uso nas quais a língua é efetivamente empregada, reproduzindo, portanto, apenas a maneira como tiveram acesso ao tema, ou seja, por meio da metodologia tradicional de ensino. Cabe esclarecer que tal conjectura parte de nossa própria experiência vinculada, principalmente, aos resultados obtidos em nossa Dissertação de Mestrado (SOLER, 2013) por meio da qual concluímos, em linhas gerais, que o desconforto tanto dos discentes quanto dos docentes relativo ao ensino da gramática pode estar relacionado com os procedimentos normalmente utilizados no momento de sua abordagem, os quais, em sua maioria, enfatizam a realização de exercícios repetitivos e a memorização de regras, por exemplo, remetendo-nos aos moldes tradicionais, consoante com o que já explicitamos na introdução deste texto. Dessa maneira, com o propósito de refletir e encontrar caminhos que possibilitem o tratamento do assunto de forma mais contextualizada, significativa e abrangente nas aulas de ELE, pautamo-nos nos conceitos da Competência Comunicativa bem como da Ciência Pragmática, além de considerar aspectos da Gramática Cognitiva, porque em todos esses âmbitos há a preocupação com a forma como a linguagem se manifesta em situações comunicativas concretas. Ressaltamos que as escolhas por exemplos no Modo Indicativo ao invés de outro se configuram como uma delimitação do nosso objeto de estudo e se justificam com base na visão de Gutiérrez Araus (2012). Para a estudiosa, o referido Modo apresenta a temporalidade verbal como alicerce fundamental de seus próprios valores, sendo o conjunto de formas verbais mais empregado em língua espanhola que possibilita as funções comunicativas de maior importância, tais como a narração, a descrição, dentre outras, o que

lhe atribui caráter autônomo, diferenciando-se do Subjuntivo, por exemplo, cujas formas, em sua maioria, são derivadas.

Assim, nos próximos itens deste Capítulo, descrevemos a origem do conceito de Competência Comunicativa proposto por Hymes no início dos anos 70, seguido das releituras e reestruturações desenvolvidas por Canale e Swain na década de 80, bem como por Bachman e Palmer nos anos 90, além de apresentarmos o entendimento da Ciência Pragmática, centrando-nos nas considerações de Grice (1975) e de Escandell Vidal (2006). Logo, tratamos brevemente da Gramática Cognitiva e de suas contribuições ao tema de nossa pesquisa, calcados nas concepções de Langacker (1987; 2008a) e de Bybee (2008). A escolha por tais vertentes teóricas se deu devido a que estão vinculadas às intenções comunicativas e aos usos reais das questões linguísticas, o que proporciona o embasamento e a reflexão adequados ao tema deste estudo.

## 1.2 Hymes (1972) e a Competência Comunicativa

A Competência Comunicativa (doravante CC) se originou do conceito de Competência Linguística - também denominada Competência Gramatical -, como eixo central da gramática gerativa<sup>3</sup>, tendo recebido, de igual modo, interferência de teorias da Antropologia e da Sociolinguística. A Competência Linguística, por sua vez, está diretamente atrelada à diferenciação entre competência e atuação elaborada por Chomsky na década de 60 que, em linhas gerais, distingue o conhecimento linguístico (competência) do uso da língua em

---

<sup>3</sup> Segundo o **Diccionario de Términos Clave de ELE** “A gramática universal (GU) diz respeito ao conjunto de princípios, regras e condições compartilhadas por todas as línguas. Este conceito constitui o núcleo da teoria da **gramática gerativa-transformacional**, com a qual N. Chomsky propôs explicar o processo de aquisição e uso da língua. Segundo esta teoria, todos os seres humanos adquirem de forma natural uma língua qualquer porque dispõem de uma gramática universal. Esta capacidade inata, especificamente humana e independente das demais capacidades, manifesta-se em forma de conhecimento universal sobre as propriedades comuns a todos os idiomas e as características específicas de cada um. Os falantes acessam ao conteúdo da gramática universal através da ativação do dispositivo de aquisição da linguagem (DAL). Adquirir uma língua consiste em aprender a aplicar na língua em questão os princípios universais e em identificar o valor adequado de cada um dos parâmetros. [...] Com a hipótese da GU, Chomsky pretende solucionar o «problema lógico da aquisição da linguagem» [...], ou seja, explicar de que forma o falante pode adquirir a linguagem em um período de tempo relativamente breve e de maneira regular, superando as deficiências do *input* que recebe. Esta insuficiência do *input* para dar origem por si só à aquisição se deve, por um lado, ao fato de que contém elementos próprios da atuação linguística (por exemplo, falsos princípios, erros, expressões agramaticais etc.) que entorpecem a aquisição e, por outro, ao fato de que nunca oferece informação sobre o caráter deficitário, errôneo ou agramatical de tal atuação, o qual impede que o indivíduo identifique os elementos agramaticais. A explicação de Chomsky a este processo é precisamente o uso da GU, que permite que o indivíduo selecione adequadamente o *input* e aprenda as regras particulares da língua [...]”. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/gramuniversal.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramuniversal.htm)>. Acesso: 24 mar. 2017.

situações reais (atuação). Entretanto, a partir disso, o mencionado estudioso focaliza os seus estudos no viés da competência, priorizando a língua apenas como sistema de normas gramaticais. Sendo assim, o conceito de Competência Linguística diz respeito ao conhecimento relativo à estrutura do idioma dos falantes nativos monolíngues “ideais”.

A concepção de Competência Linguística de Chomsky culminou em relevantes reações entre pesquisadores desvinculados da teoria da gramática gerativa devido ao seu caráter reducionista e idealizador que desconsidera a heterogeneidade social, bem como aspectos de uso da língua, o que resultou na elaboração de novos desdobramentos teóricos. Tais reações buscaram enfatizar o aspecto social da competência, além de destacar a importância da adequação dos enunciados aos diferentes contextos comunicativos (CENOZ, 2004).

No início da década de 70, Hymes foi o estudioso que mais se destacou uma vez que, pautado nas ideias de Chomsky, evidenciou que os enunciados deveriam ser, além de pertinentes, aceitáveis nos contextos em que fossem desenvolvidos, culminando, então, na idealização do conceito de Competência Comunicativa. Nesse sentido, para se ter a CC, deve-se observar as regras do idioma, sem deixar de lado a sua adequação às diferentes situações de uso.

[...] a atenção à dimensão social não está restrita às ocasiões em que os fatores sociais parecem interferir ou restringir o gramatical. [...] Existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis. Do mesmo modo que as regras sintáticas podem controlar aspectos fonológicos e as regras semânticas talvez controlem aspectos sintáticos, as regras dos atos de fala são apresentadas como um fator de controle da forma linguística em conjunto. [...] O que gramaticalmente é uma mesma oração pode ser uma declaração, uma ordem, ou um pedido; o que gramaticalmente são duas orações diferentes podem ser ambas petições, enquanto atos<sup>4</sup> (HYMES, 1972, p. 278, tradução nossa).

Assim, Hymes estabelece quatro questionamentos no tocante à linguagem e às diferentes formas de comunicação:

---

<sup>4</sup> No original: [...] *the social dimension is thus not restricted to occasions on which social factors seem to interfere with or restrict the grammatical. [...] There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as semantic rules perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole. [...] What is grammatically the same sentence may be a statement, a command, or a request; what are grammatically two different sentences may as acts both be requests.*

1. Se (e em que medida) algo é formalmente possível;
2. Se (e em que medida) algo é factível, em virtude dos meios de atuação disponíveis;
3. Se (e em que medida) algo é apropriado (adequado, afortunado, exitoso) em relação ao contexto em que se utiliza e avalia;
4. Se (e em que medida) algo é possível na realidade, é efetuado verdadeiramente, e o que isto considera<sup>5</sup> (HYMES, 1972, p. 281, grifos do autor, tradução nossa).

Segundo Hymes (1972), os interlocutores consideram diferentes aspectos ao utilizar a língua no ato comunicativo, como por exemplo, o nível de proximidade entre as partes, o nível de formalidade ou informalidade exigida nos diferentes contextos, e não apenas o saber gramatical.

De acordo com Cenoz (2004), o conceito de CC ampliou qualitativamente a concepção de Competência Linguística, pois engloba os conhecimentos de determinadas regras atreladas à destreza de sua utilização nas diferentes circunstâncias em que a língua é empregada. Além disso, segundo a mesma autora, na CC há caráter dinâmico, base social, já que é própria do contexto comunicativo, visão com a qual estamos de acordo.

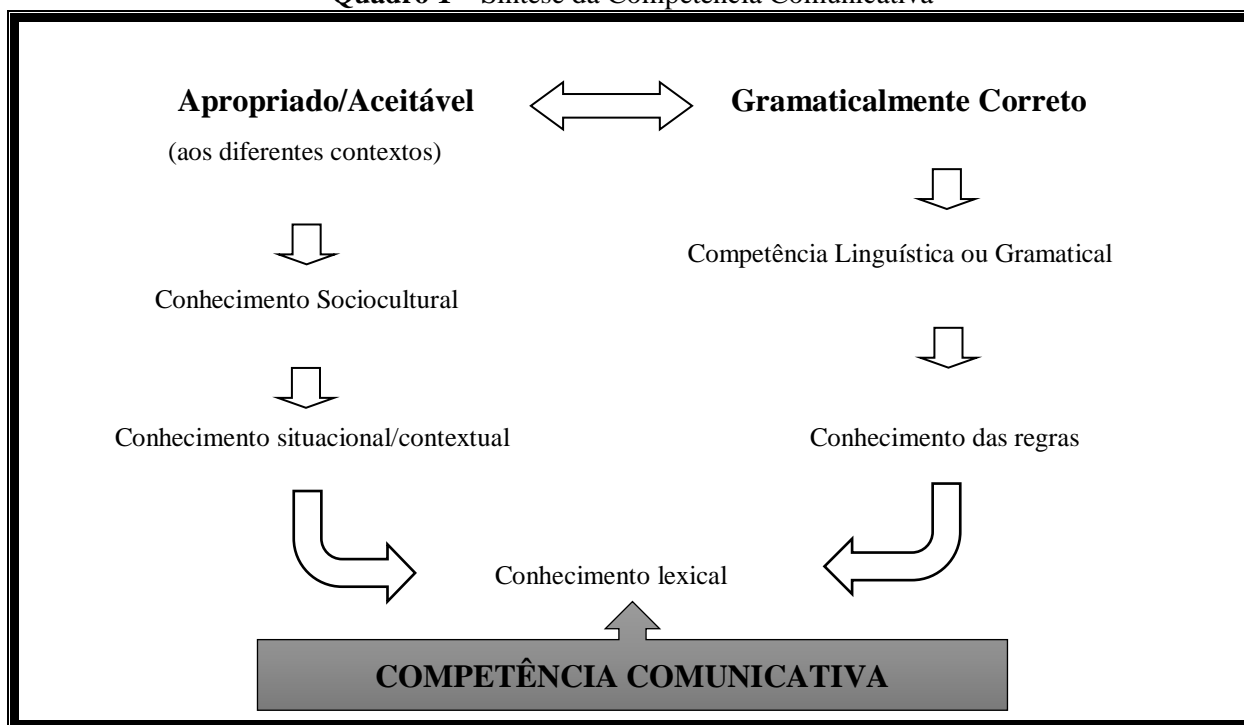
Escandell Vidal (2004b), por sua vez, evidencia que falar de CC significa tratar do conhecimento interiorizado que o falante possui, tanto da língua quanto das circunstâncias nas quais a emprega, orientando, assim, o processo de comunicação. Dessa forma, o domínio do idioma (ou a CC) nasce a partir da junção de uma série de conhecimentos e capacidades parciais e específicas que se revelam na produção e na interpretação. Nesse sentido, consoante com as considerações da estudiosa, “se alguém se expressa correta e adequadamente é porque sabe (mesmo que seja inconscientemente) em que consistem a correção e a adequação, e como elas são alcançadas”<sup>6</sup> (ESCANDELL VIDAL, 2004b, p. 2, grifo da autora, tradução nossa).

Apresentamos, a seguir, um Quadro ilustrativo que resume os elementos do referido conceito:

---

<sup>5</sup> No original: 1. *Whether (and to what degree) something is formally possible*; 2. *Whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available*; 3. *Whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated*; 4. *Whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails*.

<sup>6</sup> No original: *si alguien se expresa correcta y adecuadamente es porque sabe (aunque sea inconscientemente) en qué consisten la corrección y la adecuación, y como se logran*.

**Quadro 1 – Síntese da Competência Comunicativa**

Fonte: Própria.

Em geral, o conceito de CC trouxe grandes contribuições à Linguística Aplicada e foi ampliado por diferentes teóricos que propuseram algumas releituras as quais culminaram na elaboração de diferentes modelos. Assim, no próximo item deste Capítulo, descrevemos as considerações de Canale e Swain (1980) relativas ao assunto explicitado nas linhas precedentes.

### 1.3 Releituras de Canale e Swain (1980) e Canale (1983)

A partir das proposições de Hymes (1972) e com base no entendimento de que a comunicação é própria do contexto sociocultural, das relações interpessoais e, por conseguinte, “uma teoria da competência comunicativa interage [...] com uma teoria da ação humana e com outros sistemas de conhecimento humano<sup>7</sup>” (CANALE; SWAIN, 1980, p. 29, tradução nossa), Canale e Swain (1980) discriminaram três componentes inerentes ao conceito de CC na década de 80. Vejamos:

<sup>7</sup> No original: *a theory of communicative competence interacts [...] with a theory of human action and with other systems of human knowledge.*

Quadro 2 - Releitura de Canale e Swain (1980)



Fonte: Própria.

A Competência Gramatical diz respeito ao conhecimento lexical, morfológico, sintático, semântico (em nível gramatical) e fonológico. Trata-se do entendimento e destreza para exprimir o sentido próprio (denotativo) dos enunciados. Por meio dela podemos ter a percepção do equívoco em uma frase como: *\*Si no tuviermos tiempo, no podamos irnos a la fiesta.*

Já a Competência Sociolinguística se refere ao discernimento do uso da língua atrelado às regras estabelecidas pela situação comunicativa. É a habilidade que conduz um funcionário de baixo escalão a não utilizar um enunciado como: *¡Qué va, tío! Mañana mejoramos este archivo tan importante para la próxima reunión*, dirigindo-se ao supervisor geral de uma grande multinacional, por exemplo.

Por fim, a Competência Estratégica está relacionada às diferentes formas de comunicação verbal ou não verbal que viabilizam ao falante transpor as dificuldades que podem surgir devido à carência de conhecimento da língua ou a diversas variações relativas ao ato comunicativo. Tal competência se vale do uso de mímicas ou gestos para facilitar o entendimento ou mesmo da descrição, de paráfrases, de indicação de usos de um determinado objeto em caso de esquecimento ou desconhecimento de uma determinada palavra, dentre outras situações.

Alguns anos mais tarde, ainda na década de 80, o próprio Canale reformulou o modelo proposto por ele e por Swain, reelaborando o conceito de Competência Sociolinguística e acrescentando a concepção de Competência Discursiva à sua releitura. Em seu novo quadro teórico, a “competência comunicativa é analisada como composta por vários fatores separados

(áreas de competência) que interagem”<sup>8</sup> (CANALE, 1983, p. 12, tradução nossa), sendo que a Competência Discursiva diz respeito à maneira como as formas gramaticais e o sentido atribuído a elas se relacionam na construção de diferentes gêneros textuais tanto falados quanto escritos. Para o teórico, a coesão estabelece a unidade do texto por meio das formas (estrutura) e a coerência é a responsável pela atribuição do significado. Vejamos:

✓ *Ana ha visto un lindo vestido en el escaparate y, luego, quiso comparlo.*

No exemplo anterior, o advérbio *luego* é utilizado para expressar a temporalidade da ação e o pronome de objeto direto *lo* retoma a palavra *vestido*, mencionada na primeira parte da frase. Trata-se de mecanismos de coesão textual como pronomes, conjunções, advérbios, dentre outras classes de palavras, cuja função é relacionar as orações contidas em um texto, facilitando a sua interpretação.

Já a coerência também serve para articular as diferentes partes do texto, porém com vistas ao estabelecimento do sentido, sendo que, muitas vezes, a interpretação dos enunciados independe dos mecanismos coesivos para ser compreendida. Vejamos:

✓ *A: ¡Qué calor!*

*B: Voy a encender el aire.*

*A: Gracias.*

No exemplo exposto, notamos que o falante A não precisou expressar direta ou formalmente o seu pedido para que o falante B o compreendesse.

De acordo com Cenoz (2004), o modelo de CC proposto por Canale e Swain (1980) e revisto pelo próprio Canale (1983) acarretou relevante influência à área de aquisição e ensino de línguas, tendo contribuído de modo significativo à criação de outros modelos, inclusive, na área de avaliação. Vejamos no Quadro 3 a organização da referida Competência de acordo com a releitura de Canale (1983):

---

<sup>8</sup> No original: *communicative competence is analysed as composed of several separate factors (areas of competence) that interact.*



**Quadro 3 - Releitura de Canale (1983)**



Fonte: Própria.

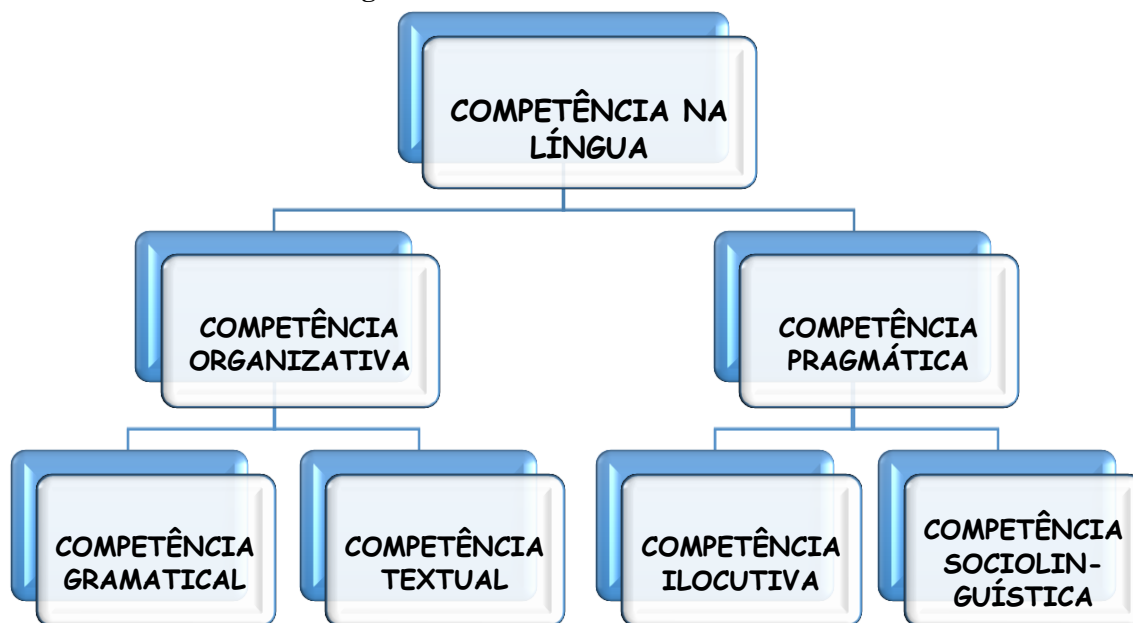
No item a seguir, descrevemos a concepção de Bachman e Palmer (1996) relativa ao destacado conceito.

#### **1.4 Releituras de Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996)**

O modelo de Bachman (1990) se relaciona à área da avaliação, uma ramificação dentro dos estudos sobre a aquisição de segundas línguas, e está organizado em diferentes dimensões da CC “na medida em que tenta caracterizar os processos pelos quais os vários componentes interagem uns com os outros e com o contexto em que ocorre o uso da língua”<sup>9</sup> (BACHMAN, 1990, p. 81, tradução nossa). Com base nesse entendimento e nos quadros teóricos anteriormente apresentados, Bachman (1990) elabora o modelo denominado Competência na Língua (*Language Competence*) e o subdivide em Competência Organizativa e Competência Pragmática. Vejamos:

<sup>9</sup> No original: *in that it attempts to characterize the processes by which the various components interact with each other and with the context in which language use occurs.*

**Figura 1 - O modelo de Bachman**



Fonte: Cenoz (2004, p. 455).

De acordo com Bachman (1990), a Competência Organizativa diz respeito às destrezas que o falante possui para reconhecer ou construir estruturas gramaticais corretas, as quais o auxiliam a compreender o conteúdo proposto bem como a sua organização, e se subdivide em Competência Gramatical e Competência Textual. A primeira se refere à competência de uso linguístico, sendo semelhante à Competência Gramatical proposta por Canale e Swain (1980) descrita no item anterior. Já a segunda, inclui a coesão e a organização retórica, apresentando características similares à concepção de Competência Discursiva defendida por Canale (1983). A coesão pode acontecer por meio de mecanismos explícitos no texto, tais como o uso do pronome e da elipse, por exemplo. A organização retórica está relacionada ao conceito global do texto e com os efeitos que ele pode produzir no usuário do idioma. Segundo Bachman (1990, p. 89), as habilidades inerentes à Competência Organizativa “pertencem à organização dos sinais linguísticos que são utilizados na comunicação, e à maneira como esses sinais são usados para fazer referência a pessoas, objetos, ideias e sentimentos”<sup>10</sup> (tradução nossa). Trata-se, portanto, das relações entre os signos e os seus referentes.

A Competência Pragmática, por sua vez, diz respeito às relações entre os elementos da Competência Organizativa (signos e referentes) associadas aos usuários da língua e ao

<sup>10</sup> No original: *pertain to the organization of the linguistic signals that are used in communication, and how these signals are used to refer to persons, objects, ideas, and feelings.*

contexto comunicativo e está subdividida em duas competências: a Ilocutiva e a Sociolinguística.

Assim, a pragmática está preocupada com o sucesso das relações entre os enunciados e os atos ou funções que os falantes (ou escritores) pretendem realizar através desses enunciados, que podem ser chamados de força ilocutiva dos enunciados, e as características do contexto do uso da linguagem que determina a sua adequação. A noção de competência pragmática [...] inclui competência ilocutiva, [...] e competência sociolinguística [...] <sup>11</sup> (BACHMAN, 1990, p. 89-90, grifos do autor, tradução nossa).

A Competência Ilocutiva analisa as condições pragmáticas de aceitabilidade ou não-aceitabilidade de um enunciado em um dado contexto, reportando-se à relação entre o enunciado e as intenções comunicativas que os falantes tentam alcançar no ato comunicativo.

Observemos a seguinte situação:

***EN LA ESCUELA:***

***Profesora:*** *El contenido de nuestra próxima evaluación está en la pizarra, ¿sí?*

***Alumnos:*** *¡Sííí! (siguen mirando a la profesora)*

***Profesora:*** *Es para apuntarlo en vuestras agendas.*

***Alumnos:*** *¡Ah sí, profe!*

Na situação apresentada, os alunos não compreenderam que deveriam copiar ou anotar a informação para poder estudar para a prova em casa, característica que configura um ruído na comunicação de cunho pragmático. Como a professora não teve o seu intuito alcançado no primeiro momento, tornou-se necessário reformular a sua petição de maneira direta aos estudantes.

Já a Competência Sociolinguística observa a viabilidade dos enunciados nos diferentes contextos, determinando a adequação da variedade, do registro e das referências culturais utilizadas.

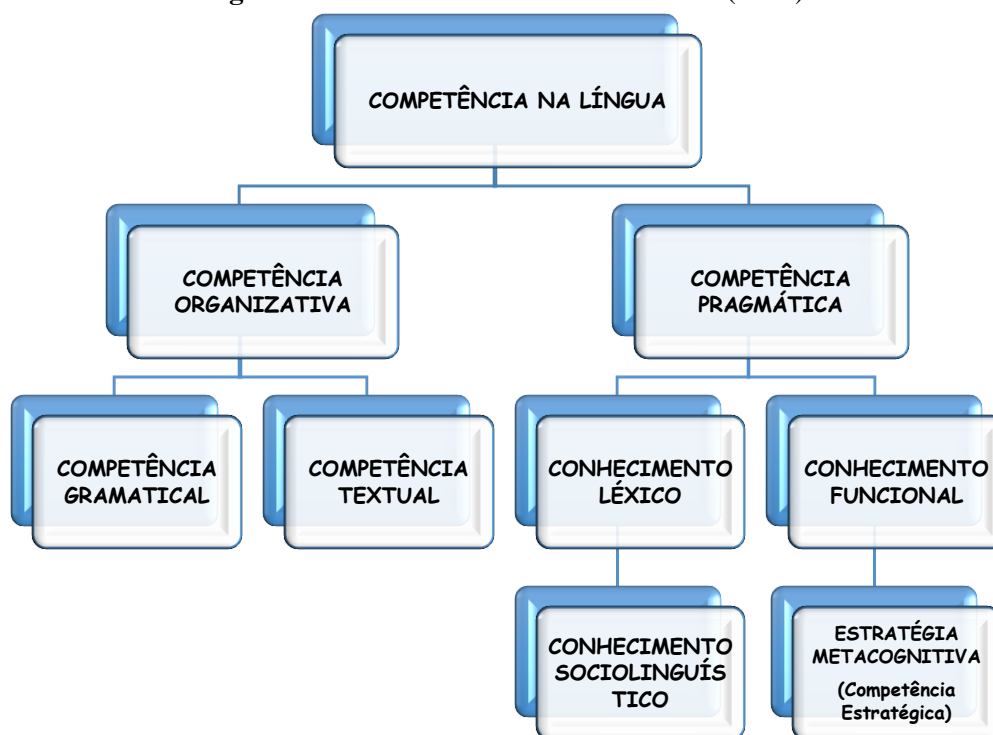
---

<sup>11</sup> No original: *Pragmatics is thus concerned successful with the relationships between utterances and the acts or functions that speakers (or writers) intend to perform through these utterances, which can be called the illocutionary force of utterances, and the characteristics of the context of language use that determine the appropriateness of utterances. The notion of pragmatic competence [...] includes illocutionary competence [...] and sociolinguistic competence [...].*

Em 1996, Bachman e Palmer efetuam algumas modificações na configuração da Competência Pragmática, atribuindo a ela três dimensões: o conhecimento léxico, antes inserido na competência gramatical; o conhecimento funcional que estabelece as relações entre os enunciados e as intenções comunicativas (similar ao conceito de Competência Ilocutiva); e o conhecimento sociolinguístico, já considerado na versão anterior.

De igual modo, Bachman acrescenta a Competência Estratégica, também denominada Estratégia Metacognitiva, incluindo nela componentes como avaliação, planejamento e execução. Vejamos, portanto, na Figura seguinte, um breve resumo da CC à luz dos autores mencionados:

**Figura 2 – O modelo de Bachman e Palmer (1996)**



**Fonte:** Própria.

Conforme Cenoz (2004), tanto o modelo de Bachman (1990) quanto o de Bachman e Palmer (1996) buscam diferenciar o conhecimento e a habilidade<sup>12</sup> de uso da língua, tendo sido considerados como marco de relevante contribuição à área da avaliação.

<sup>12</sup> Em linhas gerais, entende-se por conhecimento e habilidade o conjunto de saberes necessários ao desenvolvimento da comunicação. Partindo da definição de competência e atuação proposta por Chomsky na década de 60, consoante com o que já mencionamos no início deste Capítulo, o conhecimento diz respeito ao saber linguístico-estrutural do idioma e a habilidade se refere à capacidade que o falante tem de adequar os enunciados aos diferentes contextos de uso da língua. De acordo com o *Marco Común Europeo de Referencia*

Das competências inseridas no modelo de CC vistas até aqui, destacamos a Competência Pragmática e os seus subcomponentes, uma vez que dizem respeito a uma das vertentes teóricas em que se enquadra o nosso trabalho.

**Figura 3** - Subcomponentes da Competência Pragmática de acordo com Bachman e Palmer (1996)



Fonte: Própria.

Notamos que os modelos explicitados se complementam e se aperfeiçoam entre si, buscando contemplar os aspectos do ato comunicativo em sua totalidade, sem deixar de lado a estrutura do idioma, característica que julgamos extremamente importante no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Com vistas aos objetivos desta pesquisa que, como já mencionado, buscam, em geral, provocar reflexões acerca do ensino de verbos nas aulas de ELE atrelado às reais situações de uso linguístico, consideramos os modelos de CC elaborados e reelaborados por Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) pertinentes ao enfoque deste trabalho. Entretanto, em razão de sua amplitude e abrangência, salientamos o modelo de Canale (1983) que de maneira bastante objetiva defende um conjunto de quatro componentes, relacionando-os a quatro áreas de conhecimentos e habilidades: Competência Gramatical, Competência Sociolinguística, Competência Estratégica e Competência Discursiva; bem como o modelo de Bachman e Palmer (1996), do qual destacamos o componente da Competência Pragmática que engloba

---

(2002), as pessoas possuem uma percepção bastante detalhada do seu entorno que mantém íntima relação com a gramática e com o vocabulário do seu idioma. Dessa forma, ao “saber” (conhecimento deliberativo) estão relacionados o conhecimento de mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural. Já as habilidades (saber fazer) englobam as destrezas práticas e interculturais, sendo que, no tocante às aulas de línguas estrangeiras, torna-se necessário averiguar os conhecimentos e habilidades que os aprendizes já trazem consigo acerca do novo idioma e quais eles precisarão conhecer a fim de que possam se comunicar de modo adequado no idioma de interesse.

quatro subcomponentes: conhecimento léxico, conhecimento funcional, conhecimento sociolinguístico e estratégia metacognitiva. Dessa forma, sempre que fizermos referência ao conceito de CC no desenvolvimento deste texto, respaldar-nos-emos nas ideias de Hymes (1972) acerca do assunto e nos modelos propostos por Canale (1983) e por Bachman e Palmer (1996), principalmente.

Como vimos, de acordo com Bachman e Palmer (1996), a Competência Pragmática está relacionada à adequação dos enunciados aos diferentes contextos, às intenções comunicativas e à variedade do registro e das referências culturais. Assim, a fim de nos aprofundarmos no que é a Ciência Pragmática e compreendermos a sua aplicação no direcionamento desta pesquisa, no próximo item passamos a descrevê-la.

#### 1.4.1 A Pragmática

A Pragmática surge no século XX como uma das disciplinas vinculadas à Semiótica (teoria dos signos). Nesse contexto, ao lado da Sintaxe (que visava a investigar a relação entre os signos) e da Semântica (cujo objetivo era o estudo da relação entre os signos e os seus referentes), a Pragmática se interessava pela observação do vínculo entre os signos e os seus intérpretes.

Tal proposta, entretanto, não alcançou resultado relevante imediato entre os linguistas na ocasião de sua criação, sendo que as discussões sobre a destacada ciência foram retomadas somente nos anos 60, após as críticas de Chomsky às bases da semântica gerativa<sup>13</sup>, motivo pelo qual assuntos e reflexões inerentes a fatores extragramaticais vieram à tona.

De acordo com Portolés (2007), muitos dos interesses de estudo da Pragmática atual surgiram no mencionado período, após direcionarem a esta Ciência tudo o que tinha relação com a língua, contudo, não se enquadrava no viés gramatical. Assim, era comum entre os gramático-gerativistas a visão da Pragmática como uma “lixeira” na qual se depositava tudo o que não tinha explicação no sistema linguístico: Não é de se estranhar, então, que nos círculos da Gramática gerativa se falasse da lixeira da pragmática, lixeira na qual se jogava todo o

---

<sup>13</sup> Teoria advinda da gramática gerativa proposta por linguistas norte-americanos, tais como George Lakoff (nascido em 1941), James McCawley (1938-1999), Paul Postal (nascido em 1936) e John Ross (nascido em 1938), no final dos anos 60, que estabelece que “o componente semântico de uma gramática é a base gerativa da qual pode ser derivada a estrutura sintática. Este tipo de análise se inicia com a representação semântica de uma sentença, e este nível é o único realmente necessário para especificar as condições que produzem estruturas superficiais bem-formadas. As regras sintáticas subsequentes são apenas interpretativas, e não existe um nível intermediário. Com tudo isso, a abordagem se opõe claramente às afirmações de Noam Chomsky e outros (na teoria padrão), que argumentavam pela necessidade de um nível sintático de estrutura profunda, assim como um nível semântico de análise” (CRYSTAL, 2008, p. 126, grifos do autor).

linguístico que não podia ser tratado com o que eles consideravam rigor científico<sup>14</sup> (PORTOLÉS, 2007, p. 22, grifo e tradução nossos).

Leech e Thomas (2000) destacam que para filósofos e lógicos do período como Carnap (1938, 1959), por exemplo, a Pragmática era tida como a *Cenicienta*<sup>15</sup> das três disciplinas às quais se relacionava. Isso, devido a que, consoante com o pensamento empírico-positivista da época, valorizava-se a formalização exata da relação entre os signos e tudo o que eles representavam. Nesse contexto, tal ciência incorporou aos estudos linguísticos a observação das atitudes, das crenças e da conduta dos falantes que, por sua vez, dizem respeito a aspectos linguístico-comunicativos que não se resumem a “um mundo ideal de orações sintáticas perfeitas e condições veritativas semanticamente corretas”<sup>16</sup> (LEECH; THOMAS, 2000, p. 11, tradução nossa).

Notamos, então, que a Pragmática teve sua origem em abstrações filosóficas que buscavam compreender o funcionamento da língua para além do seu ordenamento estrutural, característica que levou muitos gramáticos a enxergarem-na como uma subdisciplina destinada a estudar os elementos extragramaticais de um idioma. Tanto a Filosofia da Linguagem quanto a Gramática Gerativa a consideraram uma disciplina intrinsecamente relacionada à Semântica, pois, na primeira, o estudo era basicamente direcionado à compreensão do significado e, na segunda, o significado estava situado entre o entendimento da estrutura gramatical e a atuação (uso). Nesse sentido e com viés filosófico, Gazdar (1979) conceitua a Pragmática como o “estudo do significado menos as condições de verdade”<sup>17</sup> (GAZDAR, 1979, p. 2, tradução nossa).

Conforme Portolés (2007), essa visão da Pragmática unicamente associada ao significado apresenta vantagens e desvantagens uma vez que, por um lado, limita o foco de estudo da destacada disciplina a sentidos contextuais condicionados atrelados ao significado estrutural de um idioma (gramática), além de levar em conta uma capacidade cognitiva que possibilita a exploração dos mesmos sentidos; mas, por outro, esbarra nos aspectos de uso da língua que, muitas vezes, podem não ser efetivamente compreendidos a partir das mesmas situações. Em consonância com as considerações de Portolés (2007), há usos “estranhos” da

<sup>14</sup> No original: *No extraña, pues, que en los círculos de la Gramática generativa se hablara de la papelera de la pragmática, papelera en la que se echaba todo lo lingüístico que no podía ser tratado con lo que ellos consideraban rigor científico.*

<sup>15</sup> Termo em língua espanhola que significa “Cinderela”. De acordo com Camps (1976), tal alusão se dá por ser, talvez, a Pragmática a que despertou não menos interesse entre as três disciplinas relacionadas à Semiótica propostas por Morris, senão, maior receio entre os linguistas da época.

<sup>16</sup> No original: *un mundo ideal de oraciones sintácticas perfectas y condiciones veritativas semánticamente correctas.*

<sup>17</sup> No original: *study of meaning minus truth conditions.*

língua que, embora não sejam agramaticais, não se explicam a partir da gramática e não estão vinculados a diferenças de níveis sociais, além do que existe uma relação entre as estruturas linguísticas escolhidas e a nossa “estranheza” em seu uso”, pensamento que nos reporta ao conceito de CC proposto por Hymes (1972) explicitado no item anterior. Assim, Portolés (2007) concebe a Pragmática como “a perspectiva de estudo de uma língua, ou da linguagem em geral, que se ocupa da relação entre as diferentes formas linguísticas e seu uso”<sup>18</sup> (PORTOLÉS, 2007, p. 28, tradução nossa).

Trazendo uma visão mais ampla acerca do enfoque de atuação da referida ciência, Verschueren (2002) declara que a Pragmática estuda o uso da linguagem pelos falantes, sendo o elo entre a Linguística, as Humanidades e as Ciências Sociais. Segundo o pesquisador, ela não se constitui como um elemento independente tal como a Fonética, a Fonologia, a Sintaxe e a Morfologia, nem, tão pouco, diz respeito a um grupo interdisciplinar como a Neurolinguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Antropologia Linguística, uma vez que cada uma dessas áreas possuem os seus objetos específicos correlatos à linguagem. Contudo, para ele (2004), a mencionada ciência engloba todo o enredamento linguístico-comportamental, tratando-se, portanto, de “uma perspectiva geral cognitiva, social e cultural dos fenômenos linguísticos em relação com seu uso em formas de comportamento (onde a série «cognitivo, social y cultural» não sugere a separabilidade dos referentes dos termos)”<sup>19</sup> (VERSCHUEREN, 2002, p. 43, tradução nossa). Tal noção nos remonta ao entendimento de CC de Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990) e de Bachman e Palmer (1996), os quais defendem que os elementos inerentes ao ato comunicativo interagem, de acordo com o que apresentamos nas páginas precedentes deste Capítulo.

De modo geral, notamos que a Pragmática, além de ter sido alvo de grande discriminação por parte dos gramáticos na época em que foi concebida, também apresentou alguns entraves no tocante à definição do seu objeto de estudo. Levinson (1983) evidencia que o cerne da dificuldade inerente à definição da Pragmática diz respeito ao fato de que o referido termo reúne aspectos estruturais de um idioma sujeitos a um determinado contexto ao mesmo tempo em que abrange princípios do uso e do entendimento da língua totalmente desvinculados de sua estrutura ou minimamente conectados a ela, o que nos reporta às considerações de Portolés (2007) mencionadas nas linhas precedentes, bem como à visão de

---

<sup>18</sup> No original: *la perspectiva de estudio de una lengua, o del lenguaje en general, que se ocupa de la relación entre las distintas formas lingüísticas y su uso.*

<sup>19</sup> No original: *presentar la pragmática como una perspectiva general cognitiva, social y cultural de los fenómenos lingüísticos en relación con su uso en formas de comportamiento (donde la serie «cognitivo, social y cultural» no sugiere la separabilidad de los referentes de los términos).*



Hymes (1972) destacada no item anterior. De acordo com Levinson (1983), o objeto de estudo dos pragmaticistas é a “inter-relação da estrutura da língua com os seus princípios de uso”<sup>20</sup> (LEVINSON, 1983, p. 9, tradução nossa).

Com vistas aos interesses específicos deste trabalho, em linhas gerais, a Pragmática trata do estudo da língua em situações comunicativas concretas. Em seu conceito mais amplo, tal ciência se ocupa da relação entre os signos e os seus usuários, segundo a definição proposta inicialmente por Morris, em 1938.

A pragmática é, portanto, uma disciplina que leva em consideração os fatores extralinguísticos que determinam o uso da linguagem, precisamente todos aqueles fatores aos quais não pode fazer referência um estudo puramente gramatical: noções como as de emissor, destinatário, intenção comunicativa, contexto verbal, situação ou conhecimento de mundo vão resultar de capital importância<sup>21</sup> (ESCANDELL VIDAL, 2006, p. 16, tradução nossa).

Nesse sentido, notamos que a Pragmática se preocupa com elementos também presentes no enfoque da CC proposta por Hymes (1972), quem evidencia a inutilidade das normas gramaticais frente às de regras de uso da língua, de acordo com o que já explicitamos neste Capítulo.

Conforme Escandell Vidal (2006), a Ciência Pragmática considera três questões. Vejamos:

- 1) significado não convencional;
- 2) sintaxe e contexto;
- 3) referência e dêixis.

De acordo com a autora, o significado não convencional contraria a definição mais difundida de língua como um código e o conceito de que a comunicação consiste, apenas, na codificação e decodificação de informações, desprezando o fato de que no discurso as palavras podem apresentar um valor diferente daquilo que a decodificação estritamente linguística pode transmitir. Como, por exemplo, na frase *Estoy muy contento por mi equipo haber perdido el partido de fútbol*, situação em que o falante, na verdade, está muito

<sup>20</sup> No original: *inter-relation of language structure and principles of language usage*.

<sup>21</sup> No original: *La pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de capital importancia*.

aborrecido, mas expressa de forma irônica o enunciado explicitado. Para Escandell Vidal (2006), se as noções de emissor, destinatário, intenção comunicativa, contexto verbal, situação ou conhecimento de mundo não forem consideradas no ato comunicativo, uma parte de grande relevância do funcionamento linguístico deixa de ser esclarecida, uma vez que o papel da gramática não é o de observar os fatores externos ao sistema da língua, o que nos reporta à concepção de Portolés (2007) no tocante aos usos “estranhos” que fazemos do idioma e ao pensamento de Hymes (1972), consoante com o que mencionamos anteriormente.

Como podemos notar, a aceção mais propagada de língua mencionada por Escandell Vidal (2006) se aproxima do conceito de Competência Discursiva elaborado por Canale (1983), bem como de Competência Gramatical - subelemento da Competência Organizativa - proposto por Bachman e Palmer (1996), relativos ao conceito de Competência Comunicativa e Competência na Língua, respectivamente, apresentados nas páginas precedentes deste texto. Conforme verificamos, os referidos teóricos observam a língua atrelada a outras competências que não dizem respeito unicamente ao conhecimento gramatical, visão que, associada às ideias de Escandell Vidal (2006), enriquece o arcabouço teórico da nossa Tese.

A sintaxe e o contexto, em geral, referem-se a aspectos da língua, como a ordem das palavras nas frases, por exemplo, que são determinados por fatores contextuais ou situacionais. Nesse sentido, considera-se que o ato comunicativo vai além de questões ou correções puramente gramaticais, sendo necessário, também, considerar a questão da adequação discursiva a fim de que se atribua o significado correto ao enunciado. Para tanto, torna-se preciso observar as noções de interlocutor, situação, contexto ou conhecimento compartilhado para explicar os contrastes existentes, semelhantemente à incumbência da Competência Sociolinguística elaborada e/ou reelaborada por Canale (1982) e por Bachman e Palmer (1996), descrita nos itens anteriores deste mesmo Capítulo.

Por fim, a referência e a dêixis estão relacionadas ao fato de que para se compreender um enunciado não basta decodificá-lo, posto que a interpretação adequada depende do entendimento da situação comunicativa à qual pertence. Por exemplo, em uma frase como *Hoy nos encontramos en aquel mismo sitio y horario*, apesar de sermos capazes de assimilar o significado linguístico do texto, só capta o local e o horário, de fato, alguém que esteja a par da situação discursiva, ou seja, uma ou mais pessoas que já se encontraram em um determinado local e horário em outra ocasião. Essa noção vai ao encontro da Competência Discursiva proposta por Canale (1983), bem como da Competência Funcional, subelemento da Competência Pragmática, inserida no modelo de Competência na Língua proposto por Bachman e Palmer (1996), conforme destacamos nas páginas precedentes.

Sob essa ótica, o estudo da gramática, no nosso caso dos verbos, não deve observar a língua com fim em si mesma, ou seja, tal abordagem deve partir de exemplos relativos a situações reais de uso por meio das quais os estudantes possam compreender não apenas a estrutura linguística do idioma, mas, principalmente, as escolhas verbais realizadas pelos falantes em cada contexto. Podemos afirmar que a Pragmática se preocupa em interpretar mais além do que literalmente se diz. Ela visa a adequar a estrutura gramatical ao contexto e à situação discursiva.

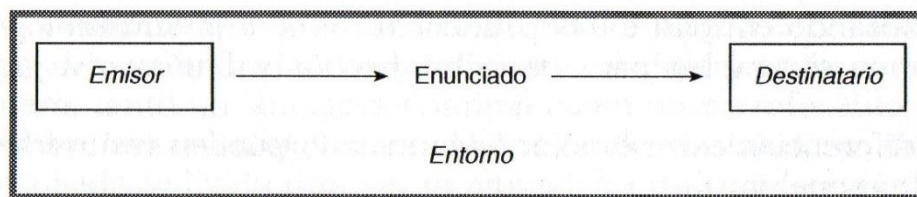
Observemos os seguintes questionamentos:

- ✓ Como é possível que o que dizemos e o que queremos dizer podem não coincidir?
- ✓ Como é possível que, apesar de tudo, continuemos nos entendendo?
- ✓ Que parte do que entendemos depende do significado das palavras que usamos?
- ✓ Que parte depende de outro elemento?
- ✓ De que outro elemento?

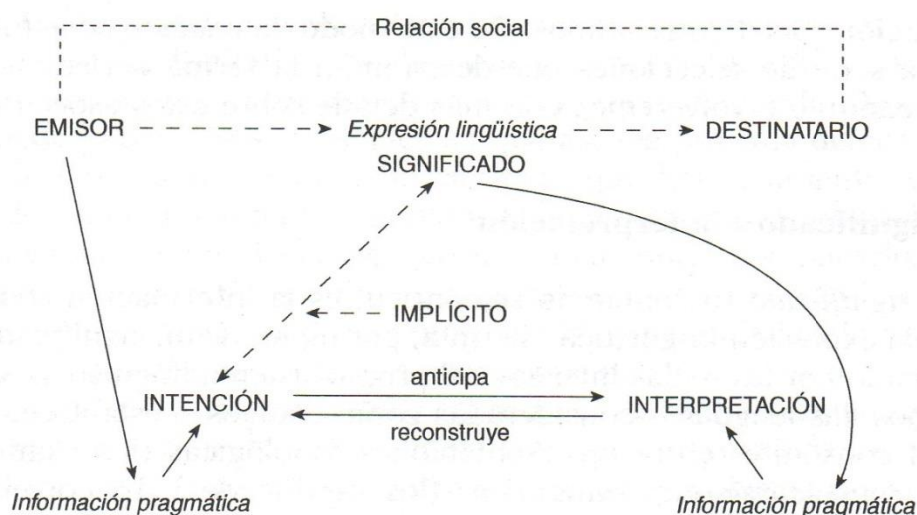
Segundo Escandell Vidal (2006), tais indagações constituem o foco da Pragmática apesar de trazerem consigo uma série de problemas de cunho teórico e, na maioria das vezes, de difícil solução, pensamento que remonta ao que explicitamos acerca da origem e da dificuldade da definição do objeto de estudo da mencionada ciência nas páginas anteriores, calcados nas considerações de Levinson (1983) e Portolés (2007), principalmente.

O modelo de análise pragmática proposto pela referida estudiosa está formado por dois grupos: o de natureza material e o de natureza não material. O primeiro diz respeito ao emissor, ao destinatário, ao enunciado e ao contexto, os quais participam do ato comunicativo. Já o segundo se refere aos componentes relacionais, quais sejam: a informação pragmática, a intenção e a relação social. Ambos os grupos são compostos por elementos que juntos estabelecem o sentido adequado a cada contexto, a exemplo do conceito de Hymes (1972), Canale (1983), Bachman e Palmer (1996), Cenoz (2004) e Escandell Vidal (2004b) no que concerne à Competência Comunicativa, conforme já apresentado.

Vejamos a subdivisão do modelo representado por meio de esquemas nas Figuras seguintes:

**Figura 4** - Os componentes materiais na situação comunicativa

**Fonte:** Escandell Vidal (2006, p. 32).

**Figura 5** – Os componentes relacionais na situação comunicativa

**Fonte:** Escandell Vidal (2006, p. 40).

Entende-se por contexto ou situação espaço temporal (*entorno*) todas as circunstâncias extralinguísticas que participam do ato comunicativo, podendo ser de ordem física, empírica, natural, prática ou ocasional, histórica ou cultural, o que nos reporta à função da Competência Sociolinguística elaborada por Canale (1982) e por Bachman e Palmer (1996), respectivamente. A informação pragmática, por sua vez, refere-se ao conhecimento, crenças, opiniões e sentimentos do emissor no momento da interação verbal, encerrando todo o seu universo mental, “desde o mais objetivo às manias mais pessoais”<sup>22</sup> (ESCANDELL VIDAL, 2006, p. 31-33, tradução nossa), conduzindo-nos às considerações de Leech e Thomas (2000) inerentes à ciência Pragmática mencionadas nas páginas anteriores deste subitem.

<sup>22</sup> No original: *desde lo más objetivo a las manías más personales.*

De acordo com Escandell Vidal (2006), a linguagem é uma das parcelas de informação partilhada entre os interlocutores, tanto no que tange aos aspectos gramaticais quanto com relação ao teor semântico dos enunciados. Nela, encontram-se conhecimentos e crenças acerca de sua utilização que são, supostamente, compartilhados entre os indivíduos, bem como a percepção da existência de uma intenção comunicativa subjacente ao que se comunica.

Ainda conforme a estudiosa (2006, p. 36-37), a intenção se refere à “relação entre o emissor e sua informação pragmática, de um lado, e o destinatário e o contexto, do outro”<sup>23</sup> (tradução nossa), manifestando-se de maneira dinâmica e direcionando o falante a utilizar meios que o façam alcançar os seus objetivos por meio da linguagem no ato comunicativo, remetendo-nos à Competência Estratégica proposta por Canale (1983) e à Competência Funcional elaborada por Bachman e Palmer (1996). Já a relação social estabelece o grau de distanciamento ou proximidade existente entre os interlocutores, assim como na concepção de Hymes (1972) acerca da CC bem como de acordo com a Competência Sociolinguística proposta por Canale (1993) e por Bachman e Palmer (1996), especificamente.

O significado diz respeito ao conteúdo semântico, à “informação codificada na expressão linguística”<sup>24</sup>, aproximando-se, portanto, da Competência Discursiva já destacada. Nesse sentido, cabe à gramática suprir o significado. Já a interpretação estabelece uma relação entre a expressão linguística e a situação discursiva. Trata-se da informação pragmática (ESCANDELL VIDAL, 2006, p. 39, tradução nossa).

Dentre diferentes estudiosos que preconizaram teorias calcadas na Pragmática, tais como: Austin (1962) e a Filosofia da Linguagem em Uso e Searle (1969) e os Atos de Fala<sup>25</sup>, destacamos, neste trabalho, Grice (1975) e o Princípio da Cooperação, assunto que abordamos no próximo subitem.

---

<sup>23</sup> No original: *relación entre el emisor y su información pragmática, de un lado, y el destinatario y el entorno, del otro.*

<sup>24</sup> No original: *información codificada en la expresión lingüística.*

<sup>25</sup> A teoria dos Atos de Fala (*Speech Acts*) teve sua origem no início dos anos 60 a partir das reflexões acerca da linguagem em uso efetuadas pelo filósofo inglês John Langshaw Austin (1911-1960) e aperfeiçoadas por John Searle (1969; 1979). Tal teoria compreendia, basicamente, a linguagem como um ato, contrariando, assim, a visão dos linguistas e filósofos da época que, em geral, defendiam que as sentenças se restringiam a declarações verdadeiras ou falsas. Para Austin (1962), o ato de “dizer” não estava limitado a descrever ou a relatar as coisas (enunciados constataivos), mas, também servia para “fazer as coisas” (enunciados performativos), sendo a linguagem uma forma de ação.

#### 1.4.1.1 Grice (1975) e o Princípio da Cooperação

O Princípio da Cooperação (*Cooperative Principle*) foi elaborado por Paul Grice, na década de 70, centrado, principalmente, nos mecanismos norteadores da interação comunicativa que conferem significado ao discurso, isto é, na interpretação dos enunciados. Trata-se, fundamentalmente, de uma teoria sobre a maneira como os falantes utilizam a língua, pautada na ideia de que, a fim de alcançar a eficácia do ato comunicativo, observam a seguinte instrução: “Faça a sua contribuição conversacional tal como é exigido, no momento em que ocorre, com o propósito ou a direção da interação em que você estiver engajado”<sup>26</sup> (GRICE, 1975, p. 45, tradução nossa).

Com base na premissa descrita, Grice (1975) divide o seu Princípio em quatro categorias universais. São elas: quantidade, qualidade, relação e modalidade, as quais estão relacionadas com o que o referido teórico denomina “máximas”. Vejamos o Quadro seguinte:

**Quadro 4 – Princípio da Cooperação proposto por Grice (1975)**

MÁXIMAS	REGRAS
Quantidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- que a sua contribuição seja completa segundo o propósito do diálogo, mas...</li> <li>- que sua contribuição não traga mais informação que o necessário</li> </ul>
Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não diga algo que você acredite que seja falso</li> <li>- não diga algo que você não tenha provas suficientes</li> <li>▪ Supermáxima: “Tente que a sua contribuição seja verdadeira”.</li> </ul>
Relação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diga coisas relevantes</li> </ul>
Modalidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- evite a obscuridade de expressão</li> <li>- evite a ambiguidade</li> <li>- seja breve</li> <li>- seja organizado</li> <li>▪ Supermáxima: “Seja claro”</li> </ul>

**Fonte:** Própria.

<sup>26</sup> No original: *Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.*

É possível que tais máximas não interfiram apenas no ato comunicativo, mas também no comportamento humano como um todo, uma vez que, para o teórico, a atividade linguística não se aparta das ações realizadas pelo ser humano. Entretanto, tais máximas não devem ser consideradas como “normas estritas de conduta, senão princípios descritivos por meio dos quais se costuma avaliar o comportamento linguístico”<sup>27</sup> (ESCANDELL VIDAL, 2006, p. 81-82, tradução nossa).

Segundo Levinson (1983), “essas máximas especificam o que os participantes têm de fazer para conversar de maneira eficiente, racional e cooperativa: eles devem falar de maneira sincera, relevante e clara e, ao mesmo tempo, fornecer informação suficiente”<sup>28</sup> (LEVINSON, 1983, p. 102).

Na teoria de Grice (1975) há uma distinção crucial entre o que se diz e o que se quer, de fato, comunicar. O que se diz se refere, basicamente, ao conteúdo estrutural do enunciado; já o que se quer comunicar se vincula a toda a informação que se transmite com o enunciado, mas se diferencia do conteúdo estrutural, isto é, um conteúdo implícito denominado “implicaturas”, as quais, consoante com as concepções do referido teórico, podem ser convencionais ou não convencionais.

As implicaturas convencionais são aquelas que não estão subordinadas a fatores contextuais, são derivadas dos significados das próprias palavras. Na frase *Ana es una mujer muy rica, pero bastante triste*, observamos a implicatura convencional relativa ao significado da conjunção *pero* que estabelece a noção de contraste no tocante à primeira parte da oração, além de trazer uma informação inesperada que é a de ser triste alguém que tenha muito dinheiro. Já as implicaturas não convencionais fazem referência aos significados que se originam pela interpretação advinda de outros elementos situacionais e são subdivididas em conversacionais e não conversacionais.

As implicaturas conversacionais, por sua vez, subdividem-se em generalizadas e particularizadas, sendo que as primeiras são inferências que independem diretamente do contexto como, por exemplo, quando alguém diz que *María concluyó dos cursos de postgrado*, podemos compreender que cursou exatamente dois cursos de pós-graduação, nem um a menos nem um a mais; e, ao contrário, as segundas são inferências dependentes do contexto, como em:

---

<sup>27</sup> No original: *normas estrictas de conducta, sino principios descriptivos, de acuerdo con los cuales se suele evaluar el comportamiento lingüístico.*

<sup>28</sup> No original: *these maxims specify what participants have to do in order to converse in a maximally efficient, rational, co-operative way: they should speak sincerely, relevantly and clearly, while providing sufficient information.*

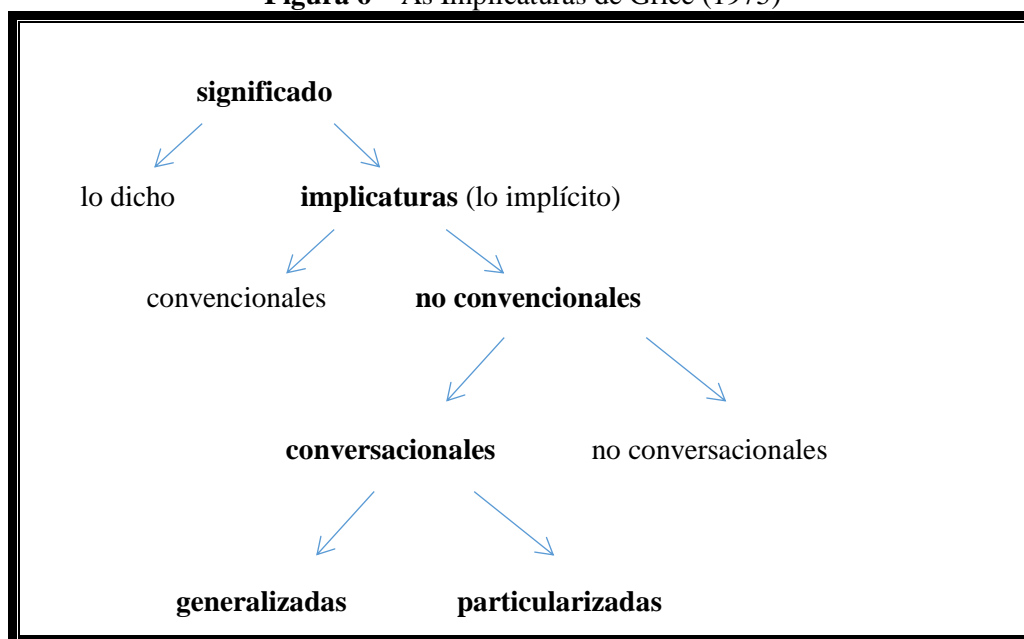
*A: ¿Quién ha roto la ventana?*

*B: Un grupo de jóvenes ha acabado de pasar por la calle, hace unos cinco minutos.*

De acordo com a resposta de B, entendemos que pode ter sido algum (ou alguns) dos integrantes do grupo de jovens que havia acabado de passar pela rua quem quebrou a janela. Tal inferência advém de uma situação bastante específica relativa à pergunta ilustrada que só torna possível a compreensão da afirmação de B mediante o conhecimento do contexto.

Vejamos o resumo das implicaturas propostas por Grice (1975), por meio do esquema apresentado na Figura 6:

**Figura 6 – As Implicaturas de Grice (1975)**



**Fonte:** Escandell Vidal (2006, p. 83).

De acordo com Grice (1975), um falante pode descumprir uma máxima de maneiras diferentes, causando resultados classificados por ele em quatro tipos. Vejamos:



**Quadro 5 - Tipo de resultados do não cumprimento das máximas segundo Grice (1975)**

- 1) Violação encoberta: pode induzir os interlocutores ao erro
- 2) Supressão aberta: o interlocutor se nega a colaborar de maneira clara.  
Ex.: *No puedo decir más nada.*
- 3) Conflito ou colisão: situações em que não se pode dar toda a informação por não haver provas suficientes acerca de sua veracidade.
- 4) Não cumprimento ou violação aberta: o interlocutor queria dizer algo diferente daquilo que estava dizendo na realidade (desprezo de uma das máximas)

**Fonte:** Própria.

Notamos, portanto, que, conforme concepção de Grice (1975), a observação das máximas é fator essencial para que os objetivos comunicativos sejam alcançados, sendo que, quando são violadas, surgem as implicaturas conversacionais as quais, por sua vez, não são constituídas por erros ou falta de conhecimento do falante, mas sim, por produções racionais e propositais. Ao violar uma máxima, o emissor demonstra uma determinada intenção que passa a ser compreendida pelo interlocutor com base no contexto ou situação comunicativa vivenciada.

A compreensão dos Princípios de Cooperação estabelecidos por Grice (1975) pode auxiliar o docente no processo de ensino e aprendizagem de verbos nas aulas de ELE, pois viabiliza a abordagem do tema calcado em situações reais e significativas, além de conferir ao professor a oportunidade de perceber o assunto além das definições convencionais que, muitas vezes, não condizem com a realidade prática dos eventos de uso da língua. É claro que, conforme o nosso entendimento, não se faz necessário transmitir ao aprendiz do idioma todas as facetas dessa teoria, mas defendemos que a sua compreensão ao lado do discernimento do conceito de CC e da Pragmática por parte do professor de ELE pode culminar em uma melhor visão e aproximação do tema, surtindo em resultados, de fato, mais relevantes ao aluno.

Entretanto, antes de concluirmos este Capítulo, explicitamos no próximo item algumas considerações sobre a Gramática Cognitiva que, assim como os demais conceitos apresentados até aqui, visam ao estudo da estrutura do idioma atrelado a situações concretas.

## 1.5 Considerações acerca da Gramática Cognitiva

Ao tratar da concepção de CC e de alguns de seus desdobramentos até chegar ao conceito da Ciência Pragmática, a fim de compreender as contribuições de ambas as teorias ao desenvolvimento do nosso trabalho, torna-se inevitável mencionar os aportes da Gramática Cognitiva à nossa investigação.

A Gramática Cognitiva (doravante GC) é uma disciplina pertencente à Linguística Cognitiva<sup>29</sup> que, em linhas gerais, visa ao estudo do uso e do funcionamento da linguagem. Trata-se de uma gramática de base semântica que busca equilibrar, por intermédio de associações simbólicas, a forma e o significado. Assim sendo, a gramática não se apresenta dissociada do sentido ou das capacidades cognitivas gerais e considera a intenção comunicativa do enunciador por meio da observação do conhecimento linguístico a partir de contextos de usos reais do idioma, aproximando-se, portanto, das teorias apresentadas nos itens anteriores deste Capítulo.

Langacker (1987), um dos mais destacados precursores da GC, assume que a referida ciência contraria a tendência teórica dominante na época em que foi elaborada, posto que trata de imagens, considera a inseparabilidade da sintaxe e da semântica, bem como busca a integração dos vários ângulos da estrutura do idioma em um contexto no qual se prezava pela lógica formal de um padrão estrutural linguístico autônomo e individualizado. Diante desse quadro, em que a formalização e a argumentação rigorosa eram vistas como indispensáveis à linguística, a GC sugeriu que tais preocupações deveriam “dar prioridade a uma necessidade muito mais básica: a clarificação conceitual de questões fundamentais”<sup>30</sup> (LANGACKER, 1987, p. 1, tradução nossa). Dessa maneira, calcado nessa concepção, Langacker (1987) apresenta algumas hipóteses referentes à descrição linguística na elaboração da referida gramática, as quais elencamos no Quadro seguinte. Vejamos:

---

<sup>29</sup> Segundo o **Diccionario de Términos Clave de ELE**, a Linguística Cognitiva é um ramo da ciência que observa o conhecimento linguístico associado a processos cognitivos da mente humana, tais como a percepção, a memória, a atenção, entre outros. Trata-se de uma área do saber cuja origem se deu na década de 70, a partir das considerações relativas aos estudos da aquisição de segundas línguas e a origem do conceito de interlíngua. Possui caráter interdisciplinar, envolvendo principalmente, a linguística, a psicologia, a neurologia e a inteligência artificial. De acordo com a teoria cognitiva, os códigos e as estruturas linguísticas são assimilados, armazenados na memória e são retomados de forma muito semelhante a outros tipos de conhecimentos que os humanos possuem. Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/linguisticacognitiva.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticacognitiva.htm)>. Acesso em: 10 set. 2017.

<sup>30</sup> No original: *must cede priority to a far more basic need: the conceptual clarification of fundamental issues.*

**Quadro 6** - Hipóteses consideradas por Langacker (1987) na proposição da Gramática Cognitiva

1. Simbolismo (*symbolization*): a linguagem possui natureza simbólica, compreendendo signos que associam uma representação semântica com uma representação fonológica.
2. Cognição (*cognition*): a linguagem é uma parte integral da cognição humana.
3. Naturalidade (*naturalness*): a descrição da linguagem deve ser natural, considerando os fatores contextuais em que as sequências linguísticas são produzidas.
  - Discrição (*discreteness*): na linguagem, os fenômenos simples ou complexos são considerados graduais.
  - Substancialidade (*substance*): a valorização de um constructo se dá na medida em que este apresente clareza suficiente para ser elucidado e só será produtivo se tiver correspondência com alguma característica manifesta da organização linguística real.
  - Complexidade (*complexity*): a linguagem é uma estrutura complexa na qual elementos como a gramática e o léxico estão inter-relacionados. Contudo, a sintaxe é autônoma por não possuir caráter semântico.

**Fonte:** Langacker (1987, p. 11-30).

Langacker (2008a) defende que, sob a ótica dessa disciplina, a análise gramatical deve partir da verificação do significado das estruturas e dos elementos invocados para a sua descrição, o que inclui a observação tanto das noções descritivas gerais da língua (como, por exemplo, substantivo, verbo, sujeito e objeto) quanto das formativo-gramaticais (marcadores ou função das palavras). Assim, as caracterizações semânticas podem ocorrer quando se reconhece o caráter frequentemente polissêmico e o sentido geralmente abstrato de tais elementos. Tal visão se aproxima da observação de Escandell Vidal (2006) relativa a um dos componentes relacionais da situação comunicativa que, em linhas gerais, aponta o significado como conteúdo semântico de cuja responsabilidade é a gramática, conforme explicitamos no item anterior deste Capítulo no tocante ao modelo de análise pragmática proposto pela autora.

De acordo com o estudioso (2008a), tal aceção derroga o conceito tradicional mais difundido de “substantivo”, “verbo”, “sujeito” e “objeto” como noções gramaticais que não são passíveis de reconhecimento semântico. Para o teórico, essas caracterizações devem ser representadas como “coisa (física), evento, agente e paciente, referentes às propriedades objetivas das entidades envolvidas”<sup>31</sup>, como, por exemplo, no caso de um substantivo como

<sup>31</sup> No original: (*physical*) thing, event, agent, and patient, pertaining to objective properties of the entities involved.

“explosão” que faz referência a um “evento”: Percebo uma explosão de sentimentos no ar; ou o “sujeito da passiva” que é não-agente: A criança foi conduzida por seu pai à escola. Conforme as ideias do especialista, a gramática consiste na combinação de expressões mais simples com outras mais complexas (*construccions*), sendo que, para a GC, tal construção se dá pela associação de estruturas simbólicas relacionadas por correspondências (LANGACKER, 2008a, p. 73-75, tradução nossa).

Em conformidade com o pensamento de Langacker (2008a, p. 78), no que tange ao ensino e à aprendizagem de línguas, a consideração de que a gramática é significativa e, portanto, não está restrita a um sistema formal independente, potencializa a utilização de abordagens inovadoras, consideração com a qual estamos de acordo. Nesse sentido, o aprendizado da gramática não deve ser a “internalização sem alma de restrições arbitrarias”<sup>32</sup> (tradução nossa), posto que todos os seus elementos contribuem semanticamente entre si e a gramática é dotada de importação (estruturação) conceptual.

Segundo o mesmo teórico (2008a), o conhecimento da iconicidade gramatical (natureza simbólica da gramática) e a compreensão das noções linguísticas cognitivas podem ser fortes aliados ao ensino da gramática, uma vez que auxiliam o entendimento de situações em que a definição tradicional não esclarece em sua totalidade o uso da língua, como, por exemplo, no caso da utilização do tempo presente para expressar acontecimentos passados (o presente histórico) ou futuros. Isso, porque a:

[...] coerência semântica e gramatical de uma expressão depende, muitas vezes, de cenários imaginários ou outras concepções tácitas. [...] Esses usos se baseiam em construções mentais particulares no contexto em que uma instância do processo coincide com o tempo da fala. Esse processo, no entanto, não é real, mas sim virtual – uma ocorrência fictícia que serve como uma representação de um ou mais processos reais<sup>33</sup> (LANGACKER, 2008a, p. 80, tradução nossa).

Acerca dessa ocorrência, vale mencionar o antepresente psicológico do tempo verbal *Pretérito Perfecto Compuesto* em língua espanhola, sobre o qual trabalhamos em nossa Dissertação (SOLER, 2013). Ao tratar das dificuldades de ensino referentes à forma verbal composta em comparação com o *Pretérito Indefinido* nas aulas de ELE, verificamos que o *Pretérito Perfecto Compuesto*, de acordo com a sua definição mais tradicional, é usado para

<sup>32</sup> No original: *soulless internalization of arbitrary restrictions*.

<sup>33</sup> No original: *expression's semantic and grammatical coherence is often dependent on imagined scenarios or other tacit conceptions. [...] These uses are based on particular mental constructions in the context of which an instance of the profiled process coincides with the time of speaking. The coincident process is not, however, actual but rather virtual - a fictive occurrence that serves as a representation of one or more actual ones*.

expressar situações passadas ocorridas em um espaço temporal não acabado, como, por exemplo, em: *Este año he viajado a Barcelona*. Observamos, ainda, que, em geral, a explicação relativa à diferenciação e a consequente escolha por um tempo verbal ou outro costuma estar atrelada ao uso de marcadores temporais (*hoy, este mes, ayer, el mes pasado* etc.), visão muito propagada, inclusive, em materiais didáticos de ELE, dentre os quais estão os manuais analisados no desenvolvimento do trabalho em pauta<sup>34</sup>. Todavia, com base nas afirmações de Gutiérrez Araus (1997) e da RAE (2006; 2010), verificamos que a referida forma composta também pode ser empregada para fazer referência a acontecimentos passados concernentes a um espaço de tempo já encerrado, porém, que ainda influenciam o momento da enunciação, tornando possível uma sentença como *El año pasado se ha muerto mi abuelo*, o que denota o sentimento ainda presente do enunciador com relação ao fato, embora o tempo (*año pasado*) já tenha sido finalizado. Tal situação de uso, portanto, não se adequa ao que rege a definição tradicional quando afirma que o *Pretérito Perfecto Compuesto* não pode ser utilizado com expressões temporais que indicam tempo não acabado. Eis aí mais um exemplo que pode ser vinculado à consideração de Langacker (2008a), no que tange à contribuição da GC no ensino de situações que a definição formal não alcança totalmente o contexto real de uso linguístico.

Para Langacker (2008a), a GC também é relevante ao ensino de línguas devido à sua natureza calcada no uso, característica que vai ao encontro dos interesses tanto da CC quanto da Pragmática, consoante com o que já explicitamos nos itens anteriores. De acordo com ele, a linguagem é composta por um extenso rol de elementos lexicais, construções gramaticais, padrões sonoros, dentre outros, estabelecidos de maneira convencional e aprendidos pelos falantes fluentes como unidades – que são abstraídas de eventos de uso – facilmente dominadas e, por conseguinte, empregadas de forma automática. Tais unidades utilizadas no ensino de línguas possibilita a exposição do aluno a contextos de trocas significativas que se aproximem de situações de uso real do idioma.

No que concerne à aprendizagem de formas específicas, como paradigmas morfológicos complexos e a conjugação de verbos irregulares, Langacker (2008a) declara que a GC e a abordagem baseada no uso (*usage-based*) não apresentam uma fórmula mágica, senão, sugerem a observação do que costuma acontecer na realidade, ou seja, o falante aprende prontamente e de maneira eficaz as formas que são utilizadas com mais frequência para depois assimilar as menos frequentes. Da mesma forma, o aprendiz de uma língua

---

<sup>34</sup> Materiais de ELE arrolados no **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 – Língua Estrangeira Moderna** (BRASIL, 2011).

estrangeira deve ser exposto, inicialmente, a verbos mais simples e básicos para, aos poucos, ter acesso às estruturas verbais mais complexas. Nesse sentido, a “maestria completa da construção, com conhecimento nativo da gama convencional de uso, ocorrerá apenas gradualmente através de práticas de longo prazo com a linguagem”<sup>35</sup> (LANGACKER, 2008a, p. 83-84, tradução nossa).

Essa concepção de Langacker (2008a) referente ao ensino e aprendizagem de línguas nos remete à Hipótese do *Input* (*Input Hypothesis*), núcleo da teoria de Krashen (1985), quem, em linhas gerais, defende que o estudante precisa ser exposto ao maior número de mostras da língua alvo as quais devem superar o seu grau de conhecimento atual a fim de que uma parte delas possa ser absorvida, aprimorando, assim, a sua competência linguística e, por conseguinte o seu crescimento cognitivo no idioma. Krashen (1985) define o nível em que os alunos se encontram como “i” e o *input* a que devem ser submetidos como *i + 1*. Dessa forma, embora nem todos os aprendizes assimilem o *input* da mesma maneira, quanto mais tiverem acesso a novas mostras linguísticas, mais chances terão de assimilar a língua meta.

Bybee (2008), por sua vez, evidencia que as técnicas de exposição e práticas repetidas são essenciais na aprendizagem de segundas línguas, dado que reforçam o desenvolvimento das estruturas cognitivas as quais conduzem a um discurso fluente e gramatical. De acordo com ela, recentemente, as teorias pautadas no uso da língua (*Usage-Based Theories of language*) admitem a sua influência na representação mental da linguagem e muitos estudos empíricos surgiram fazendo relações entre a frequência de uso e os vários fenômenos estruturais a partir dos quais a gramática é concebida “como a organização cognitiva de uma experiência com a linguagem”<sup>36</sup> (BYBEE, 2008, p. 216, tradução nossa).

Baseada nessa concepção de gramática, Bybee (2008) estabelece uma teoria a partir da qual as estruturas gramaticais são categorizadas na memória por meio de um mapeamento correspondente a um *matches strings* (modelo de redes) de associações fonológicas, semânticas e pragmáticas em que a frequência de uso exerce papel de grande relevância na determinação das construções. Assim, Bybee (2008) propõe a distinção entre frequência de ocorrência e frequência de tipo.

A frequência de ocorrência (*token frequency*) diz respeito ao número de vezes que uma unidade (consoante específica, palavra ou frase) aparece em um determinado texto, podendo apresentar três efeitos:

---

<sup>35</sup> No original: *Full mastery of the construction, with native-like knowledge of the conventional range of usage, will come about only gradually through long-term practice with the language.*

<sup>36</sup> No original: *as the cognitive organization of one's experience with language.*

- Efeito conservador (*conserving effect*): repetição como fortalecedora das representações cognitivas para formas linguísticas, tornando-as acessíveis mais rapidamente;
  - no que tange à aprendizagem de segundas línguas, quanto mais o aprendiz for exposto às formas irregulares, maiores serão as chances de que ele as produza de maneira correta.
- Efeito de autonomia (*autonomy effect*): quantidade de repetições suficientes para serem aprendidas pela rotina;
  - o aluno aprende a palavra *cállate* pelo convívio com falantes de espanhol, mas só percebe que o verbo *callar* está acompanhado do pronome *te* após algum tempo de estudo formal do idioma.
- Efeito redutor (*reducing effect*): repetição de reduções fonéticas comuns das unidades.
  - tanto em produção quanto em percepção, consiste em um grande desafio aos aprendizes de segundas línguas.

Já a frequência de tipo (*type frequency*) se refere à reiteração de um padrão estrutural particular, sendo necessária para investigar a estrutura de palavras e frases. Visa à observação da quantidade de repetição de itens diferentes (falha aberta) ou semelhantes, como no caso de uma sequência fonotática<sup>37</sup>.

Assim como Langacker (2008a), Bybee (2008) reputa que o aprendizado de uma nova língua se desenvolve com o passar do tempo, consolidando-se com a prática por meio da exposição do aluno a rotinas linguísticas, partindo de estruturas mais simples para construções mais complexas, o que, de igual modo, nos reporta à visão de que o *input* ideal (i+1) deve estar um pouco acima do conhecimento atual do estudante com o intuito de que ele assimile uma parcela das mostras disponibilizadas, conforme a concepção de Krashen (1985) já explicitada. Consoante com as considerações da pesquisadora, “para que o aluno de L2 adquira padrões de produtividade nativos, padrões regulares devem ser ensinados por métodos que espelham, até certo ponto, a exposição natural aos padrões L2”<sup>38</sup> (BYBEE, 2008, p. 225, tradução nossa).

No que tange ao desenvolvimento do nosso trabalho, notamos que a GC apresentada por Langacker (1987, 2008a) e as proposições de Bybee (2008) acerca do assunto,

<sup>37</sup> Sequências de sons específicos de uma língua.

<sup>38</sup> No original: *for the L2 learner to acquire native-like patterns of productivity, regular patterns must be taught by methods that mirror to some extent natural exposure to the L2 patterns.*

enriquecem o arcabouço teórico desta pesquisa, uma vez que primam pelo estudo da gramática a partir de situações concretas, consoante com os conceitos da CC e da Pragmática apresentados. Com relação ao ensino e aprendizagem de línguas, ambos os teóricos trazem contribuições com as quais estamos de acordo: a aprendizagem deve ocorrer de modo gradual, partindo das estruturas mais simples para as mais complexas, a exemplo das considerações de Krashen (1985), possibilitando a compreensão da estrutura linguística para além das definições tradicionais que, muitas vezes, não condizem com o uso real que o falante faz da língua.

A proposta de Bybee (2008), por sua vez, salienta a utilização de técnicas de repetição, igualmente, pautadas no uso ou, até mesmo, o embasamento metodológico de investigações nas quais recortes de *corpus* que contenham um banco de dados linguísticos, dicionários, textos orais ou escritos disponibilizados virtualmente ou não podem ser utilizados, com vistas à observação da frequência de uso de determinados padrões da língua. Tal metodologia de pesquisa nos reporta ao que efetuamos, por exemplo, em nossa investigação em nível de mestrado (SOLER, 2013) a fim de encontrarmos exemplos concernentes aos tempos verbais *Pretérito Indefinido* e *Pretérito Perfecto Simple* com o intuito de observar se havia a ocorrência predominante de alguma das formas entre o espanhol falado na Espanha e o Espanhol falado na Hispano-américa tanto em textos orais quanto escritos. Assim, ao realizamos uma breve pesquisa no *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA*<sup>39</sup>) e no *Corpus del Español (CE*<sup>40</sup>), verificamos que, em geral, ambos os tempos costumam ser utilizados regularmente nos lugares destacados, contrapondo o pensamento de que a forma simples é própria dos países latino-americanos e a composta da Espanha.

Cabe ressaltar que tal tipo de investigação não será utilizada no desenvolvimento do presente trabalho, posto que não temos a finalidade de tratar do ensino de um recorte de tempos verbais específicos, senão de trazer uma perspectiva geral à abordagem dos verbos nas aulas de ELE, ainda que mencionemos algumas formas verbais para exemplificar situações pontuais no decorrer deste texto. Assim, consideramos que o pensamento de Bybee (2008) acerca do ensino de línguas é bastante pertinente ao nosso enfoque de pesquisa e que, associado à visão de Langacker (1987, 2008a) enriquece o nosso embasamento teórico relativo aos aportes da GC.

Verificamos que os fundamentos da GC, em suma, esclarecem que:

---

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

<sup>40</sup> Disponível em: <<http://www.corpusdelespanol.org/xs.asp>>. Acesso em: 6 jan. 2013.



Os corolários deste princípio são a indissociabilidade de gramática e semântica e o contínuo entre léxico e gramática. [...] E a dicotomia generativista entre léxico e sintaxe dá lugar a um contínuo assente na construção, entendida como qualquer padrão coerente de combinação de palavras ou morfemas e que se estabelece como um par de forma e significado (SILVA; BATORÉO, 2010, p. 230).

A mencionada ciência compreende que a gramática é um sistema de estruturação conceptual que abrange a percepção, a atenção, a categorização e a memória (capacidades cognitivas gerais), associadas ao conhecimento de mundo (semântica enciclopédica) e aos mecanismos imaginativos (metáfora, metonímia, mesclagem conceptual e evocação de entidades fictivas). Não se trata, portanto, de um conjunto de regras a ser seguido, senão, de um “inventário estruturado de unidades linguísticas” instituído com base nas situações de uso da língua (SILVA; BATORÉO, 2010, p. 230-231).

Podemos observar que a GC permite o ensino dos aspectos formais do idioma atrelado à perspectiva comunicativa, visto que considera não apenas a forma, mas se importa com o significado dos enunciados calcados nos contextos de uso, tornando o ensino da língua mais condizente com a realidade. Nesse sentido, a GC visa ao desenvolvimento da competência linguística do estudante, podendo nos auxiliar na compreensão das escolhas realizadas pelo enunciador no ato comunicativo, o que vai além do mero conhecimento da estrutura do idioma.

Verificamos, portanto, que tais características se aproximam dos aportes da CC bem como da Pragmática apresentados nos itens anteriores deste Capítulo devido a que se interessa pelo desdobramento das funções linguísticas atrelado a todo o entorno do ato comunicativo.

## **1.6 Para *remate***

Conforme apresentado, a CC surgiu da concepção de Competência Linguística que, em linhas gerais, está centrada no conhecimento puramente linguístico, ou seja, na compreensão da estrutura da língua. A partir disso, a fim de ampliar o caráter reducionista e idealizador desse modelo, alguns teóricos propuseram o conceito de CC com vistas à consideração do aspecto social vinculado à adequação dos enunciados aos diferentes contextos em que a língua é empregada.

Dentre outros teóricos, Hymes (1972) é o que mais se destaca na elaboração do referido conceito, pois evidencia que os enunciados devem ser, além de adequados, aceitáveis às situações de uso do idioma. Para isso, Hymes parte de quatro questionamentos que,

basicamente, tratam do grau em que o discurso seja formalmente possível, factível, apropriado e se pode ser praticado na realidade, uma vez que os falantes consideram diversos aspectos linguísticos no momento da comunicação. A partir dos questionamentos apresentados por Hymes, outros estudiosos realizaram novas releituras, tornando o mencionado modelo mais completo e abrangente ao ramo da Linguística.

Canale e Swain (1980) relacionam três componentes à CC: a Competência Gramatical, a Competência Sociolinguística e a Competência Estratégica, sendo que poucos anos depois o próprio Canale (1983) acrescenta o componente da Competência Discursiva ao modelo. A proposição dos referidos teóricos acarretou contribuições positivas à área de ensino e aprendizagem de línguas, posto que reforçou o pensamento inicial de Hymes sobre o tema, sem desconsiderar aspectos do sistema linguístico.

Alguns anos mais tarde, na década de 90, Bachman (1990) atribui dois componentes ao conceito de CC: a Competência Organizativa e a Competência Pragmática, subdividindo a primeira em Competência Gramatical e Competência Textual e a segunda em Competência Illocutiva e Competência Sociolinguística, conforme podemos verificar na Figura 1 apresentada neste Capítulo. Posteriormente, Bachman e Palmer (1996) efetuam algumas modificações no componente da Competência Pragmática, atrelando a ele o aspecto lexical, o conhecimento funcional (relações entre enunciados e intenções comunicativas) e o aspecto sociolinguístico, já considerado na primeira versão. Bachman (1990) inclui, ainda, a Competência Estratégica ao conceito, tornando-o mais completo. Tais proposições visaram a diferenciar o conhecimento e a habilidade do uso da língua.

De maneira geral, observamos que a CC considera o sistema linguístico atrelado à sua adequação às diferentes situações de uso da língua. Essa competência ampliou o conceito de Competência Linguística, uma vez que preza não apenas pelo bom uso das regras do idioma, mas também, pela destreza de sua aplicabilidade. Vale ressaltar que das proposições apresentadas acerca da CC, as ideias de Hymes (1972) e os modelos de Canale (1983) e de Bachman e Palmer (1996) são as teorias às quais nos reportamos nos Capítulos posteriores por entendermos que melhor se enquadram à nossa investigação devido ao seu caráter mais abrangente e esclarecedor.

A Pragmática, por sua vez, se ocupa do estudo da língua em situações reais, considerando as noções de emissor, destinatário, enunciado e contexto (componentes materiais), bem como a informação pragmática, a intenção e a relação social (componentes relacionais) a fim de que se possa alcançar a boa assimilação dos enunciados. A referida

ciência tem por finalidade, em linhas gerais, adequar a estrutura gramatical ao contexto e à situação discursiva.

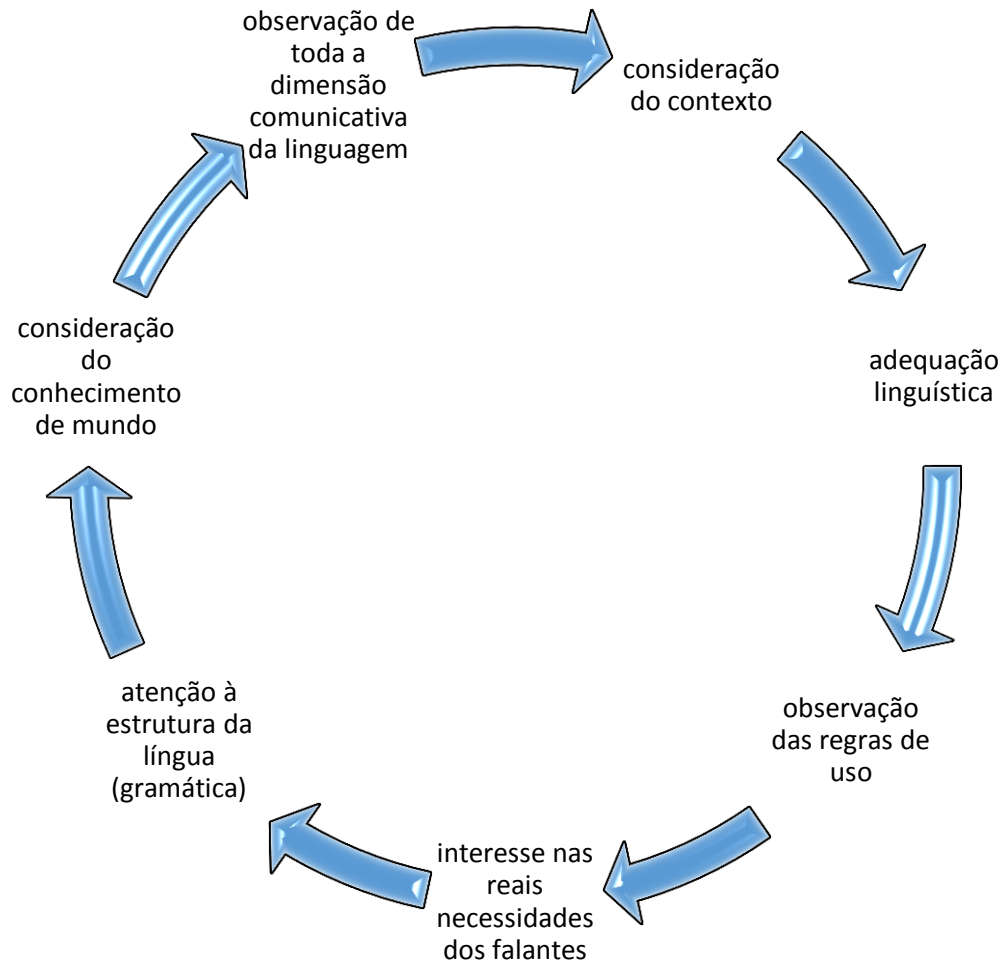
Diferentes teóricos desenvolveram importantes estudos inerentes à Pragmática. Entretanto, neste trabalho, voltamo-nos à teoria de Grice (1975) e o seu Princípio da Cooperação que, essencialmente, compõe-se de quatro “máximas” (quantidade, qualidade, relação e modalidade), as quais acarretam certos ruídos quando violadas, gerando, assim, as implicaturas conversacionais, consoante com o que explicitamos anteriormente.

Já a GC estuda o uso e o funcionamento da linguagem, viabilizando a noção da forma e do significado das construções a partir de situações reais. Langacker (1987, 2008a), um dos investigadores que mais se destacou na elaboração da referida teoria, defende que a gramática é um conjunto de estruturas conceptuais inerentes às capacidades cognitivas gerais atreladas a todo o entorno comunicativo. No que tange ao ensino de línguas, Langacker (2008a) e Bybee (2008) evidenciam que a GC deve partir de constructos mais simples para mais complexos, por meio da exposição reiterada do aprendiz a diferentes contextos, a fim de que a aprendizagem ocorra de maneira gradual e significativa, visão que se enquadra nos objetivos deste trabalho.

Em geral, notamos que as teorias apresentadas até aqui se complementam, pois possibilitam a compreensão ampla dos aspectos formais do idioma vinculados à dimensão comunicativa da linguagem. Enquanto a CC se preocupa com a adequação e com a aceitabilidade dos enunciados, a Pragmática visa ao entedimento das questões extralinguísticas que estão além do que, de fato, se diz e a GC viabiliza a noção da forma e do significado das construções. Tais teorias não desconsideram a estrutura linguística, mas visam ao entendimento de como utilizá-las de maneira adequada nos diferentes contextos, característica que vai ao encontro das necessidades relativas ao ensino de línguas, pois reputamos que lecioná-las com base em enunciados descontextualizados e relacionados ao caráter puramente linguístico já não é suficiente ao perfil de alunos participantes da sociedade atual, especialmente após o surgimento da internet e a consequente atualização de inúmeras informações inerentes à contemporaneidade relativas aos mais diversos assuntos.

Vejam, então, na Figura seguinte, uma síntese dos pontos de convergência entre as três teorias explicitadas e discutidas neste Capítulo:

**Figura 7** – Pontos convergentes entre a Competência Comunicativa, a Pragmática e a Gramática Cognitiva



**Fonte:** Própria.

Compreendemos, portanto, que o arcabouço teórico proposto viabiliza o caráter dinâmico da língua em sala de aula, posto que não a reduz apenas a regras e sistemas. Nas palavras de Cenoz (2004), de acordo com o que destacamos anteriormente, a CC apresenta base social e é própria do contexto comunicativo, o que, a nosso ver, de igual modo, condiz com a Pragmática e com os interesses da GC.

Assim, com o propósito de investigar o ensino de verbos nas aulas de ELE pautado no enfoque comunicativo e pragmático, procedemos, no próximo Capítulo, à descrição e ao entendimento da categoria gramatical do aspecto seguido de algumas possibilidades de trabalho com verbos à luz das ciências apresentadas.



## CAPÍTULO 2

---

### **O ASPECTO VERBAL: COMPREENDENDO AS ESCOLHAS VERBAIS E AS DIFERENTES POSSIBILIDADES DE USO NO ATO COMUNICATIVO**

*En realidad, el enunciador controla y filtra todo lo que dice. [...] Constantemente, además, el hablante va expresando su participación y dejando clara su posición y su actitud con respecto a lo que dice. Muchos fenómenos en una lengua no se pueden entender claramente si se olvida esta premisa fundamental. [...] La prueba más evidente reside en el mero hecho de que una misma acción se pueda expresar lingüísticamente con distintos tiempos verbales según el contexto y las intenciones del hablante (MATTE BON, 2010a, p. VIII-IX).*

No Capítulo anterior, expusemos o conceito de CC até o surgimento da Competência Pragmática seguido de uma breve explanação dos aportes da GC, e o encerramos apresentando os motivos que nos conduziram à eleição da mencionada fundamentação teórica para o desenvolvimento da nossa tese que, em linhas gerais, focaliza o tratamento dos verbos nas aulas de ELE calcado em situações reais de uso da língua. Assim, notamos que tais concepções não desconsideram o conhecimento do sistema de regras do idioma, mas o vinculam ao entendimento de como utilizá-lo nos diferentes contextos.

Dessa forma, com a finalidade de compreender o assunto dos verbos, enfocando aqui alguns exemplos do modo indicativo, nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), no presente Capítulo, apresentamos uma breve descrição das categorias do paradigma verbal sob a ótica aspectual baseada, principalmente, na concepção de Gutiérrez Araus (2012). A autora parte do pressuposto de que a aprendizagem dos verbos talvez constitua uma das maiores dificuldades gramaticais nas aulas de ELE e propõe a abordagem do assunto como atividade discursiva vinculada a um processo global de comunicação, ampliando a estrutura do sistema verbal do espanhol atual de três (tempo, modo e aspecto) para cinco categorias: pessoa/número, temporalidade, perspectiva discursiva, aspecto verbal, modo verbal e modalidade. Dentre estas, destacamos o aspecto que expressa a duração de um processo por meio de um verbo que representa a ação e está diretamente relacionada à questão do tempo.

Passemos, então, à leitura e à possível compreensão dos desdobramentos do tema proposto.

## 2.1 Descrevendo as categorias

Em um de seus textos, Gutiérrez Araus (2012) destaca que o estudo dos verbos nas aulas de ELE seja, talvez, uma das maiores dificuldades relativas à gramática, especialmente em se tratando de um aprendiz que não tenha como língua materna um idioma latino e menciona, em seguida, os problemas relativos aos verbos no Modo Subjuntivo, bem como os verbos no Passado do Indicativo, como exemplos<sup>41</sup>. Para a estudiosa, o verbo reúne um signo de referência léxica e um signo complexo de referência gramatical que compõem a essência do verbo no contexto discursivo. Já o paradigma verbal é definido por ela como “o conjunto dos morfemas gramaticais que identificam o verbo e em torno dos quais o sistema se organiza”<sup>42</sup> (GUTIÉRREZ ARAUS, 2012, p. 21, tradução nossa). Segundo a autora, o estudo do verbo deve contemplar uma compreensão muito mais ampla que não o considere apenas como uma categoria gramatical puramente linguística, uma vez que devemos observá-lo atrelado ao contexto comunicativo, visão que converge com os conceitos de CC e com os preceitos da Ciência Pragmática no que tange ao ensino da gramática, bem como com os objetivos da GC explicitados no Capítulo anterior:

---

<sup>41</sup> No que concerne às dificuldades de aprendizes brasileiros de ELE relativas ao *modo subjuntivo*, podemos citar, por exemplo, o emprego do *Presente de Subjuntivo* em orações subordinadas nas quais em língua portuguesa se utiliza o Futuro do Subjuntivo, como na sentença: *Cuando tengas todos los documentos, avísame* (Quando tiver todos os documentos, avise-me). Ou ainda em construções realizadas em espanhol com o *Pretérito Perfecto de Subjuntivo* em que no português se emprega o Futuro do Subjuntivo Composto: *Cuando hayas llegado al aeropuerto, llámame por telefono* (Quando tiver chegado ao aeroporto, ligue-me). Já com relação às dificuldades inerentes ao *Pasado de Indicativo*, podemos mencionar o fato de que o *Pretérito Indefinido* e o *Pretérito Perfecto Compuesto* equivalem, de acordo com a sua definição mais básica, a uma única forma verbal em língua portuguesa: o Pretérito Perfeito Simples, como em: *Cenamos/Hemos cenado con Juan y María*, formas verbais diferentes que se traduzem ao idioma materno por apenas uma: *Jantamos* com João e Maria. Cabe destacar que em nenhuma situação a forma *hemos cenado* corresponde ao Pretérito Perfeito Composto, ocasionando, portanto, alguns entraves no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de ELE, pois, enquanto o destacado tempo composto do português é utilizado para expressar ações passadas repetidas ou contínuas vinculadas ao presente: *Tenho feito* muitas reclamações sobre o estado das estradas desta região, *Pretérito Perfecto Compuesto*, em geral, é empregado para expressar situações já ocorridas, mas que possuem relação com o momento atual de acordo com o sentimento do enunciador: *He conocido a personas maravillosas en aquel viaje a Cancún*. Outra dificuldade que podemos citar relativo ao *Pasado de Indicativo* nas aulas de ELE direcionadas a estudantes brasileiros é o fato de que no *Pretérito Imperfecto* os verbos de primeira conjugação são grafados com a letra B: *jugaba, trabajaba* (brincava, trabalhava) e os verbos de segunda e terceira conjugação são acentuados: *comía, bebía, partía* (comia, bebia, partia), por exemplo.

<sup>42</sup> No original: *el conjunto de los morfemas gramaticales que identifican al verbo y en torno a los cuales se organiza el sistema*.

Não obstante, convém destacar o interesse de integrar uma concepção restritiva da língua como código em uma visão mais extensa na qual se inclua a atividade discursiva, a enunciação como processo global de comunicação, considerando que se trata do estudo de uma categoria como o verbo, um campo especialmente marcado pela presença do enunciador, tal como acontece com os dêiticos, categorias linguísticas a serviço do discurso<sup>43</sup> (GUTIÉRREZ ARAUS, 2012, p. 21, tradução nossa).

Logo, Gutiérrez Araus (2012) propõe a distribuição do sistema verbal em cinco categorias gramaticais devido ao seu entendimento de que a referida divisão em apenas três (tempo, modo e aspecto), como de costume, seja fruto de uma visão bastante restritiva. São elas: pessoa/número, temporalidade, perspectiva discursiva, aspecto verbal, modo verbal e modalidade. Dentre elas, salientamos a categoria aspecto que está intrinsecamente atrelada à temporalidade e exprime, em geral, o caráter durativo dos fatos por intermédio de um verbo que representa a ação.

Na primeira categoria (pessoa/número), tanto a pessoa quanto o número aparecem interligados ao verbo, assim como no caso dos pronomes e dos possessivos, sendo que o morfema de pessoa se refere aos participantes do ato comunicativo e o morfema de número se adequa ao de pessoa. O verbo diz respeito ao “sujeito gramatical” da oração e a conjugação verbal se estrutura em torno desse conjunto de morfemas. Assim, a primeira pessoa, *yo* no singular e *nosotros* no plural, diz respeito àquele que fala (emissor) e a segunda pessoa *tú* se refere ao sujeito a quem alguém se dirige (receptor), reportando-nos aos componentes de natureza material (emissor, destinatário, enunciado e contexto) vinculados ao modelo de análise pragmática proposto por Escandell Vidal (2006), conforme observamos na Figura 4 do Capítulo 1. Contudo, Gutiérrez Araus (2012) destaca a existência de dois tipos de receptores: o *tú de cercanía* e o *usted de alejamiento*, ou seja, o emprego do pronome pessoal *tú* em situações que requeiram o uso mais informal do idioma e a utilização de *usted* voltada a contextos mais formais. De igual modo, a estudiosa menciona a forma singular *vos* para a segunda pessoa costumeiramente utilizada em algumas regiões da América, como, por exemplo, *Río de la Plata* e Centro-América, em situações que indicam, assim como o pronome *tú*, maior proximidade entre os interlocutores. Como sabemos, a forma *vos* é seguida

---

<sup>43</sup> No original: *No obstante, conviene destacar el interés de integrar una concepción restrictiva de la lengua como código en una visión más extensa en que se incluya la actividad discursiva, la enunciaci3n como proceso global de comunicaci3n, teniendo en cuenta que se trata del estudio de una categor3a como el verbo, un campo especialmente marcado por la presencia del enunciador, tal como sucede con los dêiticos, categor3as lingüísticas al servicio del discurso.*



de “umas formas verbais diferentes: *vos cantás, vos tenés, vos decís*”<sup>44</sup> (GUTIÉRREZ ARAUS, 2012, p. 23, tradução nossa).

No que tange à segunda pessoa do plural, a autora afirma que o pronome empregado pode alternar conforme a região, sendo *vosotros* mais recorrente na Península Ibérica e *ustedes* mais adotado nas Ilhas Canárias e na América. Notamos que a menção a tais circunstâncias contextuais de uso inerentes à destacada categoria, referente tanto à primeira quanto à segunda pessoa, novamente nos remete ao modelo de análise pragmática de Escandell Vidal (2006), ao componente da Competência Sociolinguística desenvolvida por Canale (1982) e por Bachman e Palmer (1996), bem como a aspetos da GC proposta por Langacker (1987), teorias e ciências que se preocupam com a adequação linguística nas diferentes situações, consoante com o que explicitamos no capítulo anterior desta Tese.

Já a terceira pessoa é denominada pela especialista como “não pessoa”, uma vez que se trata de um indivíduo que está ausente do ato comunicativo tanto como ouvinte quanto como falante. Ainda com relação à terceira pessoa, Gutiérrez Araus (2012) destaca as orações impessoais nas quais não se faz referência a um sujeito gramatical como, por exemplo, em: *Aquí se ayuda al mendigo*, além de outros contextos em que não há a presença de um sujeito explícito, como em: *llueve, nieva, atardece*, entre outras possibilidades. Em ambos os casos se emprega a terceira pessoa do singular denominada “forma não marcada”.

Por fim, no que tange à categoria verbal em pauta, a autora aponta as formas não pessoais, também denominadas não flexivas – infinitivo, gerúndio e particípio – as quais não apresentam morfema de pessoa/número.

Com relação à categoria temporalidade verbal, a referida estudiosa declara que não se deve confundir o tempo real com o tempo verbal, dado que este está vinculado a outros signos inerentes ao sistema que vão além da definição mais comum relativa ao assunto: a de que o tempo verbal localiza no tempo “quando” um determinado fato ocorreu, o que não retrata com exatidão a realidade, já que podemos utilizar, por exemplo, um verbo no tempo presente com valor de futuro, como em: *Mañana preparo mis tareas; Por la noche tengo que ir a la casa de mi madre*, reportando-nos ao que abordamos no Capítulo 1 no tocante ao pensamento de Hymes (1972) relativo à ineficácia das regras gramaticais frente às regras de uso, das considerações de Langacker (2008a) acerca das contribuições que a GC oferece ao ensino de línguas relativas à compreensão dos usos do idioma, bem como à observação de Portolés

---

<sup>44</sup> No original: *unas formas verbales diferentes: vos cantás, vos tenés, vos decís*.

(2007) referente aos usos linguísticos “estranhos” que o falante realiza, os quais não podem ser compreendidos a partir da explicação formal.

Segundo Gutiérrez Araus (2012), a principal característica do tempo gramatical diz respeito a uma categoria dêitica que deve considerar o marco inicial da enunciação, por meio do qual podemos diferenciar conceitos como simultaneidade, proximidade ou não proximidade, anterioridade ou posterioridade, entre outros. Nesse sentido,

Expressar o tempo significa localizar um acontecimento sobre o eixo antes/depois com relação a um momento que se tome como referência e que pode ser, conforme o caso, um momento inscrito no contexto verbal, o momento da instância enunciativa ou uma determinada data tomada como referência em razão de sua importância histórica para uma determinada civilização, como o nascimento de Cristo<sup>45</sup> (GUTIÉRREZ ARAUS, 2012, p. 25, tradução nossa).

Conforme a estudiosa, a classificação simplificada do tempo verbal em Presente, Passado e Futuro trouxe muitas ambiguidades, o que gerou a criação da temporalidade verbal, categoria mais abrangente e mais explicativa dentro do sistema, já que observa o ponto de partida da enunciação, apresentando a possibilidade de três relações básicas relativas ao decurso dos acontecimentos: anterioridade, simultaneidade e posterioridade, visão muito próxima da concepção de Matte Bon (2010a) acerca do assunto, quem defende que muitas vezes os tempos verbais são utilizados pelo enunciador sem que ele estabeleça qualquer relação com o tempo cronológico propriamente dito. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, cabe mencionar Fiorin (2005), quem associa o tempo ao espírito do enunciador e não às situações inerentes ao mundo externo. De acordo com o autor, apoiado nas concepções de Agostinho<sup>46</sup>, o Presente é real, o Passado diz respeito às imagens registradas na memória e o Futuro se relaciona à espera, ao planejamento daquilo que ainda não ocorreu.

Logo, Gutiérrez Araus (2012), apresenta uma caracterização da temporalidade em cada uma das formas verbais do modo indicativo, subdividindo-a em dois tipos: absolutas e relativas. As formas absolutas dizem respeito àquelas que apontam uma relação direta com o

---

<sup>45</sup> No original: *Expresar el tiempo significa localizar un acontecimiento sobre el eje antes/después con respecto a un momento que se toma como referencia y que puede ser, según los casos, un momento inscrito en el contexto verbal, el momento de la instancia enunciativa o una determinada fecha tomada como referencia en razón de su importancia histórica para una determinada civilización, como el nacimiento de Cristo.*

<sup>46</sup> Agostinho de Hipona (354-430 d.C.), conhecido como Santo Agostinho, foi um dos mais relevantes teólogos e filósofos da antiguidade clássica, tendo influenciado sobremaneira o cristianismo até os dias atuais. Dentre os seus escritos, destacam-se **Confissões**, obra na qual ele declara a inexistência das coisas futuras ou passadas e a incerteza da constatação de três tempos (presente, passado e futuro) tal como se sugere tradicionalmente. Para Agostinho, o tempo está na alma, manifestando-se na memória relativa ao passado, na visão inerente às situações atuais e na espera relativa ao futuro. Sob essa perspectiva, o único tempo real é o presente, estando o passado (memória) e o futuro (espera) atrelados a ele (Agostinho, 2004, p. 305).

ponto de referência. Já as formas relativas assinalam uma relação indireta com o marco inicial da enunciação.

Vejamos no Quadro seguinte a subdivisão proposta por Gutiérrez Araus (2012):

**Quadro 7** - Formas verbais absolutas e relativas do Modo Indicativo segundo Gutiérrez Araus (2012)

<b>FORMAS VERBAIS ABSOLUTAS E RELATIVAS DO MODO INDICATIVO</b>
<p>- Formas absolutas (relação direta com o ponto de referência)</p> <p><i>Presente</i> – <i>Este año <b>viaja</b> a España.</i></p> <p><i>Indefinido</i> – <i>El año pasado <b>viajó</b> a Montevideo.</i></p> <p><i>Futuro</i> – <i>El próximo año <b>viajará</b> a Colombia.</i></p>
<p>- Formas relativas (relação indireta com o ponto central)</p> <p><i>Condicional: <b>Viajaría</b> a Europa si tuviera dinero. (futuro hipotético)</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Nos dijo que <b>aprovecharía</b> mucho su viaje a Córdoba. (pós-pretérito)</i></p> <p><i>Imperfeito: <b>Viajaba</b> a Rio de Janeiro cuando lo llamé.</i></p>
<p>✓ As formas compostas de toda a conjugação são relativas em sua referência temporal (aspecto perfectivo):</p> <p>- <i>Pretérito Perfecto: Este año <b>hemos viajado</b> mucho.</i></p> <p>- <i>Pretérito Pluscuamperfecto: Al llegar a la estación el tren ya <b>había partido</b>.</i></p> <p>- <i>Pretérito Anterior: Cuando <b>hubo hecho</b> la tarea se durmió.</i></p> <p>- <i>Futuro Perfecto: Cuando salgas a trabajar, ya <b>habré llegado</b> a casa.</i></p> <p>- <i>Condicional Compuesto: Os dijo que ya <b>habría cenado</b> cuando terminara la película.</i></p>

**Fonte:** Própria.

É com base no pensamento de Weinrich (1974), quem destaca o fato de que os tempos estão relacionados com o contexto comunicativo e, frente à grande variedade de situações, estabelece dois grupos de unidades verbais: as do mundo comentado e as do mundo narrado<sup>47</sup>, que Gutiérrez Araus (2012) propõe a categoria verbal perspectiva discursiva.

<sup>47</sup> Ao romper com a divisão tradicional do tempo em presente, passado e futuro, Weinrich (1974) classifica os tempos verbais em formas do mundo comentado e formas do mundo narrado. Assim, o mundo narrado diz respeito aos relatos os quais, sendo literários ou não, se distanciam do contexto de produção discursiva; já o

De acordo com a estudiosa (2012), a perspectiva discursiva se refere ao modo como o falante utiliza as diversas formas verbais nos diferentes contextos, considerando os vários tipos de comunicação, seja como participante dos fatos no momento da enunciação, seja como narrador de acontecimentos distantes, aproximando-se da Competência Gramatical e da Competência Sociolinguística inseridas nas releituras da CC efetuadas por Canale (1982)<sup>48</sup> e por Bachman e Palmer (1996)<sup>49</sup>, respectivamente, posto que observam o conhecimento estrutural do idioma e a capacidade que o falante possui para utilizá-lo de forma adequada, conforme explicitamos no primeiro Capítulo deste texto. Segundo a pesquisadora, o “princípio organizador” dessa categoria está vinculado ao discurso e está dividido em perspectiva atual e perspectiva inatual. A perspectiva atual ou do discurso coincide com o momento da enunciação. Já a perspectiva inatual não converge com o destacado momento. As formas verbais relativas à perspectiva atual, consoante com as ideias da autora, são o presente *camino*, o pretérito perfeito *he caminado*, as formas do futuro *caminaré*, *habré caminado* e do futuro hipotético *caminaría*, *habría caminado*. Incluídos nesta mesma perspectiva estão os modificadores temporais específicos (*hoy, ahora, ayer, mañana*) e outros indicadores temporais dêiticos como o determinante *este* (*esta semana, este mes, este siglo*) ou adjetivos como *actual, pasado, próximo* (*el mes pasado, el próximo año*). Já as formas verbais vinculadas à perspectiva inatual são as formas do passado *caminé, caminaba, había caminado, hube caminado*, as formas do condicional com valor de pós-pretérito *caminaría, habría caminado*, os modificadores temporais determinantes *aquel e ese* (*aquel año, aquella semana, esa época*), os adjetivos *anterior e siguiente* (*el día anterior, la semana siguiente*) e nomes como *víspera* equivalente a *ayer* na perspectiva atual (GUTIÉRREZ ARAUS, 2012, p. 31).

No tocante ao aspecto, categoria que consideramos um dos pontos chave do nosso trabalho e sobre o qual tratamos de maneira mais detalhada no próximo item, a especialista afirma que “as formas verbais podem informar acerca de como é o processo da ação: que começa, que acaba, que dura etc. e este significado gramatical é denominado aspecto verbal”<sup>50</sup> (GUTIÉRREZ ARAUS, 2012, p. 32, tradução nossa). Nesse sentido, a autora aborda que vários estudiosos trataram de estudos relativos ao tema do aspecto verbal por meio da oposição *canté/cantaba* (*Pretérito Indefinido/Pretérito Imperfecto*), *canté/he cantado*

---

mundo comentado se refere às situações que comprometem diretamente o enunciador, posto que é o responsável pelo que ele mesmo fala.

<sup>48</sup> Vide Quadro 3.

<sup>49</sup> Vide Figura 2.

<sup>50</sup> No original: *las formas verbales pueden informar acerca de como es el proceso de la acción: que comienza, que acaba, que dura, etc. y a este significado gramatical se le denomina aspecto verbal.*

(*Pretérito Indefinido/Pretérito Compuesto*) e do emprego das *perífrasis verbales* durativas, por exemplo (ir + gerúndio). Contudo, a destacada categoria se faz presente no idioma a partir de outras vias linguísticas pouco exploradas.

Por fim, Gutiérrez Araus (2012) declara que a categoria modo verbal e modalidade expressa a visão que o falante possui da ação verbal ou sua atitude frente ao que se diz. Em seguida, oferece alguns exemplos ilustrando a utilização dos modos em algumas situações. Vejamos:

✓ **Uso do Indicativo**

**(para ações verbais consideradas certas, experimentadas ou neutras)**

*Mi Hermano Juan habla demasiado en casa.*

✓ **Uso do Subjuntivo ou Condicional (dúvidas ou hipóteses)**

*Mi hermano Juan quizá hable demasiado.*

*Mi hermano Juan hablaría demasiado si llegara a ser jefe.*

✓ **Uso do Subjuntivo ou Imperativo (ordens ou desejos)**

*Venga a nosotros tu reino.*

*Juan, habla un poco más.*

De acordo com Gutiérrez Araus (2012), as modalidades do enunciado são asserção, interrogação, exclamação, desejo, dúvida ou apelo, as quais vão marcadas por entonação específica a cada caso. Em orações independentes o Subjuntivo só é possível na modalidade desiderativa<sup>51</sup> ou dubitativa<sup>52</sup> e a modalidade apelativa está representada pelo Imperativo.

Com vistas aos objetivos deste trabalho, entendemos que a divisão do sistema verbal nas cinco categorias gramaticais proposta por Gutiérrez Araus (2012) pode contribuir para o melhor entendimento do assunto, resultando em uma abordagem mais abrangente e significativa no ensino dos verbos nas aulas de ELE. Entretanto, por considerarmos que a categoria aspecto é um dos pilares da nossa pesquisa, posto que por meio dela podemos compreender o processo das escolhas verbais efetuadas pelos falantes as quais vão além da definição e da divisão básica do tempo em passado, presente e futuro, apresentamos, no

<sup>51</sup> Que expressa desejo, como no caso de: *¡Ojalá lleguemos pronto!*; *¡Que te pongas bien!*

<sup>52</sup> Que exprime dúvida, como, por exemplo, em: *Posiblemente ella vuelva al exterior*; *Quizá nos encontremos en el club.*

próximo subitem, a sua concepção sob a ótica de diferentes autores, com o propósito de aprofundarmos o nosso entendimento acerca do tema.

### 2.1.1 O aspecto verbal

A fim de compreendermos o conceito de aspecto verbal recorreremos, inicialmente, à definição mais geral da categoria na visão de alguns teóricos. Para tanto, utilizamos algumas referências apresentadas em nossa pesquisa de mestrado acerca dos tempos verbais *Pretérito Indefinido* e *Pretérito Perfecto Compuesto* (SOLER, 2013), além de outras que localizamos no decorrer da presente investigação.

De acordo com Camara Jr. (1999), o aspecto é uma particularidade inerente ao verbo que expressa a duração do processo e juntamente com a categoria tempo estabelece “um sistema complexo de categorias verbais”, sendo que, de acordo com o idioma, pode haver a prevalência do tempo ou do aspecto. No que tange às línguas de origem românica, o estudioso evidencia o contraste perfeito *vs.* imperfeito, além de apontar as oposições aspectuais por conjugações perifrásticas em língua portuguesa.

Corôa (2005), por sua vez, salienta a dificuldade encontrada no tocante à definição das noções de tempo e de aspecto devido à proximidade existente entre ambas e define o tempo como categoria dêitica e o aspecto como categoria não dêitica. Segundo a estudiosa, há autores que explicam o aspecto em contraposição ao tempo, uma vez que tais categorias fazem parte de uma mesma natureza. Além disso, a autora menciona a confusão que há entre o aspecto e o “modo do ser da ação”<sup>53</sup>, posto que ambas exprimem situações bastante similares, as quais são diferenciadas pelos recursos lexicais ou morfológicos (gramaticais) utilizados, sendo o aspecto a categoria responsável pelas variações morfológicas (fenômenos gramaticais) sofridas pelo radical de um verbo, como, por exemplo, em: Concluí todas as minhas tarefas; e o modo de ser da ação relacionado às modificações inerentes à informação semântica (significado) do radical que contrapõem um dado verbo ou perífrase verbal a outros: Acabei de concluir todas as minhas tarefas. No primeiro exemplo, o fato finalizado foi exprimido por intermédio da noção de aspecto relativa ao tempo verbal empregado (Pretérito Perfeito) e, no segundo, o evento acabado se deu por meio de uma perífrase verbal, portanto, pelo modo de ser da ação. Assim, de acordo com a estudiosa (2005), o aspecto se refere a uma

---

<sup>53</sup> Termo alemão *Aktionsart*, também denominado aspecto léxico.

categoria gramatical, enquanto o “modo de ser da ação” diz respeito a uma categoria léxico-semântica.

Para Corôa (2005), a categoria aspecto se restringe com o tempo, observa a organização temporal interna de uma situação e considera o começo, o meio e o término dos fatos. A estudiosa evidencia que a duração (pontual vs. durativo) não caracteriza o traço essencial do aspecto, pois a noção temporal transmitida no aspecto sobrepuja a uma interpretação linear do tempo, como, por exemplo, na situação (1) Ele se afogava e eu não podia salvá-lo frente à (2) Ele se afogou e eu não pude salvá-lo, em que a primeira não implica acertadamente a morte do sujeito e a segunda sim, não havendo a possibilidade de anular a referida implicação em (2) sem que haja uma contradição: \*Ele se afogou e eu não pude salvá-lo quando os salva-vidas chegaram e o salvaram. Já com relação ao contexto em (1) é plenamente viável invalidar a implicação de forma coerente: Ele se afogava e eu não podia salvá-lo, quando os salva-vidas chegaram e o salvaram (CORÔA, 2005, p. 67-68).

Segundo Corôa (2005), o imperfeito proporciona um alicerce temporal ao acontecimento de outro fato ou participa de um plano de incidência: (3) Eu o vi quando se afogava, situação em que “vi” (ação limitada/perfeita) ocorre durante o instante de “se afogava” (ação ilimitada/imperfeita). Assim, para a pesquisadora, o aspecto se relaciona, também, às “características de limite ou completude da ação” – propriedade que, para ela, se sobrepõe à duração –, além de ser uma categoria “essencialmente gramatical que atinge todos os verbos independentemente do valor semântico de seu radical” (CORÔA, 2005, p. 71).

Já de acordo com Dubois et al. (2006), o aspecto se refere a uma categoria gramatical que representa a duração, o desenvolvimento ou o acabamento da ação explicitada pelo verbo. Assim como Camara Jr. (1999), os linguistas destacam a oposição entre *perfectum* (perfectivo ou perfeito) e *imperfectum* (imperfectivo), bem como evidenciam que o aspecto é uma categoria diferente do tempo (presente, passado e futuro), uma vez que este “situa o processo em relação ao enunciado e não em relação à enunciação” (DUBOIS et al., 2006, p. 73).

Conforme Crystal (2008), o aspecto diz respeito a uma categoria gramatical que exprime a “duração ou tipo de atividade temporal” expressada pelo verbo, semelhantemente às ponderações de Camara Jr. (1999) acerca do assunto. Segundo o linguista, o contraste aspectual perfeito vs. imperfeito que, basicamente, se refere à oposição entre uma ação concluída (perfeito) e não concluída (imperfeito), costuma ser um tema muito investigado em línguas eslavas como o russo e, de igual modo, em língua portuguesa.

Travaglia (2016), por sua vez, considera que o aspecto é uma categoria verbal relacionada ao tempo que designa a duração (espaço temporal) em que os fatos ocorrem,

motivo pelo qual costuma ser confundido com a categoria de tempo, a despeito das características e funções distintas que possuem. De acordo com o estudioso, o tempo diz respeito a uma categoria dêitica que localiza o instante do acontecimento relativo à situação enunciativa, classificando-o como anterior (Passado), simultâneo (Presente) ou posterior (Futuro) a ela, enquanto o aspecto se refere a uma categoria não dêitica que indica a duração do fato em si, aproximando-se das ponderações de Corôa (2005). Sendo assim, a primeira denota o “tempo externo” e a segunda aponta o “tempo interno” das ocorrências.

Consoante com o pensamento do teórico, o aspecto verbal não está restrito somente à ideia de término (acabado) e não-término (não-acabado) e à percepção de começo, meio e fim, posto que, para o pesquisador, essas classificações não abrangem totalmente “as noções diferentes da duração e arroladas como aspectuais” (TRAVAGLIA, 2016, p. 42). O autor ainda declara que tais noções denotam “fases” e propõe três subconjuntos relativos a elas: 1) o do desenvolvimento da situação, composto pelas fases de início, meio e fim; 2) o do completamento da situação, referente às fases que marcam o acontecimento completo ou incompleto; 3) e o da realização da situação, relativo às fases que assinalam a circunstância por começar, começada ou não-acabada e acabada. Por fim, o linguista evidencia que as fases vinculam o aspecto à categoria de tempo, visto que são pontos situados no espaço-temporal engajado na realização do acontecimento e define o aspecto verbal, portanto, como uma categoria de tempo não dêitica que aponta a duração e/ou as fases de um contexto, indicando o desenvolvimento, o completamento e a ocorrência dos fatos, à semelhança das concepções de Corôa (2005) apresentado anteriormente.

Com vistas ao entendimento do aspecto verbal calcado, especificamente, nas considerações de alguns estudiosos da língua espanhola, reputamos oportuno explicitar as ideias de Bello (1988) acerca dos tempos verbais do referido idioma de maneira breve a fim compreendermos um pouco mais detidamente a sua contribuição ao assunto em pauta, embora o autor não o aborde de forma específica. Outro motivo que nos conduz a explicitar o pensamento do mencionado estudioso é o fato de que se trata de um texto clássico dentre as **Gramáticas** da língua espanhola, representando, portanto, uma das obras<sup>54</sup> mais difundidas e importantes devido, principalmente, ao seu caráter inovador para os padrões do período em que foi publicada. Cabe destacar que nos restringimos a exibir a visão do gramático voltada apenas às formas verbais do modo indicativo, pois o nosso intuito é propiciar uma noção das

---

<sup>54</sup> Cabe ressaltar que a primeira edição da **Gramática de la lengua española destinada al uso de los americanos** foi publicada em abril de 1847 em Santiago do Chile. Neste trabalho, fazemos uso da sua versão publicada pela editora Arco Libros, em 1988.



concepções do teórico sobre o tema, mas não aprofundá-la, já que os tempos verbais não dizem respeito ao enfoque da nossa pesquisa, apesar de se correlacionarem ao aspecto, conforme já observamos.

Em sua **Gramática**, Bello (1988) trata dos tempos verbais atribuindo-lhes um significado fundamental e outros dois derivados: o secundário e o metafórico. Com relação às formas simples do Modo Indicativo, por exemplo, o estudioso declara que o Presente (*canto*) expressa coexistência com o momento da fala, sendo utilizado para exprimir situações de duração indefinida (*La tierra gira alrededor del sol; Madrid está a las orillas del Manzanares*). Já o Pretérito (*canté*) denota anterioridade do atributo (predicado) ao ato enunciativo, havendo, consoante com o que explicitamos no parágrafo anterior, os verbos desinentes – aqueles que atingem a sua perfeição: *Se edificó una casa* – e os verbos permanentes, os quais designam o instante anterior em que o verbo alcança a sua perfeição, como no caso de *Luego que vimos la costa nos dirigimos a ella*, onde apenas o primeiro momento no qual a costa foi vista precedeu o ato de se dirigirem a ela, uma vez que “a ação de ver é daquelas que, perfeitas, continuam durando”<sup>55</sup> (BELLO, 1988, p. 181, tradução nossa). O Futuro (*cantará*) implica posterioridade inerente ao momento da fala, o Co-pretérito (*cantaba*) exprime a coexistência do verbo com um fato passado, como em: *Cuando llegaste llovía* e, por fim, o Pós-pretérito (*cantaría*) indica posterioridade a uma situação pretérita (*Los líderes anunciaron que contratarían a otros funcionarios*).

No tocante às cinco formas compostas do mesmo Modo, Bello (1988) revela que o tempo expressado por elas antecede ao tempo do auxiliar. Nesse sentido, *he cantado* diz respeito a um Antepresente, *hube cantado* a um Antepretérito, *habré cantado* a um Antefuturo, *había cantado* a um Antecopretérito e *habría cantado* a um Antepospretérito, os quais denotam, basicamente: a) *he cantado* - ação passada que perdura no presente (*He estado en lugares diferentes*); b) *hube cantado* - atributo imediatamente anterior a uma ação passada com relação ao ato da fala (*Luego que hube anochecido, dormí*); c) *habré cantado* - anterioridade a uma situação futura relativa ao momento da fala (*Cuando vuelvas de Europa, ya habré concluído el pos-grado*); d) *había cantado* - atributo anterior a algo que apresenta relação de anterioridade ao momento em que se fala (*Los estudiantes homenajearon a los profesores que más los habían estimulado durante el curso*); e) *habría cantado* - anterioridade do predicado a um fato que se mostra como futuro em relação a outra situação

---

<sup>55</sup> No original: *a acción de ver es de aquellas que, perfectas, continúan durando*.

anterior ao ato da fala (*Me pidió que le procurase después de las vacaciones que quizá me habría preparado todos los documentos*) (BELLO, 1988, p. 183-186).

Os significados secundários, por sua vez, partem dos fundamentais por intermédio de certas modificações sujeitas a regras. Assim, as formas verbais podem admitir valores diferentes dos principais. Vejamos alguns exemplos<sup>56</sup>:

➤ **Presente (*canto*) com valor de futuro**

*Si termino esa tarea en tiempo, saldré de viaje con unos amigos.*

*Cuando percibas que **digo** tonterías, no dejes de advertirme.*

*¿Cuándo verás que no todos **son** sinceros contigo?*

➤ **Copretérito (*cantaba*) com valor de pós-pretérito**

*Me dijo que cuando percibiese que **decía** algo sin atención, cuando viera que se **ponía** nervioso, no lo dejase de avisar.*

➤ **Antepresente (*he cantado*) com valor de antefuturo**

*“Con este bálsamo no hay que temer a la muerte; y así cuando vieres que en alguna batalla me **han partido** por medio del cuerpo [...]” (Cervantes)*

*Cuando notes que **han llegado**, llámame por teléfono.*

➤ **Antecopretérito (*había cantado*) com valor de antepospretérito**

*“Prevínole que cuando viese que en alguna batalla le **habían partido** por medio del cuerpo [...]”.*

*Me rogó que cuando notase que **habían llegado**, le llamase por teléfono.*

Por fim, no que se refere ao significado metafórico das formas verbais, consoante com as considerações de Bello (1988), a relação de coexistência se destaca sobre as demais devido a que viabiliza a “vivacidade” das representações cognitivas, pois se associa às percepções atuais, enquanto as formas do Pretérito bem como as do Futuro são atos da memória a qual “vê de longe e como entre sombras o passado ou do raciocínio que vislumbra o porvir”<sup>57</sup> (BELLO, 1988, p. 197, tradução nossa). Dessa maneira, segundo o gramático, ao substituir a coexistência pela anterioridade, é possível exprimir com maior entusiasmo os fatos, trazendo

<sup>56</sup> Exemplos extraídos e/ou adaptados dos apresentados por Bello (1988, p. 193-195).

<sup>57</sup> No original: *ve de lejos y como entre sombras lo pasado, o del raciocínio, que vislumbra el porvenir.*

mais animação às narrações. E isso pode ocorrer por meio da transposição do Pretérito e do Copretérito ao Presente, do Pós-pretérito ao Futuro, do Antepretérito e do Antecopretérito ao Antepresente e do Antepóspretérito ao Antefuturo.

A relação de posterioridade pode ser metaforicamente usada para expressar consequência lógica, probabilidade ou conjectura. *Cantaré*, por exemplo, perde o seu valor temporal, tornando-se *canto* como na pergunta *¿qué hora es?* que permite a resposta *son las dos* ou *serán las dos*, sendo que ambas as situações indicam o mesmo tempo, ou seja, o momento da fala. Contudo, *son* implica certeza e *serán* expressa conjectura. Já na sentença *María habrá llegado*, *habrá* denota probabilidade, implicando na conversão do Antefuturo (*habrá cantado*) em Antepresente (*he cantado*). De acordo com o estudioso (1988), podemos utilizar, também, a transposição do Presente ao Futuro para expressar surpresa ou admiração como se duvidássemos do fato: *¿Será posible que le haya respetado algún día?*; além de usá-la em frases interrogativas: *¿Quién habrá hecho eso?*; *¿Estarán en la casa de Maite?*

Um traço característico do pretérito, segundo Bello (1988, p. 199-200) é a ideia de negação, pois, em geral, se algo *fue* no *es* mais. Na frase *Si tuviese ganas de estudiar, tendría buenas notas*, por exemplo, percebemos a relação de anterioridade indicando uma hipótese e, ao mesmo tempo, insinuando que determinada pessoa não tem vontade de estudar, portanto, não conseguirá tirar boas notas.

Dentre alguns outros exemplos e possibilidades apresentados em sua **Gramática**, percebemos que Bello (1988) trata do significado dos tempos verbais de maneira diferente, valorizando e salientando os usos destes desatrelado, unicamente, da definição lógico-tradicional. Considerando que a sua obra foi difundida há quase dois séculos<sup>58</sup>, ou seja, em uma época na qual a concepção de língua era muito arraigada em padrões estritamente formais, observamos que o autor propiciou a análise e a reflexão das estruturas verbais do espanhol vinculadas à observação dos usos diferentes que se faz do idioma, à semelhança das considerações de Portolés (2007) acerca dos usos linguísticos “estranhos”, de Hymes (1972) concernente à inutilidade das normas gramaticais perante as regras de uso da língua, bem como de Escandell Vidal (2006) no que tange à relevância da observação dos fatores linguísticos externos, cuja função é agramatical, de acordo com o que explicitamos no Capítulo 1 deste texto.

Verificamos que o estudioso localiza o tempo com marco referencial no momento da fala. Assim, o Presente denota coexistência com o ato enunciativo, o Pretérito anterioridade e

---

<sup>58</sup> Conforme já destacamos, a primeira edição da **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos** de Andrés Bello, a qual nos referimos neste trabalho, foi difundida em 1847, portanto, há 171 anos.

o Futuro indica posterioridade, sendo que os últimos estão na memória do emissor, o que nos remonta às ponderações de Gutiérrez Araus (2012), Matte Bon (2010a) e Fiorin (2005) apresentadas nas páginas precedentes. Constatamos, de igual modo, que apesar de não abrir um espaço específico para abordar o aspecto verbal, percebemos que Bello (1988) trata das questões aspectuais por meio da duração dos verbos a partir do momento da fala, categorizando os verbos perfeitos (concluídos) em desinentes e os imperfeitos (não concluídos) em permanentes, visão retomada por Camara Jr. (1999), Corôa (2005), Dubois et al. (2006), Crystal (2008) e Travaglia (2016) sobre o tema, de acordo com o que já apresentamos neste mesmo subitem da pesquisa. Além disso, Bello (1988) propõe os significados secundários e os metafóricos que, em linhas gerais, designam os valores (e os usos) das formas verbais o que se enquadra na categoria aspecto. Nesse sentido, entendemos que as considerações de Bello (1988) são, em geral, pertinentes ao desenvolvimento deste texto, pois visam, ainda que minimamente, a compreender as questões linguístico-verbais do idioma voltadas às situações de uso, o que, de igual modo, vai ao encontro dos conceitos, dos princípios e das teorias norteadoras desta investigação: a CC, a Pragmática e a GC.

No tocante à concepção de Gutiérrez Araus (1997) acerca do assunto, brevemente explicitada no item anterior, o aspecto “é um conjunto de categorias aproximadas pela sua relação com a ação verbal em si mesma, como são a categoria de repetição, de visão e de fase ou grau de realização”<sup>59</sup> que caracteriza a duração, o desenvolvimento ou o término de um processo por meio do verbo (GUTIÉRREZ ARAUS, 1997, p. 16, tradução nossa).

Segundo a pesquisadora (1997), tradicionalmente, reputa-se que, em língua espanhola, o aspecto verbal pode ser flexional, ou seja, caracterizado por desinências, ou sintagmático, isto é, estruturado a partir de verbos auxiliares em algumas perífrases verbais, as quais podem expressar a temporalidade ou a modalidade. A especialista evidencia que, embora as perífrases verbais também possam designar a temporalidade – como no caso de *ir a + infinitivo* que expressa futuro imediato –, ou a modalidade (obrigação, possibilidade ou conjectura, por exemplo) – como em: *tener que + infinitivo*, *poder + infinitivo* e *deber de + infinitivo* –, o valor aspectual delas é o que apresenta maior relevância, pois por meio das perífrases distintos aspectos são determinados: perfectivo, terminativo, durativo, frequentativo, progressivo etc.

Por fim, Gutiérrez Araus (1997) aborda o “modo de ação”, diferenciando-o do aspecto pelo seu traço semântico, uma vez que este possui caráter gramatical. Ainda de acordo com a

---

<sup>59</sup> No original: *es un conjunto de categorías emparentadas por su relación con la acción verbal tomada en sí misma, como son la categoría de repetición, la de visión, y la de fase o grado de realización.*

destacada estudiosa, os verbos podem ser subdivididos em perfectivos ou imperfectivos consoante com o seu modo de ação, sendo que os perfectivos são aqueles que indicam término, como os verbos *nacer* e *salir*, por exemplo, que trazem à memória a ideia de um processo concluído; e os imperfectivos revelam o não-término dos processos, como no caso de *pasear* que nos conduz à noção de uma ação durativa, em conformidade com as considerações de Bello (1988), Camara Jr. (1999), Corôa (2005), Dubois et al. (2006), Crystal (2008) e Travaglia (2016) já explicitadas.

Segundo Rojo e Veiga (2000), na história da linguística espanhola, consoante com o que acontece na linguística de línguas românicas, há diferentes correntes teóricas acerca do verbo nas quais se inclui uma terceira categoria ao lado do modo e do tempo: o aspecto. Entretanto, de acordo com os autores, essa adição ao sistema gramatical de um idioma deveria ser revista, posto que, para eles, uma categoria justifica-se de maneira individual e autônoma e o aspecto, por sua vez, está atrelado à categoria temporal.

Se, contrariamente, se comprova que todas as distinções possíveis de índole aspectual ocorrem sempre entre unidades que também diferem desde o ponto de vista temporal, não haverá base rigorosa para justificar o acréscimo de uma nova categoria à explicação estrutural do sistema. [...] concluimos que não existe uma base suficientemente sólida para individualizar esta categoria gramatical com relação à categoria temporal no núcleo do sistema verbal espanhol, sem prejuízo de que possamos reconhecer valores aspectuais em otros puntos da gramática ou em unidades léxicas desta língua<sup>60</sup> (ROJO; VEIGA, 2000, p. 2920-2922, tradução nossa).

Em um artigo anterior, Rojo (1990) destaca que o aspecto é uma categoria que, inicialmente, havia sido aplicada ao sistema verbal grego, porém desconsiderada pelos gramáticos latinos, sendo redescoberta e reintroduzida nas gramáticas gregas, latinas, românicas, germânicas, entre outras, no século XIX. Conforme o teórico, não há um estudo, em qualquer que seja o idioma, acerca do assunto que não trate do aspecto.

Ainda de acordo com Rojo (1990), existem muitas dissensões entre os linguistas no tocante à concepção da referida categoria, inclusive, com relação à oposição aspectual básica que diz respeito, em consonância com os conceitos dos demais estudiosos vistos até aqui, ao caráter perfectivo (situação terminada) e imperfectivo (situação não-terminada) das formas

---

<sup>60</sup> No original: *Si, contrariamente, se comprueba que todas las posibles distinciones de índole aspectual tienen lugar siempre entre unidades que también difieren desde el punto de vista temporal, no habrá base rigurosa para justificar la adición de una nueva categoría a la explicación estructural del sistema. [...] concluimos que no existe una base suficientemente sólida para individualizar esta categoría gramatical respecto de la categoría temporal en el núcleo del sistema verbal español, sin perjuicio de que podamos reconocer valores aspectuales en otros puntos de la gramática o en unidades léxicas de esta lengua.*

verbais. Para o autor, foram alguns estudos publicados de teóricos como, por exemplo, Comrie (1976), Coseriu (1980), Bache (1982) e Pinkster (1983) que trouxeram um pouco mais de clareza ao tema, apesar das divergências não terem sido extintas.

Rojo (1990) considera muito superficial a oposição aspectual básica perfectivo *vs.* imperfectivo, consoante com a visão de Travaglia (2016) já explicitada, e declara que o tempo e o aspecto são duas categorias diferentes, mas que, por estarem atreladas ao fenômeno do tempo, apresentam-se vinculadas entre si:

A diferença é que a temporalidade é uma categoria dêitica que, como já vimos, orienta (localiza em sentido fraco) uma situação no eixo temporal com respeito à origem (de forma direta ou indireta). O aspecto, categoria não dêitica, faz referência ao desenvolvimento interno da situação sem relacioná-la com nada exterior a ela mesma<sup>61</sup> (ROJO, 1990, p. 33, tradução nossa).

De acordo com Rojo (1990), em consequência dessa relação, surge a associação entre certas subcategorias temporais e aspectuais como, por exemplo, entre anterioridade e perfectividade, visto que uma determinada situação precisa ter alcançado a sua perfeição (o seu término) para que seja concebida como anterior a outra, aproximando-se da concepção de Corôa (2005) acerca de que o imperfeito serve como alicerce temporal à ocorrência de outro fato, consoante com o que explicitamos nas páginas precedentes.

Em um estudo mais recente, Veiga (2015) apresenta uma análise de conteúdos temporais e aspectuais inseridos em diferentes gramáticas acadêmicas publicadas desde o século passado e, com base também em suas investigações prévias acerca do sistema verbal espanhol, conclui que o aspecto nunca pôde ser concebido como uma categoria autônoma. Para o especialista, as distinções aspectuais apontadas por diferentes linguistas, na verdade, tratam de distinções temporais, visto que ambas as categorias estão vinculadas, a exemplo do pensamento de Rojo (1990), bem como de Camara Jr. (1999), Corôa (2005) e Travaglia (2016) apresentado nas linhas anteriores.

Já na concepção de Miguel Aparicio (2000), o aspecto diz respeito a um vasto agrupamento de informações inerentes ao modo que são denotadas por intermédio de um predicado a fim de exprimir a maneira como se dá o desdobramento das situações. Segundo a estudiosa, o aspecto expressa, de igual modo, a extensão temporal dos acontecimentos, semelhantemente às ponderações dos demais teóricos explicitados, os quais são classificados,

---

<sup>61</sup> No original: *La diferencia radica en que la temporalidad es una categoría deíctica que, como hemos visto ya, orienta (localiza en sentido débil) una situación en el eje temporal con respecto al origen (de forma directa o indirecta). El aspecto, categoría no deíctica, se refiere al desarrollo interno de la situación sin relacionarla con nada exterior a ella misma.*

dentre outras possibilidades, como: dinâmicos (*madurar*) ou estáticos (*estar verde*), delimitados (*llegar*) ou não delimitados (*viajar*), semelfactivos<sup>62</sup> (*disparar*) ou iterativos (*ametrallar*), permanentes (*ser español*), frequentativos (*cortejar*), intermitentes (*parpadear*), durativos (*ser inteligente, madurar*) ou pontuais (*explotar*), ingressivos (*florecer*), progressivos (*envejecer*) ou terminativos (*nacer*), intensivos incrementativos (*repeinar*) e atenuativos (*atusar*).

Vejamos no Quadro 8<sup>63</sup>, a classificação dos acontecimentos segundo Miguel Aparicio (2000), seguida de alguns exemplos:

---

<sup>62</sup> Relacionados aos verbos que exprimem ações desenvolvidas de forma única.

<sup>63</sup> Convém ressaltar que apresentamos as classificações elencadas no Quadro 8 seguidas de alguns exemplos elaborados por nós com base em algumas sentenças e verbos destacados por Miguel Aparicio (2000) em seu texto, mas que consideramos que existe muita semelhança entre algumas delas, tais como entre *dinâmicos* (progressão no tempo), *durativos* (se estendem no tempo) e *progressivos* (denotam progressão), “*Semelfactivos*” (de forma única) e “*pontuais*” (fatos únicos), por exemplo.

**Quadro 8 - Classificação dos acontecimentos segundo Miguel Aparicio (2000)**

<b>ACONTECIMENTOS</b>	<b>EXEMPLOS</b>
<b>Dinâmicos</b> (situações que ocorrem efetivamente, que modificam e progridem no tempo)	<i>Los plátanos <b>maduraron</b>.</i> <i>Marta <b>se volvió</b> vegetariana.</i>
<b>Estáticos</b> (contextos que não sofrem mudanças ou avanços)	<i>Verónica <b>es</b> vegetariana.</i> <i>Los plátanos <b>están</b> verdes.</i>
<b>Delimitados</b> (fatos concluídos)	<i>Antón <b>llegó</b> al aeropuerto a las 10h.</i> <i>Marco <b>murrió</b> hace 3 años.</i>
<b>Não delimitados</b> (situações não concluídas)	<i>En aquella época <b>viajaba</b> casi a diario por la empresa.</i> <i><b>Vivíamos</b> muy felices en aquella casa.</i>
<b>Semelfactivos ou simples</b> (eventos que ocorrem de forma única)	<i>El bandido <b>disparó</b> un tiro en contra la policía.</i> <i>Mariana <b>dió</b> un golpe en la mesa.</i>
<b>Iterativos</b> (eventos que se dão de forma repetida/múltipla)	<i>Los hombres <b>ametrallaron</b> en dirección al grupo.</i> <i>Paco le <b>golpeó</b> repetidas veces.</i>
<b>Permanentes</b> (fatos que exprimem a permanência em um estado ou situação, sendo uma ramificação dos estáticos)	<i>Juanjo <b>es</b> español.</i> <i>María <b>permanece</b> soltera.</i> <i>Ana <b>reside</b> en Granada.</i>
<b>Frequentativos, múltiplos ou repetidos</b> (situações repetidas que denotam frequência ou hábito)	<i>Siempre la <b>cortejó</b> durante aquel período.</i> <i>A menudo <b>tuteamos</b>.</i> <i>Él <b>compone</b> canciones desde su niñez.</i>
<b>Intermitentes</b> (situações que se interrompem por períodos, que não são permanentes)	<i>Las luces <b>parpadeaban</b> en aquella noche.</i> <i>Ella escribía y <b>reescribía</b> aquella carta.</i>
<b>Durativos</b> (contextos que se estendem ao longo de um intervalo ou período)	<i>Pablo <b>era</b> un niño bastante inteligente.</i> <i><b>Bailaba</b> como un profesional.</i> <i>Las frutas <b>maduraban</b> con rapidez.</i>
<b>Pontuais</b> (eventos que denotam fatos únicos)	<i>El escándalo <b>explotó</b> pocos días de las elecciones.</i> <i>En el evento, Mario <b>discurrió</b> sobre la paz mundial.</i>
<b>Ingressivos ou inceptivos</b> (situações que enfocam a fase inicial do evento)	<i>¡El día <b>amaneció</b> muy lindo!</i> <i>Las naturaleza <b>florece</b> con la llegada de la primavera.</i> <i>Jaime nos <b>lanzó</b> un gran desafío.</i>
<b>Progressivos</b> (fatos que denotam a progressão, o desenvolvimento dos fatos)	<i>Ana <b>está envejeciendo</b> muy rápido.</i> <i>Lucas <b>sigue leyendo</b> aquel libro.</i>
<b>Terminativos ou resultativos</b> (enfocam a fase final da situação)	<i>Ayer, Sandro <b>destruyó</b> todos los archivos.</i> <i>Ariel <b>nació</b> a las ocho de la noche de un miércoles.</i>
<b>Intensivos incrementativos ou aumentativos</b> (eventos que denotam uma intensidade superior à normal)	<i>Pedro se <b>repeinó</b> intensamente.</i> <i>Ellos <b>devoraron</b> la cena vivamente.</i> <i><b>Escudriñaste</b> la verdadera naturaleza de la situación.</i>
<b>Atenuativos ou minorativos</b> (eventos que denotam uma intensidade inferior à normal)	<i>Apenas <b>atusó</b> el perro.</i> <i>Apenas <b>dormitamos</b> la noche pasada.</i> <i><b>Chispeó</b> ligeramente en aquella tarde.</i>

Fonte: Própria.



Conforme a visão da mesma pesquisadora (2000), tais informações podem acontecer de diferentes formas nos diversos idiomas, sendo que, no que concerne à língua espanhola, elas podem aparecer na raiz do verbo (como, por exemplo, em *llegar* relativo a *viajar*), por meio de morfemas derivativos (como no caso de *peinar* e *repeinar*) e por intermédio de morfemas flexivos (perífrases e outros elementos relativos às situações nas quais os verbos estejam inseridos). Nesse sentido, a informação aspectual pode se manifestar pela oposição *perfecto simple/imperfecto* (*cantó/cantaba*); pelo contraste entre o presente simples e um presente perifrástico (*A menudo visito a mi abuela/Estoy visitando a mi abuela*); ou por meio de perífrases verbais como *empezar a* e *acabar de*, por exemplo.

Assim como Rojo (1990), Rojo e Veiga (2000), Corôa (2005), Veiga (2015) e Travaglia (2016), Miguel Aparicio (2000) evidencia o caráter confuso da definição de aspecto entre os linguistas e evidencia que uma das razões mais fortes desse desacordo é o fato de que alguns idiomas apresentam a informação aspectual de forma perceptível e constante em comparação com outras línguas que não possuem a mesma característica, o que culmina na visão deficitária do aspecto como uma categoria independente:

E costuma-se apontar como um dos fatores que mais contribuíram ao desacordo sobre o aspecto o fato de que certas línguas – em especial, as eslavas, de onde procede o próprio termo ‘aspecto’, [...] – contam com uma realização visível e regular da informação aspectual, enquanto outras – por exemplo, as línguas romanas – carecem, em geral de uma manifestação morfológica ou sintática regular. A isso se deve que, com certa frequência, os gramáticos tenham considerado que ao falar de aspecto nas línguas romanas se realiza uma transferência forçada dos dados das línguas eslavas: importando, em suma, uma categoria carente de realidade linguística<sup>64</sup> (MIGUEL APARICIO, 2000, p. 2981, grifo da autora, tradução nossa).

Ainda segundo Miguel Aparicio (2000), foi Aristóteles o precursor em destacar a diferenciação existente entre os verbos ao observar que uns denotam, por si só, situações que se encerraram em comparação com outros que indicam situações não encerradas<sup>65</sup>,

<sup>64</sup> No original: *Y suele señalarse como uno de los factores que más han contribuido al desacuerdo sobre el aspecto el hecho de que ciertas lenguas – en especial, las eslavas, de donde procede el propio término ‘aspecto’, [...] – cuentan con una realización visible y regular de la información aspectual, mientras que otras – por ejemplo, las lenguas romances – carecen por lo general de una manifestación morfológica o sintáctica regular. A ello se debe el que, con cierta frecuencia, los gramáticos hayan considerado que al hablar de aspecto en las lenguas romances se está llevando a cabo un trasvase forzado de los datos de las lenguas eslavas: importando, en definitiva, una categoría carente de realidad lingüística.*

<sup>65</sup> No livro IX de sua **Metafísica**, Aristóteles classifica uns processos como atos e outros como movimentos, sendo estes processos não finalizados/incompletos e aqueles processos finalizados/completos. Dessa maneira, o processo de emagrecimento, por exemplo, pressupõe movimento, tratando-se, portanto, de uma ação incompleta, assim como os processos de aprendizado, caminhar ou construir, pois de forma simultânea “estamos vendo e vimos, estamos entendendo e entendemos, estamos pensando e pensamos, mas não é verdadeiro que ao mesmo

estabelecendo, então, a oposição aspectual básica perfectivo vs. imperfectivo já mencionada nas linhas precedentes. No que tange à tradição gramatical da língua espanhola, essa distinção foi retomada por Bello (1988) quem classificou os verbos em desinentes e permanentes, sendo aqueles relativos aos verbos que expressam acontecimentos concluídos e estes vinculados aos verbos que exprimem fatos que perduram, conforme já explicitamos nas páginas precedentes. Vejamos:

**625 (a).** Note-se que em uns verbos o atributo, pelo fato de haver chegado a sua perfeição, expira, e em outros, entretanto, subsiste durando: aos primeiros chamo *desinentes* e aos segundos *permanentes*. *Nacer, morir* são verbos desinentes porque logo que uma pessoa nasce ou morre, deixa de nascer ou de morrer; mas *ser, ver, oír* são verbos permanentes porque a pesar de que a existência, a visão ou a audição seja perfeita desde o princípio, pode continuar durando por um longo tempo<sup>66</sup> (BELLO, 1988, p. 180, grifos do autor, tradução nossa).

Com base no pensamento de Miguel Aparicio (2000) centrado, especificamente, na questão do aspecto léxico (modo de ação), observamos que a estudiosa evidencia que não apenas os verbos, mas também qualquer unidade léxica pode viabilizar informação aspectual, desde que esteja vinculada ao predicado. Dessa maneira, adjetivos como *inteligente* e *madrileño* definem uma propriedade do sujeito que se constrói com o verbo *ser*, cujo traço aspectual é não perfectivo. Tais unidades não se associam ao verbo *estar* (perfectivo), diferente de *desnudo* ou *enfermo*, por exemplo, que denotam a finalização do estado de *desnudarse* e *ponerse enfermo* (*Jorge está desnudo/Jorge está enfermo*).

Outro caso mencionado pela autora são os nomes derivados terminados em *-dor* os quais unidos a verbos que exprimem um fato não delimitado resultam em um vocábulo relativo ao ofício do sujeito, atribuindo-lhe uma característica desvinculada de um acontecimento concreto, como nas sentenças: *Marco es vendedor; Julián es nadador*. Há, no entanto, os vocábulos terminados em *-dor* que se relacionam a verbos delimitados e não

---

tempo estamos aprendendo e aprendemos, ou estamos sendo curados e fomos curados. Estamos vivendo bem e vivemos bem, estamos felizes e fomos felizes [...]. Se assim não fosse, o processo precisaria cessar em algum tempo, como o processo de emagrecimento. Mas não cessou no presente momento: estamos vivendo e vivemos. [...] De fato, não é verdade que ao mesmo tempo estamos caminhando e caminhamos, ou estamos construindo e construímos, ou estamos vindo a ser e vimos a ser; são coisas diferentes estar sendo movido e ter sido movido; e aquilo que está causando movimento difere daquilo que causou movimento. Mas vendo e viu, pensando e pensou é o mesmo concomitantemente” (ARISTÓTELES, 2012, p. 237).

<sup>66</sup> No original: **625 (a).** *Nótese que en unos verbos el atributo, por el hecho de haber llegado a su perfección, expira, y en otros, sin embargo, subsiste durando: a los primeros llamo desinentes, y a los segundos permanentes. Nacer, morir, son verbos desinentes, porque luego que uno nace o muere, deja de nacer o de morir; pero ser, ver, oír, son verbos permanentes, porque sin embargo de que la existencia, la visión o la audición sea desde el principio perfecta, puede seguir durando gran tiempo.*

expressam atividades habituais, como em: *Cristobal Colón es el descubridor de América*, não conferindo, portanto, uma característica ao sujeito, senão uma propriedade que advém de um fato ocorrido em um dado espaço-temporal. A informação aspectual também se obtém da ambiguidade de alguns substantivos do espanhol, como *construcción* que ora pode fazer referência a uma ação com duração e limite (*La construcción de aquel edificio fue muy rápida*), ora pode aludir ao resultado da ação anterior (*Aquella construcción fue paralisada*, sendo *construcción* sinônimo de *edificio*) (MIGUEL APARICIO, 2000, p. 2984).

Segundo Miguel Aparicio (2000), o aspecto léxico pode variar a partir da informação trazida pelo sujeito, pelos complementos e por outros elementos (modificadores adverbiais de tempo e lugar, a negociação e a noção temporal-aspectual) ao predicado. Assim, *fumar*, por exemplo, não consiste em um fato delimitado, pois não precisa finalizar para existir. Mas se torna demarcado quando acompanhado de um complemento direto (CD), como *fumar un cigarro* que termina a partir do momento em que se acaba de fumá-lo.

Pode-se dizer, então, que, neste caso, a raiz verbal não é a única responsável pela informação aspectual referida à ausência ou presença de limite interno do evento. [...] No caso de *fumar*, a presença do CD um cigarro confere um limite ao evento, o delimita ou perfectiviza. Entretanto, não é sempre assim, posto que o evento denotado por fumar cigarros continua sendo não delimitado, apesar da presença de um complemento direto (cigarros). Parece, portanto, que um evento não delimitado só poderá ser interpretado como acabado quando existir um CD determinado ou quantificado que o delimite, que assinala o fim do intervalo em que ocorre: o evento de fumar acaba somente se for mencionada a existência de um determinado cigarro que acaba e impede que o evento continue ocorrendo<sup>67</sup> (MIGUEL APARICIO, 2000, p. 2985-2986, grifos da autora, tradução nossa).

Conforme as considerações da autora (2000), o *se* de *fumarse* também apresenta valor delimitador, sendo que, quando aparece delimita o acontecimento e exige a presença de um complemento, como em: *Sara se ha fumado (un puro) hace una hora*. Já em *Sara fuma mucho* não há um CD que delimite o ato de fumar, o que torna inviável a presença de *se*. Tal fenômeno se dá com alguns verbos transitivos e com alguns verbos inacusativos<sup>68</sup> do

<sup>67</sup> No original: *Puede decirse, entonces, que en este caso la raíz verbal no es la responsable única de la información aspectual referida a la ausencia o presencia de límite interno en el evento. [...] En el caso de fumar, la presencia del CD un cigarro confiere un límite al evento, lo delimita o perfectiviza. Ahora bien, no siempre es así, puesto que el evento denotado por fumar cigarros sigue siendo no delimitado a pesar de la presencia de un complemento directo (cigarros). Parece, pues, que un evento no delimitado solo podrá interpretarse como acabado cuando exista un CD determinado o cuantificado que lo delimite, que señale el fin del intervalo en que ocurre: el evento de fumar acaba sólo si se menciona la existencia de un determinado cigarro que acaba e impide que el evento siga ocurriendo.*

<sup>68</sup> De acordo com Mendikoetxea (2000), os verbos inacusativos (ou ergativos) são aqueles que denotam estados ou eventos não-agentes, tais como *existir, aparecer, llegar, florecer, crecer*, entre outros, os quais são

espanhol. Com os verbos transitivos, a forma *se* exige um CD consoante com a demarcação do fato (*Ana se compró un vestido*). Com os verbos inacusativos, a presença de *se* marca um limite inerente ao início da situação (e não ao fim), o qual pode ser indicado por um complemento preposicional, como no caso de *Se va siempre a España* (dirigir-se a um lugar); *Se va de aquí* (deixar um lugar para ir a outro), onde *se* delimita o ato de ir, tornando-o compatível com o sintagma preposicional delimitador.

De acordo com a mesma estudiosa (2000), o aspecto flexivo se refere às informações viabilizadas pelos morfemas flexivos do verbo, como em *El tren llegó a las once*, que descreve um fato demarcado, diferente de *El tren llegaba cuando empezó a llover*, que denota um acontecimento não demarcado. Trata-se da possibilidade que os verbos possuem para se flexionar em formas perfeitas e imperfeitas, desassociada do seu aspecto léxico.

Miguel Aparicio (2000) salienta que a estreita aproximação existente entre o tempo e o aspecto decorre do fato de que ambos possuem relação com a temporalidade. Entretanto, assim como considera Rojo (1990), Corôa (2005) e Travaglia (2016), enquanto aquele se trata de uma categoria dêitica que localiza o acontecimento em um tempo externo ao ato discursivo ou ao tempo relativo à outra situação, este, “ao contrário, ocupa-se do tempo como uma propriedade inerente ou interna do próprio evento: mostra o evento tal como se desenvolve ou se distribui no tempo, sem fazer referência ao momento da fala”<sup>69</sup> (MIGUEL APARICIO, 2000, p. 2989, tradução nossa).

O aspecto léxico e o tempo viabilizam informações temporais diferentes relativas aos fatos, uma vez que o primeiro depende de um CD (presente ou ausente) para delimitar a sua aspectualidade, como no caso de *fumar (puros)* e *fumar un puro*, situações que denotam, respectivamente, um evento não delimitado e outro delimitado, consoante com o que observamos nas linhas anteriores. Dessa forma, *fumó/fuma/fumará (puros)* se contrapõe a *fumó/fuma/fumará un puro* em decorrência da informação aspectual. Já a interpretação temporal em *Fumó puros/un puro* se opõe a *Fumará puros/un puro* independentemente da presença de um complemento. O aspecto flexivo, por sua vez, também está desvinculado do tempo, pois o que define a perfectividade ou a imperfectividade das ocorrências é a aspectualidade. Assim, em *Cuando caminábamos por el campo veíamos/vimos unos árboles bellísimos, veíamos* (forma imperfeita/não delimitada) transmite um acontecimento repetido

---

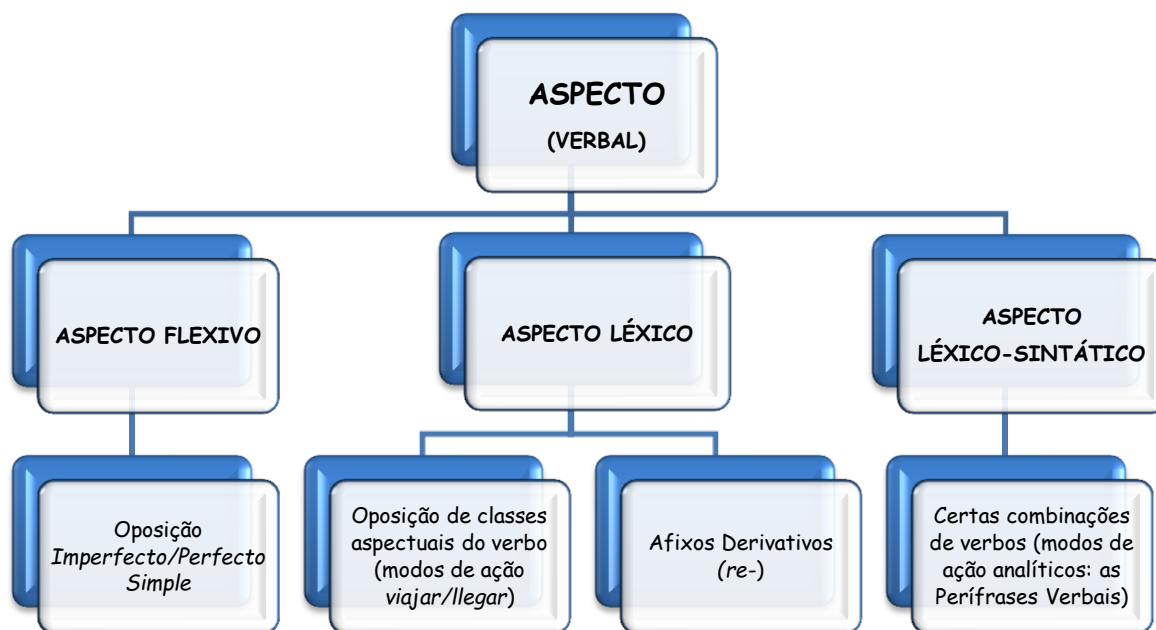
interpretados como unidades receptoras da ação ou em que se manifesta o evento expressado pelo verbo, como na sentença *El vaso se rompió*.

<sup>69</sup> No original: *en cambio, se ocupa del tiempo como una propiedad inherente o interna del propio evento: muestra el evento tal y como este se desarrolla o distribuye en el tiempo, sin hacer referencia al momento del habla.*

ou habitual, enquanto *vimos* (forma perfeita/delimitada) expressa um evento pontual, noções viabilizadas, portanto, pelo aspecto flexivo e não pelo tempo (MIGUEL APARICIO, 2000, p. 2990-2992).

Na Figura seguinte, vejamos um esquema dos elementos inerentes ao aspecto sob a ótica de Miguel Aparicio (2000):

**Figura 8** – O aspecto verbal na visão de Miguel Aparicio (2000)



**Fonte:** Adaptado de Miguel Aparicio (2000, p. 2993).

Já a RAE (2010) declara que o aspecto verbal expressa a estrutura interna dos fatos, possibilitando-nos compreender a origem, o término ou a reiteração, além de viabilizar a percepção da completude ou incompletude das ações. Dessa forma, o aspecto influencia o “tempo interno” de uma situação e não a sua relação direta ou indireta com o ato enunciativo, aproximando-se das ponderações de Rojo (1990), Miguel Aparicio (2000) e Corôa (2005) apresentadas anteriormente. Nesse sentido, para a RAE (2010), a referida categoria também possibilita focalizar ou, ao mesmo tempo, omitir certos elementos, “assim, o que diferencia as orações *Arturo lee el periódico* e *Arturo está leyendo el periódico* não é o tempo [...], senão o aspecto, pois somente a primeira pode apresentar o ato da leitura como um acontecimento repetido”<sup>70</sup> (RAE, 2010, p. 430, grifos dos autores, tradução nossa).

<sup>70</sup> No original: *así, lo que diferencia a las oraciones Arturo lee el periódico y Arturo está leyendo el periódico no es el tiempo [...], sino el aspecto, pues solo la primera puede presentar el acto de la lectura como un suceso repetido.*

Consoante com as proposições da RAE (2010), tradicionalmente, o aspecto verbal está dividido em três grupos: aspecto léxico, aspecto sintático e aspecto morfológico. O aspecto léxico – que também pode ser denominado “modo de ação”, “qualidade da ação” e “acionalidade” – tem a sua origem no significado do predicado. Assim, uma frase como *Juanjo llegó a la escuela* expressa uma situação pontual, diferente de uma sentença como *Juanjo estudió en la Universidad de Salamanca* que faz menção a um contexto durativo ocorrido em um determinado período. Tal oposição (pontual vs. durativo) é relativa ao aspecto e parte do significado dos verbos apresentados.

No tocante ao aspecto léxico, os verbos e, por conseguinte, os predicados podem estar atrelados aos seguintes grupos: atividades, realizações, consecuições ou conquistas e estados, sendo que os estados se subdividem em permanentes e episódicos ou transitórios. Vejamos:

#### Quadro 9 – Agrupamentos do Aspecto Léxico, de acordo com a RAE (2010)

1. **Atividades:** *vender casas, llorar, llover, manejar un coche, trabajar, practicar ejercicios.*
2. **Realizações ou efetuações:** *desayunar, construir un edificio, leer un libro, recitar un poema.*
3. **Consecuições ou conquistas (logros):** *alcanzar la cima, caerse, llegar, perder las llaves.*
4. **Estados:** *creer en alguien, merecer un premio, residir en un lugar, saber algo, ser alto, tener plata.*
  - **Estados Permanentes:** referência às propriedades (*ser alto, ser rubio*)
  - **Estados Episódicos ou Transitórios:** referência a situações passageiras (*estar enfermo*)

**Fonte:** Adaptado da RAE (2010, p. 432).

Tais predicados costumam apresentar três características. São elas: duração, delimitação e dinamismo.

Segundo a RAE (2010), a duração diz respeito às ações que ocupam um dado período ou que estão subordinadas a um desdobramento no tempo, como *sonreír* e *nevar* (atividades), *recitar un poema* (realização) e *estar enfermo* (estado). Já a delimitação (também denominada “telicidade”) se refere à viabilidade de relacionar o predicado a situações que apresentam ou não um final ou um limite natural, como o ato de ler um livro (realização) que termina quando se chega ao final da leitura ou o processo de entrar em um determinado ambiente (consecuição), cuja finalização se dá a partir do momento em que se adentra um determinado local, por exemplo. Tais situações tratam de predicados delimitados, também conhecidos

como télicos ou desinentes. Os predicados que denotam consecuições não possuem duração, uma vez que se referem a eventos pontuais.

Existem, de igual modo, os predicados não delimitados ou atélicos, os quais não possuem um limite natural, embora estejam sujeitos a uma demarcação temporal, como em: *Manejar un auto* (atividade) e *Ser moreno* (estado). Seus limites são externos e não estão determinados pelo seu significado. Essa delimitação externa pode ser inserida por meio de recursos sintáticos, tais como conjuntos preposicionais que expressam tempo: *caminar durante una hora / entre las seis y las siete de la mañana / hasta las ocho*.

Por fim, o dinamismo exprime a noção de desenvolvimento ou progresso das situações que duram no que tange às atividades (*trabajar*) e que são pontuais no tocante aos estados (*tener plata*), sendo que os predicados de atividade podem expressar movimento (*jugar a la pelota* e *saltar la comba*) ou a ausência de movimento como no caso de *pensar* e *dormir*. Cabe mencionar que um predicado como *vivir*, por exemplo, pode fazer parte tanto da categoria atividades (*Ella sabe vivir la vida*) quanto de estados (*Los perros viven pocos años*) (RAE, 2010, p. 433-434).

Vejamos na Tabela a seguir um esquema das três características dos predicados inerentes ao aspecto léxico, conforme a RAE (2010):

**Tabela 1** - Características dos predicados inerentes ao aspecto léxico segundo a RAE (2010)

	<b>Duração</b>	<b>Delimitação</b>	<b>Dinamismo</b>
<b>1. Atividades</b>	sim	não	sim
<b>2. Realizações</b>	sim	sim	sim
<b>3. Consecuições ou conquistas</b>	não	sim	sim
<b>4. Estados</b>	sim	não	não

Fonte: RAE (2010, p. 432).

O aspecto sintático (ou perifrástico), por sua vez, diz respeito às perífrases verbais, especialmente, às de *fase* ou *fasales*, além das *tempoaspectuales*, das *escalares* e das *de gerundio*.

As *perífrasis de fase o fasales* correspondem àquelas que evidenciam alguma etapa do estado de coisas e são classificadas em *perífrasis de fase preparatoria o de inminencia*, *de fase inicial o incoativas*, *de interrupción* e *de fase final*. As primeiras destacam o estado prévio das situações, como no caso de: *estar a punto de + infinitivo*; *estar por + infinitivo*; *estar para + infinitivo*. As segundas apontam o início dos fatos, como em: *empezar a +*

*infinitivo; comenzar a + infinitivo; ponerse a + infinitivo; entrar a + infinitivo*. Já as últimas podem salientar tanto a interrupção dos acontecimentos (*dejar de + infinitivo; cesar de + infinitivo; parar de + infinitivo*) quanto a sua etapa final (*acabar de + infinitivo; terminar de + infinitivo*), sendo que ambas (*de fase de interrupción e de fase final*) são denominadas, também, *perífrasis terminativas* (RAE, 2010, p. 544-546).

Concernente às *perífrasis tempoaspectuales*, ressaltam-se aquelas que informam características temporais, como *ir a + infinitivo*, que exprimem posterioridade, ou *acabar de + infinitivo*, as quais expressam anterioridade recente. Destacam-se, igualmente, as que denotam hábito (*soler + infinitivo*) ou repetição (*volver a + infinitivo*). Cabe salientar que a *perífrasis tempoaspectual acabar de + infinitivo* (*Juanjo acaba de salir*) difere da *perífrasis de fase final*, como, por exemplo, em *Juanjo acabó de afeitarse*, posto que naquela indica anterioridade recente ou imediata e nesta exprime a finalização de um processo.

As *perífrasis escalares*, por sua vez, se relacionam com as *de fase*, pois se vinculam a elas em alguma das etapas dos acontecimentos, indicando que o fato expressado pelo verbo no infinitivo é o desencadeador de eventos sucessivos, como em: *Empezaré por decirle que no volveré jamás a este lugar* (*empezar por + infinitivo*) e *Hemos llegado a creer que nada de eso sería posible* (*llegar a + infinitivo*), por exemplo. Há também as *perífrasis* que expressam situações que culminam de uma ou mais situações: *Toda aquella gente, todos los hechos, los recuerdos del pasado acabaron por hacerla sufrir demasiado* (*acabar por + infinitivo*). Nesses mesmos tipos de contextos se podem utilizar as *perífrasis terminar por + infinitivo e venir a + infinitivo* (RAE, 2010, p. 546-547).

Finalmente, as *perífrasis de gerundio* são aquelas que expressam um acontecimento em curso, evidenciando o desenvolvimento interno, portanto, aspectual das situações. Dentre elas, destacam-se as perífrases: *estar + gerundio*, que exprime uma ação iniciada, mas não concluída (aspecto progressivo); *ir + gerundio*, que denota a ação realizada em etapas sucessivas, de modo que se somem ou se acumulem até alcançar um dado limite (aspecto progressivo e/ou acumulativo); *venir + gerundio*, que descreve um fato que se desdobra a partir de um ponto anterior à enunciação ou de outro ponto medido a partir dela; e *andar + gerundio*, a qual pode exprimir um acontecimento incompleto, à semelhança de *estar + gerundio*, mas que também denota situações que se desdobram de modo intermitente ou com interrupções, tratando-se, pois, de uma *perífrasis frecuentativa*. Outros exemplos de *perífrasis de gerundio* são: *llevar + gerundio* (*Llevo preparando esta sorpresa a lo largo de unos meses*), *pasar(se) + gerundio* (*Ella se pasaba los días estudiando muchas horas*), *vivir +*



*gerundio* (*Ella vive pensando en ti*), *seguir* + *gerundio* (*Sigo trabajando mucho*), dentre outras possibilidades (RAE, 2010, p. 547-553).

Das perífrases relativas ao aspecto sintático (ou perifrástico), as que se vinculam diretamente ao aspecto são as de *fase* ou *fasales*, as *escalares* e as *de gerundio*, visto que, como observamos nas linhas precedentes, as *tempoaspectuales* são mais diretamente vinculadas à expressão temporal.

Já o aspecto morfológico se exprime pelas desinências verbais, pela oposição entre tempos perfectivos ou imperfectivos, ou seja, ações acabadas (*Fui al shopping*) ou não acabadas (*Iba al shopping*), respectivamente, de forma semelhante ao aspecto flexivo proposto por Miguel Aparicio (2000), explicitado nas linhas precedentes.

De acordo com a RAE (2010), o aspecto perfectivo observa a integralidade da ação, como na frase *Juanjo fue al shopping*, podendo, também, apresentar variedade incoativa ou ingressiva, quando se evidencia apenas o início da ocorrência, como, por exemplo, em: *Juanjo fue al shopping a las tres de la tarde*. O aspecto perfectivo pode ser expresso pelas formas *estudié*, *había estudiado* e *habré estudiado*. As formas *estudiaré* e *estudiaría* podem ser classificadas como perfectivas (*La presentación de la orquesta será el 15 de julio*) e, em outros casos, imperfectivas (*Todos estaremos bien*). Há, também, o chamado “aspecto perfecto” considerado por alguns como uma variedade do perfectivo. Por meio dele, *Ella se ha ido* exprime que *Ella ya no está aquí*, denotando que o fato de que ela já não esteja em determinado local seja resultado da ação anterior de *irse*. O aspecto prospectivo, por sua vez, é próprio da perífrase *ir a* + *infinitivo*.

Já o aspecto imperfectivo pode classificar-se em progressivo, iterativo ou cíclico e contínuo. O aspecto imperfectivo progressivo salienta um ponto ou intervalo do transcurso da ação, como em: *Recuerdo que te hacía reír*. O iterativo ou cíclico diz respeito a um conjunto de situações que se repetem no decorrer de um espaço de tempo: *Mi madre me despierta/me despertaba a las cinco de la mañana*, o que permite a interpretação de que tal ação ocorria sempre ou com certa frequência. Finalmente, a variedade contínua do aspecto imperfectivo evidencia uma ação que perdura por um dado espaço-temporal, como em: *Cuando era niña, jugaba con mi hermana y con mi padre*. O tempo verbal *Pretérito Perfecto Compuesto* se enquadra na expressão do aspecto contínuo, uma vez que viabiliza o entendimento de uma situação que persiste, como em *Así ha sido hasta ahora (sigue siendo)* (RAE, 2010, p. 430-431).

Vejamos no Quadro 10, a seguir, um resumo da subdivisão do aspecto verbal, consoante com as considerações da RAE (2010):

Quadro 10 – O aspecto verbal segundo a RAE (2010)

ASPECTO VERBAL		
Aspecto Léxico (ou Modo de Ação)	Predicados	<p>➤ <b>DURATIVOS</b>  <i>Marta vivió en Madrid.</i> (estado)  <i>¡Recitaste un poema muy lindo!</i> (realização)  <i>Pepe y María estudiaron en Colombia.</i> (atividade)</p> <p>➤ <b>DELIMITADOS E NÃO DELIMITADOS</b>  <i>Leí Cien Años de Soledad.</i> (realização)  <i>Paco llegó a Barcelona.</i> (consecução)</p> <p><i>Nosotros trabajamos en una sucursal.</i> (atividade)  <i>Verónica es muy alta.</i> (estado)</p> <p>➤ <b>DINÁMICOS</b>  <i>Juan no saludó a sus amigos en la fiesta.</i> (atividade)  <i>Los albañiles construyeron aquel edificio.</i> (realização)  <i>Vosotros perdisteis las llaves.</i> (consecução)</p>
Aspecto Sintático	Perífrases Verbais	<p>➤ <b>DE FASE</b>  <i>Jorge está a punto de / está por descubrir toda la verdad.</i>  <i>Murillo comenzó a decir mentiras más una vez.</i>  <i>Las mujeres dejaron de comprar en aquella tienda.</i>  <i>Mario acabó de ducharse.</i> (fim de um processo)</p> <p>➤ <b>TEMPOASPECTUALES</b>  <i>El camarero acabó de servir la cena.</i> (anterioridade recente)  <i>Suelo caminar por la playa casi todos los días.</i> (hábito)  <i>Volveré a encontrarme con Ana.</i> (repetição)</p> <p>➤ <b>ESCALARES</b>  <i>Empezaremos por decirles que no tenemos la culpa de lo que pasó con todo el grupo.</i>  <i>He llegado a pensar que todo sería diferente.</i></p> <p>➤ <b>DE GERUNDIO</b>  <i>Cuando llegábamos de la escuela, mamá estaba limpiando la casa.</i>  <i>Al passo que fue comprendiendo el contenido, logró buenas notas.</i>  <i>Me vino hablando de ti por todo el camino.</i></p>
Aspecto Morfológico	Contraste Perfecto/ Imperfecto	<p>➤ <b>PERFECTO / PERFECTIVO</b> (acabado)  <i>Asistimos al teatro.</i>  <i>Asistimos al teatro a las diez.</i>  <i>En aquel momento, ella ya había salido.</i>  <i>He estudiado mucho para hacer esos exámenes.</i></p> <p>➤ <b>IMPERFECTO / IMPERFECTIVO</b> (não acabado)  <i>Juanjo caminaba despacio por la acera.</i>  <i>Aquellas muchachas eran muy amigas.</i>  <i>Tengo que trabajar.</i>  <i>En niñez jugaba con mis muñecas.</i></p>

Fonte: Própria.

Consoante com o que verificamos em Soler (2013), calcados nas concepções de Gutiérrez Araus (1997), Camara Jr. (1999), Corôa (2005), Dubois et al. (2006), Crystal (2008) e Travaglia (2016) retomadas no desenvolvimento desta Tese, bem como pautados nos conceitos de Bello (1988), Rojo (1990), Rojo e Veiga (2000), Miguel Aparicio (2000), da RAE (2010), Gutiérrez Araus (2012) e Veiga (2015) explicitadas até aqui, constatamos que o aspecto se refere, basicamente, à noção de completude e incompletude das situações, o que denota o contraste aspectual perfeito *vs.* imperfeito, convergindo com o aspecto flexivo proposto por Miguel Aparicio (2000) e com o aspecto morfológico preconizado pela RAE (2010), além de ir ao encontro do subconjunto de fases “do completamento da situação” sugerido por Travaglia (2016), de acordo com o que apresentamos anteriormente. Entretanto, notamos que o aspecto verbal também pode manifestar, por exemplo, o caráter durativo, dinâmico, estático, permanente, pontual, frequentativo, intermitente, semelfactivo, iterativo, inceptivo, progressivo, intensivo ou atenuativo das situações, o que denota que a referida categoria observa o desenvolvimento da ação como um todo, quer seja no início, no meio ou no fim e não está restrita à consideração do contraste destacado.

Em linhas gerais, o aspecto verbal diz respeito, portanto, a uma categoria gramatical que exprime a duração dos acontecimentos por meio de um verbo e está intrinsecamente atrelado à perspectiva temporal dos fatos, motivo pelo qual costuma ser confundido com a categoria do tempo. De igual modo, pela mesma razão, o aspecto desencadeia certa discordância entre alguns estudiosos que entendem que a destacada categoria não possui caráter autônomo para ser tido como uma categoria independente do paradigma verbal, visão com a qual discordamos devido a que concebemos, com base em tudo o que foi apresentado até então, que o aspecto é o responsável pela elucidação dos usos diferentes que fazemos dos verbos no ato comunicativo, pelos valores e, portanto, pela adequação destes às diversas situações linguísticas reais, as quais transcendem a definição tradicional relativa ao tempo, ao modo, bem como às demais categorias que acompanham o verbo naturalmente. Nesse sentido, julgamos que o aspecto, embora se relacione ao tempo, possui as suas peculiaridades e, portanto, apresenta-se como uma categoria autônoma.

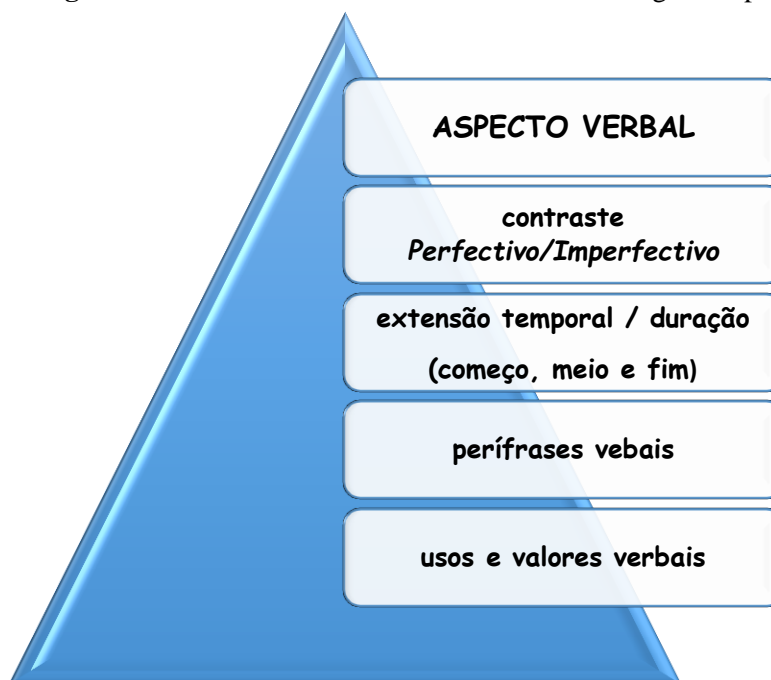
Cabe salientar que, das concepções teóricas acerca do aspecto verbal exibidas e detalhadas neste Capítulo, julgamos as de Gutiérrez Araus (1997; 2012), Miguel Aparicio (2000) e da RAE (2010) mais pertinentes à nossa proposta, pois, além de se tratar de referenciais consagrados e especializados nos estudos gramaticais da língua espanhola – idioma central da nossa investigação –, apresentam, a nosso ver, o assunto de forma mais detalhada e condizente com um viés mais contemporâneo. Rojo (1990), Rojo e Veiga (2000)

e Veiga (2015), muito embora também sejam especialistas no assunto da gramática do referido idioma, entendem que o aspecto não pode subsistir como uma categoria independente, pensamento com o qual discordamos pelos motivos já apresentados. Com relação aos demais teóricos, reputamos que os conceitos tanto de Corôa (2005) quanto de Travaglia (2016) são cabíveis ao entendimento básico do que a destacada categoria representa no português, portanto, língua materna dos aprendizes e de uma boa parte dos professores de ELE deste país. Cabe ressaltar as considerações de Bello (1988) que, a despeito de não abordar o aspecto verbal espanhol, especificamente, e fazer parte de uma obra divulgada há mais de um século, expõem uma visão bastante atual, rompendo, assim, com os paradigmas de sua época. Dessa forma, sempre que fizermos referência à compreensão da categoria aspectual verbal neste texto, respaldar-nos-emos, essencialmente, na visão dos linguistas/gramáticos evidenciados.

Consoante com o que explicitamos anteriormente, entendemos que a compreensão do aspecto verbal vinculada ao ensino de ELE pode contribuir de maneira muito positiva ao entendimento dos verbos no ato comunicativo, sobretudo, no tocante ao uso real da língua, pois há situações em que podemos utilizar construções léxico-semânticas nas quais a explicação da estrutura normativa do idioma não alcança a dimensão do que, de fato, o enunciador quer ou pode expressar. Assim sendo, entendemos, então, que a percepção do aspecto verbal na abordagem do assunto permite o ensino do tema atrelado aos seus reais valores e perspectivas de uso, característica que o torna muito mais lógico e abrangente.

A seguir, ilustramos a categoria gramatical aspecto e elencamos os elementos que convergem com os seus interesses na situação comunicativa. Vejamos:

**Figura 9** – Síntese dos elementos analisados na categoria aspecto



Fonte: Própria.

## 2.2 Para além da estrutura

Conforme pudemos observar no Capítulo anterior, a CC, a Pragmática e a GC se importam com o carácter social e contextual da língua, além de se preocupar com a sua estrutura, o que consideramos muito relevante, pois permite que o ensino dos verbos nas aulas de ELE aconteça vinculado às reais situações de uso do idioma, trazendo, assim, verdadeiro significado aos diversos temas apresentados, viabilizando o tratamento da gramática como “pano de fundo” e não como eixo central. Cabe salientar que, consoante com o que já expusemos, não partimos do princípio de que a gramática não deva ser trabalhada em sala de aula, mas defendemos que compreendê-la a partir de situações tangíveis ou verossímeis, por meio de contextos que apresentem verdadeiro sentido aos alunos e também ao professor, podem, sim, propiciar a aprendizagem das estruturas linguísticas de modo mais eficaz, prazeroso e facilitador.

Entendemos que esse tipo de abordagem – que pode ser realizado por meio de diferentes ferramentas, tais como filmes ou trechos de filmes, novelas, propagandas etc., músicas, teatro, debates, diálogos, entre outras – permite que as aulas sejam mais dinâmicas e, por conseguinte, conduz o estudante à real compreensão dos itens linguísticos podendo auxiliar de modo eficiente, sobretudo, o entendimento da utilização dos verbos que causam tantas

dificuldades no decorrer da aprendizagem de um idioma. Conforme as ponderações de Langacker (2008a) acerca do ensino e aprendizagem de línguas vistas no Capítulo 1, a compreensão de que a gramática não se reduz a uma estrutura formal estimula a utilização de procedimentos diferenciados no referido processo, viabilizando a aprendizagem significativa. Retomando, ainda, o pensamento de Hymes (1972), de igual modo explicitado no Capítulo anterior, a abordagem da gramática sem a observação das regras de uso e da adequação linguística pode não ser útil ou esclarecedora. Dessa forma, se por um lado forem trabalhados formas e instrumentos diversos e, por outro, forem levadas em conta as situações reais de uso, incorrer-se-á na aprendizagem produtiva e condizente com as necessidades discentes.

Segundo Matte Bon (2010b), em muitas situações, a gramática é mais abstrata, motivo pelo qual se torna necessário repensar o seu papel, as suas formas de atuação e os seus efeitos no que tange às aulas de línguas estrangeiras, pensamento com o qual estamos de acordo. Entretanto, conforme o linguista, isso não significa que ela deva ser abolida do referido contexto, senão, é preciso que a sua abordagem aconteça com seriedade, de maneira adequada e não superficial: “gramática sim, mas gramática a sério e sabendo o que se faz, não para preencher o tempo ou por falta de instrumentos melhores”<sup>71</sup> (MATTE BON, 2010b, p. 266, tradução nossa).

Ainda conforme as ideias do mesmo pesquisador (2010c), todas as esferas linguísticas estão intrinsecamente relacionadas e, por conseguinte, caminham juntas, atuando entre si, o que torna inviável efetuar uma separação entre elas. Tais esferas dizem respeito aos traços morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, sociolinguísticos etc., os quais nos reportam à abordagem comunicativa da língua, bem como às demais teorias vinculadas a esta investigação.

No que tange especificamente ao trabalho com os verbos nas aulas de ELE, entendemos que a compreensão das teorias apresentadas bem como da noção de aspecto, isto é, dentre outros componentes, do conhecimento das relações referentes aos valores e usos da referida classe gramatical, possibilita a observação e a adequação do uso da língua ao contexto comunicativo, o que pode proporcionar a compreensão das escolhas verbais efetuadas pelo falante a fim de atingir os seus objetivos comunicativos, as quais muitas vezes não convergem com a definição proposta pela gramática tradicional, remetendo-nos às considerações de Hymes (1972) e Langacker (2008a) explicitadas no primeiro Capítulo. Nesse sentido, torna-se inteligível a assimilação do uso de um verbo no Presente com valor de Futuro (*Hoy termino*

---

<sup>71</sup> No original: *gramática sí, pero gramática en serio, y sabiendo lo que se hace y no para rellenar el tiempo o por falta de instrumentos mejores.*

*aquella tarea*) ou um verbo no Presente com valor de Pretérito (*El 29 de septiembre de 1547 nace Miguel de Cervantes en Alcalá de Henares, España*), por exemplo, segundo o que explicitamos com base, principalmente, na concepção de Gutiérrez Araus (1997; 2012), Miguel Aparicio (2000) e da RAE (2010).

Assim sendo, em suma, de acordo com o que explicitamos até aqui, entendemos que a observação da viabilidade e da adequação linguística aos diferentes contextos, a consideração de todos os elementos que fazem parte do processo comunicativo a fim de que a compreensão correta dos enunciados seja alcançada associadas ao entendimento da categoria gramatical aspecto verbal permitem o ensino dos verbos para além da estrutura linguística, o que, a nosso ver, trata-se da maneira mais correta e coerente no momento da abordagem do tema em pauta.

Notamos, portanto, que os conceitos e ciências que embasam este trabalho não desconsideram o sistema da língua, o que julgamos muito relevante, mas prezam pelo entendimento de como saber usá-lo de maneira adequada nas diferentes situações, considerando, portanto, as reais necessidades dos estudantes inerentes à nossa sociedade atual.

No próximo Capítulo, abordamos a metodologia adotada no desenvolvimento da nossa pesquisa.

## CAPÍTULO 3

---

### O CAMINHO DAS PEDRAS

*Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar  
(MACHADO, 2007).*

Nos Capítulos precedentes, dedicamo-nos a apresentar o conceito de Competência Comunicativa, da Ciência Pragmática e da Gramática Cognitiva, a fim de entender as suas respectivas contribuições ao ensino de verbos nas aulas de ELE direcionadas a falantes brasileiros. De igual modo, explicitamos as categorias do paradigma verbal, evidenciando a categoria aspecto com o objetivo de analisar, compreender e refletir acerca da sua relevância e aplicabilidade no destacado contexto.

Neste Capítulo, detalhamos, então, a metodologia utilizada nesta pesquisa e os caminhos os quais percorremos com a finalidade de cumprir todos os requisitos exigidos para o seu desdobramento. Assim, primeiramente, estabelecemos o tipo de investigação adotada, bem como a teoria em que nos pautamos para tal fim. Posteriormente, procedemos a uma breve explanação do instrumento piloto utilizado e dos resultados gerais por meio dele proporcionados, além de apontarmos as modificações e adequações efetuadas, após a sua aplicação, na versão final. Logo, exibimos os passos que precederam o uso da ferramenta oficial e das entrevistas realizadas, culminando na apresentação da estrutura e de como se deu o desenvolvimento de ambas. Da mesma forma, explicitamos e justificamos o local e o perfil dos sujeitos colaboradores finais, além de mencionarmos as análises dos livros didáticos de ELE que visam, ao lado do questionário oficial e das entrevistas mencionadas, a garantir a triangulação dos dados.

#### 3.1 Metodologia da pesquisa

Nossa pesquisa se enquadra em um trabalho de metodologia quali e quantitativa, a partir do qual construímos três partes importantes: em um primeiro momento, efetuamos um levantamento teórico sobre teorias que viabilizam o ensino dos verbos sob a abordagem comunicativa e apresentamos as categorias do paradigma verbal, com enfoque no tema da categoria gramatical aspecto e de como este deve ser compreendido no funcionamento



discursivo. Em um segundo momento, aplicamos questionário e realizamos entrevista oral com professores, a fim de verificar a situação de ensino e a compreensão dos verbos nas aulas ELE. Finalmente, em um terceiro momento, analisamos como os valores e usos (aspecto) dos verbos são abordados em alguns dos livros didáticos de ELE utilizados pelos colaboradores da nossa pesquisa.

No tocante à primeira parte, além das leituras de textos de autores especializados sobre o tema do uso da língua no funcionamento discursivo, como Hymes (1972), com o conceito da CC - seguido de releituras e reestruturações como as propostas por Canale (1983) e por Bachman e Palmer (1996) -, Grice (1975) com a Teoria da Cooperação e dos pragmáticos com as teorias vinculadas às intenções comunicativas e ao uso real que o falante faz do idioma, culminando no entendimento da GC calcados na proposta de Langacker (1987; 2008a) e de Bybee (2008), efetuamos um levantamento das categorias linguísticas que compõem o sistema verbal, baseados, principalmente, nas ideias de Gutiérrez Araus (2012), centralizando-nos na questão do aspecto. Já com relação à segunda parte, aplicamos um questionário de caráter qualitativo-quantitativo, ou seja, composto de perguntas abertas, fechadas e mistas direcionado a professores de língua espanhola do Ensino Médio atuantes em uma instituição pública situada no estado de São Paulo. Em seguida, realizamos entrevistas individuais e analisamos os livros didáticos de ELE utilizados pelos docentes em seu contexto laboral, com o intuito de coletarmos dados acerca do assunto em pauta.

Cabe destacar que a nossa opção pela aplicação de questionários seguida de entrevistas individuais e posterior análise de materiais didáticos se deu devido a considerarmos que tais procedimentos conjuntos poderiam oferecer informações importantes, além de permitir a triangulação dos dados prestados pelos colaboradores, a fim de consolidar as conclusões às quais chegamos ao término desta pesquisa. Ressaltamos, também, que a triangulação das informações ocorreu, basicamente, pela comparação das respostas explicitadas em ambos os instrumentos utilizados por meio de questões abertas (questionário e entrevista), fechadas e mistas (questionário), vinculada à análise dos referidos materiais de ELE.

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 169), a pesquisa de campo “consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume (*sic*) relevantes, para analisá-los”. Para eles, as pesquisas de campo não se resumem apenas a coletar dados, uma vez que exigem, em primeira instância, o pré-estabelecimento de objetivos os quais devem nortear o que será investigado. De acordo com os mesmos autores, o intuito de tais pesquisas é o estudo de

indivíduos e de diferentes grupos, com vistas ao entendimento dos mais diversos aspectos inerentes à sociedade.

A pesquisa de campo pode, ainda, apresentar vantagens e desvantagens. As vantagens correspondem, basicamente, à possibilidade de lograr uma grande concentração de informações acerca de determinado fenômeno e à propensão em se obter uma amostragem de indivíduos. Já as desvantagens estão relacionadas ao baixo controle do pesquisador no ato da coleta de dados e na ocorrência de fatores desconhecidos que podem culminar na interferência sobre os resultados, além da possibilidade de falseamento das respostas dos sujeitos da investigação. Contudo, existem diferentes meios de diminuir as desvantagens e, por conseguinte, aumentar as vantagens como utilizar um instrumental mais perficiente, por exemplo (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 172).

Conforme as ideias de tais teóricos, o referido tipo de pesquisa pode acontecer por meio da observação direta intensiva, que se utiliza das técnicas de observação/análise e entrevista, bem como pela observação direta extensiva, a qual se dá por intermédio de questionários, de formulários, de medidas de opinião e de técnicas mercadológicas. No tocante ao desenvolvimento do nosso trabalho, empregamos as técnicas de aplicação de questionários e a técnica de entrevista seguida da análise dos livros didáticos de ELE utilizados pelos docentes-colaboradores participantes da nossa investigação, segundo o que já explicitamos.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 184), “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. O pesquisador pode expedir a ferramenta pelo correio ou por um indivíduo-mediador aos informantes, os quais devem entregá-la devidamente preenchida. Tal instrumento precisa, ainda, ser acompanhado de uma carta na qual se explique a essência e a relevância da pesquisa, a necessidade da obtenção de respostas, a fim de despertar, no colaborador, o interesse em participar e devolver o material dentro de um limite de tempo favorável ao pesquisador.

Assim como toda técnica de coleta de dados, o questionário apresenta suas vantagens e desvantagens, segundo o que já mencionamos nas linhas precedentes. Vejamos o Quadro a seguir:

**Quadro 11** - Vantagens e desvantagens da técnica de coleta de dados “questionário”

VANTAGENS	DESVANTAGENS
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.</li> <li>b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.</li> <li>c) Abrange uma área geográfica mais ampla.</li> <li>d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.</li> <li>e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.</li> <li>f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.</li> <li>g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.</li> <li>h) Há menos risco de distorção, pela não presença do pesquisador.</li> <li>i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.</li> <li>j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.</li> <li>k) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Percentagem pequena dos questionários que voltam.</li> <li>b) Grande número de perguntas sem respostas.</li> <li>c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas.</li> <li>d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.</li> <li>e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente.</li> <li>f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra.</li> <li>g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização.</li> <li>h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação.</li> <li>i) Nem sempre é o escolhido que responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões.</li> <li>j) Exige um universo mais homogêneo.</li> </ul>

**Fonte:** Marconi e Lakatos (2010, p. 184-185).

Conforme Marconi e Lakatos (2010), da totalidade dos questionários enviados apenas 25%, aproximadamente, são devolvidos, fato que se enquadra em uma das desvantagens descritas no Quadro anterior. Na tentativa de minimizar esse problema e conseguir o maior número possível de respostas, estabelecemos alguns prazos e, gentilmente, solicitamos aos colaboradores a devolução da ferramenta, destacando a importância de sua participação e as prováveis consequências positivas que tal investigação poderia acarretar às aulas de ELE do estabelecimento escolhido para a realização da pesquisa de campo inerente a este trabalho.

Ainda segundo os mesmos estudiosos (2010), no processo de elaboração de um questionário, o pesquisador deve dominar o assunto em pauta e considerar normas específicas, com vistas a torná-lo amplamente válido e eficaz. A ferramenta deve conter extensão adequada (nem muito longa, nem muito curta) e precisa ser testada antes da sua redação e aplicação final, a fim de que eventuais falhas sejam detectadas, propiciando o ajuste e a reformulação daquilo que se fizer necessário. Para tanto, o pesquisador deve escolher um grupo pequeno que abarque características semelhantes ao que integrará a pesquisa oficial.

Marconi e Lakatos (2010) destacam que as questões podem ser classificadas quanto à forma e quanto aos objetivos. Quanto à forma, elas podem ser classificadas, basicamente, em

perguntas abertas, fechadas ou de múltipla escolha. Já quanto aos objetivos, classificam-se em: perguntas de fato, perguntas de ação, perguntas de ou sobre intenção, perguntas de opinião, perguntas índice ou perguntas-teste. Vejamos:

**Quadro 12 - Tipos de perguntas relacionadas à pesquisa de campo**

<b>QUANTO À FORMA</b>
<p><b>a) Perguntas abertas (livres ou não-limitadas):</b> o colaborador responde livremente, com suas próprias palavras e pode expressar opiniões (análise complexa).</p> <p><b>b) Perguntas fechadas ou dicotômicas (limitadas ou fixas):</b> o colaborador deve escolher entre duas alternativas fixas apenas: <i>sim</i> ou <i>não</i>; <i>favorável</i> ou <i>contrário</i> etc. No caso de haver a alternativa <i>não sei</i>, por exemplo, a pergunta passa a ser classificada como tricotômica.</p> <p><b>c) Perguntas de múltipla escolha:</b> o colaborador deve escolher dentre uma série de alternativas fixas.</p>
<b>QUANTO AO OBJETIVO</b>
<p><b>a) Perguntas de fato:</b> são questões concretas acerca de dados objetivos do informante (idade, sexo, profissão, estado civil etc.)</p> <p><b>b) Perguntas de ação:</b> dizem respeito a atitudes ou tomada de decisões do informante. São comumente usadas em pesquisas eleitorais.</p> <p><b>c) Perguntas de ou sobre intenção:</b> visam a investigar o comportamento do informante em determinadas situações.</p> <p><b>d) Perguntas de opinião:</b> buscam identificar a opinião e/ou posicionamento do colaborador relativas a um fato.</p> <p><b>e) Perguntas-índice ou perguntas-teste:</b> elaboradas para tratar de assuntos que suscitam questões socialmente impróprias ou indiscretas.</p>

**Fonte:** Definições extraídas e adaptadas de Marconi e Lakatos (2010, p. 187-193).

Os referidos teóricos (2010) destacam, ainda, que a junção de questões de múltipla escolha com questões abertas, viabiliza a obtenção de mais informações acerca de um determinado tema, estrutura utilizada em algumas perguntas relativas à nossa ferramenta tanto piloto quanto oficial. Neste trabalho, denominamos tal procedimento como “questões mistas”, consoante com a definição proposta por Gonçalves (2005).

Já a técnica de coleta de dados entrevista é definida por Marconi e Lakatos (2010, p. 178) como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. De acordo com os estudiosos, alguns autores classificam-na como uma ferramenta “por excelência da investigação social” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 179).

O objetivo principal da entrevista é o alcance da maior quantidade de informações do entrevistado acerca de um dado assunto e pode ser dividida em três tipos diferentes: padronizada ou estruturada, despadronizada ou não estruturada e painel. A entrevista padronizada ou estruturada diz respeito àquela em que o entrevistador segue um roteiro pré-estabelecido que não pode ser alterado, com vistas a que os colaboradores respondam a um mesmo conjunto de perguntas, possibilitando, assim, a comparação entre as respostas apresentadas. Já a entrevista despadronizada ou não estruturada, ao contrário, permite que o entrevistador por meio de uma conversação informal tenha mais liberdade na condução das perguntas, podendo conduzi-las ao viés que considere mais apropriado. Por fim, o painel consiste na repetição de perguntas aos entrevistados ao longo da entrevista com o intuito de averiguar o progresso das opiniões em um curto espaço de tempo (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 179-180).

Assim como o questionário, a entrevista apresenta vantagens e desvantagens. Vejamos:

**Quadro 13 – Vantagens e desvantagens da técnica de coleta de dados “entrevista”**

VANTAGENS	DESVANTAGENS
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Pode ser utilizada com todos os segmentos da população: analfabetos ou alfabetizados.</li> <li>b) Fornece uma amostragem muito melhor da população geral: o entrevistado não precisa saber ler ou escrever.</li> <li>c) Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado como garantia de estar sendo compreendido.</li> <li>d) Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc.</li> <li>e) Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.</li> <li>f) Há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias.</li> <li>g) Permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes.</li> <li>b) Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação.</li> <li>c) Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, conscientemente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões etc.</li> <li>d) Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias.</li> <li>e) Retenção de alguns dados importantes, receando que a sua identidade seja revelada.</li> <li>f) Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados.</li> <li>g) Ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada.</li> </ul>

**Fonte:** Marconi e Lakatos (2010, p. 181).

Ainda de acordo com os autores, uma etapa bastante relevante da entrevista é a sua preparação que exige a observação de algumas medidas, tais como o seu planejamento (tendo em vista os objetivos que se pretende alcançar), o conhecimento prévio do colaborador no tocante ao assunto, a oportunidade da entrevista (agendamento antecipado), as condições favoráveis (garantia do sigilo das confidências e da identidade do sujeito), o contato com líderes (com vistas ao alcance de maior entrosamento com o colaborador e maior variedade de informações) e o conhecimento prévio do campo de pesquisa e a preparação específica (organização do roteiro ou formulário com as questões relevantes). De igual modo, a fim de que a referida técnica de coleta de dados seja bem sucedida, algumas regras precisam ser levadas em conta. São elas: o contato inicial, a formulação de perguntas, o registro de respostas, o término da entrevista e os requisitos importantes que se subdividem em validade, relevância, especificidade e clareza, profundidade e extensão, todas brevemente descritas no Quadro a seguir.

**Quadro 14 – Diretrizes da entrevista****a) Contato Inicial**

Contato que deve ser estabelecido com o entrevistado por meio de uma conversação amistosa, procurando criar um ambiente que leve o colaborador a ficar à vontade. O entrevistador pode falar, mas deve, principalmente, ouvir e buscar manter o controle da situação.

**b) Formulação de Perguntas**

Deve ser realizada de acordo com o tipo de entrevista (padronizada ou não padronizada). As perguntas devem ser feitas uma de cada vez, sendo que as primeiras devem fazer referência àquelas que não podem ser recusadas pelo entrevistado. É necessário que se permita ao colaborador limitar as suas informações e toda pergunta que sugira resposta precisa ser evitada.

**c) Registro de Respostas**

Sempre que possível, as respostas devem ser registradas no momento da realização da entrevista, a fim de que nenhum dado se perca ou seja distorcido em anotações posteriores. Recomenda-se o uso de um gravador, caso o informante concorde. É necessário que o registro ocorra com as mesmas palavras do colaborador, evitando-se resumi-las. O entrevistador deve estar atento aos erros e conferir as respostas sempre que puder, procurando anotar, inclusive, gestos, atitudes e inflexões de voz.

**d) Término da Entrevista**

A entrevista deve ser finalizada em ambiente de cordialidade, com vistas a que o entrevistador possa retomá-la e obter novos dados, caso seja necessário. Uma condição para o êxito da entrevista é que mereça aprovação por parte do informante.

**e) Requisitos Importantes**

- **Validade:** comparação com fonte externa de outro entrevistador, a fim de observar as dúvidas, incertezas e hesitações demonstradas pelo entrevistado.
- **Relevância:** importância em relação aos objetivos da pesquisa.
- **Especificidade e clareza:** referência clara e objetiva a dados, data, nomes, lugares, quantidade, percentagens, prazos etc.
- **Profundidade:** relativa aos sentimentos, pensamentos e lembranças do entrevistado, sua identidade e intimidade.
- **Extensão:** amplitude da resposta.

**Fonte:** Marconi e Lakatos (2010, p. 182-183).

Assim sendo, após a realização da primeira etapa da nossa pesquisa já mencionada no início deste Capítulo e apresentada nos Capítulos 1 e 2, respectivamente, procedemos à leitura, à descrição e à análise dos questionários oficiais bem como das entrevistas, baseando-nos não só nos pressupostos teóricos levantados na primeira parte, mas, também, destacando o caráter quali-quantitativo proveniente destes, com o objetivo de analisarmos o perfil geral dos informantes, bem como os seus conhecimentos adquiridos, conceitos e crenças sobre o assunto. Entendemos que a coleta de dados por meio de questões abertas, fechadas e mistas calcadas na abordagem metodológica quali-quantitativa nos permite uma análise mais bem detalhada e completa dos dados obtidos, uma vez que contemplam tanto o levantamento de

respostas objetivas, quanto a interpretação e comparação de opiniões de diferentes indivíduos sobre o tema em pauta, o que nos reporta aos conceitos de Marconi e Lakatos (2010) explicitados neste item. Assim como afirmamos em nossa Dissertação de Mestrado (SOLER, 2013), consideramos que a utilização da destacada técnica proporciona maior autonomia aos informantes da pesquisa no momento de sua participação, posto que lhes permite refletir individualmente, calcados não só no conhecimento advindo de sua formação acadêmica, senão, em suas próprias experiências e conhecimento de mundo, remetendo-nos às discussões de alguns teóricos do discurso sobre o conhecimento humano como, por exemplo, Maingueneau (2011). Com relação à realização de entrevista, entendemos que tal técnica pode propiciar a complementação dos dados apresentados no questionário, além de viabilizar a redução de falseamento das respostas devido ao caráter espontâneo e interativo da ferramenta. Por fim, partimos do princípio de que a análise da abordagem dos valores e usos dos verbos nos materiais didáticos de ELE usados pelos colaboradores no desenvolvimento de suas aulas poderia nos auxiliar a compreender a concepção dos sujeitos acerca do assunto, além de permitir a triangulação dos resultados com os demais instrumentos utilizados.

No item a seguir, explicitamos de maneira breve o local, a caracterização dos informantes e os dados relativos à aplicação do questionário piloto da nossa investigação.

### **3.2 Do questionário piloto**

A fim de procedermos à pesquisa de campo inicial, elaboramos o questionário piloto e o aplicamos a alunos do último ano do curso de Letras/Espanhol de uma universidade pública situada no estado de São Paulo, com o objetivo de verificar a adequação do instrumento aos nossos propósitos e estabelecer critérios de análise das respostas fornecidas pelos colaboradores. Temos consciência de que os informantes, nesse momento, não tinham as mesmas características dos sujeitos que contatamos no momento da aplicação da versão final do documento. Contudo, entendemos que para efeitos de verificação da adequação da ferramenta e dos critérios de análise das respostas aplicados, a colaboração de alunos de Licenciatura e não de professores já atuantes no sistema educativo não seria prejudicial à nossa pesquisa nem provocaria distorções nas mencionadas análises iniciais. Pelo contrário, tratava-se de um grupo que possuía perfil semelhante ao daqueles que constituiriam a nossa pesquisa de campo final, uma vez que, embora ainda estivessem prestes a concluir o curso, alguns dos estudantes já atuavam como professores de ELE e outros pretendiam, logo após a obtenção do título de licenciados em Letras/Espanhol, exercer tal ofício.



De acordo com o que já expusemos, calcados nas ideias de Marconi e Lakatos (2010), a técnica de aplicação de questionário em pesquisas de campo exige que a ferramenta esteja acompanhada de uma nota ou carta explicativa acerca da investigação, dos objetivos e da importância da participação dos possíveis informantes ao desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, além de um pequeno texto introdutório com as referidas informações contido na abertura do nosso instrumento piloto, foi necessário, ainda, dado que condiz com uma exigência para todos os pesquisadores vinculados a universidades de todo o país, elaborar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>72</sup>, reivindicado pelo Comitê de Ética em Pesquisa<sup>73</sup> (Conep), no nosso caso, da Unesp.

No referido termo, constaram, basicamente, as informações gerais da pesquisa, tais como: o título provisório do trabalho, os nomes dos orientadores envolvidos, os objetivos da pesquisa, os motivos da seleção dos sujeitos colaboradores, o detalhamento da forma de participação (preenchimento do questionário), a garantia do sigilo e do anonimato da identidade dos informantes, a assinatura e o endereço eletrônico do pesquisador, o endereço institucional completo e, por fim, a assinatura expressa do participante. Assim, submetemos o TCLE e o questionário piloto completo ao Conep, por intermédio da Plataforma Brasil<sup>74</sup>, no primeiro semestre/2016, sendo que a devida autorização para a sua aplicação se deu somente no período entre 12 de setembro e 28 de outubro do mesmo ano, mediante a realização de algumas alterações solicitadas pelo colegiado.

Cabe destacar que procedemos à elaboração e à aplicação do piloto relativo apenas ao questionário, pois decidimos utilizar a entrevista seguida das análises dos livros didáticos de ELE somente no final de agosto/2017, após a apresentação dos resultados parciais do nosso trabalho debatido no IX Seminário de Estudos Linguísticos da Unesp: "Pesquisas em Linguística: questões epistemológicas e políticas" – SELin 2017<sup>75</sup>, pouco antes da realização do nosso Exame Geral de Qualificação que se deu em novembro do mesmo ano. Como podemos notar, não houve, portanto, tempo hábil para aplicação do piloto da entrevista nos padrões de exigências do Conep, consoante com o que explicitamos nas linhas precedentes.

Assim, dirigimo-nos presencialmente à instituição e, mediante autorização prévia da direção acadêmica e de dois docentes, sendo um vinculado ao período matutino e outro ao

---

<sup>72</sup> Vide Apêndice A.

<sup>73</sup> Colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, sendo integrado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP/CNS/Ministério da Saúde. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/#!/comite-de-etica/>>. Acesso: 15 jan. 2016.

<sup>74</sup> Trata-se de uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos que realiza a análise ética dos documentos que lhe são apresentados.

<sup>75</sup> Evento realizado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa – Unesp/FCLAr e Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP/IBILCE em agosto/2017.

período noturno, procedemos à utilização de uma parte de cada uma das aulas (manhã e noite) para efetuar a aplicação da ferramenta aos estudantes. Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), já mencionado, apresentamos aos estudantes colaboradores o questionário piloto<sup>76</sup> e os informamos acerca do caráter experimental e sigiloso da ferramenta por meio da carta de apresentação que precede às perguntas. Em seguida, procedemos à primeira parte do instrumento que visou a traçar o perfil geral dos sujeitos por meio de questões fechadas e algumas abertas. Logo, avançamos à segunda parte que esteve constituída por questões abertas, fechadas e mistas, as quais tratavam do ensino e aprendizagem de verbos nas aulas de ELE, especificamente.

Vimos que, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), o referido instrumento precisa ser respondido sem a presença do pesquisador. Entretanto, a fim de que pudéssemos atender a uma das regras estabelecidas pelo Conep<sup>77</sup> que, em linhas gerais, visa a garantir acompanhamento e assistência aos participantes durante e após o término da pesquisa e, ainda, por se tratar de uma ferramenta piloto, nesse primeiro momento, efetuamos a pesquisa de modo presencial. Salientamos que, no que tange à aplicação do questionário oficial, realizamos a referida investigação por meio de correio eletrônico (*e-mail*), consoante com o que detalhamos mais adiante, no próximo item.

Dos 26 sujeitos selecionados, com base na lista de alunos matriculados no 4º ano do referido curso, apenas 18 estavam presentes no momento da aplicação, sendo nove estudantes de cada período: matutino e noturno, respectivamente. Dos 18 instrumentos, um precisou ser descartado devido a que o colaborador não após a sua assinatura no TCLE, talvez por esquecimento ou falta de atenção, embora tenhamos esclarecido que tal procedimento seria imprescindível à validação e utilização da ferramenta na pesquisa.

Com relação à formação acadêmica dos colaboradores, observamos que dez haviam cursado o Ensino Médio Normal, dois realizaram o Ensino Médio Profissionalizante (sendo um Técnico em Informática e outro Técnico em Meio Ambiente), e cinco não indicaram essa informação. Já no que tange ao Ensino Superior, todos os sujeitos estavam vinculados ao oitavo semestre/4º ano do curso de Letras/Espanhol na ocasião da aplicação do instrumento em questão, de acordo com o que explicitamos anteriormente.

Conforme os dados pessoais gerais apresentados, verificamos que os sujeitos escolhidos faziam parte de um grupo composto por estudantes jovens com idades variando,

---

<sup>76</sup> Vide Apêndice B.

<sup>77</sup> Regras calçadas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde, nº 466 de 12 de dezembro de 2012 que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/Home/ComitedeEtica/reso466-2012.pdf>>. Acesso: 15 jan. 2016.

em média, entre 18 e 24 anos, e que estavam prestes a concluir o primeiro curso de graduação, dedução à qual chegamos devido a que nenhum deles indicou a realização de algum outro curso de graduação no item que tratava da formação acadêmica. Com vistas ao que relatamos nas linhas precedentes, entendemos que tais sujeitos poderiam contribuir de modo eficaz ao desenvolvimento da nossa pesquisa em caráter experimental, uma vez que estavam finalizando um curso que os habilitaria a lecionar a língua espanhola e, por conseguinte, já teriam tido a oportunidade de refletir sobre o tema do ensino e aprendizagem de ELE e, talvez, especificamente, acerca do tema dos verbos no mencionado contexto. Em geral, tratava-se de um grupo com características semelhantes às dos colaboradores com os quais entramos em contato no momento da aplicação do questionário oficial da nossa investigação, de acordo com a orientação de Marconi e Lakatos (2010), bem como às exigências estabelecidas pelo Conep já explanadas.

Elencado à Parte I, que tratou dos dados pessoais gerais já mencionados, apresentamos o subitem “Experiências Pessoais e Profissionais” no qual relacionamos sete questões abertas com o propósito de verificar o nível de conhecimento bem como a relação que os colaboradores apresentavam com o idioma espanhol, naquela ocasião, além de observar se já tinham experiência como docentes de ELE ou se pretendiam ter. Nas próximas linhas, explicitamos, então, os resultados obtidos a fim de demonstrar o pensamento global dos estudantes colaboradores da pesquisa inicial no tocante à língua espanhola. Cabe destacar que não efetuamos, neste momento, as transcrições detalhadas das respostas abertas. Explicitamos apenas as conclusões mais gerais, a fim de demonstrar as nossas impressões e poder justificar as modificações realizadas no questionário oficial.

### 3.2.1 Resultados gerais obtidos

Conforme já destacamos, elencamos seis perguntas relativas ao item que tratou das experiências pessoais e profissionais na Parte I do piloto. Dessa forma, levantamos questionamentos sobre: a) se os estudantes gostavam de estudar espanhol; b) se sabiam algo de espanhol antes do seu ingresso na universidade; c) se já haviam viajado a algum país hispânico e, em caso afirmativo, por quanto tempo; d) se tinham contato com falantes nativos de língua espanhola; e) se já lecionavam o idioma e há quanto tempo; f) se pretendiam lecionar ELE; g) se estudavam espanhol em outros lugares, além do curso de Letras.

Com relação a essas indagações, observamos que, em geral, os colaboradores selecionados:

- a) gostavam de estudar ELE, apesar de alguns terem explicitado certas dificuldades, tais como: a perda do interesse pelo estudo do idioma após o ingresso na universidade, problemas conforme o assunto tratado e dificuldade com o estudo de línguas estrangeiras em geral;
- b) conheciam a língua espanhola antes do seu ingresso no curso de Letras por meio: da Educação Básica - no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º no), no Ensino Médio ou em ambos; do acesso a Centro de Estudos de Línguas (CEL), projeto da Rede Estadual de Ensino que abrange tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio; de alguns jogos em espanhol; e de novelas mexicanas;
- c) já haviam realizado alguma viagem a países hispânicos, dentre os quais, três estudantes informaram que tiveram a oportunidade de residir por alguns meses em países como o Chile, o México e a Colômbia, a estudos; e a outra metade declarou que havia viajado, possivelmente, a passeio em curtos períodos que compreenderam menos de um mês. Os demais afirmaram que ainda não tinham realizado uma viagem a tais destinos;
- d) mantinham ou haviam mantido contato com nativos hispano-americanos por diversas razões: participação no Teletandem - projeto que visa à parceria entre alunos do curso de Letras e estudantes de universidades de outros países a fim de aprofundar o contato com os idiomas estrangeiros ministrados no referido curso da universidade à qual estavam vinculados; convívio domiciliar com intercambistas nativos durante algum tempo e por intermédio de aulas com professores nativos no idioma em questão na própria universidade;
- e) já lecionavam ou haviam lecionado espanhol mesmo antes de concluir o curso de Letras;
- f) não pretendiam lecionar o idioma, pois, do total, apenas cinco expressaram o seu desejo pelo ensino de ELE após o término da licenciatura, dentre os quais, um deles ainda explicitou a sua preferência pela ministração de outras matérias, colocando o espanhol em segundo plano. Com relação aos demais, um revelou o seu interesse pelo ensino de outras disciplinas (literatura e videogame), outro afirmou que não se sentia preparado para ministrar aulas do idioma, cinco declararam que não queriam lecioná-lo e outros cinco não apresentaram as suas respostas;
- g) afirmaram que estudaram espanhol apenas por intermédio das aulas do idioma oferecidas na própria faculdade.

Já a segunda parte do questionário piloto, que abordou questões voltadas ao ensino de verbos nas aulas de ELE, foi constituída de oito questões, sendo duas fechadas, três abertas e três mistas, as quais visavam a verificar a visão geral dos colaboradores no tocante ao ensino de verbos nas aulas de ELE, especificamente, à compreensão do aspecto verbal, bem como ao tratamento do assunto nos materiais didáticos de ELE. Assim, indagamos os sujeitos sobre: a) como o sistema verbal, os modos e os tempos lhes haviam sido explicados e exemplificados nas aulas de ELE; b) se eles se consideravam bons conhecedores do sistema verbal da língua espanhola; c) o que entendiam sobre os modos e os tempos verbais; d) o que sabiam sobre o “aspecto verbal” e qual o seu grau de importância no processo de ensino e aprendizagem de verbos nas aulas de ELE; e) se reputavam que o ensino de verbos deveria considerar as reais possibilidades de uso da língua; f) se julgavam relevante a prática de exercícios estruturais no momento da aprendizagem dos verbos nas aulas de ELE; g) como percebiam o tratamento dos verbos nos materiais didáticos de ELE; h) como concebiam que deveria ser o ensino dos verbos no referido contexto.

No que se refere às respostas apresentadas sobre esses questionamentos, observamos que:

- a) a abordagem do tema destinada aos colaboradores dessa etapa da pesquisa aconteceu, predominantemente, calcada em procedimentos que nos remetem ao modelo tradicional de ensino, uma vez que a maior parte deles revelou ter aprendido sobre o assunto por meio de aulas expositivas teóricas associadas à prática de exercícios estruturais; além de uma pequena parte (apenas dois estudantes) ter indicado que teve acesso ao tema de maneira não relacionada a um contexto;
- b) a maioria dos estudantes externou algumas dificuldades relativas ao conhecimento do sistema verbal da língua espanhola, tais como: problemas frequentes no ato da interação oral, falta de interesse, ausência de contato mais próximo com o idioma tanto em sua forma oral quanto escrita, falta de treino e nervosismo e as irregularidades verbais. Entendemos que em um cenário “ideal” esses sujeitos deveriam estar mais bem apropriados do conhecimento da língua, mesmo que fosse para o seu uso pessoal, pois se tratava de um grupo que estava prestes a concluir o curso que os habilitaria a lecionar ELE;
- c) de modo geral, os colaboradores demonstraram que associam os modos às diferentes formas de expressão em situações diversas, mas vinculam os tempos verbais à marcação cronológica dos fatos, ou seja, relacionam a questão temporal apenas ao

tempo real e à divisão básica em presente, passado e futuro. Notamos que os sujeitos possuíam, então, um entendimento muito superficial do assunto, embora tenham revelado que o consideravam bastante importante uma vez que compreendiam as destacadas categorias como norteadoras ou organizadoras do que se pretende transmitir no ato comunicativo;

- d)** a maioria dos informantes desconhece totalmente a concepção de aspecto verbal ou a compreende de modo equivocado, sendo que apenas dois deles explicitaram respostas que se aproximam do conceito correto do tema, embora tais definições estejam bastante vagas e incompletas. São elas: o entendimento de que a referida categoria se relaciona ao sentido do verbo em um determinado contexto, bem como se vincula à marcação da duração da ação. No tocante aos demais estudantes, um afirmou que associa o aspecto verbal ao valor e à empregabilidade dos tempos verbais, dois o relacionam a regras e à estrutura formal dos verbos do idioma, outros dois participantes apresentaram respostas abstratas que não trouxeram nenhum tipo de definição, cinco explicitaram que desconhecem o assunto e, por fim, outros cinco não responderam a questão;
- e)** a maior parte dos informantes declarou que considera que a abordagem dos verbos deve pautar-se em possíveis situações de uso do idioma, além de uma boa parcela deles (cinco) entender a necessidade de que tal condição ocorra muitas vezes;
- f)** a maioria dos sujeitos iniciais desta pesquisa entende que a realização de exercícios estruturais nas aulas de ELE não deve ser abolida, pois, dez informantes acreditam na sua relevância e sete concebem tal ato como muito importante. Nenhum deles informou que considera a sua prática pouco relevante ou desnecessárias nas aulas do idioma;
- g)** de maneira geral, os estudantes reputam que o tratamento dos verbos nos materiais didáticos de ELE acontece de forma pouco esclarecedora e concisa devido à natureza estruturalista dos exercícios propostos que, muitas vezes, sugerem a utilização de tempos específicos, impossibilitando a abordagem do tema vinculado a situações reais de uso da língua. Além disso, alguns salientaram a ausência de explicações relativas à utilização dos verbos, opinião da qual também compartilhamos;
- h)** a maioria dos colaboradores enfatiza a prática de exercícios estruturais e explicações teóricas no tratamento dos verbos nas aulas de ELE. Assim, observamos que os colaboradores desta pesquisa possuem dificuldades para pensar o tratamento do assunto sem conectá-lo ao ensino metódico e tradicional, talvez, devido ao fato de que

obtiveram acesso ao tema calcados nessa visão, pois em conformidade com a resposta apresentada por um dos sujeitos, na faculdade eles foram “ensinados a ensinar basicamente”.

Após essa resumida exposição dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário piloto da nossa pesquisa, notamos que, no que concerne às considerações relativas às sete questões inseridas na Parte I, de modo geral, os colaboradores iniciais gostavam de estudar espanhol, obtinham algum conhecimento do idioma antes de seu ingresso no curso de Letras, já haviam viajado a países hispânicos e mantinham ou já haviam mantido contato com hispano-falantes, características que consideramos positivas, pois nos levou a inferir que se tratava de um grupo, no mínimo, interessado pelo ensino da referida língua, embora entendamos que o fato de terem ou não viajado a algum país estrangeiro não seja fator imprescindível na formação, sobretudo, inicial de um docente, especialmente, na nossa atualidade em que há muitos recursos tecnológicos que viabilizam o contato com outras culturas e idiomas de modo muito dinâmico e proveitoso.

Da mesma forma, verificamos que a maioria dos sujeitos já ministravam (ou haviam ministrado) aulas de ELE mesmo antes de concluir a universidade, apesar de não terem a intenção de lecionar o idioma após a conclusão do curso, o que chocou com as nossas expectativas. Por fim, tais estudantes declararam que aprenderam a língua apenas com base nas aulas relativas ao curso de Letras, o que julgamos muito positivo por entendermos que as aulas de ELE oferecidas na graduação devem ser suficientes à formação de seus alunos, futuros professores de espanhol. Cabe destacar que, consideramos positiva e necessária a busca por conhecimento e pela constante atualização docente durante ou, principalmente, depois do curso de formação inicial. Contudo, reputamos que tal atitude não deve ocorrer devido à inconsistência do ensino do idioma ofertado no referido período.

No tocante às perguntas elencadas na Parte II, constatamos que a maioria dos colaboradores aprendeu sobre verbos pautados em práticas que remetem à metodologia tradicional de ensino nas aulas de ELE e, talvez, por isso, priorizem a abordagem metódica e estruturalista do assunto em suas aulas, conforme o que notamos por meio das respostas destinadas à última pergunta, corroborando a nossa hipótese de que o tratamento do tema costuma ocorrer calcado em procedimentos que desconsideram as situações reais de uso nas quais a língua é, efetivamente, empregada, embora alguns deles salientem a importância da contextualização no ensino do assunto. De igual modo, observamos que tais sujeitos, em geral, não se consideram bons conhecedores do sistema verbal da referida língua e,

consequentemente, apresentam um entendimento superficial do assunto, associando o tratamento do tema a questões predominantemente estruturais e associando o tempo verbal a divisão básica em presente, passado e futuro. Em momento algum, nenhum deles mencionou, por exemplo, a percepção do falante no tocante às escolhas verbo-temporais que, de acordo com Gutiérrez Araus (2012), Matte Bon (2010a) e Fiorin (2005), vão muito além de situar no tempo “quando” as situações ocorrem, já que podemos utilizar um verbo no presente com valor de futuro, dentre outras possibilidades, segundo o que já explicitamos no Capítulo 2 deste texto.

Com relação ao conceito de “aspecto verbal”, notamos que quase a totalidade dos sujeitos demonstrou o seu desconhecimento. Finalmente, percebemos que a maioria deles considera que o ensino de verbos nas aulas de ELE deve associar-se à prática de exercícios estruturais atrelados à aplicação de atividades lúdicas.

Observamos que, apesar de se tratar de um grupo que estava prestes ser habilitado na docência de ELE e de alguns dos estudantes já lecionarem (ou já terem lecionado) o idioma, o que demonstra que uma boa parte deles pôde responder à ferramenta calcada em experiências reais e não em reflexões, relatos e situações hipotéticas acerca do ensino e da aprendizagem da língua, concluímos que os resultados obtidos foram incompatíveis com aquilo que esperávamos, principalmente, no que se refere ao assunto do aspecto verbal sobre o qual quase 90% (15 colaboradores) demonstraram total desconhecimento.

No item a seguir, abordamos algumas considerações relativas à estrutura formal da ferramenta piloto, informando sobre as modificações efetuadas após a sua utilização, com vistas à elaboração da versão final.

### **3.3 Uma pausa: constatações e reflexões para prosseguir**

No que concerne à estrutura formal da ferramenta, verificamos a necessidade da realização de algumas alterações a fim de que pudéssemos obter informações mais corretas e precisas no momento da aplicação da versão final.

Assim, na Parte I do questionário oficial<sup>78</sup>, acrescentamos o campo para informações acerca de cursos em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, no item destinado aos dados pessoais gerais, uma vez que os sujeitos finais participantes da nossa pesquisa foram os professores de espanhol vinculados a uma instituição pública de ensino, concursados ou

---

<sup>78</sup> Apêndice C.



substitutos, que já possuem a habilitação em nível de graduação para lecionar o idioma em pauta<sup>79</sup> e, portanto, poderiam ser portadores de um ou mais desses títulos. Ainda nessa mesma parte da ferramenta, no item que tratou das experiências pessoais e profissionais, reduzimos o número de questões adequando-as ao novo público. Dessa forma, excluímos as questões versavam sobre o gosto pelo estudo da língua espanhola, de possíveis viagens a países que têm o espanhol como língua oficial, do contato com falantes nativos do idioma e da indagação acerca de se os sujeitos eram ou pretendiam ser professores de ELE<sup>80</sup> por concluirmos que tais questionamentos não seriam devidamente cabíveis aos participantes finais, pelos motivos já apresentados.

No tocante à Parte II, que traz questões sobre o ensino e a aprendizagem de verbos nas aulas de ELE, acrescentamos o pedido de uma justificativa da resposta na questão 2.6., tornando-a mista, com vistas a obtermos resultados mais precisos e esclarecedores acerca do pensamento dos colaboradores no que tange à prática de exercícios estruturais. De igual modo, alteramos a nomenclatura “materiais didáticos” para “livros didáticos” na questão 2.7. a fim de evitar confusão, pois a terminologia “materiais” didáticos não se restringe a livros, mas sim, a tudo o que possibilita o aprofundamento e a diversificação de procedimentos de ensino em sala de aula, tornando, assim, a questão mais direta e objetiva, uma vez que o nosso interesse era conhecer a opinião dos docentes sobre a abordagem dos verbos nos livros de ELE, em geral. Além disso, inserimos uma pergunta aberta com o propósito de saber o pensamento deles acerca do tratamento do assunto especificamente nos manuais de espanhol que utilizavam no desenvolvimento de suas aulas.

Consoante com o que já destacamos, também aplicamos uma entrevista oral<sup>81</sup> ao público-alvo da nossa pesquisa de campo, contendo seis questões relativas ao tema em pauta, com o objetivo de garantir a triangulação dos dados juntamente às respostas apresentadas no questionário e aos livros didáticos de ELE empregados pelos professores. Cabe ressaltar que a triangulação está contida no Capítulo 5 desta Tese.

Apresentados os devidos ajustes, procedemos, então, à explanação daquilo que realizamos após a elaboração do questionário oficial e durante a sua aplicação, seguida da descrição de sua estrutura e posterior análise a qual se encontra devidamente detalhada no Capítulo seguinte deste texto.

---

<sup>79</sup> Exigência mínima para atuar como docente efetivo ou substituto do idioma no local.

<sup>80</sup> Questões 1.6.1., 1.6.3., 1.6.4., 1.6.5. e 1.6.6. do instrumento piloto, explicitadas no subitem anterior deste capítulo e que podem ser consultadas no Apêndice B.

<sup>81</sup> Apêndice E.

### 3.4 Do questionário oficial

Imediatamente após a realização do nosso Exame Geral de Qualificação ocorrido no final de novembro de 2017, procedemos à elaboração do questionário oficial da pesquisa com base nos resultados obtidos a partir da aplicação da ferramenta piloto, além de preparar as questões inerentes à entrevista. Assim, conforme as exigências estabelecidas pelo Conep já apresentadas, submetemos os referidos arquivos juntamente com o novo TCLE<sup>82</sup> à Plataforma Brasil com o propósito de que fossem reavaliados e aprovados pelo Comitê de Ética antes de serem efetivamente usados. Cabe ressaltar que o novo TCLE contou, basicamente, com as mesmas características do inicial, elucidando, portanto, o perfil geral da pesquisa, a garantia da preservação da identidade dos sujeitos e das informações prestadas, de acordo com o que explicitamos no item 3.2. Salienciamos, também, que recebemos o aval para utilização dos documentos somente no final do mês de fevereiro de 2018, quando, rapidamente realizamos a sua distribuição.

Assim, de acordo com o que já mencionamos, aplicamos a nossa pesquisa a professores de ELE atuantes em uma instituição pública situada no estado de São Paulo. A escolha por esse público-alvo se deu devido a que uma de nossas metas foi a de analisar a maneira como a abordagem dos verbos costuma acontecer nas aulas de ELE, com o intuito de corroborar, ou não, a nossa hipótese inicial que, basicamente, partiu da ideia de que o tratamento do destacado tema, em geral, desconsidera as situações reais de uso nas quais a língua é empregada. Outra razão que nos incentivou a escolher tais sujeitos é o fato de sermos docente do quadro efetivo da referida instituição desde dezembro/2015. Sendo assim, intencionamos poder levar algumas contribuições aos professores do local na medida em que isso seja possível.

Para tanto, primeiramente e antes de receber a autorização a fim de proceder ao envio dos questionários aos colaboradores, efetuamos um mapeamento dos *campi* relativos à instituição por meio do *site* do próprio estabelecimento e constatamos que, na atualidade, existem 36 (trinta e seis) unidades vinculadas ao local situadas em diferentes cidades do estado de São Paulo. Em seguida, entramos em contato com os coordenadores de cada lugar a fim de saber quem e quantos eram os professores de espanhol relacionados a eles, fossem efetivos ou substitutos. Em alguns casos, notamos que a informação constava nos portais virtuais, entretanto, decidimos nos comunicar com todos a fim de que obtivéssemos melhor

---

<sup>82</sup> Vide Apêndice C.

esclarecimento, confirmação e precisão dos dados coletados, inclusive porque nem todas as páginas eletrônicas se encontravam devidamente atualizadas. Dessa forma, chegamos ao conhecimento de que o local escolhido para a realização da nossa pesquisa de campo contava com o quadro de 57 (cinquenta e sete) docentes vinculados ao cargo de professor de Espanhol ou Português/Espanhol (em sua maioria) no momento da aplicação do questionário oficial da nossa pesquisa. Pudemos notar, também, que há *campi* que possuem dois ou até mais professores do idioma e outros que têm apenas 1. De igual modo, verificamos que o *campus* de Barretos e o de Ilha Solteira ainda não ofertavam o ensino do referido idioma e, portanto, não possuíam professor da área, talvez, por se tratar de unidades muito novas, por conseguinte, em expansão.

Cabe mencionar que nesse total havia tanto docentes em exercício quanto docentes que se encontravam em período de afastamento para participação em programa de pós-graduação *stricto sensu*, concedido pelo próprio estabelecimento. A seguir, apresentamos uma tabela em que elencamos a totalidade de professores contatados vinculada a cada *campus* do estabelecimento:

**Tabela 2** – Lista da totalidade de professores de espanhol vinculados à instituição

<b>CAMPI</b>	<b>NÚMERO DE PROFESSORES DE ESPANHOL</b>
Araraquara	1
Avaré	6
Barretos	-
Birigui	1
Boituva	1
Bragança Paulista	1
Campinas	1
Campos do Jordão	2
Capivari	2
Caraguatatuba	1
Catanduva	5
Cubatão	2
Guarulhos	1
Hortolândia	2
Ilha Solteira	-
Itapetininga	1
Itaquaquetuba	2
Jacareí	2
Jundiá	1
Matão	2
Piracicaba	1
Pirituba	2
Presidente Epitácio	1
Registro	1
Salto	1
São Carlos	1
São João da Boa Vista	2
São José dos Campos	1
São Miguel Paulista	1
São Paulo	3
São Roque	2
Sorocaba	1
Sertãozinho	1
Suzano	1
Tupã	1
Votuporanga	3
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>

**Fonte:** Própria.

Após esse levantamento e delimitação do número exato de docentes que poderiam participar da nossa investigação, localizamos os seus respectivos endereços eletrônicos institucionais e, em uma boa parte dos casos, também pessoais e procedemos ao envio dos questionários<sup>83</sup> acompanhados da carta de apresentação, bem como dos Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos (TCLE) já descritos neste Capítulo. Cabe salientar que a

<sup>83</sup> Vide Apêndice D.

referida ferramenta de coleta de dados foi remetida aos professores no final do mês de fevereiro de 2018 e as respostas recebidas até meados de junho do mesmo período, somando-se, então, aproximadamente, três meses e meio de espera.

Na versão final do material, assim como no piloto, exibimos, preliminarmente, um cabeçalho com os nomes da instituição, da pesquisadora e dos seus respectivos orientadores, bem como o Programa de Pós-graduação ao qual a pesquisa se vincula. Em seguida, expusemos uma carta explicativa sobre a pesquisa, o que nos reporta ao direcionamento proposto por Marconi e Lakatos (2010) apresentado nas páginas precedentes, por meio da qual revelamos o tema abordado que, em linhas gerais, diz respeito ao ensino e aprendizagem de verbos nas aulas de ELE. Logo, solicitamos a máxima sinceridade possível do colaborador ao redigir as repostas e destacamos o caráter sigiloso das informações prestadas no tocante à sua identidade. Por fim, fornecemos dois endereços eletrônicos (um pessoal e outro profissional), elucidando que poderiam entrar em contato em caso de eventuais dúvidas.

Posteriormente à carta de apresentação descrita, procedemos à primeira parte do instrumento que visou a traçar o perfil dos sujeitos no que tange ao sexo, à idade, à nacionalidade, à formação acadêmica e às experiências pessoais e profissionais. Essa parte esteve subdividida em duas, sendo que a primeira foi composta por questões fechadas e a segunda por perguntas abertas. Vale ressaltar que, no começo da referida seção abrimos espaço para a identificação do colaborador (nome e endereço eletrônico) em caráter opcional. Entretanto, devido à garantia do sigilo da identidade dos informantes explicitadas, tanto no TCLE quanto na carta de apresentação já mencionados, não expusemos tais respostas.

Já a segunda parte da ferramenta esteve constituída por questões abertas e mistas, as quais visavam à obtenção de informações específicas acerca do ensino e aprendizagem de verbos nas aulas de ELE. Das nove perguntas relativas a essa seção, uma buscava compreender como o assunto dos verbos havia sido apresentado aos docentes na ocasião do curso de formação inicial (graduação), quatro remetiam ao ensino de verbos em geral, uma buscava compreender o que os sujeitos entendiam por “aspecto verbal” e três visavam ao entendimento de qual era a opinião dos docentes acerca do tratamento dos verbos nos livros didáticos do idioma.

Sendo assim, o referido instrumento esteve constituído por duas partes. São elas:

- **PARTE I** – Dados Pessoais Gerais
- **PARTE II** – O Ensino e a Aprendizagem de Verbos nas Aulas de ELE

Posteriormente à organização e envio do primeiro *email* de cunho explicativo e detalhado acerca da nossa investigação, juntamente com os arquivos anexos (questionário e TCLE), em um prazo de, aproximadamente, 15 dias, recebemos seis retornos. Logo, remetemos outra solicitação e, em uma semana, em média, tivemos mais duas respostas. Então, fizemos mais um contato via *e-mail* e recepcionamos outros três retornos. Após nova tentativa, agora, dentro de 10 dias, alcançamos outras duas devoluções. Por fim, ao enviar mais dois convites com o intuito de incentivar os professores a, gentilmente, participarem da nossa pesquisa, conseguimos ser atendidos por mais seis docentes da instituição, totalizando, assim, 19 respostas ao questionário oficial dos 57 professores contatados repetidas vezes. Cabe ressaltar que tais retornos aconteceram do início do mês de março e foram finalizados na ao final da primeira quinzena do mês junho de 2018.

Chegamos a enviar, portanto, seis *e-mails* solicitando a participação dos colegas, sendo que, após as primeiras tentativas, passamos a recorrer a professores de outras áreas, de igual modo, vinculados ao mesmo estabelecimento, a fim de que pudessem intervir ou até nos fornecer o contato particular de alguns dos docentes de espanhol, pois, como não podíamos estender a aplicação da ferramenta para além do mês de junho devido ao nosso prazo final para entrega da pesquisa que se deu em meados de agosto do presente ano, percebemo-nos com a necessidade de fazer uso de outros meios que não fossem apenas o endereço eletrônico institucional ou pessoal que tínhamos em mãos. Dessa forma, ao conseguir alguns números de telefone, passamos, então, a solicitar a participação de alguns dos docentes individualmente, o que propiciou um considerável aumento de devoluções finais. É importante salientar, também, que houve mais seis professores com os quais conseguimos estabelecer contato, os quais se comprometeram a devolver o instrumento respondido, mas, mesmo após termos enviado alguns “lembretes” e, terem, novamente, prometido respondê-lo, por fim, não nos retornaram. Quanto aos demais, portanto, 32 docentes, não efetuaram qualquer tipo de manifestação.

Cabe salientar que não sabemos os motivos que levaram esses docentes a não atender ao nosso chamado, contudo, é possível que alguns nem tenham tido acesso aos *e-mails* enviados ou mesmo não os tenham percebido dentre as várias mensagens que costumam ser acumuladas diariamente nas caixas postais das pessoas em geral, especialmente, daqueles dos quais conseguimos apenas o endereço eletrônico institucional. Já com relação aos professores que afirmaram que nos retornariam o questionário respondido, mas não o fizeram, atribuímos essa atitude ao acúmulo de tarefas, sobretudo, devido ao período de conclusão de bimestre que se deu entre final de abril/2018 e meados de maio/2018, época em que se realiza

elaboração/correção de provas e fechamento de notas, período em que chegamos a conversar com alguns deles.

Conforme observamos no início deste Capítulo, com base no pensamento de Marconi e Lakatos (2010), do total de questionários distribuídos apenas 25% costumam ser devolvidos, em média. Assim, e calcados nesse argumento, se nos reportamos a 57 colaboradores em potencial e obtivemos o retorno de 19 deles, alcançamos o total de 33% de respostas, o que julgamos muito positivo, visto que foi além das nossas expectativas devido, principalmente, ao curto período de tempo que tivemos para realizar a referida pesquisa de campo, além de ter sido uma margem um pouco maior do que conseguimos com relação à nossa investigação em nível de Mestrado aplicada a professores de ELE dos Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo (SOLER, 2013).

No próximo subitem, detalhamos, então, o todo o caminho trilhado para a realização das entrevistas individuais.

#### 3.4.1 Da entrevista

Na medida em que recebíamos os questionários respondidos, íamos contatando os colaboradores com vistas a proceder ao agendamento e à realização das entrevistas individuais que ocorreram presencialmente, por meio da ferramenta virtual *Skype* e, principalmente, pelo aplicativo *Whatsapp*. Assim, um dos docentes optou pela sua realização via *Skype*, dois escolheram a forma convencional (presencial) e os demais preferiram enviar as respostas gravadas em áudio por *Whatsapp* devido à praticidade e à impossibilidade de deslocamento a alguns *campi* localizados em regiões muito distantes. Destacamos que a entrevista consistia na realização de apenas seis perguntas para serem respondidas de forma oral e espontânea.<sup>84</sup>

No tocante às entrevistas presenciais, bem como com relação à efetuada por *Skype*, ajustamos um dia e horários, sendo que, na primeira, nos encontramos com os respectivos docentes em uma das unidades do local e, na segunda, conversamos *online* a partir de nossas próprias residências. Já concernente às entrevistas realizadas por *Whatsapp*, de igual modo, estipulamos dias e horários segundo a disponibilidade de cada um, a fim de procedermos à sua realização. Assim, com o objetivo de podermos nos aproximar ao máximo de uma “conversa” presencial, na medida em que enviávamos as questões, uma por vez, os

---

<sup>84</sup> Vide Apêndice E.

colaboradores respondiam-nas imediatamente, o que ocorreu de forma muito tranquila e bastante rápida. Cabe destacar que todas as entrevistas (presenciais, por *Skype* e por *Whatsapp*) foram gravadas e arquivadas para posterior análise. Entretanto, dos 19 docentes (33%) que responderam ao questionário, um se recusou a participar desse momento da pesquisa, alegando falta de tempo devido a estar com bastantes tarefas pendentes na ocasião do nosso contato, o que reforça a nossa inferência acerca dos seis docentes que se comprometeram conosco em responder ao questionário, mas não nos retornaram, em conformidade com o que explicitamos anteriormente.

Assim, no tocante a essa parte, obtivemos o total de participantes reduzido para 18, aproximando-se dos 31% de contribuições. Contudo, entendemos que tal diminuição não acarretou desvios ou prejuízos à nossa pesquisa, pois, segundo o que verificamos no Capítulo 5, as análises relativas às entrevistas foram efetuadas de forma geral por orientação dos docentes que compuseram a banca de qualificação avaliadora deste trabalho, os quais, inclusive, foram os que nos sugeriram o seu acréscimo a esta pesquisa, conforme já explicamos neste mesmo Capítulo. Nesse sentido, cabe evidenciar que em nenhum momento tivemos a intenção de realizar a descrição dessa etapa da pesquisa, apenas apresentar as nossas considerações relacionadas a ela de forma global, diferentemente dos questionários que se encontram devidamente descritos e analisados no Capítulo 4.

Finalmente, concebemos oportuno salientar que o segundo momento da nossa pesquisa em geral (aplicação de questionários e desenvolvimento de entrevistas) tratou de uma experiência bastante diferente e agradável, pois todos os docentes que decidiram participar foram muito solícitos e atenciosos, além de, em sua maioria, terem demonstrado satisfação em cooperar, apesar do grande número de afazeres diários de cada um e da consequente dificuldade em proceder a alguns dos agendamentos. Soma-se a isso o fato de fazermos parte do quadro docente vinculado à mesma instituição, o que tornou a situação ainda mais gratificante, principalmente, por ter propiciado o nosso contato com os colegas.

A seguir, explicamos brevemente sobre a análise de livros didáticos de ELE apresentada no Capítulo 5 desta Tese.

### **3.5 Da análise dos livros didáticos de ELE**

De acordo com o que informamos no início deste Capítulo, a análise de livros didáticos de ELE diz respeito ao terceiro momento da metodologia da nossa pesquisa. Dessa forma, após a descrição e a análise dos questionários e de uma breve explanação das



considerações e reflexões viabilizadas pelos resultados das entrevistas, ambas explicitadas nos Capítulos 4 e 5, respectivamente, voltamo-nos, finalmente, aos livros didáticos de ELE utilizados pelos docentes no seu contexto laboral, a fim de compreender a maneira como os valores e usos (aspecto) dos verbos costumam ser apresentados, com vistas à garantia da triangulação dos dados.

Assim, destacamos que o referido material foi selecionado com base nas respostas apresentadas pelos colaboradores desta investigação à oitava questão elencada na Parte II do questionário oficial e está devidamente identificado, bem como analisado no último Capítulo deste trabalho.

No Capítulo 4, a seguir, passamos, então, à explanação da descrição e da análise do questionário oficial já detalhado no item anterior.

## CAPÍTULO 4

---

### O ENSINO DE VERBOS NAS AULAS DE ELE: O OLHAR DAQUELE QUE CONDUZ

*Educator es lo mismo  
que poner un motor a una barca...  
Hay que medir, pensar, equilibrar...  
y poner todo en marcha.[...] (CELAYA, 1977)*

Após conceituarmos, no primeiro Capítulo, a CC, a Ciência Pragmática e a GC, apresentamos, no Capítulo 2, o entendimento das categorias do sistema verbal, sobretudo no tocante à categoria gramatical do aspecto que, em sua definição mais básica, está associada ao caráter perfectivo *vs.* imperfectivo dos verbos, a fim de refletir acerca de suas contribuições ao ensino de verbos nas aulas de ELE à luz das destacadas teorias. Já no Capítulo 3, que tratou da metodologia de pesquisa adotada no desenvolvimento deste trabalho, destacamos que, inicialmente, efetuamos o levantamento e a definição do arcabouço teórico já mencionado e, posteriormente, aplicamos um questionário, seguido da realização de entrevista, ambos voltados a professores de língua espanhola vinculados a um estabelecimento público localizado no estado de São Paulo, além de proceder à análise dos livros didáticos por eles utilizados no desempenho de sua função, com a finalidade de garantir a triangulação dos resultados obtidos.

Dessa forma, no presente Capítulo, centramo-nos na descrição e na análise pormenorizada dos dados coletados a partir do referido questionário, cuja estrutura já detalhamos no Capítulo anterior, com o intuito de observar o entendimento dos colaboradores citados sobre o ensino e aprendizagem de verbos nas aulas de ELE, bem como a sua compreensão acerca do aspecto verbal.

#### 4.1 Descrição e análise do *corpus* da pesquisa

Conforme explicamos no Capítulo 3, após realizarmos um mapeamento dos *campi* atrelados à instituição escolhida para a realização da nossa pesquisa e entrarmos em contato com alguns coordenadores, constatamos a presença de 57 (cinquenta e sete) docentes de espanhol, dentre efetivos e substitutos, em exercício ou afastados para participação em programa de pós-graduação *stricto sensu*, e vinculados às 36 unidades do estabelecimento, de

acordo com o que observamos na Tabela 2<sup>85</sup>. Em seguida, com a delimitação exata do total de professores participantes da nossa pesquisa, localizamos os seus respectivos *e-mails* institucionais e pessoais a fim de proceder ao envio do questionário<sup>86</sup> acompanhado da carta de apresentação bem como dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), igualmente descritos no Capítulo anterior. Cabe salientar que tal procedimento só foi realizado após o material ter sido devidamente submetido, avaliado e aprovado pelo Conep, consoante com as exigências estabelecidas pelo colegiado acerca de pesquisas que envolvem seres humanos, já explicitadas.

Assim, organizamos e efetuamos o envio do primeiro *e-mail* solicitando a participação dos informantes, sendo que, após seis tentativas via correio eletrônico, somadas a outras realizadas por telefone (*Whatsapp*), dos 57 docentes contatados, alcançamos 19 respostas em um espaço de tempo que compreendeu o final de fevereiro e meados do mês de junho de 2018, totalizando, portanto, três meses e meio de espera, aproximadamente. Cabe destacar que, além desses 19 professores, chegamos a estabelecer diálogo com mais seis docentes que nos garantiram a sua participação, entretanto, não nos deram o retorno final. Dessa forma, como o prazo estipulado para a entrega da nossa Tese concluída estava estipulado para meados de agosto deste mesmo ano, não pudemos prorrogar o tempo para recepcionar mais questionários para além do mencionado período.

Consoante com o que já afirmamos no Capítulo anterior, não sabemos quais foram os entraves encontrados por esses seis professores que os conduziram a não devolver o material respondido uma vez que chegamos a nos comunicar, mas inferimos que isso se deu devido ao possível acúmulo de tarefas docentes diárias associadas à fase de conclusão de bimestre, momento em que, dentre outras atividades, avaliações individuais costumam ser preparadas, aplicadas e corrigidas. Igualmente, desconhecemos as razões que culminaram na ausência da manifestação dos outros 32 professores contatados. Contudo, de acordo com o que explanamos no Capítulo 3, tais ocorrências se justificam com base nas afirmações de Marconi e Lakatos (2010) os quais defendem que, em média, somente 25% de respostas costumam ser alcançadas do total de questionários aplicados, enquadrando o fato apresentado dentro dos padrões de “normalidade”, dado que chegamos ao total de 33% de retorno, ultrapassando, portanto, a margem estipulada.

Vimos, também, que a referida ferramenta foi composta por questões abertas, fechadas e mistas as quais, em geral, buscavam compreender o entendimento dos colaboradores acerca

---

<sup>85</sup> Vide página 114.

<sup>86</sup> Vide Apêndice C.

do ensino de verbos nas aulas de ELE, além de observar a maneira como os informantes percebiam a categoria do aspecto verbal. Assim, o questionário esteve dividido em duas partes, sendo que a primeira visou a traçar o perfil geral dos sujeitos e a segunda centrou-se na questão do tratamento do destacado assunto nas aulas do referido idioma.

Dessa forma, as 19 ferramentas devolvidas foram validadas e codificadas da seguinte maneira:

#### **Quadro 15 - Codificação dos questionários oficiais**

<p><b>Q - P - LE - IF – SP</b>          Q (questionário), P (professores), LE (Língua Espanhola), IF (Instituto Federal), SP (São Paulo).</p>
---

**Fonte:** Própria.

Feito isso, cada um dos questionários foi organizado por meio da sigla P (professor), bem como enumerados de 1 a 19, a fim de facilitar a identificação de cada um dos sujeitos, além de garantir a preservação do seu anonimato, conforme os padrões de exigências do Conep, bem como das orientações apresentadas por Marconi e Lakatos (2010) já explicadas no Capítulo anterior.

Passemos, então, ao detalhamento dos dados pessoais gerais relativos aos sujeitos desta pesquisa.

#### 4.1.1 Dados Pessoais Gerais

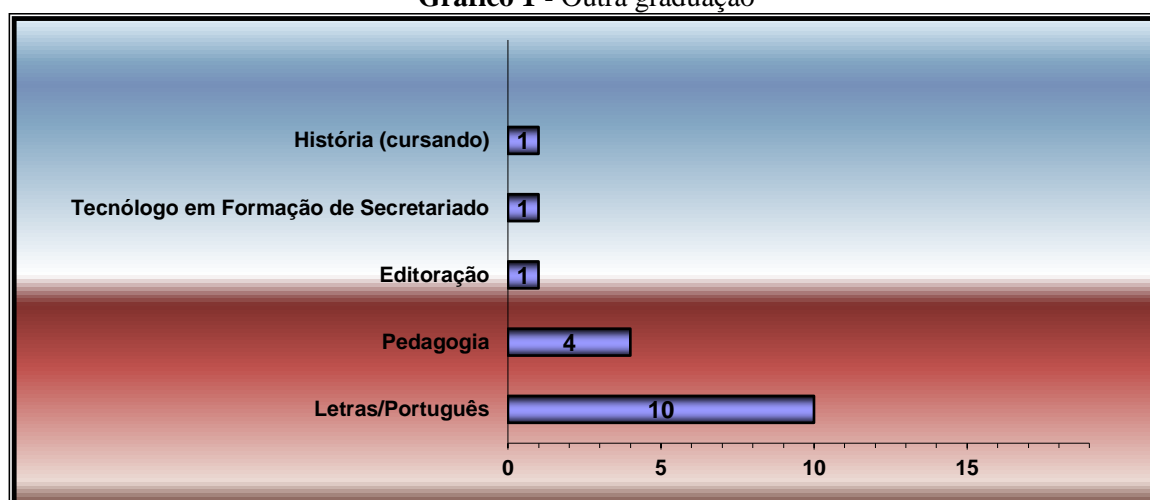
Com as ferramentas devidamente codificadas e enumeradas, verificamos que 13 informantes são do sexo feminino e seis do sexo masculino, sendo um de nacionalidade uruguaia e todos os demais nascidos no Brasil. No tocante à idade, trata-se de um grupo relativamente jovem, em sua maioria, com idades variadas, oscilando, predominantemente, entre 30 e 43 anos.

Concernente à formação acadêmica dos sujeitos, verificamos que 100% são graduados em Letras/Espanhol e, de igual modo, em Letras/Português, área correlata, sendo que um deles informou, ainda, ser habilitado ao ensino da língua inglesa. Observamos, também, que 21% (quatro colaboradores) são graduados em Pedagogia, o que consideramos positivo por entendermos que a graduação em Letras associada aos conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia viabiliza a percepção mais ampla do processo de ensino e aprendizagem e a

consequente reflexão mais aprofundada e mais consciente das práticas docentes. Cabe destacar que essa concepção parte de nossa própria formação e experiência.

Por fim, um dos sujeitos declarou que possui nível superior em Editoração, outro em Tecnólogo em Formação de Secretariado e um último colaborador informou que está cursando História. Reputamos, então, que, atrelada ao curso de Letras/Espanhol, a primeira possibilita uma visão mais rebuscada e crítica dos diferentes materiais didáticos utilizados na preparação e no desenvolvimento das aulas e a segunda pode proporcionar ao docente algumas nuances daquilo que, em geral, um estudante espera das aulas de ELE direcionadas a um curso de Espanhol com Fins Específicos (EFE), ou seja, do ensino de espanhol voltado para a comunicação profissional que, segundo Aguirre Beltrán (2004), deve ter em vista todo o processo comunicativo e o conhecimento das diferenças sócio-culturais internacionais que interferem no ambiente empresarial. Já o curso de História não possui, a nosso ver, uma relação específica com o ensino e aprendizagem de língua espanhola propriamente dita, mas viabiliza o conhecimento mais profundo da origem e evolução dos diferentes contextos sócio-histórico-culturais dos países que têm o referido idioma como língua oficial, o que pode culminar no enriquecimento dos assuntos tratados nas aulas de ELE de modo geral.

**Gráfico 1 - Outra graduação**

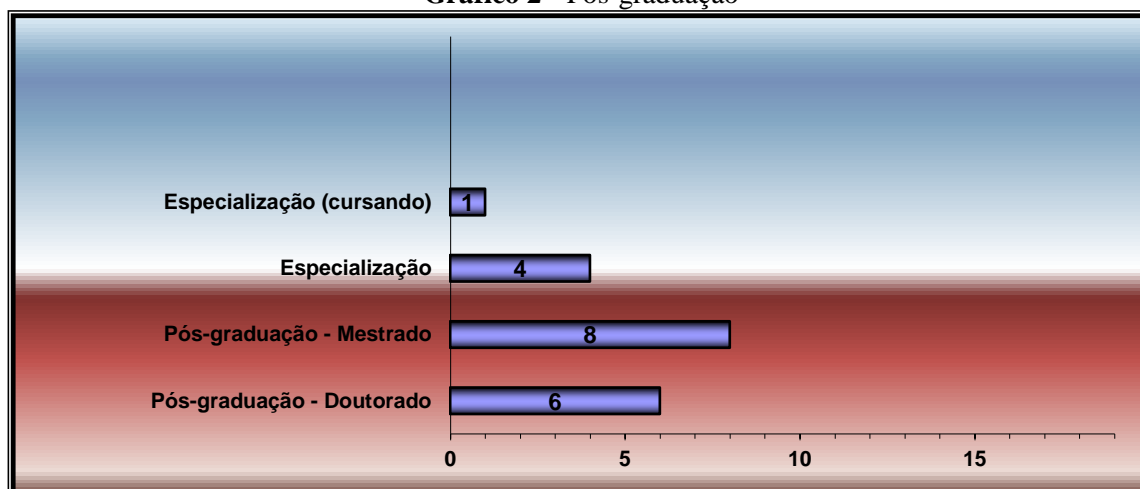


Fonte: Própria.

No que tange a cursos de pós-graduação, constatamos que dos 19 colaboradores, quatro possuem um diploma de especialização, 14 o de mestre e seis o de doutor. Assim, considerando o maior grau de titulação (curso completo) de cada um, temos que 31% (seis sujeitos) são doutores, 42% (oito informantes) são mestres, 21% (quatro colaboradores) são especialistas e 5% (um professor) são apenas graduados. Cabe salientar que dos oito mestres,

seis estão cursando o doutorado e um dos especialistas está vinculado ao curso de mestrado. Além disso, o sujeito que é apenas graduado está realizando um curso de especialização.

**Gráfico 2 - Pós-graduação**



**Fonte:** Própria.

De acordo com os dados pessoais explicitados, constatamos que os informantes da nossa pesquisa são sujeitos relativamente jovens com idades diversificadas, variando entre 30 e 43 anos, em sua maioria. De igual modo, notamos que se trata de um grupo que possui membros portadores de outras graduações, sobretudo, no que se refere ao curso de Letras/Português, título que 68% (13 docentes) adquiriram de modo concomitante ao curso de Letras/Espanhol por meio de habilitação dupla como costuma acontecer em algumas universidades do país.

No que tange a cursos de pós-graduação, notamos que, aproximadamente, 73% (14 colaboradores), portanto, a maioria informou que é mestre, dentre os quais cerca de 31% (seis docentes) já são doutores e outros 42% (8 informantes) estão em um curso de doutorado em andamento. Cabe destacar que as instituições às quais esses docentes estão ou foram vinculados no momento do desenvolvimento de tais estudos dizem respeito a universidades públicas e/ou privadas renomadas e de prestígio no estado de São Paulo e, inclusive, no país.

Com base nessas informações, verificamos que os sujeitos colaboradores desta pesquisa dispõem de formação adequada ao desempenho do ensino de língua espanhola, sendo que todos são, de igual modo, habilitados ao ensino de português.<sup>87</sup> Assim,

<sup>87</sup> Os dois últimos grandes concursos realizados para ingresso como docente do local exigiam por meio de seus editais que os candidatos relativos à área de língua possuísem Licenciatura Plena em Letras com habilitação em dois idiomas (português/espanhol ou português/inglês), sendo que um deles requeria, em alguns casos, a referida

considerando, também, o cargo ao qual estão vinculados<sup>88</sup>, inferimos que se trata de profissionais sérios e capacitados ao desenvolvimento de sua atuação, uma vez que buscam o seu aperfeiçoamento em níveis elevados de formação acadêmica, tratando-se, portanto, de profissionais altamente qualificados, traço que nos levou a pressupor que poderiam trazer ricas contribuições à nossa investigação porque muito provavelmente já teriam refletido e, talvez, até participado de algumas discussões formais ou informais acerca do ensino da gramática, onde se incluem os verbos, nas aulas de ELE por ocasião de suas próprias experiências laborais. Soma-se a isso o fato de que tais sujeitos fazem parte do quadro de professores de uma instituição pública de ensino, onde se costuma ter certa liberdade para atuar, apoio e incentivo à realização de projetos, cursos de extensão, dentre tantas outras possibilidades, mesmo mediante aos cortes de verbas públicas destinadas à educação devido à crise econômica pela qual o Brasil tem passado. Outro ponto a ser considerado é o fato de que o referido local, em geral, recebe um público selecionado e, portanto, diferenciado, o que, inegavelmente, contribui para o melhor desenvolvimento das aulas.

Após a retomada do local em que realizamos a pesquisa de campo e apresentação das características gerais dos sujeitos colaboradores, procedemos, no próximo subitem, à descrição e à análise pormenorizada das experiências pessoais e profissionais inseridas, de igual modo, na primeira parte do questionário utilizado.

#### 4.1.1.1 Experiências Pessoais e Profissionais

O subitem Experiência Pessoais e Profissionais se constituiu de três perguntas que visavam à observação da relação que os sujeitos guardam com a língua espanhola desde antes do seu ingresso no curso de graduação em Letras/Espanhol, além de verificar o tempo de docência como professores de ELE. Inserido nessa mesma parte do questionário, abrimos um espaço destinado ao apontamento do *campus* ao qual cada colaborador se vincula. Contudo, assim como já explicamos, reportando-nos ao pensamento de Marconi e Lakatos (2010) e com vistas a cumprir as normas estabelecidas pelo Conep, não explicitamos tais respostas a fim de preservar o sigilo da identidade dos participantes.

---

habilitação em até três delas (Letras - português/inglês/espanhol), a fim de que pudessem ser “aproveitados” nas áreas correlatas, de acordo com a necessidade da instituição.

<sup>88</sup> Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Dessa forma, realizamos, a seguir, a transcrição de cada uma das perguntas, seguidas de suas respectivas respostas<sup>89</sup>. Após a apresentação das considerações relativas a cada questão, desenvolvemos, também, a sua análise e reflexão com os objetivos já mencionados. Cabe destacar que as nossas expectativas relacionadas a essa etapa da pesquisa, em geral, voltavam-se a que tais sujeitos fossem “amantes” da língua em pauta e, por conseguinte, demonstrassem ter uma boa relação e experiência com o idioma, especialmente, devido a serem docentes, em sua maioria, concursados, atrelados à instituição.

**Questão 1.6.1.** Você sabia algo de espanhol antes de ingressar na universidade? Se sim, onde estudou e durante quanto tempo?

Com relação a essa pergunta, os colaboradores indicaram as seguintes respostas:

- ✓ Não havia estudado espanhol antes de ingressar na universidade. **(P1)**
- ✓ Antes de entrar no curso de Bacharel em Letras - Habilitação Tradutor (português/inglês) no XXXX de XXXX<sup>90</sup>, não sabia nada de Espanhol. Fiz espanhol como 2ª língua e gostei muito. **(P2)**
- ✓ Desconhecia totalmente a língua espanhola. **(P3)**
- ✓ Estudei nos dois primeiros anos do Ensino Médio. A escola (particular) oferecia curso de espanhol no contraturno. **(P4)**
- ✓ Não. **(P5)**
- ✓ Não. Antes de ingressar no curso de Letras nunca havia estudado espanhol. **(P6)**
- ✓ Não sabia. **(P7)**
- ✓ Não. **(P8)**
- ✓ Sim, já possuía nível intermediário de espanhol quando ingressei na Universidade. Estudei sozinho por um período de dois anos e foi-me atestado o nível intermediário por uma escola de idiomas. **(P9)**
- ✓ Não. **(P10)**
- ✓ Sim, iniciei os estudos por conta própria em 2002. Logo, a partir de 2003, entrei em uma escola de idiomas (XXXX). **(P11)**
- ✓ Professor nativo. **(P12)**

---

<sup>89</sup> Ressaltamos que todas as respostas apresentadas neste trabalho foram transcritas de modo literal das considerações dos sujeitos-colaboradores, nas quais não efetuamos nenhum tipo de correção.

<sup>90</sup> Utilizamos o símbolo XXXX a fim de não identificar estabelecimentos e/ou cidades apresentadas nas respostas dos sujeitos, com vistas à preservação da identidade de cada um deles.



- ✓ Sim. Antes de ingressar na Universidade, fiz um curso particular de idiomas na Escola XXXX, durante três anos. **(P13)**
- ✓ Não. **(P14)**
- ✓ Sim. Cursei Espanhol no CEL - Centro de Estudos de Línguas. O curso conta com aproximadamente 950 horas/aula no total. **(P15)**
- ✓ Não, tudo que aprendi foi na graduação. O curso foi dividido: um ano de língua espanhola de segunda a sexta e três de língua portuguesa. **(P16)**
- ✓ Não. Meu primeiro contato ou experiência como aprendiz da língua espanhola foi em curso de extensão, na universidade. **(P17)**
- ✓ Não sabia nada de espanhol antes de ingressar na universidade. **(P18)**
- ✓ Sim, fiz três anos de espanhol no CEL durante o Ensino Médio. **(P19)**

Pautados nas respostas apresentadas, observamos que os colaboradores P1, P3, P5, P6, P7, P8, P10, P14, P16, P17 e P18 não haviam estudado a língua espanhola antes de iniciar a faculdade de Letras/Espanhol. No tocante aos demais, notamos que o sujeito P4 obteve o conhecimento do idioma nos primeiros anos do Ensino Médio, quando a escola privada onde estudava oferecia o estudo da língua no contraturno, levando-nos à dedução de que se tratou, talvez, da oferta do espanhol como disciplina optativa, como costuma acontecer em vários colégios na nossa atualidade há algum tempo, especialmente após a promulgação da lei 11.611/2015, a qual foi revogada pela lei 13.415/17 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96)<sup>91</sup>. Já outros dois informantes (P15 e P19), por sua vez, revelaram que o aprenderam por meio do acesso a Centros de Estudo de Línguas (CEL), projeto da Rede Estadual de Ensino de São Paulo que abrange estudantes tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, existente há mais de vinte anos.

Verificamos, também, que o colaborador P2 declarou que não sabia nada de Espanhol quando ingressou no curso de Letras. Porém, percebemos que a sua menção está direcionada ao “Bacharelado em Letras - Habilitação Tradutor (português/inglês)”, sendo esta a sua primeira graduação. Esse sujeito afirma, ainda, que estudou o idioma estrangeiro em destaque como segunda língua no mencionado período e que, inclusive, gostou muito. Assim, ao retomar as suas declarações explicitadas na parte do questionário que tratou da formação acadêmica já apresentada, notamos que esse sujeito concluiu o curso de Letras/Espanhol no ano de 2007, sendo que a sua habilitação em Letras (português/inglês), à qual faz referência

---

<sup>91</sup> Explicamos melhor a alteração da LDB 9394/96 e a revogação da lei 11.161/05 na **Questão 2.5**.

no tocante à pergunta em análise, ocorreu em 1994, portanto, treze anos antes. Cabe destacar que, inicialmente, no segundo item da mencionada parte da ferramenta esse sujeito não fez qualquer alusão a que a sua “outra habilitação” dizia respeito à Letras/Tradutor, senão apenas informou que se tratava do curso em “Letras - Bacharel (português/inglês)”, motivo pelo qual informamos nas páginas precedentes a presença de um colaborador habilitado ao ensino de inglês.

Dessa forma, como a nossa intenção ao efetuar essa indagação era saber se os informantes conheciam a língua espanhola antes de ingressar, especificamente, no curso que os habilitaria a lecioná-la, concluímos, então, que o docente P2 já sabia espanhol antes do início do período específico em questão. Assim, ao avançar à leitura das respostas destinadas à pergunta seguinte (questão 1.6.2), notamos que esse mesmo sujeito revelou ter estudado ELE somente no curso de Bacharel em Letras/Tradutor, reforçando, portanto, a nossa suposição inicial já expressada. Tal afirmação nos conduz a inferir que, provavelmente, ele teve acesso ao estudo do espanhol como uma das disciplinas que compunham o rol de línguas estrangeiras da sua graduação, já que o curso era de “Habilitação Tradutor”, consoante com o que já explicamos.

De igual modo, verificamos que os colaboradores P9, P11 e P13, estudaram a língua espanhola em escolas de idiomas antes de iniciar a destacada habilitação, sendo que os sujeitos P11 e P13, afirmaram que a aprenderam, inicialmente, por conta própria, ingressando em um curso livre<sup>92</sup> pouco tempo depois: após dois anos (P9) e depois de um ano (P13), respectivamente. Por fim, notamos que o informante P12 declarou ser “professor nativo”, ou seja, teve acesso ao conhecimento da destacada língua como idioma materno, tratando-se, portanto, de um processo de aquisição.<sup>93</sup>

Dessa forma, observamos que dos 19 sujeitos, 58% (11 informantes) não sabiam espanhol antes de ingressar na universidade, 16% (três sujeitos) aprenderam-no no período em

---

<sup>92</sup> No contexto do ensino de línguas, o termo “curso livre” costuma ser utilizado como sinônimo de escolas, centros ou institutos de idiomas, designando cursos que não são regidos por uma lei específica, ou seja, não estão subordinados a regulamentações relativas ao Ministério da Educação (MEC).

<sup>93</sup> De acordo com Martín Martín (2004), apesar dos termos aquisição e aprendizagem serem, muitas vezes, empregados para o mesmo fim, a aquisição diz respeito à língua materna (L1), enquanto a aprendizagem se refere à língua estrangeira (L2). Conforme o teórico, no que tange à área de línguas, Krashen (1981) ampliou o significado de aquisição ao desenvolvimento de uma L2 por meio do “contato direto”, ou seja, nos moldes semelhantes ao da aprendizagem da L1 por uma criança. Nesse sentido, a aprendizagem de uma L2 se trata de um processo consciente que ocorre, de modo geral, em sala de aula, com a presença de um professor, explicações sobre a estrutura da língua e da realização de exercícios diversos, por exemplo. Já a aquisição concerne a um processo inconsciente. Ainda conforme Martín Martín (2004, p. 281) são muitos os fatores que interferem no processo de aprendizagem, tais como: o conhecimento prévio, a idade e as modificações na estrutura cerebral que ocorrem, naturalmente, ao longo da vida de um sujeito, características que o diferenciam, portanto, do processo de aquisição da L1.

que estavam vinculados ao Ensino Médio ou ao CEL, 21% (quatro colaboradores) estudaram-no em escolas de idiomas ou, no caso específico do P2, na faculdade de “Letras - Habilitação Tradutor” como uma das matérias oferecidas no curso, e 5% (apenas um) são nativos no idioma. Em suma, temos que 58% não obtinham o conhecimento da língua, frente a 42% (8 sujeitos) que já a conheciam.

Com base nessas informações, notamos, então, que embora a maioria dos informantes (58%) não tivesse tido acesso à língua espanhola antes da faculdade, uma boa parcela (42%) declarou o contrário. Assim, reputamos que os dados obtidos por meio da pergunta em pauta são bastante equilibrados, trazendo-nos boas impressões, pois, por um lado verificamos docentes que, talvez, tenham se interessado pelo ensino do idioma no decorrer do curso de graduação, ou até antes, sem necessariamente precisar recorrer a outros meios e, por outro, percebemos professores que provavelmente buscaram, no destacado período, o conhecimento da língua com vistas a ensiná-la. Nesse sentido, inferimos que os últimos tiveram a oportunidade de aprofundar o seu estudo efetuando reflexões mais maduras e conscientes quanto ao funcionamento e estrutura da língua, característica muito importante em um curso de formação de professores, enquanto os primeiros aprenderam-na e desejaram lecioná-la a partir daquilo que lhes foi ensinado no referido contexto ao ponto de, hoje, constituírem o quadro docente do idioma de uma instituição pública bastante reconhecida e renomada no estado de São Paulo.

Assim, inferimos que as respostas trazidas a essa questão revelam que o estudo do espanhol oferecido no curso de graduação dos colaboradores desta pesquisa propiciou um bom embasamento no idioma àqueles que não o dominavam anteriormente, o que julgamos positivo, pois entendemos que os cursos de formação de professores de ELE devem suprir, minimamente, uma parte das necessidades dos seus estudantes, futuros professores do idioma, viabilizando-lhes a constituição de uma habilitação completa; e pôde propiciar, de igual modo, o aperfeiçoamento da referida língua no que concerne aos que já a compreendiam, tornando a todos devidamente aptos ao ensino de ELE ao final do curso.

**Questão 1.6.2.** Concomitantemente ou posteriormente às aulas de espanhol no curso de Letras, você estudou o destacado idioma em outro(s) lugar(es)? Se sim, onde? Por quanto tempo?

No tocante a essa questão, verificamos as seguintes considerações:

- ✓ Estudei durante a graduação com amigos da faculdade. Tínhamos um grupo de estudos no qual uma amiga mais experiente, que dava aulas já de espanhol nos ensinava. Durante a graduação tive uma bolsa da XXXX 2006 para estudar a língua na Espanha por três meses. **(P1)**
- ✓ Estudei espanhol no curso de Bacharel em Letras somente na XXXX. **(P2)**
- ✓ Participava de cursos de aperfeiçoamento no XXXX e jornadas em universidades públicas. **(P3)**
- ✓ Fiz cursos de curta duração na XXXX e na XXXX. **(P4)**
- ✓ Sim. Fiz um Diplomado em *Pedagogía y Didáctica para Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* no XXXX em XXXX com bolsa da universidade quando terminei a graduação em espanhol que durou um mês. **(P5)**
- ✓ Não. Apenas na universidade. **(P6)**
- ✓ Eu estudava por meio de pesquisas, livros e internet, tipo: autodidata. Além disso, ouvia muitas músicas espanholas e filmes. **(P7)**
- ✓ Sim. XXXX - XXXX. **(P8)**
- ✓ Não, meus estudos sempre foram individuais. Apenas quando fui bolsista de intercâmbio na XXXX por meio de um convênio com a universidade em que estudava, tive a oportunidade de cursar uma disciplina intitulada “*Lengua Española*”, a qual era destinada não a estrangeiros, mas sim a falantes nativos argentinos. **(P9)**
- ✓ Em XXXX, na XXXX. Curso de 15 dias. **(P10)**
- ✓ Sim, no primeiro ano do curso de Letras (2006), estava concluindo o último semestre do curso de conversação em espanhol oferecido pela XXXX<sup>94</sup> na época. **(P11)**
- ✓ Professor nativo. **(P12)**
- ✓ Não. **(P13)**
- ✓ Realizei ao longo da graduação cursos de extensão em língua espanhola, oferecidos pela própria Universidade. **(P14)**
- ✓ Concomitante ao curso eu fiz um semestre do curso já citado acima, me formei no Centro de Línguas de XXXX. Aproximadamente 160 horas/aula. **(P15)**
- ✓ Depois da graduação fiz cursos de curta duração (uma semana) na XXXX e XXXX que me ajudaram MUITO. **(P16)**
- ✓ Antes de começar a habilitação em Espanhol, fiz linguística por 2 anos. Neste período fui aluno dos cursos de extensão da XXXX por 1,5 ano. **(P17)**

---

<sup>94</sup> Escola de idiomas.

- ✓ No primeiro semestre de graduação, trabalhei no curso de idiomas da XXXX e ganhei uma bolsa. Estudei espanhol nesse curso por um semestre. **(P18)**
- ✓ Não. **(P19)**

No que se refere a essa pergunta, notamos que apenas três sujeitos (P6, P13 e P19) declararam categoricamente que não tiveram acesso ao estudo da língua espanhola durante ou após a graduação em Letras/espanhol. De igual modo, observamos que, apesar de não haver negado enfaticamente a pergunta, o colaborador P7 também não aprendeu o idioma paralelamente ou após o referido contexto, pois expressa que o realizou por meio de pesquisas, livros, internet, músicas e filmes, o que demonstra o seu interesse pela aprendizagem da língua que não se reduziu à sala de aula. Já com relação à resposta do informante P9, verificamos que, embora tenha afirmado que não o havia estudado no mencionado período, revela, em seguida, que cursou uma disciplina ao ser bolsista de intercâmbio por intermédio de um convênio entre a universidade em que estava vinculado e uma instituição argentina. No entanto, observamos que o destacado colaborador explica que tal curso não era voltado a estrangeiros, senão, a falantes nativos argentinos, o que pode indicar que o docente não soube se expressar adequadamente no desenvolvimento da resposta ou que apresenta certo descontentamento relativo a esse curso, talvez, por não tê-lo considerado muito proveitoso ou significativo, uma vez que não esteve, especificamente, direcionado ao ensino de ELE, senão, a outro viés que não nos foi revelado. Como sabemos, o ensino da língua estrangeira é diferente do ensino de língua materna, pois, visando a uma definição mais básica, enquanto este parte de um processo de aquisição, aquele diz respeito a um processo de aprendizagem, conforme o que explicitamos anteriormente.<sup>95</sup> Assim, consoante com o que considera o próprio autor da resposta, enquadramo-lo no rol de sujeitos que não estudaram espanhol no decorrer ou depois do período da referida graduação, ao lado dos informantes P6, P7, P13 e P19, bem como do colaborador P12, o qual se declara nativo, e do P2 que, concernente ao que já elucidamos na questão anterior, afirmou ter aprendido espanhol no curso de Bacharel em Letras - Habilitação Tradução (português/inglês), portanto, antes da habilitação em língua espanhola e não durante ou após a sua conclusão.

Já concernente aos demais, notamos que seis docentes (P3, P11, P14, P15, P17 e P18) realizaram cursos de aperfeiçoamento em diferentes locais, tais como: centros de idiomas e CEL e cursos de extensão vinculados a universidades públicas situadas no Brasil. Da mesma

---

<sup>95</sup> Ver nota anterior.

forma, observamos que outros seis professores (P1, P4, P5, P8, P10 e P16) participaram de cursos em estabelecimentos localizados no exterior, tanto espanhóis quanto hispano-americanos, em espaços de tempo que compreenderam de 15 dias a três meses de duração, em média. Assim, temos que 63% (12 docentes) dos informantes realizaram cursos concomitantes ou posteriores ao curso de graduação e que a minoria (37%) não o fez.

Na questão anterior, expressamos o entendimento de que o ensino de espanhol oferecido no curso de formação de professores deve oferecer um bom alicerce à constituição da habilitação a que se propõe que, neste caso, é preparar docentes aptos a ensinar ELE. Entretanto, isso não significa que reputamos inoportuno ou equivocado a busca por outras fontes de aperfeiçoamento, muito pelo contrário! Concebemos que o aluno deve ampliar o seu conhecimento para além da sala de aula e que a participação em cursos paralelos à universidade pode contribuir muito no seu processo de formação, seja no próprio país, por meio de cursos diversos, ou fora dele. Entretanto, sabemos que nem todos costumam ter as mesmas oportunidades, ou seja, nem todos são contemplados com bolsas para realização de cursos no exterior, inclusive, porque, quando acontece esse tipo de oferta, o número de bolsas costuma ser restrito, impedindo a participação de muitos. Cabe ressaltar que consideramos que ir a países estrangeiros com vistas ao desenvolvimento de cursos é importante e enriquece bastante a “bagagem” de qualquer pessoa e, por conseguinte, de tudo o que a cerca. Porém, a nosso ver, não constitui uma condição *sine qua non* no desenvolvimento acadêmico-profissional de um professor de ELE, nem tampouco, define a qualidade da atuação docente que, na verdade, depende muito mais da forma como o professor enxerga o seu trabalho e do grau de comprometimento que estabelece com ele, mas nunca, unicamente, da quantidade de cursos realizados fora do país. Em suma, reputamos excelente, mas não essencial.

Se tomarmos como exemplo o que afirma o sujeito P7, por exemplo, inferimos que, embora não tenha tido algumas oportunidades como outros, pela informação apresentada, demonstra que sempre se manteve interessado, esforçando-se para alcançar o domínio da língua. Da mesma forma, podemos constatar na afirmação do colaborador P1 o seu empenho em aprender mais e melhor a língua espanhola durante a graduação por meio de estudos extraoficiais entre amigos da faculdade, independentemente da bolsa de estudos alcançada ao término do curso. Já o docente P9 evidencia os seus estudos individuais. Além disso, reportando-nos ao item acerca da formação acadêmica, embora não tenhamos solicitado no questionário a especificação da área ou tema de pesquisa, notamos que, em sua maioria, tais sujeitos são mestres, sendo que dentre eles, já há doutores formados e uma boa parte em formação, o que demonstra que permaneceram/permanecem se capacitando em larga escala, o

que, certamente, recai sobre o seu conhecimento do idioma, repercutindo, por conseguinte, em suas aulas.

Nesse sentido, consideramos, então, que os resultados obtidos por meio da pergunta em destaque demonstram que a maioria dos colaboradores desta pesquisa efetuaram cursos de espanhol concomitantes ou posteriores ao curso de graduação, sendo que, dos que declararam que não os realizaram, salientaram, em alguns casos, a sua busca pelo referido conhecimento além da sala de aula, por meio de reuniões com amigos, pesquisas, livros etc., refletindo, então, o seu interesse pelo estudo da língua. Nesse sentido, julgamos que, em geral, o embasamento no idioma oferecido a esses docentes no período da graduação em Letras/Espanhol somados aos cursos internos ou externos ao país bem como às pesquisas individuais e de pós-graduação mencionadas lhes foram/são muito produtivas até os dias atuais, uma vez que se tornaram docentes do estabelecimento ao qual estão vinculados que, como sabemos, exige a aprovação em rigoroso processo seletivo composto por diferentes etapas, sendo, em geral, bastante concorrido.

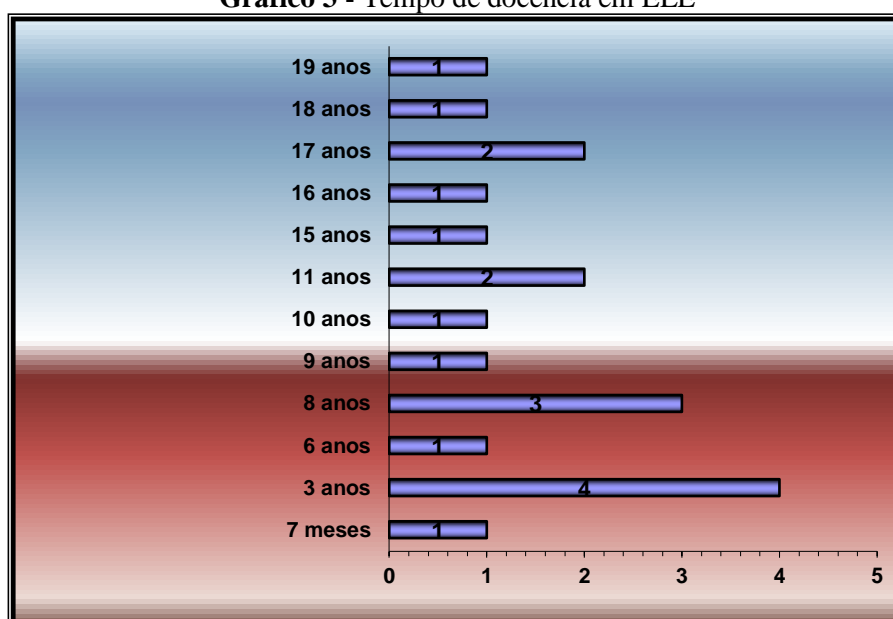
### **Questão 1.6.3.** Há quanto tempo você é professor de língua espanhola?

As respostas apresentadas a essa pergunta foram as seguintes:

- ✓ Iniciei a dar aulas de espanhol na graduação em projetos de extensão em 2006. Mas primeiro dava aulas de espanhol para crianças de 3 a 6 anos de uma Escola de Educação Infantil municipal. Concomitantemente, iniciei a dar aulas em outro projeto, Espanhol na XXXX, cujo público era a comunidade universitária. Oficialmente comecei a dar aulas em escolas de idiomas no ano seguinte, em 2007. Assim, sou professora de ELE há 11 anos. **(P1)**
- ✓ Há onze anos ministro aula de espanhol. **(P2)**
- ✓ Há 17 anos, mas com várias interrupções, pois frequentemente sou convocado a dar aulas de português. **(P3)**
- ✓ Desde 2009. **(P4)**
- ✓ Há oito anos. **(P5)**
- ✓ Há vinte e um anos. **(P6)**
- ✓ 3 anos e meio. **(P7)**
- ✓ 7 meses. **(P8)**
- ✓ Por volta de 8 anos. **(P9)**

- ✓ Há 18 anos. (P10)
- ✓ Há dez anos. (P11)
- ✓ 17 anos. (P12)
- ✓ Comecei a ministrar aulas de língua espanhola no ano de 2014. No entanto, gostaria de destacar que atualmente só ministro aulas na área de Português. Segue a minha experiência como professor do referido idioma no período de 2014 a 2017. Em 2014, ministrei aulas de Espanhol para o Ensino Médio Técnico, no XXXX de XXXX. No ano de 2015 e 2016, ministrei aulas de Espanhol no Ensino Médio Técnico, no Colégio da XXXX e no Ensino Superior, na XXXX. No ano de 2017, ministrei aulas de Espanhol no Ensino Médio Técnico no XXXX de XXXX. (P13)
- ✓ Há oito anos. (P14)
- ✓ Atuo há 16 anos como professora de língua espanhola. (P15)
- ✓ Considerando o tempo de formação, há 12 anos, mas minha atuação como professora de língua espanhola soma o tempo de 3 anos. (P16)
- ✓ Desde 2012. (P17)
- ✓ Há 15 anos. (P18)
- ✓ Três anos (fiquei onze anos só trabalhando com o português). (P19)

**Gráfico 3 - Tempo de docência em ELE**



Fonte: Própria.



Como podemos observar, o tempo de docência em ELE dos sujeitos desta pesquisa oscila entre sete meses e 21 anos de experiência. Dessa forma, notamos que o sujeito P6 ministra aulas do idioma há 21 anos e o P10 há 18 anos. Já os colaboradores P3 e P12, lecionam a língua há 17 anos. O informante P15, por sua vez, a ensina há 16 anos, o P18 há 15 e os docentes P1 e P2 há 11 anos. Constatamos, também, que o sujeito P11 é professor de ELE há 10 anos, o P4 há nove anos e os colaboradores P5, P9 e P14 lecionam espanhol há oito anos. O informante P17 ministra aulas de língua espanhola há seis anos e os sujeitos P13, P16 e P19 há três. Já o P7 há três anos e meio. Finalmente, o docente que apresenta menos tempo de experiência é o informante P8 que revela que o seu trabalho com o idioma ocorria há apenas sete meses na ocasião da aplicação da ferramenta em pauta.

Observamos que o sujeito P1 destaca que iniciou a sua experiência ministrando aulas de ELE voltadas a crianças vinculadas à Educação Infantil e que, em período concomitante, o lecionou em projetos de extensão universitária direcionados à comunidade, embora saliente que passou a ministrar aulas da referida língua de modo “oficial” somente após o seu ingresso como docente em escolas de idiomas, totalizando, portanto, 11 anos de magistério. Inferimos que o motivo que o conduziu a não contabilizar o ano de 2006 em sua trajetória no ensino de espanhol provém do fato de que, talvez, não houvesse, tanto no contexto da Educação Infantil quanto dos projetos de extensão, um registro ou contrato formal, sendo que, no caso do último estabelecimento, é possível que a sua atuação tenha se dado como forma de realização de estágio, por exemplo, diferente do que aconteceu com relação às escolas de idiomas. Consideramos as suas experiências iniciais diferentes e muito enriquecedoras, pois julgamos que o docente, sobretudo no início de carreira, deva transitar por todos os níveis de ensino possíveis a fim de que possa determinar aquele ao que mais se adéqua.

O informante P3, por sua vez, evidencia que o seu tempo de experiência como docente do idioma ocorreu com várias interrupções, pois, comumente, é convocado a lecionar português, assim como o colaborador P13 salienta que, na atualidade, ministra somente aulas de língua portuguesa. Tais afirmações nos remetem ao que já explicitamos nas páginas precedentes no que concerne ao fato de que os professores de ELE da instituição escolhida para a realização da nossa pesquisa de campo, em sua maioria, estão atrelados ao cargo de professores de português/espanhol, habilitação exigida nos últimos grandes concursos realizados pelo estabelecimento nos anos de 2014 e 2015, respectivamente, o que não permite, em muitos contextos do Instituto que o professor se direcione apenas a uma das línguas: português ou espanhol. Da mesma forma, verificamos que o docente P19 afirma que passou 11 anos lecionando português, sendo que, só agora, é professor de espanhol há três anos.

Contudo, nesse caso, com base na sua resposta apresentada a uma das questões elencadas na Parte II do questionário, analisada no próximo item, inferimos que tal informante voltou a lecionar ELE a partir do seu ingresso no seu atual local de trabalho, visto que declara que ficou um bom tempo sem lecionar a referida língua e, ainda, que está, no momento, “recordando os conteúdos, inclusive no tocante ao tema dos verbos”.<sup>96</sup>

Concernente aos demais sujeitos, todos se ativeram a responder sobre o tempo de experiência como docente, acerca do que reputamos que seja inerente ao ensino de ELE especificamente, mas sem fazer nenhum outro tipo de comentário. Assim, percebemos que dos 19 informantes desta pesquisa, um revelou que transita entre o ensino de ELE e o ensino de língua portuguesa (P3) e outro (P13) revelou que, apesar de também ser professor de espanhol, no período em que aplicamos o instrumento em análise, estava atuando somente no ensino de língua materna. Entretanto, ressaltamos que esse fato não trouxe nenhum prejuízo à nossa pesquisa, uma vez que os questionamentos realizados requeriam que o sujeito fosse professor de ELE, mas não estipulava qualquer tipo de restrição que impedisse a colaboração de docentes que atuassem em área correlata, como é o caso do português, inclusive porque sabíamos que os cargos aos quais esses informantes estariam vinculados seriam de habilitação dupla (português/espanhol) ou até tripla (português/inglês/espanhol), conforme já mencionamos.

Assim, pautados nas respostas apresentadas a essa pergunta, bem como com base no Gráfico explicitado, constatamos que quase 70% dos colaboradores desta investigação lecionam ELE há mais de oito anos, sendo que os que possuem mais experiência ultrapassam a margem dos 15 anos de magistério no idioma e somente um deles trabalhava com a referida língua há apenas sete meses no momento da aplicação do questionário. Dessa forma, verificamos que se trata de colaboradores muito experientes em sua maioria e que, por conseguinte, já vivenciaram muitas situações tanto dentro quanto fora de sala de aula, formais e informais, individuais e coletivas, as quais, muito provavelmente, culminaram em diferentes reflexões concernentes ao processo de ensino e aprendizagem de ELE, inclusive, no que tange ao ensino de verbos e as suas diversas formas de abordagem no referido contexto.

Em geral, e com vistas às respostas elencadas neste item da ferramenta em análise, notamos que os informantes desta investigação possuem formação devidamente adequada e altamente qualificada ao desenvolvimento da docência no idioma em destaque, pois, além de serem graduados em Letras/Espanhol - exigência mínima para atuação na referida função no

---

<sup>96</sup> Ver resposta à questão 2.2.

estabelecimento contatado, bem como na Educação Básica de todo o país -, 73% é mestre e 31% já possui a titulação de doutor, consoante com o que expressamos anteriormente. De igual modo, o destacado grupo abrange profissionais que tiveram a oportunidade de realizar cursos tanto no exterior quanto no Brasil na época da graduação ou após a sua conclusão, somando-se ao fato de que 42% já está cursando o doutorado, o que, a nosso ver, agrega maior conhecimento ao seu desempenho laboral. Tais constatações nos reportam a uma das afirmações de Almeida Filho (2006), quem expressa que a formação do professor deve “serpentear” toda a vida do professor, sendo contínua e não estática. O que se aprende na graduação é apenas o início de uma longa jornada, portanto, é necessário que o professor esteja em constante atualização.

Dessa forma, concebemos que tais colaboradores são profissionais altamente qualificados e experientes e que, por conseguinte, puderam responder ao questionário calcados em suas próprias experiências e não pautados em reflexões, relatos e situações hipotéticas acerca do ensino e da aprendizagem do idioma, o que julgamos muito positivo.

A seguir, passamos à análise da segunda parte do questionário a qual tratou do ensino e da aprendizagem de verbos nas aulas de ELE especificamente.

#### 4.1.2 O ensino e a aprendizagem de verbos nas aulas de ELE

De acordo com o que explicitamos no Capítulo anterior, a segunda parte do questionário foi composta por questões abertas e mistas que visavam a compreender, especificamente, o pensamento dos docentes acerca do ensino e aprendizagem de verbos nas aulas de ELE. Das nove perguntas relacionadas a essa parte, quatro eram abertas e cinco eram mistas. Dentre as abertas, uma dizia respeito ao entendimento do modo e dos tempos verbais da língua espanhola, outra tratava da compreensão do “aspecto verbal”, uma se relacionava com a visão do tratamento do tema nos livros didáticos de ELE e a última questionava acerca de como os verbos devem ser ensinados no destacado contexto. Já no que tange às mistas, uma buscava averiguar como o assunto em pauta havia sido apresentado aos docentes no curso de formação inicial (graduação), outra indagava acerca de como os sujeitos concebiam o seu próprio conhecimento do sistema verbal do idioma em pauta, uma aludia ao discernimento sobre a prática de exercícios estruturais e outra à consideração das reais possibilidades de uso nas aulas do idioma e a última tratava, novamente, do pensamento sobre a abordagem dos verbos nos livros didáticos de ELE.

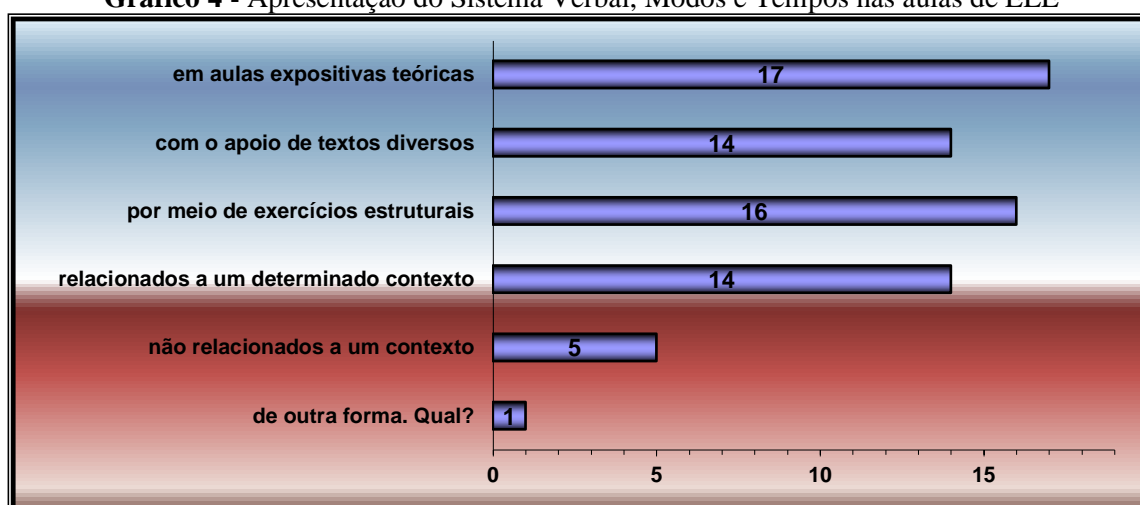
Vale ressaltar que utilizamos a classificação “satisfatório” ou “insatisfatório” referente às nossas ponderações finais acerca dos resultados em cada uma das perguntas relativas a essa parte em virtude do que reputávamos desejável e relevante encontrar ou não nas afirmações dos colaboradores desta investigação. Assim, no que tange às próximas questões, entendemos que os informantes, em geral, deveriam conhecer o sistema verbal da língua espanhola, compreender minimamente o conceito de aspecto verbal e julgar importante a observação das reais possibilidades de uso da língua no ensino de verbos.

Procedemos, então, à descrição e à análise das mencionadas questões inseridas na Parte II da ferramenta, no item a seguir.

**Questão 2.1.** De modo geral, como o sistema verbal, os modos e os tempos foram explicados e exemplificados a você nas aulas de ELE?

- ( ) em aulas expositivas teóricas  
 ( ) com o apoio de textos diversos  
 ( ) por meio de exercícios estruturais<sup>97</sup>  
 ( ) relacionados a um determinado contexto  
 ( ) não relacionados a um contexto  
 ( ) de outra forma. Qual? \_\_\_\_\_.

**Gráfico 4 - Apresentação do Sistema Verbal, Modos e Tempos nas aulas de ELE**



**Fonte:** Própria.

<sup>97</sup> Textos e frases para completar com a forma correta do verbo ou atividades de repetição de modelos previamente estabelecidos, por exemplo.

Assim como podemos notar no Gráfico, a esta questão, apenas um dos professores apontou a alternativa “de outra forma”, apresentando a seguinte justificativa:

✓ Músicas, atividades lúdicas. **(P15)**

Dessa forma, dentre as respostas sinalizadas, verificamos que 89% (17 sujeitos) aprenderam acerca do sistema verbal, dos modos e dos tempos nas aulas de ELE a partir de aulas expositivas teóricas, 73% (14 colaboradores) com o apoio de textos diversos, 84% (16 informantes) por meio de exercícios estruturais, 73% (14 docentes) de maneira relacionada a um determinado contexto, 26% (cinco professores) de forma não relacionada a um contexto e 5% (apenas um sujeito) expressaram que tiveram acesso ao assunto por meio de músicas e atividades lúdicas.

Podemos observar que, de acordo com os dados apresentados, a abordagem do tema destinada aos colaboradores desta pesquisa aconteceu, predominantemente, por meio de aulas expositivas teóricas associadas à prática de exercícios estruturais, reportando-nos à nossa hipótese inicial de que, em geral, o ensino de verbos costuma ocorrer calcado em procedimentos que nos remetem ao modelo tradicional de ensino. Além disso, uma pequena parcela (26%) indicou que aprendeu sobre o tema de maneira não relacionada a um contexto. Tais constatações não condizem com os objetivos das teorias apresentadas no Capítulo 1, nas quais apoiamos as discussões acerca do ensino e da aprendizagem de ELE no desenvolvimento desta pesquisa.

Conforme já explicitamos, em linhas gerais, as referidas ciências se preocupam com o ensino do idioma voltado à dimensão comunicativa da linguagem. Nesse sentido, primam pela observação do conhecimento estrutural da língua atrelado a outros elementos participantes do processo de comunicação, o que reputamos muito mais significativo e adequado às aulas de ELE. No tocante à CC, percebemos a consideração dos componentes gramaticais desde a proposição de Hymes (1972) ao evidenciar que os enunciados deveriam ser devidamente pertinentes e aceitáveis nas diferentes situações – o que inclui o fato de que precisam ser, também, “gramaticalmente corretos” –, até os modelos propostos por Canale (1983) bem como por Bachman e Palmer (1996) em que se inserem a Competência Gramatical associada a outras competências. Já com relação à Pragmática vimos com base em uma das afirmações de Levinson (1983) que o seu enfoque está na inter-relação da estrutura linguística com as

regras de uso.<sup>98</sup> Concernente à GC, retomamos o pensamento de Langacker (1987) quem defende uma gramática de base semântica que associa a forma ao seu significado, vinculando o conhecimento linguístico aos contextos de uso real do idioma, bem como a concepção de Bybee (2008) que defende as técnicas de exposição e atividades reiteradas como práticas essenciais no ensino de línguas, contudo, associadas a contextos de usos e não de forma aleatória. Dessa forma, concebemos que a aprendizagem de verbos pautada, predominantemente ou exclusivamente, na exposição teórica do tema atrelada à prática de exercícios estruturais e, ainda, desvinculada de um contexto não constitui o cenário que reputamos desejável no referido processo.

Por outro lado, percebemos que uma boa parte dos docentes também indicou ter estudado sobre o assunto com o apoio de textos diversos e de forma relacionada a um determinado contexto, totalizando, respectivamente, 73% para cada situação. Podemos notar que tais características novamente nos remontam às concepções teóricas apresentadas no Capítulo 1, sobretudo, no tocante aos componentes da Competência Discursiva (CANALE, 1983), bem como da Competência Textual subitem da Competência Organizativa (BACHMAN; PALMER, 1996), os quais visam, em geral, à relação da articulação dos elementos linguísticos ao sentido a eles atribuídos no ato comunicativo, portanto, da estrutura e do significado das palavras inseridas nos diferentes textos orais ou escritos. De igual modo, essas indicações nos remetem ao viés gramático-cognitivo que, pautado nas ideias de Langacker (1987), reputa a sintaxe e a semântica como indissociáveis, além de nos direcionar ao Princípio da Cooperação proposto por Grice (1975), o qual está centrado no entendimento da diferenciação do que é dito daquilo que se quer, realmente, dizer, igualmente explicitado no mencionado Capítulo. Entendemos que o acesso a diferentes tipos de textos é bastante relevante, pois favorece a aprendizagem, a reflexão e a compreensão da aplicabilidade do sistema linguístico em diferentes situações de uso da língua. Consideramos, também, que a abordagem do destacado tema associada a contextos determinados pode ser uma característica facilitadora, portanto, positiva, posto que, igualmente, possibilita a reflexão e o consequente entendimento do tema vinculado ao uso do idioma.

Por fim, verificamos a afirmação do sujeito P15 que declarou ter aprendido sobre o assunto por meio de músicas e atividades lúdicas. Concebemos que a prática dos referidos tipos de atividades em sala de aula propiciam aulas mais dinâmicas, interativas e prazerosas, culminando, então, na aprendizagem significativa, uma vez que estimula a criatividade dos

---

<sup>98</sup> Vide página 39 do Capítulo 1.

estudantes e, conseqüentemente, a produção do conhecimento, reforçando os conteúdos gramaticais, lexicais, sintáticos e semânticos.

De acordo com Cantos Gómez (1999), muitos docentes e discentes admitem que as atividades de cunho linguístico ou gramatical, ou seja, aquelas que priorizam apenas aspectos formais do idioma, são desmotivadoras, em oposição às de caráter não linguístico que são as que mais os motivam. Segundo o autor, tais atividades estão voltadas à exploração dos “aspectos comunicativos, lúdicos, simulações ou semelhantes.” Dessa forma, para Cantos Gómez (1999), como a motivação é essencial no processo de ensino e aprendizagem de línguas, é preciso que os professores as conheçam.

Conforme Eres Fernández (2003), é cabível pensarmos em criar contextos que viabilizem interações eficazes e a prática das quatro habilidades (escutar, falar, ler e escrever) aos estudantes. Assim, “as atividades lúdicas adquirem grande importância, posto que permitem aproximar o trabalho didático à realidade.”<sup>99</sup> (tradução nossa) Consoante com as ideias da estudiosa, se aplicarmos o sentido da palavra “jogo”<sup>100</sup> à sua utilização em sala de aula é possível concebê-los como estímulo ao crescimento e como astúcia direcionada ao desenvolvimento cognitivo. A pesquisadora ressalta, ainda, que tais atividades não constituem formas de passar o tempo ou de burlar a preparação das aulas, pois a sua escolha e a compreensão dos seus objetivos e regras demandam ao professor muito mais trabalho em comparação com a elaboração de um exercício de cunho tradicional.

Já a utilização de músicas – um dos recursos que pode ser empregado no desenvolvimento de atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem de ELE – possibilita a aproximação a outras culturas, além de permitir o acesso ao gênero textual “canção” e a conseqüente observação dos elementos linguísticos nele inseridos, garantindo, inclusive, a exploração e o conhecimento dos sons da língua provenientes de diferentes lugares por intermédio da diversidade de cantores e compositores espanhóis e hispano-americanos disponíveis na atualidade. Conforme Alonso e Zipman (2003, p. 133):

---

<sup>99</sup> No original: *las actividades lúdicas adquieren gran importancia, puesto que permiten acercar el trabajo didáctico a la realidad.*

<sup>100</sup> Em seu texto, Eres Fernández (2003) define o sentido de “jogo” como diversão, passatempo, oscilação, astúcia e manobra.

[...] a música desperta um interesse positivo entre os alunos: sua carga emocional permite que qualquer um ao escutá-la se identifique com ela. Oferece múltiplas possibilidades de integração em temas de atualidade cultural e conteúdos de outras áreas curriculares. Levar uma canção à sala de aula também é levar a cultura. Além disso, são autênticos veículos de informação linguística, permitem a exploração em aula, desde o plano fônico até o sintático e léxico-semântico. Toda canção tem uma cápsula cultural interna com informação social. Outro aspecto importante é que são facilmente memorizáveis<sup>101</sup> (tradução nossa).

Dessa maneira, segundo o que já expressamos e com base em outros estudos, tais como os de Vygotsky (1998a) e os de Moreno (2003), por exemplo, além das concepções dos estudiosos destacados, consideramos que a prática de atividades lúdicas, dentre as quais, podemos incluir as músicas, convergem com os interesses das teorias apresentadas no Capítulo 1 e retomadas neste item, e proporcionam aulas mais produtivas e agradáveis tanto aos alunos quanto aos docentes, o que resulta na aprendizagem eficiente e significativa. Entretanto, verificamos que apenas um dos sujeitos fez menção a elas.

Sendo assim, embora o grupo tenha apresentado respostas variadas e, aparentemente, equilibradas, julgamos que os resultados obtidos por meio dessa questão foram insatisfatórios, uma vez que nos conduzem a inferir que a abordagem tradicional de ensino prevaleceu nas aulas de ELE destinadas aos colaboradores desta pesquisa na ocasião de sua formação inicial. Cabe destacar que não consideramos que a metodologia tradicional de ensino deva ser totalmente descartada, mas entendemos que permitir que ela prevaleça nas aulas de ELE relativas ao ensino de verbos ou a qualquer outro item gramatical torna a abordagem do assunto obsoleta e sem significado algum, sobretudo, aos estudantes da nossa sociedade atual.

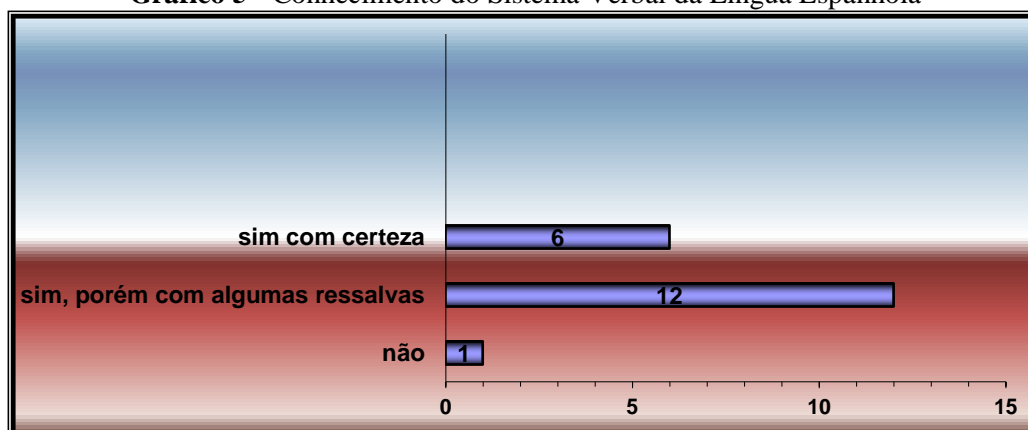
## 2.2. Você se considera um(a) bom/boa conhecedor(a) do sistema verbal da língua espanhola?

- ( ) sim, com certeza  
 ( ) sim, porém com algumas ressalvas  
 ( ) não

---

<sup>101</sup> No original: [...] la música despierta un interés positivo entre los alumnos: su carga emocional permite que cualquiera al escucharla se identifique con ella. Ofrece múltiples posibilidades de integración en temas de actualidad cultural y contenidos de otras áreas curriculares. Llevar una canción a la clase también es llevar la cultura. Además son auténticos vehículos de información lingüística, permiten la explotación en aula, desde el plano fónico hasta el sintáctico y léxico-semántico. Toda canción tiene una cápsula cultural interna con información social. Otro aspecto importante es que son fácilmente memorizables.



**Gráfico 5 - Conhecimento do Sistema Verbal da Língua Espanhola**

Fonte: Própria.

A fim de aprofundarmos os dados obtidos, solicitamos aos informantes uma breve justificativa relativa à resposta indicada nessa questão. Entretanto, notamos que o P14 não a apresentou. Dessa maneira, procedemos, a seguir, à transcrição e posterior análise das respostas explicitadas pelos demais<sup>102</sup>:

- ✓ Por ser estrangeira na língua, não creio que saiba tudo, em especial a gramática normativa da língua espanhola. Não acho que domino nem todo o conhecimento gramatical da minha língua, que dirá da LE. **(P1)**
- ✓ Desde que me formei venho estudando, realizando capacitação, lendo e isso acaba fazendo com que eu esteja sempre em contato com verbos. **(P2)**
- ✓ Conheço com segurança a conjugação dos verbos regulares e vez ou outra tenho dúvidas sobre alguma irregularidade. Porém, no que se refere ao funcionamento sintático do uso do indicativo ou do subjuntivo, por exemplo, muitas vezes utilizo de forma intuitiva e até mesmo transponho o sistema português para o espanhol. **(P3)**
- ✓ Me sinto insegura algumas vezes ao tratar de vocabulário e suas variedades, sobretudo no que diz respeito a variações diatópicas e diastráticas. **(P4)**
- ✓ A língua é mutável, portanto, há sempre novos aprendizados. Além disso, a língua espanhola é o idioma oficial de 21 países com culturas, costumes e formas verbais diferentes entre si. **(P5)**
- ✓ Ao longo dos anos de docência, tive a oportunidade de conhecer novos contextos de ensino e estudar os verbos a partir de perspectivas teóricas e metodológicas diferentes

<sup>102</sup> Reafirmamos que todas as respostas transcritas são apresentadas em sua forma literal, ou seja, sem a realização de nenhum tipo de intervenção ou correção.

daquelas que inicialmente utilizava em sala de aula, mais tradicionais. Hoje, procuro estudar os verbos em espanhol na preparação das aulas, levando em conta também os aspectos contrastivos entre o espanhol e o português. **(P6)**

- ✓ Existem casos específicos assim como em língua portuguesa, que ainda causa um estranhamento na hora de usá-lo ou conjugá-lo. **(P7)**
- ✓ Tenho que sempre lembrar algumas particularidades das conjugações dos verbos irregulares. **(P8)**
- ✓ Em primeiro lugar, porque sou proficiente na língua, o que aponta, entre outras habilidades, para um uso adequado do sistema verbal da língua espanhola nos mais diversos contextos de funcionamento desta língua. Em segundo lugar, porque sou graduado em língua espanhola e julgo haver tido uma ótima formação no que diz respeito aos conhecimentos sistemáticos do espanhol. Em terceiro lugar, por causa de minha formação em linguística teórica (mestrado e doutorado), o que me permite refletir, a partir do ponto de vista da Linguística e não somente a partir da gramática normativa, tanto sobre o sistema verbal da língua quanto sobre muitos outros pontos. **(P9)**
- ✓ São tópicos sempre ensinados nas aulas. **(P10)**
- ✓ Julgo que sim pela capacidade de resposta e de processamento de meu sistema cognitivo quando necessito responder a determinados impulsos ocasionados pelo uso da língua em questão. **(P11)**
- ✓ Professor de Língua espanhola e falante nativo. **(P12)**
- ✓ Aprendi, com mais atenção, o uso dos verbos em língua espanhola durante a minha estância na Espanha. Nesse caso, considero que tenho o domínio desse campo quando os utilizava no cotidiano. **(P13)**
- ✓ Não posso afirmar ser especialista em verbos porque de fato não o sou, mas encaro a docência como um desafio e diante de tantos anos já trilhados posso afirmar que sou uma boa conhecedora e sigo estudando para alcançar excelência. **(P15)**
- ✓ Como minha formação é da graduação em língua espanhola e depois (mestrado e doutorado) em língua portuguesa faz falta estudar mais, ter mais contato com a gramática. Minha atuação agora é em nível básico, mas com português ou espanhol acho SUMAMENTE importante se preparar para dar aula. **(P16)**
- ✓ Conheço as formas mais frequentes nos livros didáticos, reconheço usos, mas sei pouco sobre história da língua. **(P17)**

- ✓ Considero que na minha formação durante a graduação, houve falhas nesse sentido: não foi possível ver todos os tempos verbais, alguns deles não foram vistos de modo mais aprofundado (ficamos mais na forma que no uso). Nunca aprendi nada sobre aspecto na Universidade. Além disso, há também as minhas falhas: como o sistema verbal não foi meu objeto de estudo (de modo específico) tanto no mestrado, como no doutorado, o meu aprendizado sobre o tema ficou restrito às leituras que fiz para as minhas pesquisas, às leituras para preparar as aulas, e ao aprendizado obtido em Congressos e cursos de Formação para professores. **(P18)**
- ✓ Fiquei muito tempo sem dar aula de espanhol e agora estou recordando os conteúdos, inclusive no tocante ao tema verbos. **(P19)**

Sobre o sistema verbal da língua espanhola, notamos que, dos 19 informantes, 32% (seis colaboradores) se consideram bons conhecedores, 5% (apenas um) não se reputam bons entendedores e a maior parte 63% (12 sujeitos), acredita que o assimila bem, contudo, com algumas ressalvas.

No que tange aos primeiros (P2, P6, P9, P10, P11 e P12), o sujeito P2 atribui o referido conhecimento aos seus constantes estudos do idioma desde que concluiu o curso de Letras/Espanhol, culminando no seu contato com os verbos. Apesar de reputarmos muito positivo o fato de esse informante expressar o seu interesse por capacitações e leituras frequentes e sabermos que os verbos, evidentemente, estão presentes na maior parte dos textos e nos processos comunicativos como um todo, consideramos a resposta do P2 um pouco vaga, pois notamos uma afirmação que não explicita, objetivamente, o seu entendimento do assunto.

Já o docente P6 evidencia o seu tempo de experiência com a língua, centrando-se no fato de que pôde estudar e lecionar sobre os verbos em diversos contextos e, conseqüentemente, a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas e, ainda, que priorizava, inicialmente, aquilo que proporciona o viés mais tradicional, mas que, atualmente, prepara as suas aulas com vistas aos aspectos contrastivos entre as línguas espanhola e portuguesa. Notamos que esse sujeito, assim como o P2, não explicita de forma clara o seu entendimento sobre o sistema verbal do destacado idioma e que se considera um bom conhecedor do assunto devido à sua trajetória como professor da língua.

O informante P9, por sua vez, imputa a sua compreensão sobre o tema à sua proficiência no idioma, pois entende que esse fato aponta ao uso adequado do sistema verbal da língua nas mais diferentes situações, afirmação que julgamos pertinente. De igual modo, atribui a referida instrução à sua formação em Letras/Espanhol, ocasião em que julga ter tido

um ótimo acesso ao conhecimento sistemático do espanhol, além dos seus estudos de pós-graduação em linguística teórica, o que, segundo ele, viabiliza-lhe a reflexão do tema desatrelado da gramática normativa apenas. Consideramos que as afirmações desse sujeito a essa pergunta demonstram a sua clara percepção de que o sistema verbal da língua em pauta se vincula, em primeira instância, ao processo comunicativo, isto é, às possibilidades de interação nas diferentes esferas sociais e não somente ao caráter sistemático do idioma, visão com a qual estamos de acordo.

Por outro lado, notamos que o P9 também valoriza o seu conhecimento estrutural sobre o assunto, ao qual teve acesso no curso de graduação. Assim, embora não reputemos adequada a prevalência da abordagem tradicional nas aulas de ELE destinadas aos colaboradores desta pesquisa no momento de sua formação inicial, consoante com o que explicitamos na análise da questão anterior, julgamos que seja necessário e adequado aos docentes de um idioma ter o conhecimento sistemático da língua que ensina, posto que se trata de profissionais especialistas no assunto e que, portanto, devem dominá-lo com vistas a saber aplicar a abordagem comunicativa aos diversos temas tratados em sala de aula, bem como a poder sanar as eventuais dificuldades e necessidades de seus discentes, os quais são heterogêneos e, portanto, aprendem de maneiras diferentes. De acordo com o que apresentamos no Capítulo 1, com base nas teorias em que respaldamos as discussões e reflexões relativas ao ensino dos verbos, o conhecimento gramatical é parte integrante da CC proposta por Hymes (1972) e reformulada por outros estudiosos, além de participar dos interesses da Pragmática e da GC, respectivamente.

Com relação ao sujeito P10, inferimos que se reputa um bom conhecedor do sistema verbal da língua espanhola, devido aos verbos serem “tópicos” frequentemente ensinados nas suas aulas, aproximando-se da resposta do P6, já que vincula a sua visão do assunto ao fato de lecioná-lo. É claro que quanto mais se ensina um idioma, mais conhecimentos sobre a língua se adquire, mas os referidos docentes não explicitam essa justificativa de forma objetiva. Já o informante P11, julga que domina o assunto devido à sua capacidade de resposta e de seu processamento cognitivo em certas situações de uso da língua, aproximando-se do que considera o professor P9. Por fim, o docente P12, informa apenas que é professor do idioma em destaque e nativo na língua, o que nos leva a concluir que, por esses motivos, acredita que apresenta plena compreensão do tema.

Observamos que, de todos os docentes, apenas o P16 declarou que não se considera um bom conhecedor do assunto, pois embora seja graduado em Letras/Espanhol, os seus estudos de pós-graduação estão voltados à língua portuguesa. O referido sujeito afirma, ainda,

que reputa “sumamente” importante preparar as suas aulas tanto no que tange ao espanhol quanto no tocante ao português, sendo necessária a realização de mais estudos, visão com a qual estamos de acordo.

No tocante aos colaboradores que se reputam bons conhecedores do sistema verbal do referido idioma, porém apresentando algumas ressalvas, portanto, à maioria deles, notamos que o sujeito P3 salienta que se sente seguro com relação às conjugações dos verbos regulares, porém, assim como o informante P8, revela que encontra algumas dúvidas no que tange às conjugações dos verbos irregulares, característica do sistema verbal espanhol que gera muitos entraves na aprendizagem de ELE, remetendo-nos a uma das afirmações de Gutiérrez Araus (2012) mencionada no Capítulo 2 desta Tese que, basicamente, enfatiza a probabilidade de que a aprendizagem de verbos seja uma das maiores dificuldades gramaticais de um estrangeiro na aquisição da língua espanhola. O colaborador P3 declara, ainda, que utiliza o funcionamento sintático do modo indicativo e o do subjuntivo de maneira intuitiva, isto é, com base no seu conhecimento de ELE, ou por meio da transposição do sistema do português para o espanhol, semelhantemente ao que afirma o docente P6 quem destaca o fato de que considera os aspectos contrastivos entre as referidas línguas na preparação de suas aulas, reportando-nos ao modelo de Análise Contrastiva, uma das vertentes da Linguística Contrastiva<sup>103</sup>.

De acordo com Santos Gargallo (1993), o modelo de Análise Contrastiva, cujos precursores foram os estudos de Fries (1945) e Lado (1957), está centrado na comparação sistemática e sincrônica entre os sistemas linguísticos da língua estrangeira e da língua materna do estudante a fim de determinar tanto as diferenças quanto as semelhanças existentes entre ambas e, dessa forma, designar as possíveis dificuldades na aprendizagem de idiomas. Como sabemos, o estabelecimento dos contrastes entre o espanhol e o português nas aulas de ELE destinadas a brasileiros é uma prática bastante recorrente adotada entre os profissionais da área, inclusive, devido ao fato de que dos idiomas provenientes das línguas de origem românica, ambos são os que possuem maior semelhança, razão pela qual muitos brasileiros acreditavam que não era necessário aprofundar o estudo do espanhol, pois entendiam-no como língua “fácil”, característica, de igual modo, mencionada por Soler

---

<sup>103</sup> Segundo Santos Gargallo (1993), a Linguística Contrastiva estuda os efeitos que as semelhanças e as diferenças inerentes à língua alvo e a língua materna do aprendiz produzem na aprendizagem de uma língua estrangeira. Centrada em uma gramática contrastiva, subdivide-se em duas vertentes: a teórica e a prática. A primeira se preocupa em estabelecer comparações entre duas ou mais línguas a partir da concepção de Universais Linguísticos que presume a existência de semelhanças entre todas ou quase todas as línguas. Já a segunda, investiga os contrastes existentes entre dois idiomas e está subdividida em: Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua. De acordo com a pesquisadora, a Linguística Contrastiva é uma das contribuições mais significativas ao ensino de idiomas.

(2013) ao tratar das dificuldades de ensino dos pretéritos *Indefinido* e *Perfecto Compuesto* nas aulas de ELE. Consoante com as conclusões de Soler (2013), a viabilidade do contraste entre os referidos idiomas possibilita uma melhor assimilação da língua estrangeira em pauta, assim como as teorias apresentadas no Capítulo 1 nas quais respaldamos o presente trabalho.

Os docentes P1 e P7, por sua vez, de igual modo, estabelecem uma comparação entre a língua portuguesa e a língua espanhola. O primeiro afirma que há casos específicos em ambos os idiomas que lhe causam certo estranhamento tanto no que tange ao uso quanto com relação à sua conjugação, contudo, não especifica a que se refere exatamente. Já aquele, declara que como é estrangeiro em língua espanhola, não reputa que saiba tudo, especialmente, em se tratando da gramática normativa do idioma e que, inclusive, como não obtém o domínio gramatical total da sua língua materna, não poderia detê-lo na destacada língua estrangeira. Notamos que, em ambos os casos, os informantes não elucidam o seu entendimento sobre o sistema verbal de forma clara, entretanto, com base em suas afirmações, inferimos que o associam ao conhecimento da gramática normativa da língua, bem como à conjugação verbal.

Já o informante P4 revela que algumas vezes se sente inseguro no momento da abordagem de vocabulário e suas variedades em suas aulas, evidenciando, em seguida, as variações diatópicas e as diastráticas. Em geral, as variações diatópicas são aquelas que designam as variedades regionais, conforme o traço cultural de cada lugar. Já as diastráticas indicam as variedades linguísticas pertencentes a grupos sociais específicos, como as gírias e os jargões, por exemplo. Assim como no português, a língua espanhola apresenta muitas variedades, inclusive pela diversidade de países nos quais é idioma oficial, o que ocasiona dúvidas e discussões entre os docentes de ELE acerca de qual variante devem ensinar: a hispano-americana ou a espanhola? o espanhol de lá ou o de cá? Questionamentos com os quais discordamos totalmente por entendermos que a referida língua não se reduz a apenas duas grandes variedades linguísticas e socioculturais. De acordo com Moreno Fernández (2004a), as línguas estão condicionadas a variáveis que oscilam conforme a dimensão do território em que são utilizadas e não permitem a sua completa homogeneidade. Segundo o especialista, o espanhol é falado a partir de alguma de suas distintas modalidades as quais estão relacionadas com a geografia, a história e a comunidade de uma determinada região.

Retomando a afirmação do sujeito P4, inferimos que ele associa o seu conhecimento do sistema verbal do espanhol ao “vocabulário” do idioma, portanto, aos verbos que, como sabemos, são “palavras” utilizadas no ato comunicativo. Notamos que esse informante os enquadra diretamente nas variedades diatópicas e diastráticas, causando-nos, em um primeiro momento, certo estranhamento, pois, quando falamos em variedades linguísticas, em geral,

pensamos em vocábulos que designam, dentre outros, nomes de objetos e alimentos diferentes entre regiões ou em sotaques e expressões distintos nos diversos lugares que possuem o mesmo idioma como língua oficial, mas não especificamente nos verbos e seu sistema. Entretanto, sabemos que as mencionadas variedades também atentam às distinções entre os níveis de formalidade e informalidade relativos aos discursos, quando a flexão verbal e a pessoa se modificam consoante com o tratamento empregado entre os interlocutores, o que nos reporta às considerações de Gutiérrez Araus (2012) acerca da existência de dois tipos de enunciatários (*tú de cercanía* e *usted de alejamiento*), além de também poderem ser associadas, por exemplo, à observação da ocorrência do uso do *vos* em algumas regiões hispano-americanas, remetendo-nos, novamente, às ponderações da mesma pesquisadora ao destacar que tal forma singular costuma ser utilizada em situações que indicam maior aproximação entre os interlocutores, sendo acompanhada de “umas formas verbais diferentes”, em consonância com o que observamos no Capítulo 2. Entretanto, cabe mencionar que tal característica, a nosso ver, volta-se mais a um traço regional (diatópico) do que à assimilação com o sistema verbal, embora nele interfira. Dessa maneira, apesar de o destacado docente não ter explicitado mais detalhadamente a sua resposta, percebemos que ele associa o sistema verbal espanhol às situações comunicativas, não o restringindo, portanto, a estruturas e padrões formais, o que converge com os objetivos deste trabalho.

Já o informante P5 atribui as suas ressalvas no tocante ao sistema verbal da língua ao seu caráter mutável e ao fato de o espanhol ser o idioma oficial de 21 países, o que implica na observação de culturas, costumes e formas verbais distintas. Com relação à cultura e costumes, além do pensamento explicitado de Moreno Fernández (2004a), cabe mencionar que concebemos incoerente lecionar línguas estrangeiras ignorando todo o contexto no qual elas são efetivamente empregadas. Segundo Eres Fernández (2002), é pueril desassociar as questões relativas à cultura do saber linguístico nas aulas de idiomas estrangeiros.

Guillén Díaz (2004), por sua vez, evidencia a existência de uma “gramática cultural” subjacente aos componentes linguísticos do idioma, tornando a língua e a cultura elementos indissociáveis:

O termo língua não se refere somente aos elementos de ordem linguística, mas também a todo um sistema de ação social que implica significados culturais [...]; trata-se de uma gramática cultural oculta que, quando não é dominada, resulta em casos de incompreensão na comunicação, conflito, choques culturais e mal-entendidos. Evidencia-se que a simples aquisição do sistema linguístico não assegura a compreensão, razão pela qual não se torna possível dissociar no plano da comunicação a língua da realidade subjacente, isto é, da bagagem cultural: a cultura.

Língua e cultura se apresentam como um todo indissociável, porque a todo fato de língua subjaz um fato de cultura e porque todo fato de língua se estrutura em função de uma dimensão social e cultural <sup>104</sup> (GUILLÉN DÍAZ, 2004, p. 838, tradução nossa).

Nesse sentido, voltamo-nos, novamente, aos conceitos de CC, Pragmática e GC apresentados no primeiro Capítulo deste trabalho, os quais viabilizam o estudo da língua atrelado ao contexto em que a comunicação se desenvolve por meio da observação do saber gramatical (linguístico) vinculado aos saberes sociolinguísticos, estratégicos e discursivos. Já no que se refere às ocorrências de incompreensão comunicativa destacadas por Guillén Díaz (2004), notamos a violação das máximas estabelecidas por Grice (1975) que culminam nas implicaturas conversacionais.

Percebemos, então, que o colaborador P5 evidencia, igualmente, as formas verbais diferentes atreladas às diversidades culturais e costumes de cada país falante da língua espanhola, a exemplo do que declarou o P4, reportando-nos às ponderações de Gutiérrez Araus (2012) já explicitadas, o que nos conduz à constatação de que esse sujeito também considera o sistema verbal do referido idioma atrelado aos diferentes contextos comunicativos e não o reduz a um viés formal e estrutural, o que reputamos positivo.

O colaborador P13 considera que notou o seu domínio do assunto quando teve a oportunidade de usar os verbos em língua espanhola quando esteve na Espanha, portanto, em um contexto de uso real, o que nos reporta a uma das técnicas de frequência de uso proposta por Bybee (2008) que culmina no “efeito de autonomia”, isto é, quando o aluno aprende pela rotina e pelo convívio com falantes nativos, conforme observamos no Capítulo 1. Dessa forma, assim como os informantes P4, P5, P9 e P11, deduzimos que o mencionado docente

---

<sup>104</sup> No original: *El término lengua no se va a referir sólo a los elementos de orden lingüístico, sino también a todo un sistema de acción social que conlleva significados culturales [...]; se trata de una gramática cultural oculta que, si no se domina, da lugar en la comunicación a casos de incompreensión, conflicto, choques culturales y malentendidos. Se pone en evidencia que la simple adquisición del sistema lingüístico no asegura la comprensión, por lo que no es posible disociar en el plano de la comunicación la lengua de la realidad que subyace, es decir, del bagaje cultural: la cultura. Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural.*



associa o conhecimento do sistema verbal da língua às situações de uso real, embora não explicita de maneira clara o seu entendimento acerca do tema.

De modo semelhante ao que declaram os professores P6, P10 e P12, o sujeito P15 atribui o seu bom conhecimento do assunto à sua longa jornada como docente, bem como ao fato de, por conseguinte, continuar desenvolvendo estudos sobre a língua, característica que o aproxima, de igual modo, das considerações do P2 e, novamente, do P6. Já o P17 informa que conhece as formas mais recorrentes nos livros didáticos, reconhece os usos, porém sabe pouco sobre a história da língua, o que nos leva a inferir que vincula o sistema verbal do idioma tanto ao uso quanto às formas, principalmente, a partir do que costuma ser apresentado nos referidos materiais. Entretanto, não indica de forma mais detalhada o seu entendimento.

Notamos que o P18, por sua vez, imputa as suas falhas relativas ao tema à sua formação, ocasião em que não teve tempo de ver todos os tempos verbais, destacando que a referida abordagem esteve centrada mais na forma do que no uso, o que reputamos negativo. Além disso, esse sujeito salienta que nunca aprendeu nada acerca do aspecto verbal no referido contexto e que, ainda, todo o seu conhecimento sobre o sistema verbal se dá com base em suas leituras, preparo de aulas e cursos de aperfeiçoamento, convergindo com o que mencionam o P2 e o P15. Assim, pela resposta explicitada deduzimos que o P18 considera que o assunto em pauta está associado ao tratamento dos tempos verbais, portanto, ao viés estrutural do idioma.

Finalmente, o informante P19 declara que as suas ressalvas quanto ao conhecimento do tema se dá devido a ter ficado muito tempo sem lecionar espanhol e que, atualmente, está recordando os conteúdos, inclusive, com relação aos verbos, o que se aproxima, de certa forma, do que explicitou o colaborador P16. Contudo, notamos que o P19 não especifica o seu pensamento sobre o tema em questão.

De maneira geral, constatamos que alguns dos colaboradores desta pesquisa associam o seu entendimento acerca do sistema verbal do espanhol ao conhecimento estrutural, ou seja, à gramática normativa, às conjugações verbais e às irregularidades dos verbos, embora tenhamos observado que alguns deles também o vinculam aos contextos de uso, conforme verificamos pautados nas afirmações dos informantes P4, P5, P9, P11 e P13, respectivamente. Julgamos que a visão tradicional sobre o tema apresentada por alguns se dá devido ao fato de que a abordagem tradicional prevaleceu nas aulas de ELE destinadas a esses docentes na época de sua formação inicial, consoante com o que verificamos nas conclusões relativas à pergunta anterior. Entretanto, notamos que tal característica não é explicitada nas considerações de todos, tampouco, da maioria, o que reputamos muito positivo.

Notamos que alguns dos sujeitos não esclareceram a sua resposta, justificando-a de forma um pouco vaga e, ainda, que outros atrelam a sua compreensão do tema à sua trajetória como docentes de ELE, o que não poderia ser diferente, pois, consoante com o que já expressamos, quanto mais lecionamos, mais aprendemos. Vimos, também, que tais colaboradores fizeram menção às suas leituras e estudos individuais ou à sua participação em cursos de capacitação na área, o que demonstra a preocupação desse grupo com o seu aperfeiçoamento constante, o que julgamos muito positivo.

Assim, notamos que os colaboradores desta pesquisa apresentaram respostas variadas, especialmente, devido ao fato de termos observado que, a despeito de o ensino com enfoque tradicional ter predominado nas aulas de ELE destinadas a eles no curso de Letras/Espanhol, uma parcela evidenciou o seu entendimento do tema calcado, no uso (P4, P5, P9, P11, P12 e P13), outros demonstraram a sua preocupação com a sua constante atualização, estudos individuais e preparo das aulas (P2, P6, P10, P12, P15, P16 e P19) e uma pequena parte enfatizou a compreensão do assunto voltada a uma visão puramente estrutural (P1, P3, P7, P8 e P18), sendo que alguns transitam entre um viés e outro.

Entretanto, apesar de, em geral, reputarmos muito positivas as afirmações apresentadas e, especialmente, por termos observado o fato de uma minoria ter demonstrado uma visão mais tradicional do assunto, concebemos insatisfatórias as respostas obtidas, devido a que uma boa parcela dos sujeitos não expressou de forma clara o seu entendimento, apresentando respostas que, embora sejam absolutamente pertinentes ao exercício da docência em ELE, foram vagas no que concerne ao assunto específico da questão em pauta.

**Questão 2.3.** Explique, brevemente, o que são os modos e os tempos verbais para você.

No que tange a essa questão, obtivemos as seguintes explicações:

- ✓ Os modos verbais são uma nomenclatura do sistema verbal que serve para exprimir no verbo uma determinada intenção enunciativa. Entendo como formas de demonstrar o uso da língua a situações mais concretas ou hipotéticas. Os tempos verbais têm relação com o tempo enunciativo, ou seja, se nos referimos ao tempo presente da enunciação, passado ou futuro. **(P1)**
- ✓ Modos são “atitudes”, isto é, formas com as quais os verbos se expressam dentro de um plano de significação (conclusão de um fato real, certo, ou dúvida, incerteza,

desejo, suposição, ou ainda ordem, súplica, pedido). Tempo verbal - variação do verbo no espaço de tempo: hoje, ontem ou amanhã. **(P2)**

- ✓ Os modos verbais são estruturas morfológico-sintáticas que dizem respeito às expressões de certeza, dúvida, hipótese, súplica, solicitação, questionamento. O tempo do verbo diz respeito à localização dos participantes no tempo (presente, passado ou futuro) da enunciação. **(P3)**
- ✓ Basicamente, como o próprio nome indica, os tempos verbais dizem respeito ao tempo em que ocorre um fenômeno (passado, presente, futuro) e os modos indicam a forma em que se concretiza (ou não) o fenômeno, isto é, se se trata de um evento hipotético, concreto, se há ênfase na sua concretização (imperativo). **(P4)**
- ✓ Os Modos Verbais (indicativo, subjuntivo e imperativo) indicam as maneiras como os verbos se expressam: Indicativo - exprime fatos, certezas, Subjuntivo – incerteza, dúvida, probabilidade e Imperativo – ordem, conselho, pedido, sugestão. Os tempos verbais são presente, pretérito e futuro. **(P5)**
- ✓ As ações verbais podem ser expressas de variadas formas e modos, dependendo das intenções do falante e do contexto dessas ações. Acredito que os tempos verbais se relacionam às formas, é a marca temporal de uma ação. O modo se relaciona às intenções do falante. **(P6)**
- ✓ Os modos verbais são: indicativo (que indica uma ação), subjuntivo (que trabalha com a possibilidade) e o imperativo (que trata das ordens e pedidos). Já os tempos verbais são: presente (agora), pretérito (ontem) e o futuro (depois), ressalvo que os pretéritos têm suas diferenças. **(P7)**
- ✓ O modo verbal se caracteriza pela significação que pretendemos dar ao verbo (certeza/possibilidade/ordem). Já o tempo refere-se ao momento em que se dá a ação expressa pelo verbo (basicamente presente/passado/futuro). **(P8)**
- ✓ De um ponto de vista enunciativo, os modos e os tempos verbais dizem respeito a um modo de introduzir aquele que fala em sua fala. Em outras palavras, os modos e os tempos verbais são materializações linguísticas que apontam para a relação que o Locutor estabelece com a língua. É importante mencionar, no entanto, que, diferentemente da Pragmática, minha posição não é a de que o lugar de Locutor é um lugar intencional, consciente. O falante é agenciado em Locutor pela enunciação, e é o seu acontecimento (o acontecimento da enunciação) que temporaliza. Isto que acabo de dizer implica pensar que o presente, o passado e o futuro não é função do Locutor, mas sim do acontecimento enunciativo. **(P9)**

- ✓ Como em português, determinam a maneira correta de usar os verbos nas construções em situação de comunicação. **(P10)**
- ✓ Os modos verbais são as diferentes formas que os verbos assumem de acordo com sua utilização e sentido pretendidos. São classificados em três: indicativo, subjuntivo e imperativo. Já os tempos verbais se referem ao momento em que se fala ou ao momento a que se pretende referir. Basicamente, estão divididos em Presente, Pretéritos, Futuros. **(P11)**
- ✓ Utilizo as definições que Emilio Alarcos Llorach e Benveniste: eles expõem que o tempo é expressão gramatical de uma noção de tempo que não coincide com a noção de tempo cronológico ou físico, tratando-se de um tempo linguístico, enunciativo. **(P12)**
- ✓ Atendo-me a explicação estrutural, os modos verbais estão organizados em três grupos: Indicativo, utilizado, de modo bem geral, para fazer afirmações; Subjuntivo, utilizado para expressar desejos ou possibilidades e Imperativo, utilizado sobretudo para expressar ordem ou pedido. Contudo, cabe destacar que, dependendo do contexto, pode-se utilizar tais verbos a partir de outros paradigmas. Quanto ao tempo, este está relacionado ao posicionamento do sujeito em relação ao tempo verbal na enunciação: passado, presente e futuro. De modo bem simplista. **(P13)**
- ✓ Não consigo pensar nessas noções fora das categorizações tradicionais. Tempo: Presente, Pretérito e Futuro. Modo: Indicativo, Subjuntivo, Imperativo. **(P14)**
- ✓ Para mim, os modos verbais exprimem “como” se deu a ação. O modo imperativo marca sua presença quando há pedido ou ordem. O indicativo quando uma ação seguramente acontece, aconteceu ou acontecerá. Quando a certeza dá espaço às dúvidas preciso usar o modo Subjuntivo. Os tempos como já disse serão presente, passado e futuro, lembrando que o imperativo possui apenas a forma afirmativa e negativa. **(P15)**
- ✓ Tempo é o momento da ação, o momento da realização do ato (passado, presente ou futuro) e modos implicam na modalização do discurso: de ordem (imperativo), de dúvida/possibilidade (subjuntivo) e expressando certeza e precisão (indicativo). **(P16)**
- ✓ Modos se relacionam com a intencionalidade do falante. Expressam o ponto de vista do falante sobre o objeto do discurso: falar de algo como real (indicativo), desejado (subjuntivo), etc. “Tempos” são formas verbais associadas a usos específicos, efeitos de sentido específicos (não só a tempo real). **(P17)**

- ✓ Os modos verbais, de modo geral, na perspectiva da gramática tradicional, expressam a “atitude” do falante em relação ao enunciado. Os modos do verbo são: imperativo, indicativo e subjuntivo. No modo imperativo, podem estar presentes as forças ilocutivas de ordem ou pedido. No modo indicativo, podem estar presentes a força ilocutiva de asserção e no modo subjuntivo podem estar presentes forças ilocucionárias de atos de fala que expressam desejo, incerteza, etc. **(P18)**
- ✓ O modo diz respeito a um julgamento do locutor sobre a ação verbal. Se a ação é certa, o modo é indicativo; se a ação é hipotética, o modo é subjuntivo; se a ação é uma ordem ou pedido, o modo é imperativo. **(P19)**

Observamos que os colaboradores P1, P6 e P17 associam os modos às diferentes formas de expressão relativas às intenções do enunciador, sendo que o P17 acrescenta, ainda, que o modo indica o ponto de vista do falante sobre a situação discursiva, dentre outras possibilidades, como algo real (indicativo) ou desejado (subjuntivo). Já o P1 afirma que os modos apontam o uso da língua na expressão de situações concretas ou hipotéticas, vinculando o “tempo enunciativo” a Presente, Passado e Futuro. Já o sujeito P6 o relaciona à marcação temporal de uma ação e o P17 o associa a usos específicos que produzem determinados efeitos de sentido, os quais não se relacionam apenas ao tempo real, contudo, não esclarece a quais usos ou efeitos faz referência. Notamos que esses sujeitos expressam um pensamento mais voltado ao viés comunicativo, embora não expliquem de maneira mais detalhada a sua visão.

O informante P18, por sua vez, declara que, sob a ótica da gramática tradicional, os modos verbais, em geral, expressam a “atitude” do falante inerente ao enunciado e explicita a sua subdivisão em imperativo, indicativo e subjuntivo, indicando que podem exprimir, respectivamente, ordem/pedido, asserção e desejo/incerteza. De igual modo, o colaborador P2 afirma que os modos são “atitudes” verbais, as quais expressam “a conclusão de um fato real, certo, ou dúvida, incerteza, desejo, suposição, ou ainda ordem, súplica, pedido” e associa o tempo ao espaço-temporal “hoje, ontem ou amanhã”. Notamos que a concepção dos modos como “atitudes” vai ao encontro da definição de Gutiérrez Araus (2012) que reputa que uma das funções da categoria modo verbal e modalidade é a de exprimir a atitude do falante com relação ao que se diz, além de expressar a sua visão acerca da ação verbal, consoante com o que observamos no Capítulo 2 deste texto.<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> Vide página 67.

Calcados em uma definição mais tradicional, estão as respostas dos informantes P3, P4, P5, P7, P8, P11, P13, P14, P15, P16 e P19, os quais vinculam os modos às diferentes formas de expressão em situações diversas e associam os tempos verbais à marcação cronológica dos fatos, embora o P19 não tenha explicitado a sua visão acerca do tempo, apenas dos modos. Verificamos, ainda, que o P4 e o P15 atrelam os modos à maneira “como” se dá a ação. Observamos que todos esses sujeitos destacam a divisão temporal básica em presente, passado e futuro e alguns (P5, P7, P11, P13, P14 e P16) mencionam, ainda, a classificação dos modos em indicativo, subjuntivo e imperativo, semelhantemente às afirmações dos professores P2 e P18, já apresentadas. Além disso, notamos que o colaborador P10 evidencia que as referidas categorias designam a “maneira correta” do emprego dos verbos nos enunciados em contextos comunicativos, assim como o docente P3 utiliza os termos “estruturas morfológico-sintáticas” a fim de explicar a sua percepção dos modos verbais, expressões que salientam os conceitos de “certo e errado”, evidenciando o pensamento fortemente pautado no traço semântico-estrutural de ambos acerca do assunto.

Constatamos que os informantes P8, P17 e P19, declaram que concebem os modos a partir da percepção que o locutor possui da situação, isto é, da sua visão da ação, característica que converge com o pensamento de Gutiérrez Araus (2012), apresentado nas linhas precedentes e explicitado no Capítulo 2. Já o docente P12 afirma que, pautado nos conceitos de Emilio Alarcos Llorach e Benveniste, entende o tempo como a expressão gramatical de uma noção temporal que não se adéqua ao tempo cronológico, senão, a um tempo linguístico enunciativo, aproximando-se do que considera o P1.

Segundo Alarcos Llorach (2000):

**209.** Costuma-se distinguir entre o *dictum* (ou conteúdo do que se comunica) e o *modus* (ou maneira de apresentá-lo segundo a nossa atitude psíquica). Os procedimentos gramaticais que denotam a atitude do falante com relação ao dito constituem as variações morfemáticas do verbo conhecidas como modos. [...]

**219.** Outros morfemas, destacados por seus respectivos significantes, opõem entre si às formas verbais agrupadas em cada um dos três modos. Os traços de significação que separam *cantas* de *cantabas* e *cantaste*, *cantarás* de *cantarías*, *cantes* (e o não mais usado *cantares*) de *cantases* e *cantaras* são, geralmente, atribuídos à referência do tempo no qual o falante situa a noção denotada pela raiz verbal. Mas o uso destas formas temporais não é tão simples porque nem sempre indicam uma referência concreta e precisa de um momento ou de um segmento do decurso do tempo objetivo. Nossa interpretação psicológica do transcurso temporal discerne três zonas: o período mais ou menos amplo em que experimentamos e comunicamos nossa vivência (que chamamos presente), o período precedente que engloba todas as nossas recordações (que chamamos pretérito ou passado) e o período ainda não realizado nem vivido do que imaginamos, desejamos, projetamos (que chamamos futuro ou porvir); ou com expressão adverbial um «agora», um «antes» e um «depois»<sup>106</sup> (ALARCOS LLORACH, 2000, p. 149-156, grifos do autor, tradução nossa).

Podemos observar que a noção de tempo proposta por Alarcos Llorach (2000) corrobora as concepções de Bello (1988), Fiorin (2005), Matte Bon (2010a) e Gutiérrez Araus (2012), apresentadas no Capítulo 2, que, em linhas gerais, localiza o marco referencial no momento da enunciação, isto é, no ato da fala, consoante com as impressões e os sentidos do enunciador. Dessa forma, constatamos que a visão do sujeito P11 vai além da definição mais tradicional de tempo, o que reputamos positivo. Notamos, também, que o referido colaborador não expressou o seu pensamento acerca dos modos, especificamente. Porém, sabendo que ele se apoia nas considerações de Alarcos Llorach (2000), inferimos que ele considera que os modos são as formas de expressão utilizadas pelo falante a fim de demonstrar a sua atitude ou pensamento acerca das situações em geral, aproximando-se da definição da categoria modo

---

<sup>106</sup> No original: **209.** *Se suele distinguir entre el dictum (o contenido de lo que se comunica) y el modus (o manera de presentarlo según nuestra actitud psíquica). Los procedimientos gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto de lo dicho, constituyen las variaciones morfemáticas del verbo conocidas como modos. [...]*

**219.** *Otros morfemas, señalados por sus respectivos significantes, oponen entre sí a las formas verbales agrupadas en cada uno de los tres modos. Los rasgos de significación que separan a *cantas* de *cantabas* y *cantaste*, a *cantarás* de *cantarías*, a *cantes* (y el desusado *cantares*) de *cantases* y *cantaras*, se suelen adscribir a la referencia del tiempo en que el hablante sitúa la noción denotada por la raíz verbal. Pero el uso de estas formas temporales no es tan simple, porque no indican siempre una referencia concreta y precisa a un momento o a un segmento del decurso del tiempo objetivo. Nuestra interpretación psicológica del transcurso temporal discierne tres zonas: el período más o menos amplio en que experimentamos y comunicamos nuestra vivencia (que llamamos presente), el período precedente que abarca todos nuestros recuerdos (que llamamos pretérito o pasado) y el período todavía no realizado ni vivido de lo que imaginamos, deseamos, proyectamos (que llamamos futuro o porvenir); o con expresión adverbial, un «ahora», un «antes» y un «después».*

expressa pelos sujeitos P8, P17 e P19 quanto à “visão”, bem como pelos informantes P2 e P18 quanto às “atitudes”.

Já o professor P9 declara que os modos e os tempos verbais são materializações linguísticas que indicam a relação que o enunciador tem com a língua, o que julgamos procedente. Contudo, notamos que esse sujeito salienta que não considera o falante como protagonista do discurso no que tange à esfera temporal, ou seja, para ele, o locutor é “agenciado pela enunciação”, a qual é a responsável pela temporalização dos fatos. Assim, verificamos que o P9 não reputa o tempo a partir de quem fala, mas sim, a partir dos acontecimentos, sendo, portanto, estes os definidores do tempo, consideração com a qual não estamos de acordo por entendermos que não são os fatos que determinam o tempo, mas sim, o contexto e o sentimento do enunciador que o regulam.

Notamos que os referidos sujeitos possuem um bom conhecimento dos modos e dos tempos verbais e compreendem, pelas respostas apresentadas, as destacadas categorias como norteadoras ou organizadoras do que se pretende transmitir no ato comunicativo. Percebemos que, em geral, 58% (12 colaboradores) vinculam a questão temporal ao tempo real e, principalmente, à divisão básica em Presente, Passado e Futuro, sendo que mais 5% (1 sujeito) salientam que os modos e os tempos dizem respeito à “maneira correta” de construir os enunciados, reportando-nos ao viés puramente tradicional, consoante com o que já explicitamos. Entretanto, notamos que alguns deles (P8, P11, P17 e P19) mencionam a percepção ou visão do falante no tocante às escolhas verbo-temporais que, de acordo com Gutiérrez Araus (2012), vão muito além de situar no tempo “quando” as situações ocorrem, já que podemos utilizar um verbo o presente com valor de futuro, entre outras possibilidades, além de outros (P1 e P6) de igual modo, terem destacado a expressão das intenções de quem fala.

Assim, julgamos que a compreensão mais voltada à norma linguística explicitada pelos sujeitos advém do fato de terem tido acesso ao tema de maneira, predominantemente, tradicional, conforme notamos em uma das questões precedentes. Contudo, percebemos certa influência da abordagem linguística e pragmática em seus discursos por meio da referência a tempo enunciativo, intencionalidade, plano de significação, força ilocutiva/ilocucionária etc., o que, possivelmente, se dá devido às constantes participações dos colaboradores em cursos de capacitação, de seus estudos individuais, além do fato de que apresentam um alto nível acadêmico, de acordo com o que constatamos por meio das perguntas inseridas na primeira parte do questionário em pauta, o que consideramos muito positivo. Por outro lado, verificamos que as respostas apresentadas, embora não se trate de afirmações incorretas ou



improcedentes, não esclarecem, em sua totalidade, o pensamento de alguns dos docentes sobre o assunto.

Finalmente, com vistas ao arcabouço teórico desta investigação, bem como ao fato de que a maioria apontou a sua visão ao viés gramático-tradicional predominante, julgamos que os resultados obtidos por meio dessa questão foram insatisfatórios.

**Questão 2.4.** O que você sabe sobre “aspecto verbal” e qual é a sua importância no processo de ensino e aprendizagem de verbos nas aulas de ELE?

No que concerne a essa pergunta, observamos que o colaborador P15 não a respondeu. Dessa forma, elencamos, nas linhas seguintes, as considerações dos demais informantes:

- ✓ Entendo por aspecto verbal a perfectividade do verbo. Ou seja, se a “ação” do verbo tem uma determinada duração. Se o verbo é perfectivo, quer dizer que a ação não tem uma duração no tempo, diferente de um verbo de tempo imperfeito. **(P1)**
- ✓ Aspecto verbal é uma categoria semântica que determina ação, processo ou estado relacionado ao verbo. São as nuances de significados entre os tempos (pretérito perfeito do imperfeito). É importante o aluno de ELE saber em que sentido ou nuance quer expressar sua ideia. **(P2)**
- ✓ Desconheço a nomenclatura. **(P3)**
- ✓ Confesso que, em uma primeira resposta, não sei exatamente a que se refere o “aspecto” verbal. Depois de dar uma olhada no Google, vi do que se trata. No que diz respeito ao ensino gramatical, acho importante trabalhar o aspecto verbal, pois contribui para que o estudante desenvolva uma percepção crítica a respeito da relação entre formas verbais e seus usos sociais. **(P4)**
- ✓ O aspecto verbal está relacionado à duração da ação expressa pelo verbo. **(P5)**
- ✓ Assim como o tempo verbal, o aspecto verbal tem a ver com a temporalidade de uma ação. O aspecto verbal consiste na forma verbal usada para expressar a ação. É possível trabalhar o aspecto verbal em sala de aula de forma contrastiva, por exemplo, considerando as diferenças das formas verbais e também dos usos, dos pretéritos: *Pretérito Perfecto, Indefinido e Imperfecto*. Também podemos trabalhar os dêiticos que aparecem junto às formas verbais. Ainda é possível estender o estudo para os usos dos pretéritos em português, se for pertinente para o grupo de estudantes. **(P6)**

- ✓ Acredito que o “aspecto verbal” se refere à duração da ação verbal, onde é considerado se já foram concluídos ou não, por exemplo, o pretérito imperfeito que indica que a ação não foi concluída, ou seja, está incompleta. **(P7)**
- ✓ O aspecto verbal refere-se ao início, à duração ou ao término da ação expressa pelo verbo. É um importante fator nas aulas de ELE porque reflete diretamente a forma como devemos utilizar os verbos na língua alvo. Como cada língua possui o seu sistema verbal, devemos nos atentar ao significado que cada tempo representa nessa língua, como por exemplo as diferenças de uso dos passados em espanhol. **(P8)**
- ✓ Seguindo a mesma linha de raciocínio da pergunta anterior, o aspecto verbal é importante no funcionamento da língua porque dá a conhecer um tipo de relação específica entre o Locutor e a língua, bem como entre o Locutor e aquilo sobre o qual fala. Um aspecto conclusivo, durativo, perfectivo, imperfectivo, incoativo, apenas para citar alguns, são materializações no enunciado dessa relação enunciativa que acabo de mencionar. No que tange ao processo de ensino/aprendizagem, a abordagem do aspecto verbal permite ao estudante perceber a plasticidade do funcionamento da língua, já que aporta informações fundamentais para a compreensão da ação verbal. **(P9)**
- ✓ Na verdade, não sei muito sobre esse tópico. Portanto não posso discorrer sobre o assunto. **(P10)**
- ✓ Aspecto verbal é a duração da ação verbal referida. Acredito que não seja muito referenciada nos processos de ensino de línguas, sejam estrangeiras ou maternas. Explica-se a diferença dos tempos verbais a partir do aspecto verbal, mas não se nomina ao discente dessa maneira. Parece ser um termo que aos poucos está entrando em desuso. **(P11)**
- ✓ Utilizo as definições que Emilio Alarcos Llorach expõe em Gramática de la Lengua Española. Refere à duração da ação verbal, características específicas e sutis sobre o tempo referido gramaticalmente, ponto de vista e circunstâncias da enunciação marcadas pelos verbos. **(P12)**
- ✓ Não sei. Talvez, o “aspecto verbal” relacione-se ao uso do verbo na enunciação, ou seja, dentro de um contexto comunicativo. **(P13)**
- ✓ Desconheço sobre “aspecto verbal”. **(P14)**
- ✓ Bem, eu diria que eles “servem” para indicar que a ação que expressa por eles não foi concluída ou não foi concluída até o instante indicado na referência de frase (pelo

verbo), ou seja, está diretamente relacionado à gradação do desdobramento de ações que são expressas pelo verbo. **(P16)**

- ✓ Aspecto é importante para expressar com precisão. Compreender os fenômenos, acontecimentos como processos, algo pontual etc. **(P17)**
- ✓ O aspecto verbal nos informa a estrutura interna de uma situação. Ao analisar o aspecto, podemos observar se o verbo expressa um fato inicial, acabado, que se repete, em transcurso. É importante que este tema seja incluído no processo de ensino e aprendizagem, pois, em muitos casos, o conhecimento do tempo verbal não é suficiente para a interpretação correta de um texto. **(P18)**
- ✓ Nunca parei para pensar sobre isso e tenho vagos conhecimentos. **(P19)**

Com relação ao conhecimento acerca do “aspecto verbal”, notamos que os informantes P3, P4, P10, P13, P14 e P19 revelaram que desconhecem o assunto, além do fato de que o sujeito P15 não apresentou a sua resposta à questão, o que nos conduz a inferir que, de igual modo, ignora o conceito do referido tema. No entanto, notamos que o P4 informa que, após ter pesquisado algo sobre o assunto na ocasião em que respondia ao questionário, passou a reputá-lo importante ao ensino de línguas, dada a sua percepção de que pode contribuir com o desenvolvimento crítico do aprendiz relativo às formas verbais atreladas ao uso da língua, mas não esclarece pontualmente acerca da categoria em pauta. De igual modo, o informante P13 declara que, talvez, o aspecto se refira ao uso do verbo na situação de comunicação – o que não está errado –, mas não explicita uma explicação mais específica sobre o assunto. Dessa forma, percebemos que da totalidade dos colaboradores, 37% (sete sujeitos) não o compreendem.

Os docentes P1, P2, P5, P7, P8, P9, P11, P12 e P16 declaram, em geral, que a referida categoria exprime a duração ou o desdobramento dos fatos, dentre os quais, o P1, o P7, o P8, o P9 e o P16 salientam, também, o caráter perfectivo ou imperfectivo da ação, ou seja, o término ou o não-término dos acontecimentos, reportando-nos à concepção mais básica do tema, de acordo com Bello (1988), Gutiérrez Araus (1997; 2012), Miguel Aparicio (2000), Corôa (2005), Travaglia (2016) e segundo a RAE (2010), dentre outros linguistas apresentados no Capítulo 2 desta Tese. Notamos que, segundo o P8, a referida categoria pode marcar, ainda, o início da ação, assim como o P9 faz referência ao traço incoativo como uma das “materializações” do aspecto no enunciado, menções que nos remetem ao que podemos

observar no Quadro 9<sup>107</sup>, inserido no mencionado Capítulo, especificamente quanto aos exemplos relativos aos acontecimentos ingressivos ou inceptivos, ou seja, que indicam a fase inicial dos eventos.

O sujeito P6, por sua vez, explica que a destacada categoria “consiste na forma verbal usada para expressar a ação”, definição que nos remonta à categoria tempo e não ao aspecto. De igual modo, o mesmo informante evidencia que este se relaciona com a temporalidade, reportando-nos ao caráter confuso da destacada categoria entre os linguistas, o que leva alguns deles, inclusive, a não considerá-la como uma categoria independente, em consonância com a visão de Rojo (1990), Rojo e Veiga (2000) e Veiga (2015) explicitada no segundo Capítulo deste trabalho.

Já o colaborador P17, afirma que o aspecto é relevante “para expressar com precisão” os fatos, auxiliando na compreensão dos fenômenos, na observação dos eventos como processo, o que inferimos ser uma referência à duração, além de denotar a pontualidade das situações. Por fim, o sujeito P18 declara que a categoria em questão indica a “estrutura interna de uma situação”, remetendo-nos às considerações da RAE (2010), bem como dos teóricos já destacados na análise desta pergunta e vistos no Capítulo 2. Além disso, o docente P18 afirma que o aspecto denota o início, o término, a reiteração e o transcurso dos fatos, aproximando-se da afirmação da maior parte dos colaboradores, consoante com o que já apresentamos.

No que concerne à segunda parte da pergunta em pauta, ou seja, ao questionamento acerca da importância da referida categoria no processo de ensino aprendizagem de ELE, apenas oito informantes explicitaram a sua resposta. Assim, o sujeito P2, ao expressar que o aspecto determina as “nuances” de significados entre o Pretérito Perfeito e o Imperfeito (aspecto perfectivo *vs.* imperfectivo), afirma que considera importante que o aluno de ELE o compreenda a fim de que possa esclarecer o sentido ao qual se volta a sua ideia, mas não explica de que forma isso pode ou poderia acontecer. De igual modo, o docente P6 evidencia o trabalho com o aspecto por meio do estabelecimento de contrastes inerentes aos pretéritos *Perfecto*, *Indefinido* e *Imperfecto*, além de expressar acerca da viabilidade do trabalho com os dêiticos que costumam acompanhar as referidas formas e, ainda, sobre a possibilidade do direcionamento do estudo aos usos dos pretéritos em língua portuguesa, quando pertinente e necessário a cada contexto.

O P4, por sua vez, declara que o trabalho com o aspecto verbal em sala de aula permite que o estudante desenvolva a percepção crítica da relação entre as formas verbais e os

---

<sup>107</sup> Vide página 84.

usos sociais, aproximando-se do que afirma o P8, o qual evidencia que o aspecto reflete diretamente na forma como os verbos devem ser utilizados. De acordo com o sujeito P8 é necessário observar o significado que cada tempo representa dentro do sistema verbal da língua espanhola, tais como as diferenças de usos entre os pretéritos, por exemplo.

O informante P9 declara que o aspecto verbal permite uma aproximação entre o falante e a língua ou entre o falante e o que ele diz, propiciando, assim, o melhor entendimento do funcionamento do idioma, uma vez que informa acerca da ação verbal. O sujeito P18, por sua vez, afirma que é relevante que se inclua o tratamento da referida categoria no contexto das aulas de ELE, pois há situações em que o entendimento do tempo não é suficiente à interpretação correta de um texto.

Já o professor P11 considera que, tanto nas aulas de língua materna quanto nas de línguas estrangeiras, as explicações acerca das diferenças entre os tempos verbais acontecem pautadas no aspecto, a despeito de a referida categoria não ser evidenciada aos alunos. Na visão desse docente, trata-se de um termo que está entrando em desuso, aparentemente. Por fim, o colaborador P17 afirma que o aspecto é importante para que se possa expressar os fatos com precisão, mas não relaciona a sua declaração ao contexto de sala de aula.

De acordo com o que observamos no desenvolvimento desta Tese, com vistas mais apuradas ao Capítulo 2, de modo geral, o aspecto exprime a duração de uma situação por intermédio de um verbo que representa a ação e está intrinsecamente relacionado à questão do tempo, sendo, portanto, o responsável pela análise dos seguintes elementos: o contraste perfectivo/imperfectivo, a duração, as perífrases verbais e os usos/valores dos verbos, consoante com o que observamos na síntese apresentada na Figura 9.<sup>108</sup> Assim, com base nas informações explicitadas, dos 19 colaboradores, verificamos que 63% (12 docentes) demonstraram obter certo conhecimento do assunto, o que reputamos muito positivo.

Em linhas gerais, notamos que as respostas explicitadas apontam, principalmente, à expressão de que a destacada categoria exprime a duração da ação, além de indicar o contraste perfectivo *vs.* imperfectivo, sendo que alguns dos professores mencionaram o caráter pontual, incoativo, iterativo e estático dos acontecimentos, o que recai sobre a informação aspectual. De igual modo, verificamos a menção da relação que a categoria aspecto mantém com a temporalidade verbal, sendo que, da totalidade dos sujeitos, apenas um apresentou uma definição de aspecto mais condizente com a função do tempo, demonstrando, portanto, certa confusão entre as categorias. Percebemos, também, que nenhum dos sujeitos mencionou o

---

<sup>108</sup> Vide página 91.

aspecto atrelado às perífrases, mas alguns demonstraram que o relacionam com as reais situações de uso, um pouco diferente daquilo que a maioria transmitiu no tocante às respostas relativas à questão anterior, portanto, acerca dos modos e dos tempos verbais.

Já no tocante às informações inerentes ao entendimento/tratamento da destacada categoria no contexto de ensino e aprendizagem de ELE apontadas por apenas oito dos colaboradores, constatamos que, em geral, mencionaram a possibilidade de sua abordagem à observação, ao desenvolvimento ou ao trabalho com:

- os aspectos contrastivos entre os pretéritos *Indefinidos*, *Perfecto Compuesto* e *Imperfecto*, com vistas à compreensão dos seus respectivos significados, diferenças e usos;
- os dêiticos (marcadores/modificadores temporais) que acompanham as formas verbais;
- a melhor compreensão da relação entre o falante e o que ele diz;
- a percepção crítica entre as formas verbais e os usos sociais;
- a explicação dos usos verbais que não podem ser esclarecidos pela definição tradicional.

Conforme podemos notar, tais colaboradores evidenciam o entendimento dos significados das formas, a fim de que se possa refletir sobre os usos em situações reais, bem como a compreensão das estruturas que não são esclarecidas pela norma culta, convergindo com as nossas considerações já explicitadas no desenvolvimento desta pesquisa, as quais, em geral, reputam que o aspecto é o responsável pelo esclarecimento dos diferentes usos e valores dos verbos utilizados nas situações linguísticas diversas, os quais vão além das explicações que a gramática tradicional proporciona, consoante com o que explicitamos no Capítulo 2, além de além de ir ao encontro dos interesses das vertentes teóricas nas quais respaldamos este trabalho, apresentadas no Capítulo 1.

De igual modo, verificamos a menção ao trabalho com os “dêiticos”, uma vez que o trabalho com o aspecto em sala de aula pode auxiliar na compreensão da marcação da duração/extensão temporal dos acontecimentos, por exemplo, embora não sejam os elementos que definam o uso das formas verbais, reportando-nos às ponderações de Gutiérrez Araus (2012), vistas no Capítulo 2. Constatamos, também, a indicação de que o entendimento do aspecto no desdobramento das aulas de ELE pode propiciar a aproximação

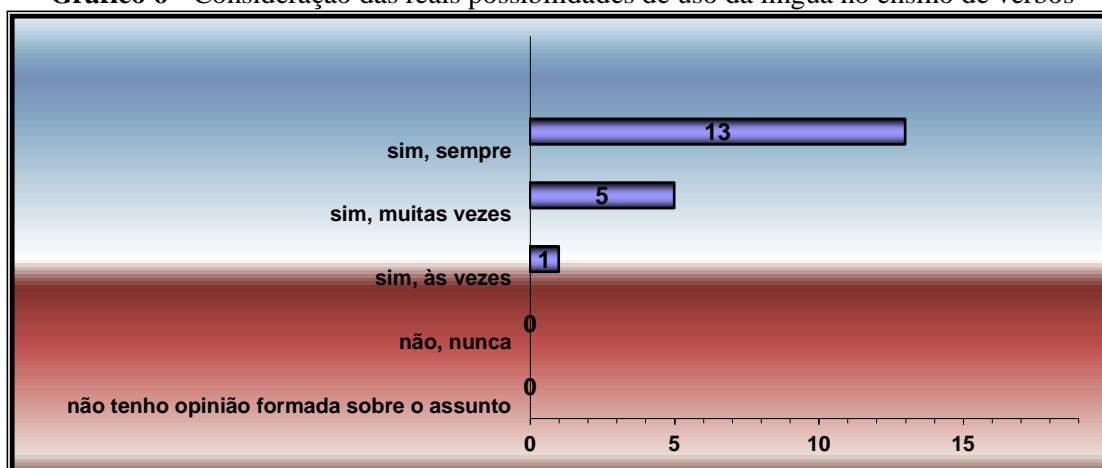
do falante com o que ele diz, o que nos remete ao Princípio da Cooperação de Grice (1975), explicitado no primeiro Capítulo, que, em linhas gerais, prima pela observação da distinção entre o que o enunciador diz e o que, realmente, deseja transmitir.

Por fim, entendemos que o tratamento dos verbos em sala de aula por meio do entendimento do aspecto, viabiliza aulas mais direcionadas ao contexto comunicativo, bem como a compreensão do significado mais preciso das formas verbais, além de expandir a criticidade do aluno sobre os usos linguísticos, bem como a valorização e o fortalecimento da sua língua materna. De acordo com Serrani (2005, p. 103), “pensar em outra língua não é algo que dependa apenas de uma determinação voluntária ou consciente. A língua e a discursividade de um sujeito fazem parte de sua constituição identitária”. Assim, todos esses elementos reunidos culminam no aprimoramento da competência sócio-linguístico-cultural do aprendiz.

Dessa forma, embora os colaboradores desta pesquisa não tenham explicitado a totalidade da definição da categoria aspecto verbal, julgamos que os resultados obtidos por meio desta questão são plenamente satisfatórios, uma vez que tais sujeitos demonstraram ter conhecimento geral do assunto.

**Questão 2.5.** Em sua opinião, o ensino de verbos deve considerar as reais possibilidades de uso da língua?

- ( ) sim, sempre
- ( ) sim, muitas vezes
- ( ) sim, às vezes
- ( ) não, nunca
- ( ) não tenho opinião formada sobre o assunto

**Gráfico 6** - Consideração das reais possibilidades de uso da língua no ensino de verbos

Fonte: Própria.

Com o intuito de aprofundarmos a análise dos dados obtidos por meio dessa questão, efetuamos, a seguir, a transcrição das justificativas apresentadas pelos informantes, exceto as dos colaboradores P5 e P8 que se privaram de respondê-la:

- ✓ O ensino e os verbos servem para que nos comuniquemos e só o fazemos em situações reais de uso da língua. Ainda que seja de forma simulada, quanto mais usamos possibilidades de língua real, melhor para a aquisição/aprendizagem da LE. **(P1)**
- ✓ É necessário conhecer os verbos, afinal são as palavras que denotam ação ou estado. No ato da comunicação não tem como não usá-los. **(P2)**
- ✓ Acredito que em um estágio mais avançado de aquisição da língua seja pertinente a sistematização estrutural, além de o uso estar sempre presente no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. **(P3)**
- ✓ É por meio do uso que se pode visualizar o funcionamento das estruturas verbais. **(P4)**
- ✓ Aprender um idioma não significa aprender frases, palavras, é necessário que o aprendiz saiba fazer uso dos verbos em diferentes contextos. Considerando que há diversas formas de expressar uma ação, o uso de uma determinada forma verbal irá depender, fundamentalmente, das intenções do falante. **(P6)**
- ✓ Existem casos, em que o ensino de verbos não precisa estar ligado diretamente às reais possibilidades de uso da língua. Por exemplo, quando o professor está ensinando as conjugações verbais, ele pode ter a liberdade de contextualizar ou não. **(P7)**
- ✓ Não entendi exatamente o que se entende, no contexto da pergunta, por “reais possibilidades de uso da língua”. Se se entende por esta expressão que o ensino de verbos deve sempre levar em conta situações comunicativas concretas, fazendo uso,



por exemplo, de textos considerados “autênticos”, minha resposta seria “sim, às vezes”. Entretanto, se se entende por isto que qualquer enunciado reconhecido pelos falantes como pertencente à língua espanhola é um possível de língua (se se preferir, uma possibilidade de língua), então minha resposta é “sim, sempre”. A justificativa primeira seria porque não se pode trabalhar com “impossíveis” de língua.

Pensando em algumas teorias de ensino/aprendizagem de línguas, para as quais o processo de ensinar e aprender deve dar-se apenas em um contexto dito “comunicativo” (não vou levar em consideração as diversas vertentes e escolas da “abordagem comunicativa”), eu diria que nem sempre é interessante trabalhar com verbos “em contexto”. Isto porque, dependendo do perfil dos estudantes e dos objetivos perseguidos pelo docente, pode ser interessante uma discussão teórica acerca do sistema verbal da língua que estão estudando. Momentos de sistematização e de estudos da estrutura linguística podem ser muito frutíferos. **(P9)**

- ✓ Tudo deve estar atrelado às reais possibilidades de uso da língua. **(P10)**
- ✓ Deve-se considerar o uso da língua para que se possa alcançar um melhor aproveitamento no processo de ensino dela. A aplicação dos verbos de maneira contextualizada ajuda o discente a perceber as diferentes formas de uso da língua em determinadas circunstâncias. **(P11)**
- ✓ O uso da língua está condicionado por outros elementos que não formam parte, exclusivamente, do ensino dos verbos. **(P12)**
- ✓ Penso que em sala de aula, muitas vezes, embora aconteça a prioridade por uma aula contextualizada, ou seja, o uso dos verbos em uma situação comunicativa de fato, em algum momento da exposição, opta-se por uma explicação estrutural, por exemplo, como está formado tal verbo e o seu uso no contexto de fala. **(P13)**
- ✓ Considerando que as propostas mais atuais de ensino de língua partem da noção de gêneros discursivos e trabalham com materialidades autênticas, seria improdutivo desvincular o ensino de qualquer conteúdo linguístico do uso efetivo da língua. **(P14)**
- ✓ Costumo dizer aos alunos que a língua está a serviço do falante e não o contrário. Quando estamos diante de verbos como o SER por exemplo, que é totalmente irregular, devemos ressaltar muito o “quanto” vamos usá-lo para se comunicar na língua que se aprende. Quando se aprende por exemplo pretérito “perfecto” e “indefinido”, salvo os usos muito restritos de um não equivaler ao outro deixo claro que o aluno deve usar aquele no qual se sinta mais à vontade para expressar-se porque fazemos exatamente isso em português com relação ao futuro por exemplo que não

usamos no cotidiano, e que os espanhóis tampouco usam. Tento ser clara e mostrar uma língua que está a nosso serviço e não pra nos escravizar. **(P15)**

- ✓ O ensino de língua tem dois focos: gramatical (a norma culta, o conhecimento linguístico, o bom domínio da norma), mas também há que se considerar que o falante deve conhecer as adequações, flexões e o uso real da linguagem ou ele se tornará alguém isolado que não sabe se comunicar em diferentes setores sociais. **(P16)**
- ✓ Na minha prática docente ainda ensino verbos dando destaque para a forma e comentando os usos. No entanto, penso que é preciso destacar os efeitos de sentido a que uma forma se associa. *“Viajo mañana” / “Voy a viajar mañana” / “Viajaré mañana”*. **(P17)**
- ✓ Na minha opinião, o ensino da forma deve estar acompanhado de reflexões sobre o uso. É importante que o aluno saiba o que o verbo pode expressar, se é usado tanto na língua oral como na escrita, bem como comentar possíveis variedades diatópicas. **(P18)**
- ✓ O ensino de verbo sempre deve ser contextualizado, para que o aluno saiba por que uso o presente, o passado ou o futuro. Quais efeitos de sentido o uso de um outro tempo provoca e como ele pode manipular esse conhecimento na sua produção é fundamental. Mas também acho que deve haver alguma sistematização do conteúdo, com atividades de uso e estruturais. **(P19)**

Verificamos que 69% dos informantes (13 sujeitos), portanto, a maioria concorda que o ensino de verbos deve considerar as reais possibilidades de uso da língua. Já 26% deles (cinco docentes) entendem que tal característica deve ocorrer com certa frequência e apenas 5% (um professor) concebem que esse fator deve acontecer com menos frequência nas aulas de ELE.

Assim, dos cinco docentes que consideram que as reais possibilidades de uso da língua devem acontecer “muitas vezes” no referido contexto, os sujeitos P3, P7, P13 e P19 reputam que, embora tal abordagem seja importante, há momentos em que a explicação da estrutura se faz necessária, como no caso de estágios mais avançados (P3), no ensino das conjugações verbais (P7) ou nas situações em geral. O informante P14, por sua vez, não apresentou alguma ressalva, apenas reafirmou, pautado nas propostas mais atuais, a importância do ensino de línguas atrelado à abordagem de gêneros discursivos e “materialidades autênticas”, o que, segundo ele, inviabiliza o ensino do idioma atrelado à inobservância dos contextos reais de uso. Julgamos tais afirmações pertinentes, apesar de não concordar com o ensino de

“conjugação verbal” propriamente dito.<sup>109</sup> De fato, dependendo dos objetivos do curso e do nível em que os estudantes de ELE se enquadrem, há situações em que a elucidação da estrutura linguística se torna cabível, mas entendemos que isso deva acontecer de maneira muito pontual e com vistas a atingir a heterogeneidade discente, uma vez que nem todos aprendem da mesma forma e, às vezes, um breve esclarecimento sistemático pode auxiliar o entendimento de alguns estudantes.

Com vistas à alusão às “propostas mais atuais de ensino de línguas” efetuada pelo sujeito P14 e, considerando que os informantes desta pesquisa são docentes vinculados, principalmente, ao Ensino Médio<sup>110</sup>, reputamos oportuno mencionar os últimos documentos norteadores do processo educacional do nosso país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN, BRASIL, 1996), os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, BRASIL, 2002)** e as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, BRASIL, 2006)**, por exemplo, os quais, em geral, apontam à formação de cidadãos completos, críticos e autônomos que sejam aptos a conviver e contribuir para o bem social e direcionam aqueles que atuam em linha de frente do processo educacional à observação do ensino contextualizado, colocando à margem, portanto, a transmissão de conhecimentos isolados e desconexos com a realidade em que os estudantes estejam inseridos. No tocante ao ensino de idiomas propriamente dito, os **PCN+** (BRASIL, 2002) defendem que a língua estrangeira possui “posição privilegiada no currículo”, pois viabiliza a articulação entre as diferentes áreas do saber, servindo de apoio à concretização de atividades e projetos. Já as **OCEM** (BRASIL, 2006), em um capítulo específico acerca do espanhol, propõem uma reflexão a fim de orientar o ensino do idioma voltado “à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade” com vistas à construção da identidade do estudante. Nesse sentido, “o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e

---

<sup>109</sup> Reputamos que as conjugações verbais podem e devem ser praticadas pelos estudantes, segundo as necessidades de cada um, porém, como tarefas externas à sala de aula, salvo em raríssimas exceções nas quais o aluno apresente, por exemplo, graves deficiências linguísticas provenientes da sua formação geral é que, talvez, seja necessária a concretização dessa prática no referido contexto, muito embora, com muitas ressalvas.

<sup>110</sup> Cabe ressaltar que os docentes submetidos a esta investigação, embora estejam todos atrelados ao cargo de Professor EBTT do XXXX, consoante com o que já mencionamos, são docentes que podem transitar entre a Educação Básica e o Ensino Superior, conforme as necessidades e os cursos oferecidos em cada *campus*, uma vez que, desde 2008, o XXXX adquiriu *status* de universidade, passando a destinar, no mínimo, 20% de suas vagas a cursos de licenciatura, primordialmente, nas áreas de Ciências e Matemática. Hoje, há unidades que oferecem, dentre outras graduações, o curso de Letras, como no caso dos *campi* de Avaré, Cubatão, Pirituba, São Paulo e Sertãozinho, dentre os quais, o *campus* de Avaré oferta a dupla habilitação em Letras (português/espanhol), os *campi* de Cubatão e de São Paulo Letras/Português e os de Pirituba e de Sertãozinho Letras (português/inglês). Ressaltamos, ainda, a existência do curso Superior em Tecnologia de Gestão em Turismo nas unidades de Cubatão e São Paulo, em cujas grades curriculares a língua espanhola se faz presente como uma das disciplinas obrigatórias.

discursivas” (OCEM, BRASIL, 2006, p. 144). Notamos, então, que tais diretrizes remetem aos conceitos de CC, Pragmática e GC, respectivamente.

Entretanto, ao fazer referência a tais documentos, não podemos deixar de mencionar a lei 13.415/17 e a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017b)** que trazem modificações ao cenário educacional brasileiro atual, inclusive, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras no país.

A lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 alterou a LDB 9394/96, dividindo o currículo em duas etapas. A primeira diz respeito às disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio (matemática, português e inglês) e a segunda etapa se refere ao que o Artigo 36 da destacada lei denomina “itinerários formativos” os quais se subdividem em: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica profissional. Além de colocar apenas a matemática, o português e o inglês como matérias obrigatórias, em detrimento de outras, essa lei também revogou, em seu Artigo 22, a lei 11.161/05 que incluía a oferta do ensino de língua espanhola entre os conteúdos obrigatórios do Ensino Médio em todo o país. No tocante ao Ensino Fundamental, no § 5º do Artigo 26, a lei 13.415/17 tornou obrigatória a oferta da língua inglesa a partir do 6º ano, sendo que na versão anterior válida da LDB era obrigatório o ensino de uma língua estrangeira a ser escolhida pela comunidade de acordo com as necessidades locais. Como se não bastasse, a referida lei desvaloriza os cursos de formação de professores uma vez que considera apto para lecionar o itinerário “formação técnica e profissional” um indivíduo que demonstre “notório saber” ao invés de uma devida formação técnica específica na área, como de costume.

Já a **BNCC (BRASIL, 2017b)**, cuja terceira versão foi divulgada em abril de 2017, é um documento que tem por finalidade orientar a elaboração do currículo específico das escolas do Brasil em todas as etapas da Educação Básica, determinando o conteúdo mínimo e considerando as particularidades sócio-culturais de cada região. O destacado texto estabelece objetivos de aprendizagem e define competências e habilidades essenciais à formação integral do cidadão as quais, em suma, observam a construção de uma sociedade solidária, o exercício da curiosidade intelectual, o desenvolvimento do senso estético-artístico-cultural, o saber expressar-se e partilhar, o uso de tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, a argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis, o respeito ao outro, o saber agir individual e coletivamente de forma autônoma, responsável, resiliente, flexível e determinada com base

em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Contudo, cabe destacar que a sua versão destinada ao Ensino Médio ainda não foi finalizada.

Com relação à situação do ensino de línguas estrangeiras, pautada nas alterações realizadas na Educação Básica brasileira destacadas nas linhas anteriores, entendemos que o país está passando por grande retrocesso, pois não permite a ampliação da oferta de outros idiomas e deixa de lado o ensino da língua espanhola que vinha ganhando o seu espaço nas últimas décadas, anulando, dessa forma, todo o investimento e todo o trabalho construído pelos profissionais da área ao longo dos últimos anos. Não somos contra o ensino da língua inglesa nas escolas do país, pelo contrário, mas consideramos que além do inglês deveria ser oferecida ao estudante, sobretudo àquele que está inserido na realidade de uma escola pública, a oportunidade de acesso à aprendizagem de diferentes línguas estrangeiras e não restringi-lo a apenas uma, especialmente se raciocinarmos que aprender outros idiomas possibilita o acesso e o respeito a diferentes culturas, à maior viabilidade de comunicação com o outro. Julgamos, portanto, que, se os objetivos das competências estabelecidas na **BNCC** (BRASIL, 2017b) e nas leis em vigor vão ao encontro da valorização das diferenças, do respeito ao próximo, do reconhecimento da diversidade de saberes e vivências culturais etc., a supressão da oferta do ensino do espanhol ao invés do acréscimo de novos idiomas constitui um ato bastante incoerente com o discurso. Assim, a lei 13.415/17 e a **BNCC** (BRASIL, 2017b) promovem uma política linguística limitada (monolíngue) capaz de desconsiderar a trajetória do ensino de línguas no país e a realidade social, posto que somos um único país cercado por vários outros falantes, principalmente, da língua espanhola.

No que tange à oferta da língua espanhola dentro do estabelecimento escolhido para a realização da pesquisa de campo relativa a esta Tese, pela grande quantidade de docentes do idioma que ingressaram na instituição, sobretudo, após a realização dos dois últimos concursos já mencionados, imaginamos que o espanhol continuará figurando entre as disciplinas, ao menos em caráter optativo, como costuma acontecer na maior parte dos casos dos quais temos conhecimento, na atualidade. Contudo, caso o governo mantenha a posição de exclusão da obrigatoriedade da sua oferta do cenário educacional brasileiro, acreditamos que os esforços para que o ensino de espanhol continue em expansão no contexto dos *campi* em pauta, e no país em geral, passarão a ser menores, o que seria, consoante com o que já expressamos, um enorme retrocesso. E isso, claro, não partiria dos professores de ELE. Entretanto, como a referida proposta ainda não está concluída, temos a esperança de que ainda haja mudanças, inclusive, porque em notícias veiculadas recentemente, percebemos que há vários movimentos em luta pela permanência do espanhol na Educação Básica, após a

divulgação da lei 13.417/17 e da **BNCC** (BRASIL, 2017b), dentre os quais, a seguir, mencionamos alguns:

- No IV Colóquio do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino de Formação de Professores de Língua espanhola, realizado no Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, entre os dias 23 e 25 de novembro de 2017, professores de espanhol de diferentes partes do Brasil, reivindicaram, por meio de um manifesto (abaixo-assinado), junto ao poder público, em apoio às iniciativas de estados como Roraima, Ceará, dentre outros, a revisão da retirada do ensino da língua espanhola da Educação Básica, a fim de assegurar a sua permanência nas suas redes de ensino, por compreenderem a sua importância para a formação do cidadão condizente com as necessidades sociais atuais;<sup>111</sup>
- No dia 27 de março de 2018, professores da área de espanhol vinculados a universidades e Institutos Federais do Rio Grande do Sul protocolaram na Assembleia Legislativa um pedido de manutenção da oferta obrigatória do idioma no local;<sup>112</sup>
- No dia 30 de maio de 2018, a Assembleia Legislativa da Paraíba aprovou o Projeto de Lei 1.509/2017, elaborado pelo deputado Anísio Maia, que dispõe sobre a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino, tornando o referido estado o primeiro com ensino obrigatório de língua espanhola no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.<sup>113</sup>
- No dia 27 de junho de 2018, um projeto de lei que regulamenta o ensino de espanhol na rede pública estadual de São Paulo foi protocolado na Assembleia Legislativa do estado pela Deputada Leci Brandão, juntamente com a Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), além de outros movimentos realizados por outros estados do país, como no da Paraíba que já esse projeto visa a oficializar a oferta do espanhol no Ensino Médio em horário regular

---

<sup>111</sup> Informação disponível em: <[https://docs.google.com/forms/d/12jpcqJtKbg4-v2DjhlpMu7EpcBL9zCCruQcHBucOB0/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/12jpcqJtKbg4-v2DjhlpMu7EpcBL9zCCruQcHBucOB0/viewform?edit_requested=true)>. Acesso em: 30 mai. 2018.

<sup>112</sup> Disponível em: <<https://eledors.blogspot.com/2018/04/pedido-de-manutencao-da-oferta.html>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

<sup>113</sup> Notícia disponível em: <<http://www.al.pb.leg.br/28913/ccj-aprova-implantacao-de-lingua-espanhola-na-rede-estadual-de-ensino.html>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

de aula, além de inseri-lo como disciplina em caráter facultativo no Ensino Fundamental.<sup>114</sup>

Dessa forma, após a publicação da referida lei, da mencionada proposta, ambas no primeiro semestre de 2017, culminando em diferentes manifestos e movimentos relativos não somente à reivindicação da permanência da língua espanhola, mas também, inerentes a diversos aspectos vinculados a outras áreas do saber, no dia 29 de junho de 2018, César Callegari, Presidente da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE) - órgão responsável pelo encaminhamento das fases de audiência pública e consolidação das modificações no texto da **BNCC** (BRASIL, 2017b) -, anunciou a sua renúncia ao cargo, alegando, dentre outros argumentos, o cunho reducionista, limitador e excludente dos direitos de aprendizagem do aprendiz brasileiro evidenciados no destacado documento. Em sua carta de renúncia<sup>115</sup> Callegari declara que a lei 13.415/17 e a nova proposta “incapazes de oferecer educação de qualidade, baixam a régua, rebaixam o horizonte”, corroborando as nossas afirmações acerca do assunto explicitadas nas linhas anteriores. Callegari revela, ainda, que, na sua concepção, a destacada lei deve ser revogada. Observamos, portanto, que a língua espanhola se inclui nessa redução denunciada por Callegari.

Cabe ressaltar, ainda, que, poucos dias após a divulgação da sua renúncia, veiculou-se na mídia a notícia de que o MEC decidiu fazer alterações e ampliar a **BNCC** (BRASIL, 2017b) relativa ao Ensino Médio, a fim de amenizar as resistências à proposta e acelerar a sua aprovação, a qual o atual governo pretende que seja efetuada ainda no presente ano.<sup>116</sup> Entretanto, tais possíveis modificações ainda não foram divulgadas.

Centrando-nos, novamente, nas análises das respostas apresentadas à questão em pauta, notamos que o único docente que indicou a alternativa “sim, às vezes” (P12) declarou que o uso da língua está condicionado a outros elementos que não dizem respeito somente ao ensino dos verbos, o que reputamos absolutamente correto. Contudo, não elucidou a sua explicação objetiva à pergunta que visava a compreender por que o colaborador entendia que as reais possibilidades de uso da língua deveriam ou não ser concretizadas nas aulas de ELE no tocante ao ensino de verbos, especificamente.

<sup>114</sup> Notícia disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/apeesp-protocola-projeto-de-lei-que-regulamenta-o-ensino-de-espanhol-na-rede-publica-estadual-de-sao-paulo/>>. Acesso: 30 jun. 2018.

<sup>115</sup> Documento completo disponível em: <[https://www.faeb.com.br/site/wp-content/uploads/2018/06/CartaCallegari\\_renuncia-a-presid%C3%A2ncia-da-comiss%C3%A3o-da-BNCC.pdf](https://www.faeb.com.br/site/wp-content/uploads/2018/06/CartaCallegari_renuncia-a-presid%C3%A2ncia-da-comiss%C3%A3o-da-BNCC.pdf)>. Acesso em: 5 jul. 2018.

<sup>116</sup> Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/sob-pessao-temer-mudara-base-curricular-para-o-ensino-medio.shtml>>. acesso em: 19 jul. 2018.

Com relação aos demais, verificamos que os sujeitos P1, P2, P4, P6, P10 e P11 evidenciam, de modo geral, que o ensino da língua com vistas aos contextos reais de uso propicia a melhor assimilação do idioma, sendo que o P6 destaca que o uso das formas verbais depende das intenções do falante, o que nos reporta a um dos elementos da Competência Pragmática (conhecimento funcional) relativos ao modelo de Bachman e Palmer (1996)<sup>117</sup>, bem como a um dos componentes relacionais vinculados ao modelo de análise Pragmática proposto por Escandell Vidal (2006)<sup>118</sup>, ambos apresentados no Capítulo 1, os quais tratam, em linhas gerais, da intenções comunicativas.

Já o informante P9, embora considere a necessidade do trabalho com “textos autênticos<sup>119</sup>” em alguns momentos e com qualquer tipo de “enunciado reconhecido pelos falantes como pertencentes à língua espanhola” com certa frequência, reputa que não é sempre que os verbos devem ser abordados de forma contextualizada, pois discussões teóricas acerca da estrutura linguística podem ser interessantes conforme o perfil e os objetivos tanto do docente quanto do discente, aproximando-se, portanto, das respostas dos colaboradores P3, P7, P13 e P19. Assemelhando-se a esse viés, o sujeito P16 salienta que o ensino de línguas deve focar tanto a gramática quanto “as adequações, flexões e o uso real da linguagem” a fim de que o aluno possa se comunicar nas diferentes esferas sociais, visão que converge com os conceitos de CC, da Pragmática e da GC vistos no Capítulo 1 desta Tese.

O sujeito P15, por sua vez, explica que é importante salientar aos alunos a frequência de uso dos verbos no ato comunicativo, sobretudo, no que tange aos irregulares, como o verbo “ser”, por exemplo. O referido professor declara, ainda, que quando trata dos pretéritos *Indefinido* e *Perfecto Compuesto* esclarece ao aluno que ele deve fazer uso da forma com a qual ele se sinta “mais à vontade para expressar-se”, a exceção dos usos mais restritos em que um não equivale ao outro, pois, em língua portuguesa agimos dessa maneira com relação ao futuro que não costuma ser utilizado no nosso cotidiano, nem no dia-a-dia dos espanhóis, evidenciando as situações mais informais. Nesse caso, inferimos que o docente aplica a abordagem contrastiva, sobre a qual mencionamos na análise da questão 2.2, com o objetivo de tornar o assunto dos verbos significativo ao aluno, a fim de que ele estabeleça “pontes” com a sua própria realidade e os assimile de modo mais natural e eficaz por meio da observação dos contrastes e das semelhanças existentes entre a língua materna e a língua estrangeira, o que reputamos positivo.

---

<sup>117</sup> Ver Figura 3 (p. 38).

<sup>118</sup> Ver Figura 5 (p. 45).

<sup>119</sup> Entendemos por textos autênticos todos aqueles que constam em jornais, revistas, livros, entre outras fontes textuais, na sociedade, tratando-se, portanto, de textos originais que circulam no contexto real.



O professor P17 considera relevante associar as formas verbais ao seu significado, sendo que afirma que ainda destaca o viés linguístico estrutural em suas aulas. De acordo com ele, é necessário tratar dos efeitos de sentido em expressões como: *Viajo / Voy a viajar / Viajaré mañana*, enunciados que expressam uma ideia futura por meio de um verbo no presente (*Viajo*), uma perífrase verbal (*Voy a viajar*) e um verbo no futuro (*Viajaré*), respectivamente, o que retoma a importância do trabalho com o aspecto verbal que proporciona a compreensão dos usos que as explicações gramático-tradicionais não conseguem elucidar. Já o P18 declara que “o ensino da forma deve estar acompanhado de reflexões sobre o uso”, a fim de que o estudante compreenda o que os verbos podem expressar. De igual modo, afirma que há a possibilidade do tratamento das variedades diatópicas (variedades regionais) relativas ao assunto no referido contexto, remetendo-nos às considerações de Gutiérrez Araus (2012), explicitadas no Capítulo 1 e retomadas neste item, bem como ao pensamento de Eres Fernández (2002), Moreno Fernández (2004a) e Guillén Díaz (2004), relativo à inevitável relação entre o ensino de línguas e a cultura, apresentado nas questões anteriores.

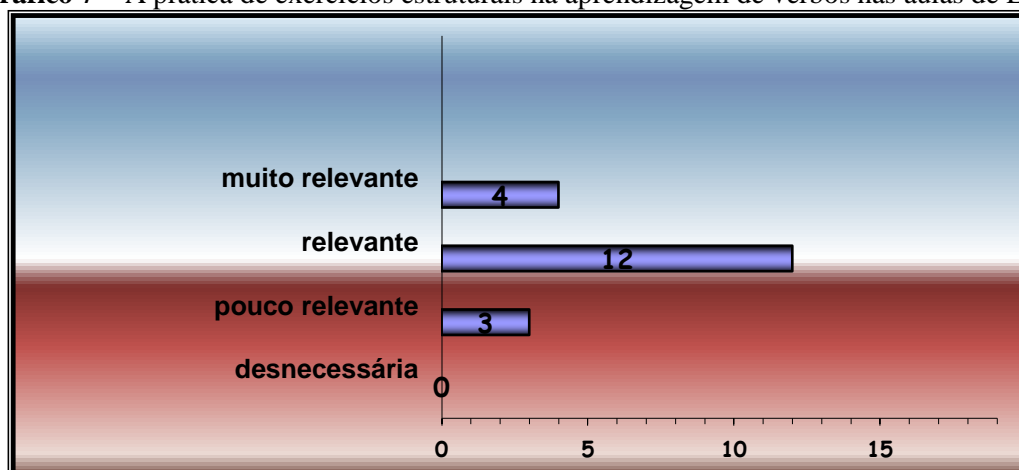
Reputamos, portanto, que os resultados apresentados a essa pergunta são satisfatórios, não apenas devido à maior parte dos informantes ter declarado que considera que a abordagem do assunto deva pautar-se em possíveis situações de uso do idioma, mas, também, pelo fato de que uma boa parcela dos colaboradores (cinco) entende a necessidade de que tal condição ocorra muitas vezes. Além disso, notamos que nenhum deles apontou as duas últimas alternativas.

Sendo assim, pelas respostas apresentadas até aqui, bem como pela constatação do vasto tempo de experiência da maioria dos docentes explicitado na descrição da primeira parte do questionário, percebemos que os referidos sujeitos já haviam podido, em algum momento, refletir sobre o tema, por experiência própria e por relatos/depoimentos de terceiros, desde a graduação em Letras/Espanhol e, apesar de nem todos compartilharem da opinião de que tal abordagem deva acontecer frequentemente, é unânime a concepção de que as reais possibilidades de uso não devem ser desconsideradas com mais periodicidade na visão de uns ou de forma um pouco menos reiterada sob a ótica de outros.

**Questão 2.6.** Você considera relevante a prática de exercícios estruturais no momento da aprendizagem dos verbos nas aulas de ELE?

- ( ) muito relevante  
 ( ) relevante  
 ( ) pouco relevante  
 ( ) desnecessária

**Gráfico 7** – A prática de exercícios estruturais na aprendizagem de verbos nas aulas de ELE



Fonte: Própria.

Com vistas à melhor compreensão dos resultados alcançados, assim como na pergunta anterior, solicitamos aos sujeitos desta pesquisa que justificassem a resposta apontada a essa questão. Dessa forma, efetuamos a sua transcrição, bem como a sua análise nas linhas seguintes:

- ✓ Não sei se por reflexo da forma como aprendi a LE, mas acho que há momentos em que precisamos valer-nos de exercícios estruturais, em especial para entender a formação dos tempos em espanhol que são diferentes aos do Português. **(P1)**
- ✓ Sempre explico aos alunos que verbo é tudo, é algo que dá vida aos diálogos, portanto, saber conjugar bem os verbos é de fundamental importância para qualquer língua. **(P2)**
- ✓ Como apontei na questão anterior, a sistematização por meio de exercícios estruturais se faz necessária em vários momentos do processo. A prática tem me mostrado que esse tipo de exercício pode contribuir para fixação de estruturas morfológicas e auxiliar a eliminar as situações de interlíngua com o português. Enfim, costumo dizer aos educandos que exercícios de análise morfosintática se assemelham a afinar um

- instrumento para tocá-lo. Não se aprende a afinar nas primeiras aulas, mas será essencial saber fazer isso quando for dar um concerto. **(P3)**
- ✓ Estou considerando que exercícios estruturais utilizam frases que se buscam reproduzir o uso real de estruturas gramaticais, como os tempos verbais. **(P4)**
  - ✓ Há outros tipos de exercícios que podem ser aplicados para praticar o uso de verbos. **(P5)**
  - ✓ O trabalho com verbos em sala de aula deve ser contextualizado, partindo de textos visuais, escritos e orais. Os exercícios estruturais podem aparecer como consolidação do que foi aprendido, mas não são fundamentais. **(P6)**
  - ✓ Às vezes, pois é preciso ver o andamento da turma, ou seja, se eles precisam fixar somente nas estruturas verbais. **(P7)**
  - ✓ Após o ensino contextualizado, exercícios estruturais ajudam na fixação do uso dos verbos aprendidos, porém os exercícios não devem se limitar a esta prática. Os alunos devem inserir este uso na sua prática diária nas aulas de ELE. **(P8)**
  - ✓ Exercícios estruturais atendem a tipos específicos de reflexão sobre o funcionamento da língua. Permitem, também, práticas *in loco* do funcionamento verbal. Acredito que não se pode ter uma postura “purista” em termos de metodologia de ensino, pois isto seria negar a própria complexidade da sala de aula, que é um espaço ao qual acedem diversos sujeitos com formas específicas de aprendizagem. **(P9)**
  - ✓ Auxiliam muito na fixação e aprendizagem. **(P10)**
  - ✓ Sim, são relevantes para reforçar as formas dos verbos e solidificar algumas variações verbais que normalmente os alunos apresentam maiores dificuldades de assimilação. **(P11)**
  - ✓ Todas as propostas metodológicas e didáticas são importantes ou relevantes e muitas vezes dependem do contexto de aprendizagem e dos objetivos. **(P12)**
  - ✓ Quando não estamos em uma situação de imersão, geralmente, a realização de exercícios estruturais ajuda na fixação da ortografia, das desinências modo-temporais etc. **(P13)**
  - ✓ Relevante como momento de sistematização da forma linguística. **(P14)**
  - ✓ Não consigo ver nos exercícios estruturais tanto problema quanto se atribui a eles, embora ache de fato pouco relevante ficar completando listas enormes de frases totalmente despregadas de um contexto. Sei que pareço me contradizer mas tantos anos em sala me mostraram que os alunos são diversos e que alguns, ainda que sejam bem poucos, aprenderão ou melhorarão sua aprendizagem fixando a estrutura. Prefiro

por exemplo, pedir para que façam previsões do futuro do colega por escrito e apresentem-nas a todos, ou que narrem o que farão ou fizeram na semana passada ou na próxima semana. Prefiro enfim, deixar que soltem o verbo, que brinquem, deem risada, mas não acho inválido de repente como revisão ou tarefa de casa... **(P15)**

- ✓ Para alguns assuntos, os mais teóricos (verbos, pronomes...) acho interessante, mas sempre contextualizados. Música, propagandas... porque acredito que o que faz a diferença não é o trabalho estrutural, mas sim como foi ensinado. É isso que faz o aluno lembrar-se do conteúdo. **(P16)**
- ✓ A prática de exercícios estruturais pode ser uma das etapas do estudo dos verbos. Pode ser importante na memorização das formas. **(P17)**
- ✓ Acredito que a prática de exercícios estruturais pode ser relevante desde que não seja a única prática. Pode fazer parte do ensino-aprendizagem como uma das etapas, ajudando o aluno a memorizar a “forma”. **(P18)**
- ✓ Acho importantes os exercícios estruturais como sistematização do conteúdo, para que o aluno domine a forma de escrever as palavras também. Atualmente, tenho pensado muito sobre isso. O livro atual trabalha essencialmente com gêneros textuais e às vezes parece que estou trabalhando com português. Há um foco muito grande em leitura e acho que uma das coisas que mais motiva quando estamos aprendendo um idioma é poder falar, comunicar-se. Quando estou dando aula (falo o tempo todo em espanhol), muitas vezes eu penso na forma do verbo que eu aprendi decorando as tabelinhas há décadas e isso me dá segurança. Não sei se o aluno aprenderia essas formas apenas lendo textos, como é a proposta do livro *Sentidos*. Acho que a questão é: se o objetivo da aula de espanhol é o aluno fazer a prova do Enem, trabalhar com gêneros está ótimo, mas, se o objetivo é prestar vestibular ou desenvolver as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar), então vamos precisar de atividades comunicativas e estruturais. **(P19)**

No tocante à prática de exercícios estruturais no momento da aprendizagem dos verbos nas aulas de ELE, verificamos que 21% (quatro sujeitos) concebem tal ato como muito relevante, 63% (12 informantes) reputam-no apenas relevante e 16% (três docentes) consideram-no pouco relevante. Notamos, também, que nenhum dos colaboradores acredita que seja desnecessária a sua realização.

Dos professores que acreditam na utilização dos mencionados tipos de atividades como “muito relevante”, as explicações do P2, do P8 e do P10 estão voltadas, basicamente, ao

pensamento de que tais exercícios contribuem para a fixação do conteúdo ensinado. Já o P4 revela que considera que as frases utilizadas no desenvolvimento dessas atividades devem reproduzir o uso real dos tempos, conduzindo-nos a inferir que tais enunciados devem ser extraídos de situações concretas. Assim, deduzimos que os sujeitos destacados entendem que os exercícios estruturais podem auxiliar os estudantes na compreensão das flexões verbais de maneira adequada.

Com relação aos docentes que consideram a referida prática como “relevante”, portanto, à maioria deles, podemos verificar em suas respostas a concepção de que tais atividades auxiliam no entendimento da formação dos tempos em espanhol (P1), contribuem para a fixação de estruturas morfológicas e verbais (P3, P7 e P13 respectivamente), possibilitam a reflexão sobre o uso da língua e práticas *in loco* do funcionamento verbal (P9), reforçam as formas verbais e solidificam algumas de suas variações, sobretudo, aquelas sobre as quais os alunos apresentam maior dificuldade (P11), além de sistematizar a forma linguística ou o conteúdo (P14 e P19), bem como de contribuir com a sua memorização (P17 e P18). Observamos, também, que o informante P16 evidencia que tal procedimento deve acontecer de forma contextualizada no tratamento do assunto, pautada, por exemplo, em músicas ou propagandas, já que, para ele, o mais importante é a aprendizagem significativa do aluno e não o trabalho com as estruturas isoladas, aproximando-se, então, da resposta do P4. Por fim, constatamos que o sujeito P12 acredita na relevância de todos os tipos de propostas didático-metodológicas, as quais dependem do contexto e dos objetivos de aprendizagem, à semelhança do que afirmam o P8 e o P18 que consideram que a utilização de exercícios estruturais não deve se restringir à única prática em sala de aula, apesar de o P8 declarar, ainda, que os estudantes “devem inserir este uso na sua prática diária nas aulas de ELE”, o que julgamos ter sido apenas um equívoco de expressão, pois reputamos que o referido docente tenha querido fazer referência aos estudos diários individuais externos à sala de aula.

Verificamos, ainda, que o sujeito P3 declara que as referidas atividades auxiliam na eliminação das situações de Interlíngua<sup>120</sup> com o português e que costuma dizer aos seus alunos que os exercícios de análise morfossintática são semelhantes à afinação de um instrumento, sendo que, “não se aprende a afinar nas primeiras aulas, mas será essencial saber fazer isso quando for dar um concerto”, afirmação que consideramos bastante interessante e

---

<sup>120</sup> Como sabemos, a Interlíngua, proposta por Selinker (1972), é um dos ramos da Linguística Contrastiva que, em linhas gerais, analisa e observa a “língua empregada pelo estudante, sem ser a sua língua materna nem a língua que está aprendendo, mas sim algo intermediário, é um código linguístico que lhe serve para alcançar seus objetivos comunicativos.” (SANTOS GARGALLO, 1993, p. 126, tradução nossa). Trata-se da observação da “língua do aprendiz” que transita entre a sua língua materna e a língua estrangeira em desenvolvimento (SOLER, 2013, p. 144).

poética, embora saibamos que as análises morfossintáticas não costumam ser objeto de estudo no contexto das aulas de ELE, senão, um dos conteúdos, em geral, abordados nas aulas de língua portuguesa. Então, ao retomar a resposta desse mesmo informante apresentada à terceira questão da primeira parte do questionário em análise (questão 1.6.3), notamos que ele leciona espanhol há mais de 15 anos, porém com várias interrupções, pois costuma ser convocado constantemente para ministrar aulas de português, fato que, possivelmente, o influenciou na sua resposta a essa pergunta, uma vez que transita entre o ensino de ambas as línguas.

Notamos que o docente P9, afirma que considera que não se deve ter uma postura “purista” no tocante aos procedimentos metodológicos adotados em sala de aula, a fim de que se possa alcançar a diversidade de alunos os quais aprendem de maneiras diversificadas. Assim, inferimos que, embora esse sujeito considere “relevante” a prática de exercícios estruturais nas aulas de ELE, acredita, também, que não se deva utilizá-los de forma única, pois, segundo ele, isso negaria a “própria complexidade” do referido contexto, aproximando-se, então, do que reputam os sujeitos P8 e P18, respectivamente, consoante com o que já explicitamos.

Já o professor P19 evidencia que a destacada prática é importante para que os estudantes aprendam a dominar o código escrito da língua, informando, de igual modo, que o livro didático que utiliza em suas aulas de ELE aborda muitos gêneros textuais, conseqüentemente, conduz à realização de muitas leituras, motivo pelo qual se sente trabalhando com a língua portuguesa e não com a espanhola, em alguns momentos. Segundo ele, o que mais motiva o aluno de idiomas é poder exercitar a fala, a comunicação e, por isso, entende que, talvez, os alunos não aprendam verbos apenas por meio dessas leituras. O referido sujeito alude, ainda, à maneira como aprendeu sobre o assunto: “decorando as tabelinhas há décadas”, o que lhe dá segurança. Por fim, afirma que se as aulas de espanhol estiverem direcionadas à prova do Enem, o trabalho com gêneros é suficiente. Porém, se o objetivo for a realização de vestibulares ou o desenvolvimento das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) as atividades comunicativas e as estruturais são mais cabíveis.

Verificamos que o P19 apontou uma breve reflexão que, inicialmente, se aproxima do que declara o P1, além do que nos demonstra que se sente um pouco dividido entre uma abordagem mais comunicativa e a tradicional devido à forma como teve acesso ao ensino dos verbos calcado na memorização de tabelas, o que lhe transmite segurança na atualidade. Notamos que a afirmação desse colaborador, de certo modo, corrobora a nossa hipótese de que os procedimentos didático-metodológicos adotados no momento da formação inicial do

docente exercem certa influência nas práticas pedagógicas posteriores ao mencionado período, mesmo após o transcurso de “décadas” como observamos na afirmação do P19.

De acordo com Matte Bon (2009), possivelmente, essa visão remonte aos estudos sobre a gramática atrelados à educação básica das pessoas em geral. Conforme o estudioso, a despeito dos grandes progressos relativos aos diferentes aspectos inerentes às aulas de ELE, tais como: as dinâmicas de sala de aula, o papel do professor, os diversos tipos de aprendizagem, a dimensão lúdica, a cultura, dentre outros, o pensamento sobre o referido tema permanece vinculado à descrição da língua. Assim, “refletir seriamente sobre a gramática, o que é, o seu papel no ensino, implica reconsiderar muito daquilo que assumimos, de nossas convicções”<sup>121</sup> (MATTE BON, 2009, p. 76, tradução nossa). Já segundo Sánchez Pérez (2000), por vários séculos o conceito de língua foi atrelado exclusivamente à gramática. Dessa forma, “era comum que o professor focasse o ensino na aprendizagem de um conjunto de regras gramaticais [...]”<sup>122</sup> (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 24, tradução nossa).

Notamos, então, que essa concepção provém dos tempos antigos quando se concebia o domínio do idioma pautado unicamente na assimilação das regras da língua, ou seja, na metodologia tradicional de ensino. Convém ressaltar que tal prática era pertinente à época e, ainda que, consoante com o que já mencionamos no desenvolvimento deste texto, não consideramos que os procedimentos relacionados ao enfoque tradicional devam ser totalmente abolidos das aulas de ELE. Apenas reputamos que não devem ser únicos ou exclusivos no referido contexto, o que converge com a visão de alguns dos colaboradores já explicitada na análise em pauta.

Retomando as afirmações do sujeito P19, inferimos que ele se sente um pouco intrigado com a grande quantidade de textos inseridos no livro didático adotado no seu local de trabalho<sup>123</sup>, levando-o a repensar, por exemplo, o ensino dos verbos, o que automaticamente o reporta à forma como os aprendeu. Assim como afirmamos em Soler (2013), concebemos que o livro didático configura um apoio ao docente no preparo e no desenvolvimento de suas aulas, mas não deve ser único. Consoante com o que declaram Eres Fernández (2009) e Reis (2011), é certo que, na maioria das vezes, o referido material é o instrumento principal utilizado pelo professor, contudo, reputamos que existem outras possibilidades das quais ele pode fazer uso, a fim de complementar e enriquecer o processo de

<sup>121</sup> No original: *reflexionar seriamente sobre la gramática, lo que es, su papel en la enseñanza, implica replantearse mucho de lo que tenemos asumido, de nuestras seguridades.*

<sup>122</sup> No original: *Lo habitual era que el profesor cifrase la enseñanza en el aprendizaje de un conjunto de reglas gramaticales [...].*

<sup>123</sup> Notamos que o docente faz referência ao livro *Sentidos*, um dos materiais analisados no próximo Capítulo deste trabalho.

ensino e aprendizagem, tais como: vídeos, músicas, jogos, teatro etc. Nesse sentido, embora o P19 não tenha mencionado como procede para sanar a presença reiterada de leituras e alcançar os objetivos comunicativos com os seus alunos, deduzimos, com base nas suas afirmações, que “reflete” sobre o fato com o qual demonstra não estar de acordo, o que julgamos absolutamente positivo, pois o docente que não efetua reflexões e constantes autoavaliações acerca de suas práticas e não se preocupa com o êxito da aprendizagem, ainda não alcançou a essência da arte de ensinar, ainda não entendeu que tudo gira em torno das necessidades dos protagonistas do referido processo: o aluno.

Observamos que o sujeito P19 também menciona que o trabalho com os gêneros é suficiente no caso de que as aulas sejam direcionadas ao Enem. Contudo, se o foco forem os vestibulares ou o desdobramento das quatro habilidades de leitura, escrita, audição e fala outras atividades de cunho estrutural e comunicativo serão necessárias.

Como se sabe, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado pelo MEC em 1998, inicialmente, com o intuito de avaliar a qualidade do Ensino Médio das escolas brasileiras, hoje, visa a selecionar estudantes para ingresso em cursos superiores de diferentes faculdades e/ou universidades do país, tanto públicas quanto particulares. A prova costuma ser dividida por áreas de conhecimento, a saber: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, além de uma redação. Dentre as grandes áreas mencionadas, o espanhol e o inglês se enquadram na primeira (Linguagens Códigos e suas Tecnologias), línguas que podem ser escolhidas pelos candidatos, os quais devem optar por apenas uma delas no momento da inscrição.

Em geral, o Enem tem como objetivo a avaliação das competências e habilidades do candidato inerentes a todo o conteúdo ministrado até o final da referida etapa, pautado nos documentos norteadores da Educação Básica do país que, atualmente, está em fase de transição, conforme abordamos na análise da questão anterior. No tocante ao espanhol, costumam ser elencadas cinco questões com algum gênero textual no idioma (reportagem, poema, quadrinho, tirinha, charge etc.) associado a alternativas de resposta em língua portuguesa, cujo propósito é testar a capacidade de raciocínio, interpretação e entendimento da língua no seu cotidiano, portanto, calcado no uso real. Entretanto, a despeito dessa característica, notamos que, sob a ótica de Kanashiro (2012, p. 206) “esse exame não deixa de ser uma forma de seleção que se fundamenta nos princípios da meritocracia. Independentemente do tipo de instrumento, nos cursos mais concorridos os candidatos



selecionados serão sempre aqueles que obtiverem as melhores notas”, pensamento como qual estamos de acordo.

Já os vestibulares, forma mais tradicional de ingresso em faculdades do Brasil, possuem, normalmente, um viés mais conteudista e são elaborados pelas próprias instituições de ensino, de igual modo, com vistas aos assuntos tratados até o final do Ensino Médio, sendo que nem todas apresentam a língua espanhola como opção de escolha ao concorrente. Assim como o Enem, os vestibulares, uma vez que se pautam em conteúdos estabelecidos e orientados pelo MEC por meio dos documentos norteadores da Educação Básica, deveriam partir, basicamente, da mesma concepção, ou seja, da avaliação das competências e habilidades dos candidatos. Contudo, como os vestibulares possuem caráter eliminatório e, ainda, não são elaborados de modo unificado, é comum que os referidos testes apresentem traços diversificados e até incoerentes entre as diferentes instituições.

Kanashiro (2007), por meio de uma pesquisa realizada em instituições de ensino superior localizadas na região sudeste do Brasil e que apresentavam o espanhol como opção nos vestibulares, concluiu que:

Temos, por um lado, um número reduzido de instituições que incluem esse idioma entre as opções do vestibular e, por outro, exames que nem sempre valorizam a compreensão leitora de forma adequada. Some-se a isso a presença de questões de cunho puramente linguístico que objetivam mensurar apenas ou prioritariamente conhecimentos metalinguísticos e/ou lexicais descontextualizados (KANASHIRO, 2007, p. 91-92).

Assim, com base nas informações sobre as referidas provas brevemente apresentadas, reputamos pertinentes as afirmações do P19, pois, embora tanto o Enem quanto os vestibulares sejam aplicados com vistas à totalidade dos conteúdos ministrados na Educação Básica e os documentos norteadores da mencionada etapa priorizem o desenvolvimento das competências e das habilidades dos estudantes, em geral, os vestibulares costumam caminhar na direção contrária. Além disso, concordamos com ele no tocante ao fato de que o uso exclusivo de textos pode não ser eficiente, uma vez que os alunos aprendem de modos diversos, consoante com o que já explanamos. Nesse sentido, consideramos que deve entrar em cena um pouco da criatividade do professor que deve utilizar-se de outros meios para incrementar e trazer mais significado às suas aulas, estejam elas voltadas à preparação do Enem, de vestibulares, ou para a vida.

No que tange aos sujeitos que concebem a prática de exercícios estruturais “pouco relevantes”, percebemos que o P5 evidencia a existência de outros tipos de atividades as quais

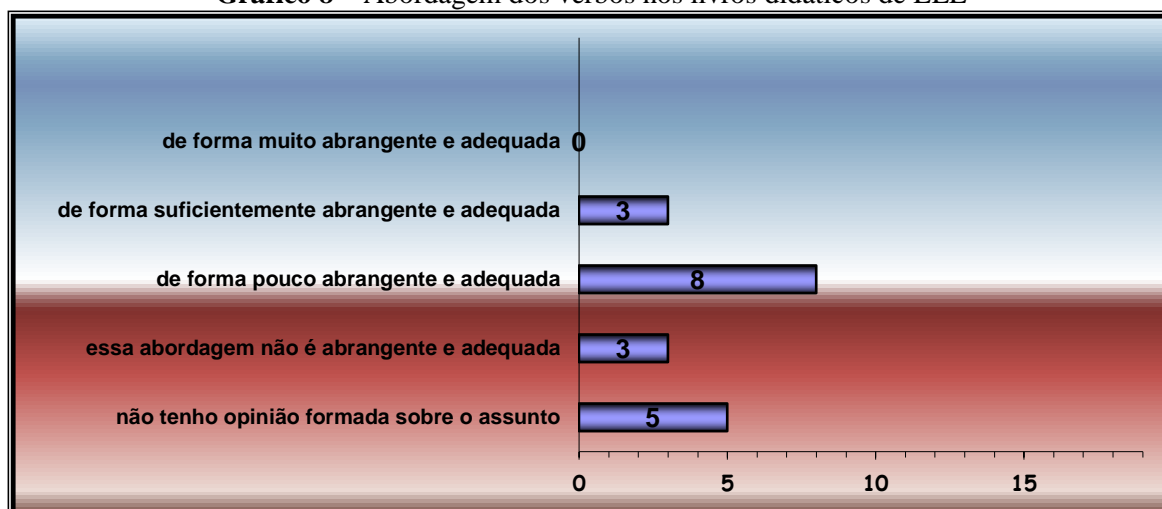
podem ser utilizadas no tratamento dos verbos, mas não especifica a quais se refere. Já o P6 declara que a destacada abordagem deve ser contextualizada, por meio de textos visuais, escritos e orais, salientando, portanto, o trabalho com os gêneros e, finalmente, o P15 afirma que apesar de não entender os exercícios estruturais como um “problema”, considera que, com base em sua prática, alguns alunos aprendem melhor fixando a estrutura. Por outro lado, ele revela que prefere solicitar aos seus alunos que elaborem textos com previsões futuras acerca de um colega ou sobre o que fizeram na semana anterior ou farão na próxima, por exemplo, para posterior correção e apresentação em sala de aula, a fim de que “soltem o verbo”, deixando os exercícios estruturais como tarefa de casa, o que reputamos absolutamente pertinente. Notamos que, em geral, as afirmações desses três últimos informantes convergem com a afirmação dos demais colaboradores, exceto pela consideração da frequência da utilização de tais atividades.

Sendo assim, concluímos que os resultados obtidos por meio dessa questão são satisfatórios, pois entendemos, como a maioria dos sujeitos desta pesquisa, que a realização dos destacados tipos de exercícios nas aulas de ELE não deve ser abolida, já que lidamos com alunos heterogêneos os quais aprendem de diferentes formas e uma delas pode ser a utilização de exercícios estruturais como tarefa de casa ou mesmo em ocasiões pontuais em sala de aula, com vistas à fixação da estrutura da língua e ao esclarecimento de dúvidas a fim de suprir as necessidades dos discentes. Contudo, cabe ressaltar que entendemos que tais atividades só devam ser efetuadas após o desenvolvimento e a exploração do assunto pautado em situações próximas ao contexto real de uso da língua.

**2.7.** Em linhas gerais, os livros didáticos de ELE tratam dos verbos:

- ( ) de forma muito abrangente e adequada
- ( ) de forma suficientemente abrangente e adequada
- ( ) de forma pouco abrangente e adequada
- ( ) essa abordagem não é abrangente e adequada
- ( ) não tenho opinião formada sobre o assunto

Gráfico 8 – Abordagem dos verbos nos livros didáticos de ELE



Fonte: Própria.

Assim como nas questões anteriores, visando ao melhor entendimento dos dados indicados no Gráfico, solicitamos aos informantes uma breve justificativa acerca do assunto. Dessa forma, excluindo-se os argumentos tanto do sujeito P8 quanto do colaborador P13, os quais não a explicitaram, procedemos à descrição e à análise das respostas apresentadas pelos demais:

- ✓ Não contemplam situações reais de aprendizado, com textos originais. **(P1)**
- ✓ Tenho utilizado os livros **Enlaces**, **Síntesis**, **Cercanía** e agora o **Sentidos**. Os três primeiros desenvolvem o assunto verbos com vários exercícios, inclusive com “*Escuche*”. **(P2)**
- ✓ Geralmente os livros didáticos focam nos aspectos estruturais, a partir de modelos de conjugação e exercícios de preencher lacunas. **(P3)**
- ✓ Alguns livros didáticos trabalham verbo por exigência, por isso abordam o tema de forma superficial. **(P4)**
- ✓ Os livros didáticos tratam dos verbos de forma tradicional através de tabelas e exercícios estruturais de preencher lacuna com verbos conjugados o que considero uma abordagem inadequada com a atual realidade de ensino aprendizagem de línguas. **(P5)**
- ✓ Essa pergunta é bastante genérica, pois cada livro didático tem seu enfoque metodológico. Já trabalhei com diferentes livros didáticos (**Ven**, **Nuevo Ven**, **Español sin Fronteras**, **Enlaces**, **Puesta a Punto**, **Gente**, **Planet@**, **Adelante**, **Cinco**

**Estrellas**, dentre outros), considerando suas especificidades, tive a impressão de que a maioria trata dos verbos de forma pouco abrangente, abordando apenas suas características principais, usos em determinados contextos e os marcadores temporais.

**(P6)**

- ✓ Acredito que os livros didáticos de ELE deveriam exemplificar melhor e trazer mais textos significativos na hora do ensino-aprendizagem: os verbos são essenciais e estão em vários tipos ou gêneros textuais. **(P7)**
- ✓ Acho que os livros didáticos de espanhol ainda são, em sua maioria, restritos à abordagem da gramática normativa. Não discutem funcionamentos. Quando trazem a diversidade linguística, assim o fazem de uma maneira pouco sistemática e, algumas vezes, estereotipada. **(P9)**
- ✓ Nunca tive problemas com a forma como tratam essa questão. **(P10)**
- ✓ Depende muito da coleção didática utilizada. Já usei materiais didáticos que enfocavam os verbos de uma maneira lúdica, prática e eficaz para o aprendizado do aluno. Em contrapartida, já me deparei com livros que necessitavam (e muito) de um material de apoio em todos os aspectos. **(P11)**
- ✓ Geralmente não utilizam os contextos de comunicação nem os aspectos culturais do uso dos verbos. **(P12)**
- ✓ Nunca pensei a respeito. **(14)**
- ✓ Não tenho realmente uma opinião madura sobre. Acho que abordam pouco mas entendo que isso não deve ser limite para o professor, o livro é um caminho, uma diretriz. **(P15)**
- ✓ Sempre procuro algo para complementar. Acho apenas que eles colocam o conteúdo do nível, mas como nós conhecemos os alunos, encontramos os meios mais adequados para trabalhar. **(P16)**
- ✓ Não analisei o tema com cuidado em diferentes obras – sobretudo as nacionais. **(P17)**
- ✓ Observo que os livros didáticos mais atuais avançaram no sentido de usarem menos exercícios estruturais e partirem do uso do verbo em contexto para depois explicarem a “forma”. No entanto, acredito que ainda há poucas explicações sobre as possibilidades de uso e variedade. **(P18)**
- ✓ Depende do livro. Já trabalhei com o **Enlaces** e o **Síntesis** e achava a metodologia muito tradicional, não havia reflexão sobre o uso. Na última escolha do PNLD<sup>124</sup>, percebi que os livros trabalham a contextualização do recurso gramatical, mas sinto

---

<sup>124</sup> Programa Nacional do Livro Didático.

falta de mais atividades para reforçar o conhecimento e sinto falta da sistematização.  
**(P19)**

Por meio do Gráfico 8, notamos que, aproximadamente, 16% (três informantes) consideram que o tratamento dos verbos nos materiais didáticos de ELE ocorrem de forma suficientemente abrangente e adequada, 42% (oito sujeitos) de forma pouco abrangente e adequada, outros 16% (três informantes) julgam que essa abordagem não é abrangente e adequada, 26% (cinco docentes) revelam que não têm opinião formada sobre o assunto e nenhum deles indicou a primeira alternativa. Assim, verificamos que a maior parte dos sujeitos desta pesquisa (42%) entende que a referida abordagem acontece de forma pouco abrangente e adequada. Voltemo-nos, então, à análise das justificativas explicitadas.

Dos três sujeitos que entendem que tal abordagem acontece de forma suficientemente abrangente e adequada, o P2 afirma que dentre os quatro livros que tem utilizado no desdobramento de suas aulas, três (**Enlaces, Síntesis, Cercanía**<sup>125</sup>) apresentam os verbos com o apoio de exercícios variados, além de incluírem atividades auditivas, remetendo-nos ao desenvolvimento de uma das habilidades elencadas nas propostas educacionais: “ouvir” que é tão importante quanto às demais (escrever, ler e falar). Porém, não explica como o assunto se desenvolve e nem informa sobre o tipo de exercícios propostos. Já P11 considera que o tratamento dos verbos varia muito entre os manuais aos quais teve acesso. Segundo ele, tanto já usou livros que apresentavam os verbos por meio de atividades lúdicas, práticas e eficazes à aprendizagem dos estudantes, quanto já utilizou materiais que careciam de outras fontes de apoio em todos os aspectos. Notamos, então, que o P11 demonstra certa preferência pelo enfoque mais comunicativo. O docente P10, por sua vez, afirma que nunca teve problemas com a maneira a qual os destacados materiais expõem o tema, entretanto, assim como o P2, não detalha o seu pensamento.

A respeito dos professores que reputam que os referidos manuais tratam do assunto dos verbos de forma pouco abrangente e adequada, verificamos que o colaborador P4 concebe que os livros de ELE “trabalham o verbo por exigência” e, por isso, o fazem de modo superficial, contudo, não expressa detalhadamente o que o leva a essa conclusão. Já o professor P6 revela que, com vistas aos diferentes materiais que já utilizou, a maior parte apresenta os verbos a partir de suas principais características, explicitando alguns de seus usos e apontando os marcadores temporais, o que considera insuficiente. O P7 compreende que os

---

<sup>125</sup> Livros inseridos no PNLD, cuja abordagem dos verbos se encontra analisada no Capítulo 5.

destacados materiais deveriam exibir mais textos a partir do quais os verbos podem ser explorados, já que são elementos essenciais. O sujeito P9 declara que a maioria dos livros didáticos de ELE ainda se restringe à gramática normativa e não estabelece discussões acerca do funcionamento linguístico. De acordo com ele, quando tratam da diversidade linguística, o fazem de modo pouco sistemático e estereotipado. Já o P12 reputa que, em geral, os manuais não apresentam os contextos comunicativos e nem os usos e os aspectos culturais, aproximando-se, portanto, do que concebe o P9.

De acordo com o P16, tais materiais apenas explicitam o assunto de acordo com o nível proposto, cabendo ao professor buscar outros meios ao desenvolvimento do seu trabalho, visão com a qual estamos de acordo. No entanto, assim como o P2, o P4 e o P10, notamos que o sujeito P16 não expressa a sua opinião de como considera que os livros de ELE abordam o tema, isto é, de modo mais detalhado.

Aproximando-se das respostas do P9 e do P12, o informante P18 declara que os mencionados manuais exploram pouco as possibilidades de uso, bem como as variedades, embora considere que os livros de ELE mais atuais apresentem menos exercícios estruturais e partem da apresentação do uso do verbo à explicação da sua forma, o que julga ser um progresso. Por fim, o P19 afirma que concebe a abordagem dos livros **Síntesis** (MARTIN, 2010) e **Enlaces** (OSMAN et al., 2013) muito tradicional, uma vez que não proporciona a reflexão sobre uso do idioma. Já com relação aos manuais elencados para escolha no último **PNLD**, considera que a gramática se apresenta contextualizada, entretanto, declara que “sente falta” de um número maior de atividades que visem ao “reforço” do conhecimento, além de apontar a ausência da “sistematização”. Assim, com base na resposta explicitada, julgamos que o P19 apresentou argumentos um pouco contraditórios, pois, por um lado, critica alguns materiais por serem muito tradicionais e por não viabilizarem a reflexão sobre o uso da língua e, por outro, no tocante a livros que reputa ter um viés mais contextualizado dos itens gramaticais, lamenta a falta da sistematização linguística e de mais atividades para reforçar o conhecimento. Notamos, também, que ele não explica a que tipo de atividades se refere, se às de cunho estrutural ou às de caráter comunicativo, característica que, semelhantemente ao que observamos na sua resposta à questão anterior, demonstra que o P19 se sente um pouco dividido entre a abordagem tradicional e a abordagem comunicativa, o que não consideramos negativo, pois, de acordo com o que já expressamos, entendemos que o professor de ELE deve fazer uso dos diferentes aspectos das diversas metodologias a fim de sanar as necessidades dos seus alunos, os quais são distintos entre si, portanto, não aprendem da mesma forma.

Os sujeitos P3 e P5, por sua vez, reputam que a abordagem dos verbos não é abrangente e nem adequada nos livros didáticos de ELE, pois tratam do assunto com vistas aos aspectos estruturais por meio de tabelas de conjugação verbal e atividades de preenchimento de lacunas, reportando-nos, assim, à metodologia tradicional de ensino. Já o informante P1, declara que concebe o referido tratamento pouco abrangente nos manuais do idioma, pois estes não observam as necessidades reais de aprendizagem por meio de textos originais, aproximando-se do que considera o P7.

Finalmente, dentre os docentes que indicaram que não têm opinião formada sobre o assunto, o P14 afirma que nunca pensou a respeito e o P17 revela que não analisou o tema cuidadosamente nos diversos materiais, especialmente nos nacionais, o que nos conduz à percepção de que já trabalhou ou já teve acesso a materiais de ELE internacionais, mas nunca os analisou com cautela, talvez, por se tratar de manuais pré-estabelecidos por escolas de idiomas, por exemplo. No entanto, julgamos que tal fato não deva ser motivo para que um docente deixe de analisar o material que utiliza em suas aulas. O professor P15, por sua vez, embora declare que não possui uma opinião amadurecida sobre o tema, considera que os verbos são tratados de forma rasa nos livros didáticos. Contudo, esse colaborador expressa, ainda, que, para ele, isso não deve impor um limite ao docente, visto que, “o livro é um caminho, uma diretriz”, pensamento com o qual concordamos, pelos motivos já explicados no desenvolvimento da análise da questão anterior, e que converge, também com a visão explicitada pelo P16.

Verificamos, então, que os informantes, em geral, reputam que a abordagem dos verbos ocorre calcada em aspectos estruturais e pouco exploram as situações reais e as possibilidades de uso da língua. Nesse sentido, pelas respostas apresentadas, notamos que tais manuais não contemplam o ensino e a aprendizagem de ELE de forma ampla com vistas a suprir todas as esferas das situações comunicativas, evidenciando, primordialmente, o desenvolvimento da competência linguística, o que julgamos improdutivo. Por outro lado, notamos que alguns dos docentes (P15 e P16), destacaram o fato de que os livros apresentam apenas um “gancho” e que cabe ao professor observar as necessidades dos seus alunos e providenciar outras tarefas, pensamento que vai ao encontro das nossas considerações mencionadas na questão anterior. Entretanto, reputamos que se o livro didático trouxer textos diversos, propuser atividades comunicativas, além das estruturais, certamente, facilitará o trabalho do professor que, por sua vez, poderá ir além ao preparar e conduzir as suas aulas, aprimorando ainda mais a aprendizagem dos estudantes.

Cabe mencionar que as afirmações dos sujeitos desta pesquisa, e especial a do informante P6, quem menciona a associação dos marcadores temporais ao uso dos verbos apresentada nos livros didáticos, conduzem-nos às conclusões de Soler (2013) que, ao investigar acerca da abordagem dos pretéritos *Indefinido* e *Perfecto Compuesto* nas aulas de ELE, constatou que o tratamento do assunto em alguns materiais didáticos de ELE, de modo geral, dá-se por meio da apresentação da definição básica, ou seja, a de que a forma simples deve ser usada para falar de situações passadas ocorridas em um espaço de tempo acabado e a forma composta para expressar contextos pretéritos relativos a um espaço-temporal não finalizado, além de evidenciar os marcadores temporais como elementos decisivos ao uso dos tempos, características que ignoram o sentimento do enunciador acerca dos fatos e, portanto, desconsideram os usos reais da língua.

Verificamos, ainda, a menção do colaborador P18 que salienta o avanço dos livros didáticos de ELE da atualidade, os quais apresentam menos exercícios estruturais e se preocupam, inicialmente, com a apresentação contextualizada dos conteúdos, pensamento com o qual também concordamos, pois, em geral, tais manuais são elaborados com vistas a atender o que está estabelecido nos editais do PNLD, observando, portanto, as concepções da proposta educacional vigente, sobretudo, no tocante à Educação Básica, período crucial na formação de um indivíduo. Além disso, não podemos deixar de considerar o crescimento do número de autores, a oferta das editoras e, por conseguinte, o aumento da concorrência, o que faz com que quem ganhe com isso seja o professor e, principalmente, o aluno.

Observamos, também, que as declarações dos sujeitos P1 e P7 evidenciam o trabalho com textos originais e significativos, a partir dos quais, como sabemos, inegavelmente os verbos podem ser abordados. Consoante com o que já destacamos nas análises de questões anteriores, o trabalho com gêneros é de fundamental importância na educação atual, visto que retratam aspectos da sociedade da qual os discentes participam e, portanto, viabilizam uma abordagem contextualizada, condizente e significativa, não somente no tocante à estrutura linguístico-textual, senão, relacionada aos traços culturais, discursivos e pragmáticos dos assuntos tratados.

Notamos que, em geral, os colaboradores desta pesquisa nos indicaram respostas bastante coerentes e reflexivas, capazes de contemplar diferentes aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos quais não podemos nos olvidar em nossas práticas como professores de ELE, os quais, de igual modo, interferem e participam do ato comunicativo, como a cultura e a diversidade (Competência Sociolinguística e Pragmática) e a estrutura da língua (Competência Linguística ou Gramatical e Textual). Verificamos,



também, a alusão ao professor como agente responsável pelo aprofundamento do desdobramento das aulas que não deve se restringir ao livro didático adotado, mas deve ir além, com o propósito de proporcionar aulas mais dinâmicas e adequadas aos seus alunos, visão com a qual estamos plenamente de acordo. Assim, com base na demonstração da seriedade e comprometimento com o ofício docente dos informantes desta pesquisa, a despeito de concluirmos que a concepção dos colaboradores aponta para a sua insatisfação relativa à abordagem dos verbos nos livros didáticos de ELE, já que, em sua maioria, tratam do assunto pautado, predominantemente, no enfoque tradicional, julgamos os resultados obtidos por meio dessa questão “satisfatórios”.

**Questão 2.8.** Tendo em vista o livro didático utilizado no XXXX em que você atua, como se dá a abordagem dos verbos? Explique.

Observamos as seguintes respostas exibidas a essa questão:

- ✓ Usávamos o livro **Enlaces**, mas não o seguíamos a risca. Trabalhávamos com projetos temáticos e não determinávamos tempos verbais para cada um, mas partíamos do tema, daí a gramática nos servia para que pudéssemos falar sobre o tema. **(P1)**
- ✓ Este ano, o livro **Sentidos** foi enviado ao nosso campus. Gostei dos textos apresentados nos livros 2 e 3, que exploram muito os gêneros textuais. Já o livro 1 – básico, para quem está começando é um pouco pesado, pois não começa com algo introdutório como os livros citados acima. **(P2)**
- ✓ Há quase quatro anos não leciono. De modo que não saberia fazer uma explanação mais pontual. **(P3)**
- ✓ Em 2016, trabalhei com o **Síntesis**. Considero que ele contextualiza o uso dos verbos, na medida do possível, e traz exercícios estruturais. Gosto quando o material traz exercícios estruturais (que não são listas exaustivas), pois os estudantes pedem e eu não preciso ficar recorrendo a listas de internet, o que me dá mais tempo para planejar atividades mais dinâmicas, com vídeos e canções que trabalham o verbo (quando esse é meu objetivo).

Em 2017, utilizei o **Enlaces**, e devido a sua proposta mais comunicativa, tive muita dificuldade em trabalhar gramática com os alunos. Acho que esse material tira liberdade do professor em criar suas próprias aulas, pois ele oferece muito insumo de textos, projetos. O que poderia ser positivo, vira um problema: para seguir essa

proposta, temos que nos apoiar totalmente no livro didático, o que não sobra tempo para desenvolvermos nossas propostas dentro da sala de aula. Para a questão do verbo, considero que este material aborda superficialmente, pois “o texto como pretexto” às vezes pode ser pobre, apresentando um exemplo de uso. Aí, temos que nos dedicar a encontrar exemplos e atividades estruturais para fixação. Muitas vezes, recorri ao **Síntesis** para dar conta dessa parte. **(P4)**

- ✓ Até o ano passado trabalhei no Instituto Federal usando o livro **Enlaces** aprovado pelo **PNDL 2015-2017** e adquirido pela escola para ser usado até o fim de 2017. Nesse livro o uso dos verbos aparecem em exercícios gramaticais na seção chamada “*Manos a la obra*”, geralmente, com exercícios de preencher lacunas com verbos conjugados e a explicação gramatical em boxes pequenos e tabelas de verbos conjugados como exemplos. **(P5)**
- ✓ Utilizo, atualmente, o livro **Enlaces** no Ensino Médio. Neste livro, há um trabalho com gêneros textuais, diferentes textos escritos e orais. Além da abordagem sócio-histórica-cultural como proposta principal das atividades com os textos, pode-se observar também uma abordagem um pouco tradicional quanto à apresentação dos verbos, pois aparece quadro gramatical com a conjugação das formas e exercícios estruturais para formular frases e completar com as formas. Finalmente, há alguns aspectos interessantes e relevantes em quadro contrastivo português/espanhol e resumo dos usos dos verbos em alguns contextos. **(P6)**
- ✓ Geralmente, os verbos são trabalhados em uma seção específica, e se resume em três ou quatro páginas, trabalhando com a prática e a teoria. No entanto, acredito que poderia ser mais interativo no tocante aos usos de gêneros textuais com a utilização de verbos. Enfim, os verbos são tratados na seção de costume: Gramática (*¡Manos a la obra!*). **(P7)**
- ✓ Não uso o material didático do XXXX em minha prática. **(P8)**
- ✓ Eu não trabalho com nenhum livro didático específico, pois preparo, aula por aula, todos os materiais que utilizo em sala de aula. **(P9)**
- ✓ Não dou aulas no XXXX de espanhol. **(P10)**
- ✓ Existe uma tentativa de contextualização dos verbos, mas a abordagem é precária e muitas vezes deslocada. Sempre é necessário um material de apoio porque os alunos ficam confusos pela falta de informação apresentada. **(P11)**
- ✓ Se dá de forma sistemática e sem uma abordagem textual. **(P12)**

- ✓ No ano passado, utilizei o livro **Cercanía Joven**. Esse material opta por uma explicação contextualizada da abordagem em questão. Por exemplo, ao longo de cada Unidade há um tema norteador e a partir dele é inserido qualquer conteúdo gramatical. No entanto, cabe destacar que, no final do livro, existe um “anexo gramatical” onde se utiliza de exercícios e de explicações voltadas para o paradigma estrutural. **(P13)**
- ✓ São apresentados, primeiramente, em uma situação comunicativa. **(P14)**
- ✓ O fato mesmo é que eu acho que a abordagem verbal neste material adotado (**Enlaces**) é bem precária, serve realmente como diretriz, como para lembrar: “Olha, agora seria interessante ou necessário falar sobre verbos”. Me soa muito superficial. **(P15)**
- ✓ Ainda não usei o livro, mas observei o volume 1 e vejo coisas interessantes para trabalhar. Acho que o alfabeto pode e precisa ser mais explorado, EM TODOS OS LIVROS sem o alfabeto, não se tem boa pronúncia. É importante explorar mais isso. **(P16)**
- ✓ Ainda não temos LD<sup>126</sup>. **(P17)**
- ✓ Atualmente, utilizamos no Ensino Médio, o livro **Cercanía Joven**. Gosto como esse livro aborda a questão dos verbos. Sempre começa pela observação de determinado tempo verbal em contexto, para depois refletir sobre alguns usos e, por fim, apresenta a forma. No entanto, como já comentei anteriormente, creio que ainda há poucas explicações sobre as possibilidades de uso e variedade. **(P18)**
- ✓ A seção gramatical, de modo geral, é trabalhada como um apêndice (vem no final da unidade ou no final do livro). Há atividades muito interessantes de reflexão sobre o uso do verbo, não vi atividades de uso do recurso gramatical e há tabelas no final do livro. **(P19)**

Os sujeitos P1, P4 e P5 declararam que utilizavam o livro **Enlaces** (OSMAN et al. 2013) em suas aulas de ELE no ano de 2017, mas não indicaram o manual que estavam usando no momento da aplicação do questionário em pauta. Já o informante P6 e o P15 afirmaram que ainda utilizavam-no na referida ocasião e, pela declaração do P7, observamos que fez referência a essa mesma coleção didática devido à sua menção ao subtítulo *¡Manos a la obra!*, uma das seções contidas em todas as unidades do destacado material.

Assim, o professor P1 revela que não o seguia integralmente, pois trabalhava com projetos temáticos que não estabeleciam a abordagem dos tempos verbais, especificamente.

---

<sup>126</sup> Livro Didático.

Evidencia, ainda, que tratava da gramática a partir de um determinado tema e, então, esta lhe servia de apoio para explorá-lo, o que julgamos positivo, pois indica o trabalho com os verbos de forma contextualizada. Entretanto, não informou a maneira como considera a abordagem do assunto no livro em questão. Já o docente P5 afirma que, no referido manual, os verbos são apresentados na seção *¡Manos a la obra!*, em geral, por meio de exercícios de preencher lacunas com os verbos conjugados, cuja explicação figura em quadros ou blocos pequenos com tabelas de exemplificação da conjugação verbal. O colaborador P6, por sua vez, declara que, apesar da presença do trabalho com gêneros textuais orais e escritos diversos associados à abordagem social, histórica e cultural, no destacado material, os verbos são apresentados de maneira tradicional, ou seja, por meio de quadros com a conjugação das formas e exercícios estruturais de formulação de frases e preenchimento de lacunas, corroborando a afirmação do P5. Por outro lado, o P6 ressalta a existência de quadros contrastivos entre o português e o espanhol, além de resumos dos usos verbais em algumas situações.

O docente P7 declara que, no **Enlaces** (OSMAN et al., 2013), o referido assunto é tratado em seção específica na qual se incluem a teoria e a prática. Dessa forma, inferimos que tenha aludido a breves explicações ilustrativas e tabelas de conjugação verbal (teoria), seguida de exercícios estruturais (prática), a exemplo do que explicitaram os sujeitos P5 e P6. O professor P7 salienta, ainda, que considera que o assunto poderia ser mais bem explorado por meio dos gêneros textuais e conclui afirmando que os verbos são tratados como de costume, portanto, com enfoque tradicional, característica que, conforme já explicitamos, desconsidera a totalidade dos elementos envolvidos no ato comunicativo no ensino de línguas.

O sujeito P15 revela que, no mencionado livro, tal abordagem lhe parece muito superficial e precária, como se fosse apenas uma diretriz que serve para lembrar ao docente que, em determinada ocasião das unidades, precisa trabalhar com os verbos. Assim como o P15, o P4 acredita que o tratamento dos verbos nesse manual se dá de maneira superficial. Segundo ele, o **Enlaces** (OSMAN et al., 2013) limita a atuação do professor, pois apresenta muitos textos e projetos, razão pela qual não sobra tempo para o desenvolvimento de outras propostas. O P4 afirma, também, que sentiu muita dificuldade no trabalho com a gramática a partir desse livro devido a essa abordagem mais comunicativa e, por esse, motivo recorreu, em vários momentos, à coleção didática **Síntesis** (MARTIN, 2010), a qual utilizava em suas aulas no ano de 2016. Inferimos, então, que esse colaborador quis estabelecer uma crítica à quantidade excessiva de textos e não ao enfoque comunicativo em si, inclusive, porque discorda da falta de liberdade ocasionada pelo uso do material que lhe consumia uma boa

parte do tempo que ele poderia ter empregado no preparo de tarefas transcendentais a ele, por exemplo.

Com base nessas afirmações, verificamos que os sujeitos P4, P5, P6, P7, P11, P12 reputam o manual **Enlaces** (OSMAN et al., 2013) muito mais voltado ao paradigma estrutural, embora o P6 tenha destacado a sua abordagem com gêneros textuais e a abordagem cultural. Percebemos ainda a grande insatisfação do informante P4 que evidencia o fato de que o trabalho com esse livro restringe a capacidade de criação e a possibilidade de elaboração de outras atividades para serem levadas à sala de aula, pensamento que julgamos positivo, por entendermos que o livro didático deve ser um dos “apoios” ao professor, mas não o único, de acordo com o que explicamos nas questões anteriores. Em geral, constatamos que o referido material não converge com as teorias nas quais respaldamos as discussões efetuadas neste trabalho e nem nas propostas educacionais atuais, visto que, pelas informações apresentadas, centra-se mais na competência gramatical e pouco explora as demais competências do estudante.

De acordo com o P4, o livro **Síntesis** (MARTIN, 2010) aborda o uso dos verbos de maneira contextualizada, além de apresentar exercícios estruturais, característica que ele considera positiva, pois, sob a sua ótica, isso possibilita que o docente ganhe mais tempo para planejar atividades diferentes e dinâmicas com vídeos e canções, por exemplo, já que não precisa recorrer a outras ferramentas, como a internet, a fim de encontrá-los. Então, deduzimos que o P4 utilizou a expressão “vídeos e músicas que trabalham o verbo”, com vistas a fazer referência à abordagem do assunto por meio dos referidos instrumentos (vídeos e músicas), os quais, como sabemos, viabilizam a abordagem lúdica. Pautados nessas informações, reputamos, nesse material, que a referida abordagem se dá de forma positiva ou satisfatória, visto que trata do assunto de modo contextualizado, além de considerar a questão estrutural, porém, de forma equilibrada, indo ao encontro das teorias evidenciadas, principalmente, no primeiro Capítulo desta Tese, bem como das concepções adotadas nos documentos norteadores atuais da educação brasileira. Entretanto, percebemos que apenas um sujeito (P4) fez menção ao trabalho com esse livro, o que atribuímos ao fato de se tratar de um material aprovado no **PNLD 2012** (BRASIL, 2011), portanto, há seis anos, sendo que, após isso, outras obras foram indicadas pelo mesmo **Programa** em 2014, 2015, 2017 e 2018.

Já o sujeito P2 declara que, no ano de 2018, passou a utilizar o livro **Sentidos** em suas aulas e que gostou da abordagem com gêneros textuais nos níveis 2 e 3. Entretanto, considera que o livro 1, portanto, voltado ao nível básico, é um pouco inadequado (“pesado”), já que “não começa com algo introdutório”, como nos livros que ele mencionou na questão anterior:

**Enlaces** (OSMAN et al., 2013), **Síntesis** (MARTIN, 2010) e **Cercanía Joven** (COIMBRA; CHAVES, 2016). Contudo, além de não explicar o que quis dizer com a destacada afirmação, não opina sobre como os verbos são apresentados nos manuais por ele mencionados. Nesse caso, não obtivemos, portanto, uma resposta pontual ou objetiva o que não nos permite estabelecer uma consideração final acerca da abordagem do tema no mencionado livro. Notamos, então, mais uma alusão ao **Síntesis** (MARTIN, 2010), porém, sem maiores explicações sobre a abordagem do assunto, como explicitou o P4.

Os informantes P13 e P18, por sua vez, afirmaram que utilizam o livro **Cercanía Joven** (COIMBRA; CHAVES, 2016). Dessa forma, conforme o P13, esse manual trata dos verbos de maneira contextualizada, já que parte de um tema norteador à abordagem dos conteúdos gramaticais, apresentando, ao final de cada uma delas, um “anexo gramatical” com explicações e exercícios estruturais. Já o P18 destaca que o referido material apresenta, inicialmente, o tempo verbal em contexto para depois propor reflexões sobre os usos e, finalmente, explicitar a forma. No entanto, o P18 considera que os esclarecimentos acerca das possibilidades de uso são mínimas. No tocante ao manual em destaque, pelas respostas indicadas, julgamos o tratamento dos verbos abrangente e significativo, portanto, condizente com as concepções teóricas nas quais nos pautamos. Entendemos que o fato de o livro apresentar um apêndice gramatical ao final do livro, implica em uma visão da abordagem do assunto como “pano de fundo” e não como eixo central, o que consideramos muito adequado.

Verificamos, também, que alguns dos colaboradores não apontaram o nome do livro que utilizam no contexto de suas aulas. Entretanto, manifestaram as suas opiniões acerca deles. Assim, o docente P11 considera que há a tentativa de contextualização da abordagem dos verbos no livro por ele utilizado, porém, esta se dá de forma “precária e deslocada”, pois, frequentemente, precisa recorrer a um material de apoio devido à ausência de informação apresentada, além do fato de os alunos ficarem confusos, aproximando-se, portanto, das respostas do P4 e do P15, acerca do **Enlaces** (OSMAN et al., 2013). Já o P12 declara que o referido tratamento ocorre de forma sistemática e sem a presença de textos. Entretanto, contrariamente ao posicionamento do P12, o professor P14 concebe que os verbos são explicitados, inicialmente, por meio de uma situação comunicativa, assemelhando-se ao que opinam o P13 e o P18 no tocante ao **Cercanía Joven** (COIMBRA; CHAVES, 2016). O sujeito P16 revela que analisou o primeiro volume de um dos livros e que o considerou interessante, embora ainda não o tenha utilizado. Contudo, entende que o alfabeto precisa ser mais bem explorado em “todos” os manuais, pois, sem ele, a pronúncia do idioma fica prejudicada, porém, não indicou a sua opinião acerca dos verbos, assim como o P1 e o P2. Por

fim, o P19 destaca a presença de atividades interessantes de reflexão sobre o uso das formas verbais no material e afirma que a seção gramatical, em geral, é apresentada como um apêndice no final da unidade ou do livro, o que se aproxima, de igual modo, das declarações do P13, do P14 e do P18.

Notamos, ainda, cinco sujeitos que, por razões diversas, não manifestaram o seu pensamento sobre o assunto. Assim, o informante P3 declarou que não leciona há quase quatro anos. Conforme o que notamos em uma de suas respostas apresentadas ao item “experiências pessoais e profissionais”, esse colaborador se encontrava em período de afastamento para qualificação, concedido pelo seu local de trabalho, no momento da aplicação da ferramenta. Já o P8 apenas afirmou que não utiliza o material didático da instituição em sua prática. O docente P9, por sua vez, revelou que não faz uso de um manual específico, pois prepara todas as suas aulas com base em diferentes materias, mas não mencionou quais e nem como considera a abordagem dos verbos em, pelo menos, alguns deles. O sujeito P10 evidenciou que não leciona espanhol no *campus* em que atua, o que remete ao fato de que a maioria dos colaboradores está vinculado ao cargo de português/espanhol, de acordo com o que já explicamos neste mesmo Capítulo. Finalmente, o informante P17 declarou que o seu local de trabalho ainda não havia adotado o livro didático de ELE.

Constatamos, portanto, que os docentes submetidos a esta pesquisa utilizaram ou utilizam os livros **Síntesis** (MARTIN, 2010), **Enlaces** (OSMAN et al., 2013), **Cercanía Joven** (COIMBRA; CHAVES, 2016) e **Sentidos** (FREITAS; COSTA, 2016), aprovados pelo **PNLD** publicados entre 2015 e 2018. Cabe ressaltar que o tratamento dos verbos de tais materiais se encontra devidamente descrito e analisado no próximo Capítulo desta Tese.

Dessa forma, verificamos que, 21% (P13, P14, P18 e P19) expressaram que a apresentação do assunto parte de situações comunicativas e contextualizadas; uma boa parcela, 26% (P3, P8, P9, P10 e P17), não explicitou a sua opinião pelo fato de não trabalhar com os materiais por diferentes motivos; 15% (P1, P2 e P16) não manifestaram a sua consideração específica sobre o tema com relação ao livro que usavam; e, aproximadamente, 38% (P4, P5, P6, P7, P11, P12 e P15) concebem que o tema costuma ser explicitado de maneira superficial, por meio de situações descontextualizadas, explicações isoladas, de forma precária e sistemática, portanto, calcada no viés mais estrutural. Nesse sentido, se excluíssemos da totalidade dos informantes aqueles que responderam a essa pergunta de modo não objetivo, bem como os que declararam que não utilizam os livros, teríamos um número total de 11 colaboradores (sete que indicaram o cunho estrutural + quatro que apontaram o enfoque contextualizado), elevando a porcentagem dos que consideram que os

manuais de ELE usados por eles abordam o assunto de modo, predominantemente, tradicional para 64%.

Julgamos, portanto, que o tratamento dos verbos nos materiais didáticos de ELE utilizados pelos docentes em seu contexto laboral acontece de modo insatisfatório.

**Questão 2.9.** Escreva como você considera que deve ser o ensino dos verbos nas aulas de ELE.

Por fim, para essa questão, verificamos as seguintes respostas:

- ✓ Deve ser contextualizado e baseado em situações reais de uso. Entretanto, não é fácil, ainda mais para nós brasileiros que não temos um grande repertório nem formação exímia da língua espanhola, visto que não a estudamos mais que 5 a 7 anos. **(P1)**
- ✓ Os verbos na aula de ELE devem ser apresentados em contexto de diálogos ou em leitura de textos. Uma vez apresentado vamos criar outras situações de uso deste verbo e entender em que tempo e modo este se apresenta. **(P2)**
- ✓ A categoria dos verbos pode ser ensinada partindo-se do contexto enunciativo. Esse aspecto é necessário para identificação das condições de comunicação dos participantes: intencionalidades, vontades, desejos, bem como ações de narrar, descrever ou argumentar oferecem vestígios da carga semântica e pragmática dos verbos. Com essa percepção em mãos, o estudo da estrutura dessa classe gramatical pode contribuir sobremaneira, principalmente para aprendizes cuja língua materna se aproxima muito da estrangeira. **(P3)**
- ✓ É uma pergunta complicada, pois não há uma receita infalível para se ensinar línguas, ainda mais quando se trata de verbos. Ano passado, eu tinha turmas que pediam que eu trabalhasse listas de exercícios (e os olhos brilhavam com listas sobre *pretérito perfecto compuesto*). Outros, queriam *quiz* e música, e a cada dia eu tinha que cativá-los.

Particularmente, considero que o material didático tem que oferecer um aporte mais estrutural, com tabela de verbo e lista de exercícios para fixação. Porém, não deve se fixar a isso: deve apresentar também atividades mais dinâmicas, introduzir o tema a partir de seu uso e que o objetivo final também seja o uso. Para o caso de ensino de espanhol para brasileiros, a análise contrastiva funciona muito bem em muitos casos, e auxilia os estudantes a compreender o aspecto verbal. **(P4)**



- ✓ Penso que os verbos assim como qualquer outro conteúdo gramatical deva ser ensinado a partir de exemplos contextualizados, textos autênticos de forma dedutiva. Se possível, utilizando textos de diferentes gêneros, fontes e culturas em uma abordagem voltada para os multiletramentos. **(P5)**
- ✓ Os verbos deveriam ser trabalhados sempre a partir de diferentes textos. Acredito que os textos visuais, escritos, orais, em sala de aula podem oferecer ao estudante um amplo paradigma de usos dos verbos. Em contexto, temos um estudo pautado não só no tempo e no aspecto verbal, mas também nas intenções do falante e o contexto sociocultural em que se produz a ação ou a comunicação. **(P6)**
- ✓ É preciso trabalhar com diversos tipos de materiais, não apenas com o livro didático ou aula teórica, mas sim com o uso de vídeos, músicas, filmes, além de exercícios de fixação e de interpretação de conteúdo. Os verbos são elementos necessários e precisam de uma atenção especial. **(P7)**
- ✓ Deve se dar de forma contextualizada, em que o aluno, a partir de textos orais e escritos, consiga identificar e comparar o uso dos verbos na língua alvo. Em minha prática diária, costumo dar aulas temáticas que trabalham o sentido do texto (oral ou escrito) apresentado e caminham para a análise do porquê do uso de determinado modo e tempo dos verbos que aparecem neste texto. Mostro aos alunos que a construção de sentido do texto passa por essa escolha do emissor do uso que ele fará dos verbos. Após este momento de reflexão, são apresentadas (estruturalmente) as formas verbais e as particularidades de uso. Geralmente peço aos alunos que façam exercícios estruturais e depois aplico um exercício de comunicação oral, ainda envolvendo a temática proposta no início da aula. Essa prática oral envolve situações em que o aluno deverá usar, para a construção efetiva do discurso, os verbos no modo e no tempo aprendidos. **(P8)**
- ✓ O ensino dos verbos, bem como o ensino de qualquer funcionamento linguístico, deve sempre levar em conta o batimento entre os objetivos do curso (incluindo-se aí os objetivos do professor) e os objetivos dos alunos. Toda forma de ensino é válida desde que se leve em consideração as subjetividades em jogo e se chegue à meta desejada. **(P9)**
- ✓ Claro. Objetivo. Atrelado à vida do aluno. **(P10)**
- ✓ O máximo possível de maneira contextualizada e com um real significado para o discente. Após uma contextualização adequada, exercícios estruturais e de reforço são adequados para a correção de eventuais discordâncias encontradas durante o processo

de ensino a fim de se reforçar uma boa utilização dos verbos na língua aprendida.

**(P11)**

- ✓ Os verbos, nas aulas de Espanhol – LE, devem ser trabalhados conforme aspectos textuais, de produção e sempre considerando o contexto de enunciação e o gênero estudado, elementos semânticos, escolha e intenção do enunciador. **(P12)**
- ✓ Gosto da abordagem utilizada no livro **Cercanía Joven**: inserção de temas gramaticais dentro de um contexto “real” de uso, com base em temas norteadores. Após essa etapa, realização de exercícios estruturais com a finalidade de sistematizar elementos ortográficos, especificidades etc. **(P13)**
- ✓ Deve articular diferentes momentos: apresentação de seu uso em textos autênticos, refletir sobre as situações em que são utilizados, explicar sua formação, sua relação com outros tempos e modos verbais. **(P14)**
- ✓ Como considero todo o ensino de língua estrangeira, deve envolver os alunos, partir de suas realidades, trabalhar as quatro habilidades, focando primeiro as “passivas”, fazê-los ouvir e ler bons exemplos daquilo que estou ensinando (textos escritos, diálogos, músicas, vídeos), para muni-los de condições de também usarem a estrutura em seus enunciados, por assim dizer, em sua realidade para falar e escrever. Como o bebê se apropria da língua materna me ensinou muito a refletir como nós aprendemos a língua estrangeira. A imersão ajuda demais também, se o professor conseguir inserir atividades de imersão é fantástico. Como citei acima se o bebê começa arranhando os primeiros verbos “errados” como *fazí, tomí*, porque desconhece verbos irregulares, o professor de língua estrangeira deverá ter persistência e paciência, pois estamos “alfabetizando” em outra língua e a tarefa é árdua, passar da interlíngua é o mais trabalhoso, precisa haver muito estudo e planejamento para que as aulas sejam agradáveis mas não “jogadas”, para o professor tem de estar claro a sistematização ainda que talvez não o esteja tão lúcido para o aluno. **(P15)**
- ✓ Contextualizado, do contexto à teoria: assistir uma cena de novela, filme, uma música, ou de situações de contexto apresentação, conhecer alguém,... daí para a teoria, para a conjugação de fato. Os alunos se interessam MUITO MAIS do que conjugar por conjugar. **(P16)**
- ✓ Como os demais tópicos gramaticais, estudados em contexto, relacionado a uma prática social, mas entendido também como um elemento da língua a ser compreendido. **(P17)**

- ✓ Considero que se deve partir da observação do tempo verbal desejado em contexto. Depois pode-se comentar as possibilidades de uso e variedades (diatópica, uso na língua escrita X língua oral), sempre ilustrando com exemplos em contexto. A próxima etapa seria então apresentar a forma. Como exercícios, pode-se realizar exercícios estruturais que ajudam a fixar a forma, bem como exercícios de interpretação de texto e de produção escrita e oral que fazem com que o aluno coloque em prática o que aprendeu, tanto quanto à forma, como ao conhecimento sobre o uso do tempo verbal. **(P18)**
- ✓ Não sei como responder. Depende do aluno que queremos formar. Se o objetivo é apenas que o aluno saiba LER no idioma, acho desnecessário sistematizar os verbos. Mas se o objetivo é que o aluno aprenda um pouco mais sobre a gramática para que seja capaz de se expressar oralmente e por escrito, penso que se deveria:
  - 1) Partir da contextualização do verbo no texto, refletindo sobre o uso do recurso linguístico na produção de sentidos.
  - 2) Também se deveria apresentar as tabelas para estudo dos alunos (possivelmente, por meio de jogos) e propor atividades comunicativas e estruturais, tanto de leitura como de produção de texto oral e escrito. **(P19)**

Pelas respostas elencadas, verificamos que, aproximadamente, 90% dos informantes (17 sujeitos) consideram que o ensino de verbos nas aulas de ELE deve acontecer de forma contextualizada, por meio de atividades diversas e atrelada à realidade dos estudantes. Já 5% (um docente) destacam que a referida abordagem deve ocorrer a partir da utilização de diferentes instrumentos de ensino e outros 5% (um professor) apontam, especificamente, à questão dos objetivos dos cursos.

O colaborador P1, no entanto, após declarar que o ensino do referido tema deve ocorrer de modo contextualizado e pautado em contextos reais de uso da língua, salienta ser esta uma tarefa árdua, especialmente com relação aos brasileiros que, segundo ele, não apresentam formação apropriada no idioma, nem, sequer, “repertório”, pois não o estudam mais que cinco ou sete anos, em média. Notamos, então, uma severa crítica à duração do curso de graduação em Letras/Espanhol, a qual o P1 considera insuficiente ao desenvolvimento laboral do professor de ELE. Assim, ao retomar as suas repostas apontadas na primeira parte do questionário, que tratou das experiências acadêmico-profissionais dos colaboradores desta pesquisa, constatamos que ele é graduado na área desde 2008 e que não sabia a língua antes de ingressar na faculdade. Vimos, de igual modo, que leciona espanhol há

11 anos, tendo iniciado o seu ofício em projetos de extensão voltados à comunidade universitária e no ensino de ELE direcionado a crianças. Nesse sentido, deduzimos que, muito provavelmente, inclusive porque começou a dar aulas do idioma mesmo antes de concluir a sua graduação, tenha se deparado com algumas dificuldades, o que consideramos absolutamente normal, principalmente em se tratando de um profissional em início de carreira. Por outro lado, também inferimos que, talvez, na medida em que adquiria a referida experiência, percebia que aquilo que vinha aprendendo no curso não supria todas as lacunas que ia encontrando no decorrer da sua trajetória ou, então, que concebe que o ensino de ELE deveria ter-lhe sido proporcionado desde antes de sua formação como docente.

Como se sabe, a maioria das escolas do Brasil só passou a se preocupar com o oferecimento da língua espanhola a partir da sanção da lei 11.161/05 que incluía a oferta do ensino de ELE entre as disciplinas de caráter obrigatório do Ensino Médio de todo o país. Constatamos, então, com base no ano em que foi promulgada (BRASIL, 2005), que a destacada lei não alcançou o período de formação básica do P1 o qual pode ter sido finalizado pouco antes ou até no mesmo ano da sua publicação, estabelecendo-se um prazo de cinco anos para que os locais de ensino pudessem se organizar e inserir o idioma no currículo. Cabe destacar que tal lei foi revogada, há pouco tempo, pela lei 13.415/17, conforme já mencionamos em uma das questões precedentes.

Assim, remetendo-nos às considerações de Almeida Filho (2000, p. 10), manifestadas há quase duas décadas, os cursos de Letras enfatizam a “formação tradicional (e ainda altamente importante) de professores de línguas como seu núcleo duro”, embora estejam receptivas a novas possibilidades. Segundo ele, uma reformulação no currículo deveria suprir domínios voltados, por exemplo, à revisão de textos, à produção textual para a mídia, à tradução, às tecnologias computacionais, dentre outras, a fim de viabilizar a formação inicial “de um profissional incomodado, íntegro, crítico, perceptivo, ativo, flexível e competitivo em sua esfera de ação.” Para Almeida Filho (2000), os primeiros anos de formação na carreira do docente devem ser “sólidos”, com vistas a que alcance a excelência profissional, sendo ele mesmo o maior responsável por sua constante capacitação após o referido período.

Corroborando as afirmações de Almeida Filho (2006), Eres Fernández salienta que:

[...] uma coisa é certa: se não houver uma atualização constante, é muito provável que surjam problemas e/ou dificuldades com os quais esse profissional talvez não consiga lidar eficazmente. Portanto, cursos de atualização, assistência a eventos da área, desenvolvimento de pesquisas, realização de leituras etc., são imprescindíveis para garantir não só a qualidade da formação permanente, mas, principalmente, a qualidade das aulas ministradas (ERES FERNÁNDEZ, 2009, p. 17).

Monte Mór (2015), por sua vez, declara que os cursos universitários de formação de professores de línguas estrangeiras se preocupavam com o ensino dos idiomas atrelado à estrutura da língua, ou seja, focado na visão tradicional e, ainda, que as questões pedagógicas relativas a ele eram minimamente abordadas. Consoante com as ponderações da estudiosa (2015), atualmente, a atenção está voltada a “outro tipo de formação”, considerando os diferentes âmbitos da sociedade hodierna, tanto no que tange aos alunos quanto no tocante aos professores.

Nesse sentido, concebemos que é de extrema importância que o docente obtenha uma boa formação direcionada a assuntos não apenas relacionados ao enfoque linguístico, mas que, igualmente, viabilize reflexões acerca das formas de ensino e dos demais aspectos sociais, históricos e culturais aos quais se vinculam os idiomas. Assim, com base nas afirmações de Sánchez Pérez (2000) e Matte Bon (2009), vistas na análise de uma das questões anteriores, bem como nas concepções de Almeida Filho (2000) e de Monte Mór (2015), apontadas nas linhas precedentes, inferimos que o pensamento expressado pelo P1 diz respeito a uma crítica à ausência da abordagem sobre as possíveis metodologias e outros importantes aspectos que envolvem o ensino de línguas no momento de sua formação inicial, além de também poder referir-se ao tratamento do idioma centrado, predominantemente, no viés tradicional, consoante com o que constatamos por meio da pergunta 2.1.<sup>127</sup> que visou a compreender como o ensino dos verbos, em geral, havia sido explicado aos sujeitos desta pesquisa no curso de Letras/Espanhol. Seja como for, independentemente dos conteúdos tratados no destacado período, de acordo com o que já mencionamos no desenvolvimento deste trabalho pautados nas afirmações de Almeida Filho (2000; 2006) e de Eres Fernández (2009), é necessário que a formação do professor “serpenteie” toda a sua trajetória.

Notamos que os sujeitos P2, P5, P6, P8, P12 e P14, enfatizam o tratamento do destacado assunto por meio de textos diversos nas aulas de ELE. Assim, o informante P2, reputa que o ensino de verbos deve acontecer em contexto de diálogos ou leitura de textos e, posteriormente, por meio da abordagem de outras situações de uso, a fim de que os alunos

---

<sup>127</sup> Vide página 138.

compreendam o tempo e o modo verbal. O colaborador P5 declara que os verbos devem ser ensinados a partir de um contexto e, sempre que possível, por meio de textos autênticos de diferentes gêneros. Afirma, ainda, que o referido tema deve ser ensinado de “forma dedutiva” e que a abordagem deve estar voltada aos “multiletramentos”.<sup>128</sup> Como sabemos, o método dedutivo remete, inicialmente, à abordagem tradicional que, em geral, está centrada na apresentação explícita das regras e estruturas linguísticas aos estudantes.

De acordo com Piedehierro (2002), com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa eficaz, a qual observa os elementos linguísticos atrelados aos extralinguísticos, a gramática passou a ser considerada, em ocasiões, em segundo plano, culminando na elaboração do Enfoque Natural, no qual a aquisição (processo inconsciente) é diferente da aprendizagem (processo consciente). A primeira se dá de modo semelhante ao da língua materna por intermédio da exposição do estudante a um *input* compreensível, já mencionado no Capítulo 1. A segunda, por sua vez, ocorre por meio do conhecimento das regras da língua por parte do aprendiz. A sua principal característica é o “foco no significado”, sendo que o léxico e a gramática são selecionados na medida em que as funções comunicativas se desenvolvem.

Segundo a mesma estudiosa (2002), com o tempo, esse método foi reelaborado e ampliado, passando a considerar a “negociação do significado” que, em geral, sugere a realização de tarefas comunicativas, a fim de que os alunos, ao interagir entre si, possam solucionar as dificuldades linguísticas que venham a surgir. A partir disso, notou-se que as atividades trabalhadas em sala de aula potencializavam a fluência comunicativa, entretanto, não auxiliavam o desenvolvimento da competência linguística. Então, passou-se a considerar que, embora o foco estivesse no uso do idioma, era necessário, também, prover ao aluno o sistema da língua, resultando, então, no surgimento do modelo de “atenção à forma”, cujo objetivo é conduzir o estudante a observar e a refletir sobre o *input* recebido, com o propósito de que perceba as particularidades linguísticas e, a partir disso, possa estabelecer uma hipótese sobre “a regra geral que provoca o seu uso na comunicação”.<sup>129</sup> O método de atenção à forma permite intervenções pedagógicas explícitas no caso de que as dificuldades relativas à regra as exijam. Por fim, de acordo com Piedehierro (2002):

---

<sup>128</sup> Entende-se por multiletramento a perspectiva atual de compreensão e inserção da diversidade de linguagens no cotidiano escolar, sobretudo, das mídias digitais, as quais se encontram presentes no cotidiano.

<sup>129</sup> No original: *regla general que provoca su uso en la comunicación*.

A instrução formal parece necessária na aula de espanhol como língua estrangeira porque auxilia os alunos a refletir e a construir hipóteses sobre a língua que estão aprendendo. Estas hipóteses poderão se converter em regras gerais que, generalizadas, fomentarão o desenvolvimento de sua interlíngua ao serem aplicadas em outros contextos, quando o aprendiz entrar em um intercâmbio comunicativo<sup>130</sup> (PIEDEHIERRO, 2002, p. 27).

Dessa forma, entendemos que a atenção à forma pode transitar entre a abordagem dedutiva ou indutiva, conforme a maneira como as estruturas linguísticas forem explicitadas em sala de aula, ou seja, anteriormente, durante ou posteriormente à realização de tarefas, mas sempre com enfoque comunicativo. Assim, voltando-nos à afirmação do informante P5, deduzimos que ele prioriza o trabalho do referido assunto a partir dos gêneros, ressaltando os verbos de forma explícita, porém, de modo gradativo ou após a leitura e exploração de outros aspectos observados no texto, como a situação de comunicação (contexto) e o vocabulário, por exemplo.

O sujeito P6, por sua vez, declara que a abordagem do tema deve partir de diferentes textos visuais, escritos ou orais, pois viabilizam ao discente um “amplo paradigma” dos usos verbais, sendo que, em contexto, é possível apresentar o estudo tanto do tempo e do aspecto verbal quanto das intenções comunicativas e dos aspectos socioculturais. De igual modo, o docente P8 ressalta que o tratamento do assunto deve acontecer a partir de textos orais e escritos, a fim de que o aluno identifique e compare o uso dos verbos na língua alvo. Nesse caso, inferimos que o P8 fez referência à possibilidade de comparação entre as especificidades do espanhol e do português. Em seguida, ele explica que costuma, após explorar o sentido do texto (oral ou escrito), analisar com os estudantes o porquê do uso dos modos e dos tempos empregados naquela situação, além de trabalhar a construção de sentido e as escolhas efetuadas pelo emissor. Logo, apresenta a estrutura e as particularidades de uso e, posteriormente, aplica exercícios estruturais, seguidos de uma atividade de comunicação oral envolvendo o tema tratado.

Assim como o P6 e o P8, o professor P12, afirma que os verbos devem ser apresentados “conforme aspectos textuais” e que deve considerar o contexto enunciativo, o gênero estudado, o significado, a escolha e a intenção do enunciador. Da mesma forma, o P14 reputa que a abordagem dos verbos deve ocorrer a partir de textos autênticos, a fim de que se

---

<sup>130</sup> No original: *La instrucción formal parece necesaria en el aula de español como lengua extranjera, porque ayuda a que los alumnos reflexionen y construyan hipótesis sobre la lengua que están aprendiendo. Estas hipótesis podrán convertirse en reglas generales cuando el aprendiz entre en un intercambio comunicativo y estas reglas, generalizadas, fomentarán el desarrollo de su interlengua, al poder ser aplicadas en otros contextos.*

reflita sobre as situações de uso para, em seguida, proceder à explicação da forma e da “relação com outros tempos e modos verbais”.

Contatamos que tais sujeitos (P2, P5, P6, P8, P12 e P14) concebem o uso de textos diversos como recurso principal à contextualização do ensino de verbos, o que viabiliza a observação de diferentes assuntos vinculados aos diversos âmbitos da sociedade e, conseqüentemente, possibilita a contextualização do ensino e da aprendizagem de ELE com a realidade dos estudantes, convergindo com as teorias apresentadas no primeiro Capítulo deste texto, bem como com a proposta para o ensino de línguas no cenário educacional brasileiro atual.

Aproximando-se das respostas do P6, do P8 e do P12, o informante P3 concebe que o ensino dos verbos deve partir de um “contexto enunciativo”, com vistas à identificação “das condições de comunicação dos participantes: intencionalidade, vontades, desejos, bem como ações de narrar, descrever ou argumentar”, a fim de que se compreenda a carga semântica e a pragmática verbal. Segundo o P3, essa percepção muito pode contribuir, especialmente, no contexto das aulas de ELE para brasileiros em que as línguas materna e estrangeira são muito próximas. Tais afirmações nos remetem às considerações de Escandell Vidal (2006), sobretudo, no tocante aos componentes relacionais vinculados ao modelo de análise pragmática, além de nos reportar aos objetivos da CC e da GC, respectivamente.

O docente P4, por sua vez, declara que não há uma “receita infalível” para o tratamento do assunto, visão com a qual estamos de acordo. Calcado em suas próprias experiências laborais, afirma que houve casos em que seus alunos lhe solicitavam listas de exercícios sobre o *Pretérito Perfecto Compuesto*, enquanto outros queriam *Quiz*<sup>131</sup> e músicas. O destacado informante considera que os livros didáticos do idioma devem fornecer uma base mais estrutural com tabela de verbos e exercícios para fixação. Contudo, precisa, também, apresentar atividades dinâmicas e contextualizar os temas com base nos usos da língua. Para o P4, a análise contrastiva deve ser considerada no caso do ensino de ELE voltado a brasileiros, o que se assemelha à afirmação do P8.

O P7 declara que no ensino de verbos se faz necessário trabalhar com diferentes materiais, além do livro didático e aulas teóricas. Segundo ele, devem-se utilizar vídeos, músicas e filmes, bem como exercícios de fixação e de interpretação do conteúdo, pois os verbos são elementos necessários e precisam de uma atenção especial. Já o P9 opina que tal abordagem deve ocorrer com base nos objetivos do curso e dos alunos, já que, para ele, “toda

---

<sup>131</sup> Tipo de jogo com questionários que visa a avaliar os conhecimentos acerca de um determinado assunto, podendo ser realizado de forma individual ou em grupos.



forma de ensino é válida desde que se leve em consideração as subjetividades em jogo e se chegue à meta desejada”, mas não explica, especificamente, como acredita que o ensino de verbos deve ocorrer. O P10 declara que tal abordagem precisa ser clara, objetiva e atrelada à vida do estudante, mas não detalha a sua opinião. O colaborador P11 concebe que, além de contextualizado, o tratamento dos verbos deve apresentar exercícios estruturais e de reforço, visto que estes são adequados à identificação de “eventuais discordâncias” e à boa utilização da referida classe gramatical e o sujeito P13 declara que gosta da abordagem explicitada no livro **Cercanía Joven** que, em geral, insere temas gramaticais em um determinado contexto de uso, pautado em temas norteadores e, após isso, apresenta exercícios estruturais a fim de sistematizar a língua.

Já o P15 considera que o ensino de verbos deve partir da realidade dos alunos, com vistas ao desenvolvimento das quatro habilidades, iniciando pela leitura e pela escuta de exemplos sobre o tema por meio de textos escritos, diálogos, músicas e vídeos, com o objetivo de que os estudantes utilizem as estruturas para, finalmente, falar e escrever. Segundo o P15, é interessante que o professor trabalhe com atividades de imersão<sup>132</sup>, mas não explica como isso poderia ser realizado. O P15 afirma, também, que a apropriação da língua materna por um bebê lhe ensinou muito a refletir acerca de como se aprende um idioma estrangeiro e menciona que, durante esse processo, é comum que ele apresente erros quanto aos verbos irregulares, como \*fazí, \*tomí, já que os desconhece. Nesse sentido, é necessário que o professor de ELE seja paciente e persistente quanto à aprendizagem dos alunos, pois se trata de uma “alfabetização” em outra língua, sendo que ultrapassar a interlíngua constitui o ponto mais trabalhoso.

Conforme apontamos na questão 2.6, a Interlíngua caracteriza-se, basicamente, por ser um sistema linguístico criado pelo estudante que transita entre a língua estrangeira e a sua língua materna. De acordo com Santos Gargallo (1993), dentre os teóricos que desenvolveram estudos sobre as Hipóteses de Interlíngua, como Corder (1971) e Nemser (1971), Selinker (1972), com base na ideia de “estrutura linguística latente”<sup>133</sup> concebe que o processo de

---

<sup>132</sup> De acordo com o **Diccionario de Términos Clave de ELE**, entende-se por imersão linguística o programa de ensino de línguas estrangeiras em que uma ou mais disciplinas do currículo escolar são desenvolvidas em um idioma que não seja a língua materna do aprendiz, com o propósito de torná-lo bilíngue, ou seja, adquira competência em ambos os idiomas. Para tanto, elabora-se uma situação de aquisição, a fim de que a comunicação na língua alvo seja empregada em sala de aula por meio de “atividades acadêmicas”, culminando na prática de diferentes habilidades linguísticas em textos e temas apropriadas às matérias. Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

<sup>133</sup> A estrutura linguística latente parte da Teoria do Amadurecimento que, em geral, considera o desenvolvimento linguístico como uma característica própria do ser humano que, por sua vez, é dotado de uma Gramática Universal (GU) comum e, portanto, não depende de estímulo externo.

aprendizagem de um idioma se constitui por um conjunto de “estruturas psicológicas latentes” inerentes à mente do aprendiz as quais são ativadas quando ele aprende uma nova língua. Assim, o referido estudioso propõe cinco processos psicológicos principais: a transferência linguística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem, as estratégias de comunicação e a hipergeneralização, dentre os quais, destacamos o último que, em linhas gerais, refere-se ao uso generalizado de regras aplicadas em todas as situações, invariavelmente. Nesse sentido, podemos realizar uma breve comparação do processo de hipergeneralização em língua estrangeira com o tipo de erro mencionado pelo P15 no decorrer da aquisição do português, quando as crianças transferem, por exemplo, a desinência verbal de um verbo regular conjugado no Pretérito Perfeito Simples, na primeira pessoa do singular, como “comi” a um verbo irregular (\*fazi) ou regular (\*tomí), podendo acontecer o mesmo fenômeno com aprendizes brasileiros de ELE, ou seja, a utilização da desinência verbal de *comí* atribuída a *hacer* (\*hici) ou a outros verbos. Concebemos que se trata, portanto, de um tipo de erro “estratégico” efetuado por meio da formulação de hipótese por dedução que visa, tão somente, ao alcance de objetivos comunicativos, contudo, que precisam ser solucionados.

Dessa forma, reputamos que, além de persistente e paciente, como o P15 afirma que o docente deve ser, é necessário, principalmente, que o professor, seja dotado de alguns conhecimentos a fim de que possa identificar os tipos de erros e saiba de que forma, quando e se deve corrigi-los, com vistas a propor procedimentos didáticos que auxiliem os alunos a superar determinadas dificuldades. Segundo o referido sujeito, é necessário, ainda, que haja estudo e planejamento com o objetivo de que as aulas não sejam “jogadas”, sendo primordial que o professor tenha a sistematização da língua bem esclarecida, ainda que para o aluno isso não seja tão claro.

Notamos que o pensamento do colaborador P15 abrange o trabalho com as quatro habilidades (falar, ler escrever e ouvir) e a utilização de diferentes textos e atividades lúdicas (músicas e vídeos) na abordagem dos verbos. Além disso, faz menção a atividades de imersão, dentre as quais poderíamos exemplificar com uma aula voltada ao desenvolvimento e apresentação de uma agenda contendo a rotina diária de cada um ou de personagens fictícios, em que o professor e os alunos só se comunicariam em espanhol, com vistas à observação e à aprendizagem dos verbos no *Presente de Indicativo*. Inclui, também, a consideração do importante papel do professor como mediador no destacado processo e a necessidade de que este obtenha o domínio do sistema da língua, o que reputamos, inegavelmente, correto. Julgamos, então, que o P15 trouxe uma visão bastante ampla do

assunto em pauta e que a sua visão condiz com as teorias nas quais nos respaldamos no desdobramento desta investigação.

O informante P16 acredita que o ensino de verbos deve partir de um determinado contexto à teoria, como por exemplo, da assistência de trechos de novelas e filmes, do trabalho com músicas ou da situação de apresentação de pessoas, por exemplo, remetendo-nos à utilização de atividades lúdicas. Logo, deve-se explicitar a conjugação verbal. De acordo com ele, os alunos se interessam muito mais pelo ensino contextualizado do que pela conjugação aleatória, pensamento com o qual concordamos, embora entendamos que o ensino dos verbos transcende a conjugação “correta”, pelos motivos já elucidados neste trabalho. O P17, por sua vez, afirma que o tratamento do assunto deve estar respaldado em um contexto relacionado à prática social, mas sem perder de vista que se trata de um elemento linguístico a ser compreendido, características com as quais também estamos de acordo.

O colaborador P18 reputa que o tratamento do tema nas aulas de ELE deve partir da observação do tempo verbal em contexto, sendo que, depois, podem-se mencionar as possibilidades de uso e as variedades linguísticas diatópicas (regionais), bem como as diferenças entre a língua oral e a língua escrita. Depois disso, é possível apresentar a forma verbal e proceder à realização de exercícios estruturais para fixação, além de realizar atividades de interpretação e de produção de textos orais e escritos, com o intuito de que o aluno possa aplicar, na prática, o conteúdo assimilado. Por fim, o P19 afirma que a referida abordagem depende dos objetivos apresentados, semelhantemente à declaração do P9. Se o foco for apenas a leitura, para ele, a sistematização dos verbos se faz desnecessária. Inferimos que se trate de uma referência a aulas de “leitura instrumental”, voltadas à compreensão do significado global do texto nas quais se costuma destacar, principalmente, o vocabulário e os mecanismos coesivos, direcionadas à exploração de assuntos vinculados a áreas específicas, tratando-se, então, de aulas de EFE. Porém, se o objetivo for aprender a comunicação oral e escrita, deve-se partir de um contexto para o uso do recurso linguístico, com vistas à produção de sentidos e, deve, também, trazer tabelas para estudos (como jogos) e propor atividades comunicativas, estruturais, de leitura e de produção de textos orais e escritos.

Consoante com o que já mencionamos, constatamos que a maioria dos informantes desta pesquisa (90%) concebe que o ensino de verbos nas aulas de ELE deve acontecer, predominantemente, de forma contextualizada, calcada na observação e na reflexão sobre as possibilidades de uso da língua – nas quais se incluem as variedades mencionadas pelo P18 –, sendo que, dentre eles, seis sujeitos (P2, P5, P6, P8, P12 e P14) evidenciam a utilização de textos diversos, o que julgamos muito positivo, pois o trabalho com tais instrumentos

viabiliza a abordagem de aspectos culturais, bem como de situações que permeiam, de forma geral, a realidade dos estudantes. Atrélado a isso, percebemos que quatro colaboradores (P3, P6, P8 e P2) fizeram menção a alguns dos elementos participantes do ato comunicativo, tais como o enunciador e a intencionalidade discursiva e as conseqüentes escolhas verbais efetuadas pelos falantes no contexto discursivo.

De igual modo, notamos que dos 19 docentes, nove (P3, P4, P7, P8, P11, P13, P16, P18 e P19) evidenciam que, após a contextualização do assunto por meio de textos diversos, também é preciso considerar a aplicação de exercícios estruturais como instrumento de consolidação do sistema verbal, o que, conforme afirmamos na questão 2.6, pode auxiliar os discentes a esclarecer dúvidas pontuais, além de levar em conta as diferentes formas de aprendizagem. Reputamos que a utilização desse tipo de atividade, desde que como tarefa extra para ser feita em casa ou em situações muito específicas em sala de aula, pode valorizar e ampliar o conhecimento linguístico ou a competência linguística sobre os verbos, o que, como sabemos, diz respeito a um dos elementos de interesse das teorias nas quais apoiamos as discussões relativas a este trabalho, não sendo, portanto, o único.

Verificamos, ainda, que cinco informantes (P4, P7, P15, P16 e P19) evidenciaram a prática de atividades lúdicas por meio da utilização de jogos, músicas, vídeos, trechos de novelas e filmes, realização de diálogos e demais atividades de cunho dinâmico e comunicativo, o que, com base nas ideias de Cantos Gómez (1999) e de Eres Fernández (2003), além de criar um ambiente mais agradável, proporciona uma melhor interação entre os estudantes, além de estimular a criatividade e, por conseguinte, a produção do conhecimento, a consolidação do tema abordado, a aproximação à realidade dos alunos, dentre outras características já apresentadas na questão 2.1. Já o uso de músicas, especificamente, viabiliza o conhecimento de diferentes culturas e pronúncias relativas aos países de origem dos diversos cantores, assim como retrata aspectos socioculturais de cada lugar, de acordo com o que também mencionamos na referida questão, pautados na concepção de Alonso e Zipman (2003), traços que, de igual modo, podemos vincular aos vídeos, novelas e filmes diversos.

Notamos a menção à abordagem contrastiva entre o português e o espanhol efetuada pelos sujeitos P4 e P8, bem como à consideração da Interlíngua, o que julgamos pertinente às aulas de ELE voltadas a brasileiros pelos motivos já explicitados no desenvolvimento desta análise. Da mesma forma, observamos a referência ao ensino de verbos conforme os objetivos dos cursos realizada tanto pelo P9 quanto pelo P19, o que julgamos plenamente adequado, embora o primeiro não tenha esclarecido o seu pensamento específico acerca do assunto indagado. Por fim, notamos a consideração da relevância do papel do docente como condutor

e motivador do processo que deve planejar o desenvolvimento de suas aulas e ter o conhecimento estrutural da língua, traços extremamente importantes ao desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, concebemos que, embora somente o P15 tenha evidenciado a relevância da figura do docente na abordagem do tema de forma mais contundente, sabemos que todas as respostas elencadas a essa questão apontam aos procedimentos adotados pelos professores, os maiores responsáveis pelo direcionamento das aulas de ELE.

A seguir, vejamos um quadro-resumo do entendimento acerca do que se deve considerar no ensino de verbos nas aulas de ELE sob a ótica dos colaboradores desta pesquisa:

**Quadro 16 - Elementos considerados no ensino de verbos nas aulas de ELE**

- contexto/contextualização
- possibilidades de uso e variedades linguísticas
- uso de textos diversos (gêneros discursivos ou textuais)
- atividades lúdicas
- elementos participantes do ato comunicativo
- análise contrastiva português/espanhol
- exercícios estruturais e tabelas de conjugação
- objetivos do curso
- papel do professor

**Fonte:** Própria.

Dessa forma, reputamos os resultados obtidos por meio desta pergunta satisfatórios por julgarmos que a totalidade dos componentes apresentados a essa pergunta são absolutamente essenciais à constituição de boas aulas tanto sobre os verbos quanto inerentes a qualquer outro conteúdo do idioma que tenha como objetivo a observação dos elementos participantes do ato comunicativo não voltados, apenas, à estrutura linguística, convergindo, portanto, com as teorias apresentadas no Capítulo inicial deste texto e permitindo a abordagem do destacado assunto com vistas à observação do aspecto verbal, de igual modo, tratado no Capítulo 2 deste texto.

#### 4.2 Antes de continuar a jornada: breves ponderações

No tocante à primeira parte do questionário aplicado, a qual abordou os dados pessoais gerais dos informantes desta pesquisa, constatamos que, em geral, trata-se de um grupo relativamente jovem, com idades que variam entre 30 e 43 anos, composto por profissionais muito experientes, pois, dos 19 sujeitos, aproximadamente, 69% (treze professores), já lecionam ELE há oito anos ou mais, dentre os quais, 32% (seis docentes) ministram aulas do idioma há mais de 15 anos. Com relação aos demais, 26% (cinco colaboradores) são professores de ELE entre três e seis anos e apenas 5% (um sujeito) estava lecionando a referida língua há três meses no momento em que respondeu à ferramenta. A maioria é de nacionalidade brasileira, havendo apenas um uruguaio.

Constatamos, também, que os participantes desta investigação são devidamente habilitados para o cargo ao qual estão vinculados, visto que todos são graduados em Letras (português/espanhol) e alguns formados em outras graduações, tais como Pedagogia, Tecnólogo em Formação de Secretariado, Editoração e um dos sujeitos declarou que está cursando História. Da mesma forma, notamos que vários deles já participaram de cursos diversos de capacitação no Brasil e/ou no exterior na época da graduação ou em ocasiões posteriores. Além disso, o grupo é constituído por 31% (seis sujeitos) de doutores, 42% (oito docentes) de mestres, 21% (quatro professores) de especialistas, sendo que muitos já estão cursando o doutorado e um deles cursa uma especialização. Assim, com vistas a que estão atrelados a um cargo voltado à Educação Básica, consideramos que se trata de profissionais altamente qualificados e dedicados ao desempenho de sua carreira.

Já no que se refere à segunda parte do instrumento analisado, que versou sobre o ensino e a aprendizagem de verbos nas aulas de ELE, notamos que, de forma geral, os informantes desta pesquisa:

- a) demonstraram que o sistema verbal, os modos e os tempos lhes foram explicados e exemplificados, predominantemente, por meio da abordagem tradicional nas aulas do idioma da graduação em Letras/Espanhol;
- b) consideram-se bons conhecedores do sistema verbal da língua espanhola;
- c) entendem o tema pautado, principalmente, na norma da língua, embora demonstrem certa influência da abordagem pragmática em seus discursos;

- d) compreendem o significado do aspecto verbal de forma parcial, associando-o mais à duração da ação, bem como ao aspecto perfectivo vs. imperfectivo;
- e) concebem que o tratamento dos verbos nas aulas de ELE deve considerar as reais possibilidades de uso da língua;
- f) reputam importante a aplicação de exercícios estruturais, a fim de consolidar o conhecimento sistemático do idioma;
- g) acreditam que os livros de ELE, em geral, incluindo-se aqueles que são utilizados em sua prática laboral, enfatizam os aspectos estruturais e pouco exploram as situações de uso linguístico.

No próximo Capítulo, a fim de que possamos ratificar e garantir a triangulação dos resultados apresentados nesse primeiro momento procedemos às análises das entrevistas orais, bem como dos materiais didáticos de ELE mencionados e utilizados pelos colaboradores no desenvolvimento de suas aulas.

## CAPÍTULO 5

---

### ENTRE QUESTIONÁRIOS, ENTREVISTAS E LIVROS DIDÁTICOS DE ELE: FINALIZANDO O PERCURSO

*El profesor de un idioma no es un lingüista, pero ésta es la profesión que le es más afín desde el punto de vista de la naturaleza del objeto de su enseñanza: la lengua. Su objetivo no es enseñar algo sobre la lengua, sino la lengua en cuanto tal (SÁNCHEZ PÉREZ, 2004, p. 672).*

Com vistas à compreensão do pensamento acerca do ensino de verbos nas aulas de ELE, no Capítulo 4, efetuamos a descrição e a análise do questionário aplicado aos docentes do idioma vinculados a uma instituição pública de ensino situada no estado de São Paulo. Assim, procuramos verificar se e em que medida tais profissionais consideravam as reais possibilidades de uso no desenvolvimento de seu ofício e, por conseguinte, se a sua visão convergia com os conceitos de CC, de Ciência Pragmática e de GC, respectivamente apresentadas no Capítulo 1. Além disso, detivemo-nos na observação de como esses professores compreendiam a categoria do aspecto verbal explicitada no Capítulo 2 e se a reputavam relevante no tratamento do assunto no referido contexto.

Dessa maneira, no presente e último Capítulo desta Tese, voltamos a nossa atenção à análise das entrevistas realizadas com os mencionados colaboradores, bem como dos livros didáticos de ELE utilizados por eles no desdobramento de suas aulas, com o propósito de realizarmos a triangulação com os dados obtidos por meio dos questionários, discutirmos e finalizarmos os resultados desta pesquisa. Para isso, além de explicitarmos, de forma generalizada, as respostas concedidas na ferramenta oral, detivemo-nos na análise e na observação de como os verbos são apresentados em alguns dos livros de espanhol relativos ao **Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)** evidenciados pelos informantes desta investigação.

#### 5.1 A voz do mediador

Visando a dar continuidade à segunda parte da nossa pesquisa de campo, conforme explicitamos no Capítulo 3, na medida em que os colaboradores nos devolviam o questionário finalizado, entrávamos em contato para saber se poderiam participar da entrevista que esteve constituída por apenas seis perguntas as quais deveriam ser respondidas oralmente, de forma



espontânea, sincera e objetiva.<sup>134</sup> Assim, dos 19 sujeitos, apenas um se recusou a efetuar a, alegando que, na ocasião em que conversamos, estava muito atarefado e, portanto, não dispunha de tempo para nos auxiliar, também, nessa etapa. Entretanto, reputamos que tal fato não acarretou nenhum prejuízo a esta pesquisa, visto que, consoante com o que já mencionamos no desenvolvimento deste trabalho, as análises referentes a essa parte se deram de forma global, sem a necessidade da descrição totalmente detalhada das respostas individuais, diferenciando-se, assim, dos nossos objetivos inerentes ao questionário que se encontra descrito e analisado no Capítulo anterior.

Procedemos, então, aos agendamentos e realizamos as entrevistas com os 18 professores, predominantemente, por meio do aplicativo *Whatsapp* (15 informantes), bem como por intermédio do *Skype* (um docente) e de forma presencial (dois informantes). Cabe destacar que, em todos os casos, as entrevistas puderam ser gravadas e devidamente arquivadas para posterior análise dos dados. Ressaltamos, de igual modo, o nosso entendimento de que a aplicação de questionários, seguida de entrevistas orais e individuais somadas à análise dos livros didáticos de ELE utilizados pelos colaboradores desta investigação, possibilitaram a observação de informações relevantes, garantindo a triangulação e a consequente consolidação dos resultados finais aos quais chegamos, principalmente, por meio da comparação entre as respostas apresentadas nos primeiros instrumentos destacados.

Nas próximas linhas, elencamos as questões contidas na entrevista e, logo, explanamos as nossas considerações gerais acerca de cada uma delas.

**Questão a)** Você considera importante ressaltar os verbos nas aulas de ELE? Por quê?

No que tange a essa pergunta, verificamos que o colaborador P1 concebe que os verbos precisam estar inseridos em algum tipo de contexto, pois “falar de verbos só por falar” não condiz com o ensino e nem com a aprendizagem significativos, já que, segundo ele, quanto mais estruturalista o docente se apresenta, maior é a tendência de que os alunos se esqueçam do conteúdo tratado. O P2, por sua vez, considera ser impossível trabalhar o “desenvolvimento de habilidades comunicativas sem abordar os verbos”, visto que, sem eles, o discurso se torna muito limitado e pobre. Para esse professor, a destacada classe gramatical diz respeito a um “elemento dinâmico no circuito da comunicação” responsável por prolongar

---

<sup>134</sup> Vide Apêndice E.

e enriquecer a interação. Já o P3 reputa que a sistematização verbal deve ocorrer conforme o amadurecimento linguístico do aprendiz, sendo que, inicialmente, é preciso “deixar fluir”, permitindo que os estudantes cometam erros até o momento em que, de fato, seja cabível apresentar-lhes a estrutura do idioma. O informante P4 salienta que os verbos devem ser ressaltados devido a que podem auxiliar os alunos na elaboração de seus próprios enunciados, tratando-se de componentes relevantes em todas as línguas.

De acordo com o P5, tal ênfase é importante na medida em que os verbos surjam nos textos, nos exercícios ou a partir das dúvidas dos estudantes, mas não como ponto principal das aulas. O docente P6 aponta que é relevante estudá-los de maneira contextualizada por meio de textos orais, escritos, auditivos ou visuais, mas que não é necessário “ressaltá-los”, aproximando-se da resposta do P1. O professor P7, por sua vez, concebe que os verbos são “o coração” do idioma e que, por isso, a sua abordagem se faz essencial. Semelhantemente ao P7, o informante P9 entende que o verbo “ocupa centralidade na estrutura linguística”. Contudo, segundo ele, não apenas essa classe gramatical deve ser ressaltada nas aulas, uma vez que se trata de “uma parte” de todo o funcionamento da língua, o que torna necessário ensiná-la, portanto, considerando os seus mais diversos aspectos, à semelhança do que, também, declara o P5.

O sujeito P10 reputa que os verbos devem ser evidenciados nas aulas de ELE, visto que “todas as estruturas precisam de um verbo” e o P11 concebe que o referido assunto deve ser “reforçado” a fim de que os alunos “saibam utilizá-los, da melhor maneira possível, no contexto mais adequado”, viabilizando, então, o esclarecimento das dúvidas dos estudantes com relação ao uso da língua, o que nos reporta às considerações do P2 e do P5. Já o colaborador P12 indica que tais palavras devem ser ressaltadas nas aulas de ELE, no entanto, “não de forma recorrente ou reiterada”, aproximando-se do que declara o P5 e o P9. O sujeito P13, por sua vez, reputa que tal abordagem é relevante porque os verbos “fazem parte do estudo da estrutura do idioma”, o que nos reporta à declaração do P10, portanto, ao entendimento do assunto sob um viés mais tradicional.

O informante P14 reputa imprescindível que os verbos sejam ressaltados nas aulas por estarem “no centro da nossa enunciação”, tanto no tocante à linguagem informal quanto com relação à formal, a exemplo do que consideram o P7 e o P9. De acordo com o P14, a nossa atuação como sujeito se dá por meio da destacada classe gramatical, a qual é responsável por indicar as nossas ações, estados, desejos, solicitações e vontades. Para esse docente, é “impossível pensar na comunicação sem pensar ou ensinar o verbo”. Já o sujeito P15 concebe que é necessário fazer o uso “consciente” dos verbos para ser proficiente em língua

estrangeira. Assim, afirma que, com base em sua própria experiência, a estrutura deve ser abordada e, ainda, que não concorda com o trabalho vinculado “somente” aos textos. Nesse sentido, para o P15, o tratamento do assunto pode partir de um contexto, porém, deve considerar, também, a sua sistematização, pois, na medida em que o estudante consegue expressar as ações, os tempos e a maneira como os fatos acontecem, sente-se mais seguro, o que reflete diretamente na sua prática oral. Já o informante P16 acredita que o mencionado tema deve ser evidenciado com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa, tanto oral quanto escrita, do aluno.

O colaborador P17, por sua vez, entende que os verbos devem ser ressaltados nas aulas, posto que possibilitam a expressão no idioma. Para ele, “pensar o verbo é pensar o trabalho com o vocabulário e, ao mesmo tempo, com a sintaxe”, viabilizando a organização do pensamento linguístico o qual deve voltar-se tanto à forma quanto ao uso. De igual modo, o P18 declara que tal abordagem deve acontecer em todos os níveis, com o propósito de que os discentes possam produzir ou se expressar de maneira escrita e oralmente. Por fim, o professor P19 afirma que é importante enfatizá-los, pois são diferentes do português no que tange, por exemplo, ao seu uso atrelado a segunda pessoa do singular *tú*, às suas irregularidades, como no caso do fenômeno da ditongação (*puedo, siento*) e ao uso distinto dos tempos verbais que podem variar entre as línguas, remetendo-nos à análise contrastiva mencionada no Capítulo 4. O sujeito P19 salienta, ainda, assim como manifestou em sua resposta direcionada à questão 2.9 apresentada no referido Capítulo, que, se o objetivo estiver voltado apenas ao ensino da leitura de textos no idioma, tal abordagem não se faz necessária, pois a inobservância de tais estruturas nas aulas não impede a sua compreensão devido à similaridade existente entre as línguas. Notamos que, assim como o P2, P11, P15 e P17, o informante P19 reputa importante tratar da forma, pensando nas possibilidades de uso do idioma.

Contatamos que, dos 18 sujeitos entrevistados, apenas 11% (dois docentes) reputam, pelas respostas apresentadas, que os verbos devem ser evidenciados nas aulas de ELE, visando à sua estrutura linguística. Já os demais (89%), incluindo o docente que concebe que tal classe gramatical não deve ser “ressaltada”, consideram que a referida abordagem deve ocorrer por meio da observação tanto da forma quanto dos contextos de uso do idioma. Com relação ao P15, verificamos que, embora, inicialmente, a sua declaração nos pareça voltada ao tradicionalismo, é possível observar ele não descarta a abordagem contextualizada, apenas reputa que o ensino do tema precisa levar em conta, também, a estrutura, o que converge com a opinião da maioria dos sujeitos.

Assim notamos que as declarações, em geral, direcionam-se a que os verbos dizem respeito a uma parte muito importante da estrutura linguística, ocupam a centralidade do ato enunciativo, são elementos que estabelecem a dinamicidade e a prolongação da comunicação, possibilitam a expressão adequada nas diferentes situações de uso e auxiliam os alunos na elaboração de seus próprios enunciados, sendo, portanto, relevantes em qualquer outra língua e não apenas em espanhol. De igual modo, verificamos, com base em algumas das afirmações apresentadas, que tal enfoque deve ocorrer pautado nos objetivos do professor, dos alunos ou do curso, seja com relação aos textos, às atividades em que aparecem ou às possíveis dúvidas que os alunos venham a apresentar, além de alguns dos informantes terem evidenciado o fato de que não apenas os verbos, mas outros elementos precisam ser salientados em sala de aula, ponderações pertinentes com as quais estamos de acordo.

Dessa maneira, com vistas, principalmente, ao conceito de CC, da Pragmática e da GC, respectivamente apresentadas no Capítulo 1 deste texto, bem como visando à concepção do aspecto verbal explicitada no Capítulo 2 reputamos os resultados obtidos por meio desta pergunta satisfatórios. Ressaltamos, ainda, que as respostas concedidas a essa questão são, em geral, condizentes com as declarações realizadas no questionário oficial descrito e analisado no Capítulo 4, sobretudo, no tocante à indagação 2.5 que tratou do pensamento dos sujeitos acerca da consideração das reais possibilidades de uso da língua no ensino de verbos nas aulas de ELE, especificamente.

**Questão b)** Como você costuma abordar o assunto em sala de aula?

Com relação a essa pergunta, o colaborador P1 declara que, como trabalha com aulas temáticas acerca da construção da cidadania, em geral, costuma levar um texto no idioma, uma música ou um curta metragem, iniciando pela discussão do título apresentado, a fim de promover uma breve reflexão acerca do assunto tratado, voltando-se, em seguida, à sua leitura e interpretação. Logo, conduz os alunos à observação de como a construção do texto é realizada e dos mecanismos linguísticos empregados para tal fim. Assim, no caso de que a aula esteja direcionada, especificamente, ao ensino de verbos no modo imperativo, por exemplo, ele menciona que leva uma receita de *tortilla de patatas*, aborda a questão cultural subjacente a ela e conduz os discentes a compreender qual é a sua proveniência, como se faz, quais são os ingredientes utilizados para, somente depois disso, explorar o aspecto gramatical.

De igual modo, o sujeito P2 afirma que aborda o referido assunto mediante o uso de textos narrativos, como contos, canções, dentre outros. Dessa forma, enquanto lê com os

alunos o conto dos *tres cerditos*, por exemplo, vai fazendo perguntas sobre o local onde a história se passa, quem são os personagens apresentados e o que eles fazem, sendo que as respostas relativas a o que os personagens fazem, em sua grande maioria, estão voltadas às ações, portanto, aos verbos, os quais ele vai indicando na lousa, além de solicitar aos estudantes que também os destaquem em seus textos. A partir disso, vai conduzindo os alunos à percepção de que essas “palavras-chaves” auxiliam o entendimento do que acontece na história e, conseqüentemente, de tudo aquilo que o texto quer transmitir. O P2 também declara que, no referido contexto, salienta a observação de “quem” realiza essas ações, ou seja, dos participantes do ato comunicativo de dado contexto, destacando, em seguida, a temporalidade verbal.

Já o P3 expressa que a sua experiência com o ensino de ELE é precária, pois sempre ministrou mais aulas de português do que de espanhol. Entretanto, declara que, nos últimos anos em que lecionou o idioma, preocupava-se, minimamente, com a sistematização da língua, salvo em casos de alguma reivindicação dos estudantes ou quando percebia que o erro se tornava muito recorrente, contudo, sem realizar muitas cobranças devido ao curto espaço de tempo que dispunha com os alunos que era de apenas dois semestres. O colaborador P4, por sua vez, afirma que o seu conteúdo programático anual costuma ser organizado com base no ensino do verbo: primeiro, o *Presente de Indicativo*, para que os alunos saibam se apresentar, falar das suas atividades; depois, o passado, o futuro e assim sucessivamente. Em seguida, menciona que trabalha o assunto a partir de textos e práticas de uso, como, por exemplo, uma apresentação e, assim, os alunos vão construindo as suas informações acerca da estrutura da língua, o que se aproxima das considerações do P1 e do P2. Logo, ele afirma que aplica exercícios estruturais, visto que os discentes gostam e os pedem, bem como por considerá-los importantes na fixação do conteúdo. Finalmente, solicita aos estudantes que realizem o contraste do tema com o português no que tange aos usos da língua e que não se fixa na nomenclatura, buscando abordá-la mais de forma intuitiva.

O docente P5, assim como afirma na resposta anterior, expressa que aborda o referido tema na medida em que surgem as dúvidas dos alunos relacionadas à leitura de um texto ou a exercícios diversos realizados, sempre de forma contextualizada. Assim, ele declara que vai explicando sobre os verbos, a fim de que os estudantes infiram as suas regras de uso a partir dos exemplos vistos nas situações mencionadas, bem como dos exemplos que ele mesmo lhes apresenta na lousa. Já o sujeito P6 exprime que o trabalho com os verbos vai depender do material (livro) utilizado, mas que, em geral, apresenta textos orais, visuais, auditivos ou escritos para depois explorar a forma e os tempos. Além disso, afirma que não descarta os

exercícios estruturais contidos nos próprios livros por considerá-los relevantes ao referido processo, aproximando-se da resposta do P4. De igual modo, o P7 salienta que os aborda de várias formas: por meio do livro didático “que é a base”, por intermédio de exercícios de fixação e atividades extras e, sempre que possível, a partir de filmes.

O professor P9, por sua vez, afirma que, em geral, parte do texto para tratar de qualquer funcionamento linguístico, sendo que, com relação a aulas de línguas estrangeiras, especificamente, o objetivo é sempre iniciar do texto para chegar a outro texto, ou seja, em uma produção oral ou escrita realizada pelo aluno. O P9 salienta, ainda, que ao abordar as “marcas de locução” no texto, recorre ao que os verbos aportam de significação, com vistas à observação das condições de produção de uma determinada enunciação, seja ela oral ou escrita, aproximando-se da declaração do P1. Segundo o P9, é importante, no ensino de verbos, apresentar algumas sistematizações, as quais podem ocorrer por meio da exploração de textos diversos e, inclusive, da utilização de exercícios estruturais que, para ele, constituem um dos “meios” empregados para que se possa chegar ao texto, isto é, às produções textuais dos alunos. O referido colaborador reputa relevante compreender quais são as partes fundamentais do verbo, bem como entender a sua “centralidade” em uma sentença, visto que, as próprias teorias linguístico-gramaticais a indicam, como no caso do esquema da “árvore gerativa”<sup>135</sup>, por exemplo, em que o verbo ocupa lugar de destaque, possibilitando o desdobramento de outras ramificações estruturais da língua. Contudo, o P9 evidencia que a sistematização do idioma em sala de aula deve considerar o perfil dos estudantes e partir do seu conhecimento de mundo à exploração da forma.

O sujeito P10 declara que sempre tratava do assunto com base nas atividades que os alunos haviam realizado recentemente no final de semana, na aula anterior ou em outras situações, a fim de que pudessem estabelecer as devidas relações com os verbos posteriormente apresentados, facilitando, assim, a sua aprendizagem. Já o P11 destaca que aborda os modos e os tempos verbais inseridos em um contexto, como, por exemplo, perguntando sobre o que os alunos faziam na infância para, depois, introduzir o *Pretérito Imperfecto* que serve para indicar uma rotina cotidiana que já não ocorre no tempo Presente. O colaborador P12, por sua vez, afirma que realiza o referido trabalho a partir de leituras, contos, narrativas, pois concebe que por meio desses textos é possível notar os contrastes, (sobretudo entre os pretéritos) e perceber os modos e a temporalidade. De igual modo, esse sujeito informa que usa diálogos, teatros e vídeos, com vistas a que os alunos possam

---

<sup>135</sup> Maneira que os gramático-gerativistas demonstram as estruturas sintáticas, na qual o verbo (Sintagma Verbal) ocupa posição de destaque.

observar a maneira como os verbos são utilizados, dependendo da situação de comunicação. Além disso, o P12 declara que incentiva os seus alunos a conversar com nativos no idioma, o que pode acontecer com ele mesmo, cuja nacionalidade é uruguaia, ou com outras pessoas pelo *Skype*, a fim de que os estudantes possam escutar, observar a conjugação verbal e, dessa forma, perceber a importância dos verbos. Depois disso, ele se volta ao trabalho específico com a parte gramatical.

O informante P13 informa que apresenta textos de diferentes gêneros e, em seguida, conduz os aprendizes à reflexão sobre o uso dos verbos nos diferentes contextos. Da mesma maneira que o P6 e o P7, o colaborador P14 destaca que costuma guiar-se pelo livro didático, mas não ensina a estrutura morfossintática diretamente. Assim, afirma que leva um conjunto de materiais, os quais servem tanto como elementos de introdução temática quanto como exemplos dos verbos a serem ensinados e, ao tratar do *Presente de Indicativo*, por exemplo, declara que leva algum texto ou vídeo que apresente possíveis ações cotidianas, passando, em seguida, a realizar perguntas aos alunos sobre quais as ações expressadas no texto (comer, levantar, escovar os dentes etc.), com o propósito de que possam observar os verbos, procedendo, então, à discussão acerca de sua estrutura. Finalmente, solicita aos estudantes que elaborem uma agenda mensal, possibilitando a percepção do verbo em uso, além de aplicar exercícios estruturais para fixação do conteúdo, à semelhança do que afirmaram o P4, o P6, o P7 e o P9.

O P15, por sua vez, aborda que, após partir de uma situação, como, por exemplo, sobre a infância, depois de haver explorado texto, vocabulário, o contexto, apresenta, aos poucos, as desinências, as conjugações, as irregularidades, posto que não se sente capaz de tratar desse assunto sem mostrar as tabelas, por exemplo. Para o P15, o aluno precisa conhecer, em algum momento, essa sistematização, a fim de que possa se desenvolver adequadamente nas diversas situações de uso da língua e reforçar a sua produção tanto oral quanto escrita. Segundo o P15, “ensinar o tempo verbal é dar liberdade ao aprendiz”.

O professor P16 salienta que gosta de abordar o tema a partir da exploração de textos musicais, visto que permitem a observação do verbo conjugado (em contexto), possibilita que o estudante se atente à pronúncia, além de chamar a atenção para as diferenças entre as línguas portuguesa e espanhola. De acordo com ele, o trabalho com música viabiliza um ambiente mais descontraído e dinâmico, já que desperta o interesse dos alunos pelo ritmo e pela canção em si, remetendo-nos ao pensamento acerca das atividades lúdicas apresentadas no Capítulo anterior.

O informante P17 afirma que aborda os verbos a partir de algum texto autêntico em que o uso de determinada forma verbal seja abundante, aproximando-se das afirmações dos docentes P1, P2, P4, P5, P6, P9, P12, P13, P14 e P16. Como exemplo, ele cita um texto sobre “rotina” para tratar do *Presente de Indicativo*, assim como indicou o P14. Dessa forma, o sujeito P17 declara que, após explorar o vocabulário e os aspectos culturais encontrados no texto passa a discutir a sistematização do assunto, tratando da conjugação verbal e aplica, em seguida, exercícios de fixação. Posteriormente, visando ao estímulo da produção tanto oral quanto escrita dos estudantes relativa à forma verbal ensinada propõe outras atividades práticas. Já o P18 informa que aborda os verbos, pois em todas as unidades do livro didático utilizado por ele em suas aulas voltadas ao Ensino Médio há um tempo verbal destacado, mas não explica como isso acontece. Por fim, o P19 afirma que costuma guiar-se pelo livro didático, o que se aproxima das considerações do P6, do P7, do P14 e do P18. Assim, ele declara que parte da observação dos verbos em algum texto, a fim de que os alunos percebam a sua empregabilidade no Presente, no Passado ou no Futuro e os efeitos de sentido que causam, partindo, em seguida, ao ensino da estrutura. O P19 evidencia, ainda, que às vezes faz uso de jogos, sendo que, recentemente, ao tratar do tempo pretérito, solicitou aos alunos que recontassem uma história contida em um gibi no tempo verbal mencionado. Notamos que o P19 salienta, também, que concebe importante estimular os alunos a produzir textos de forma contextualizada e em qualquer gênero de acordo com o conteúdo abordado em sala de aula, semelhantemente ao que afirmam o P9 e o P17.

Pelas respostas apresentadas a essa questão, constatamos que, aproximadamente, 72% (13 sujeitos) dos colaboradores declararam que abordam os verbos partindo, especificamente, de textos diversos, 33% (seis docentes) informaram que fazem uso de exercícios estruturais com vistas à consolidação do conteúdo, 33% (seis professores) evidenciaram a utilização de atividades extras e/ou lúdicas (filmes, vídeos, jogos, teatro, música) e 27% (cinco informantes) salientaram que apoiam o tratamento do assunto no livro didático adotado pelo estabelecimento de ensino. Notamos que os colaboradores P10 e P11, apesar de não terem feito referência aos textos, aos exercícios estruturais ou aos livros, indicaram que partem de uma prática contextualizada vinculada à realidade dos estudantes. Já o P3 apontou que efetua as correções na medida em que os erros se tornam recorrentes, que, em geral, não evidencia a sistematização dos verbos, levando-nos a concluir que os trata de forma contextualizada. Dentre os 18 sujeitos, o P4 salientou que considera importante a análise contrastiva entre o português e o espanhol e o P12 mencionou os “contrastes”, mas, especificamente, entre os pretéritos, não entre as línguas em pauta. Observamos que alguns dos docentes fizeram



referência aos verbos vinculando-os apenas às ações, o que desconsidera a empregabilidade verbal em sua totalidade, remetendo-nos ao que afirmam as gramáticas puramente tradicionais que, consoante com o que já evidenciamos neste texto, não contemplam a definição completa das referidas palavras. No entanto, considerando o tipo de exemplo que tais informantes utilizaram, reputamos que se tratou apenas de um “recorte” realizado por eles, a fim de responder à nossa pergunta.

Verificamos, então, que, em geral, os sujeitos desta pesquisa tratam do assunto de forma contextualizada, por meio da consideração das situações reais de uso da língua, a partir de textos diversos, de práticas extras e atividades lúdicas, apoiados nos livros didáticos utilizados em suas aulas e por intermédio de exercícios estruturais, convergindo, portanto, com os resultados gerais obtidos nas questões 2.6 e 2.8 analisadas no Capítulo anterior. Assim, julgamos esses dados satisfatórios, visto que demonstram que tais professores pensam os verbos pautados no uso e na estrutura, além de observarem o contexto cultural, o que vai ao encontro dos interesses das teorias apresentadas no arcabouço teórico desta investigação.

**Questão c)** Quais são os elementos que você destaca no momento de ensinar os verbos?

No tocante a essa questão, o informante P1 declara que, partindo dos gêneros, costuma conduzir os alunos à reflexão do assunto em um determinado contexto, procurando analisar quais são os verbos que os compõem. Assim, estimula-os ao pensamento do por que o tempo verbal pretérito aparece com frequência no gênero notícia e, no gênero reportagem, os verbos são mais recorrentes no tempo Presente, por exemplo. A partir disso, concernente ao passado, destaca a questão do aspecto, evidenciando a sua perfectividade, ou seja, a expressão de acontecimentos concluídos. Aborda o motivo de um verbo aparecer no *Pluscuamperfecto* e o outro no *Indefinido*<sup>136</sup> e, a partir do sentido atribuído e da anterioridade de uma ação em relação à outra, busca estabelecer comparações, inclusive, perguntando sobre como os verbos são utilizados nos mesmos gêneros em língua portuguesa. Já o docente P2, afirma que salienta o tempo (em que tempo a ação ocorre), o modo (se trata de algo certo ou seguro, se trata de uma súplica, de uma dúvida etc.), a pessoa (quem desenvolve a ação) e o número (singular ou plural), destacando, então, as diferenças entre as desinências vinculadas a cada caso e a noção das regularidades e irregularidades verbais.

---

<sup>136</sup> Expressão de anterioridade com relação a outro momento do passado, quando o *Pretérito Indefinido* e o *Pretérito Pluscuamperfecto* aparecem em uma mesma sentença: **Me alegré de que hubiera llegado.** / **No creímos que te hubiera pasado eso.**

O professor P3 declara que, inicialmente, evidencia a situação comunicativa, qual é o assunto, o que está acontecendo, quem são os participantes, a intencionalidade discursiva e, em seguida, apresenta a importância ou a necessidade do tempo, do verbo e do seu uso nos diferentes contextos. Menciona que atenta, especialmente, ao uso do imperativo em comparação com o português em situações nas quais costumamos empregar o condicional, por exemplo, por meio de diálogos escritos ou auditivos, o que, para ele, torna mais fácil tais observações. O P4 afirma que frisa as pessoas do discurso (pronomes pessoais), o contexto e o tempo verbal. O P5, por sua vez, declara que costuma falar sobre as circunstâncias de uso do tempo verbal, porque se utiliza o Presente ou o Passado em determinadas situações, contrastando, por exemplo, o porquê do uso do *Perfecto Compuesto* e não do *Indefinido*, com vistas a explicar o uso, a exemplo da afirmação do P1. Aponta, ainda, que, após abordar alguns exemplos, indica o que muda nas conjugações e outras coisas que ele imagina que podem fazer parte das dúvidas dos alunos.

O docente P6 revela que destaca as ações no ensino de verbos, o tempo, a pessoa do discurso, o aspecto e a forma verbal. O P7 indica que costuma salientar o tempo verbal (Presente, Passado e Futuro), o momento em se fala, bem como os “marcadores do discurso” no que se refere aos pretéritos, pois entende que são os definidores do uso de um ou de outro. Já o P9 declara que aborda todos os elementos constitutivos do sistema verbal da língua: os modos, os tempos, os aspectos, as desinências verbais, contudo, sempre considerando a posição semântico-enunciativa, corrente teórica que tem como objetivo a observação dos fatos da língua. Nesse sentido, salienta que pode haver momentos de sistematização do idioma e da aplicação de exercícios estruturais em suas aulas. Entretanto, conforme já mencionou na questão anterior, salienta que tais atividades devem ser usadas como “meio” e nunca como fim, visto que preza pela perspectiva daquilo que o funcionamento da língua revela da sua enunciação.

O informante P10 afirma que destaca o tempo e o modo, a fim de que os alunos aprendam a conjugação verbal em todas as pessoas do discurso. Já o P11 indica que procura, inicialmente, apontar a diferenciação entre os verbos de primeira, segunda e terceira conjugação, no entanto, calcado em um contexto, enfatizando, por exemplo, o motivo da utilização de um tempo verbal em não de outro nas diversas situações, à semelhança do que afirmaram o P1 e o P5. O sujeito P11 salienta, também, que ensina os modos, os pronomes pessoais, as formas de tratamento, deixando os alunos à vontade para escolherem o que preferirem usar, desde que assumam um padrão de fala e de utilização dessas formas de tratamento e, conseqüentemente, dos verbos empregados. O professor P12 afirma que,

primeiro, evidencia o trabalho com os verbos irregulares porque considera ser esta uma das principais dificuldades que os alunos apresentam, tentando apontar-lhes as principais mudanças, além de praticar a pronúncia. Salienta, também, que aborda, em alguns casos os morfemas flexivos, para que possam, às vezes, comparar com a conjugação em português, bem como o modo subjuntivo, pois entende que se trata de uma outra dificuldade, já que em língua materna costuma ser pouco usado.

O colaborador P13 declara que destaca a formação dos tempos e dos modos, a relação entre eles e a pragmática, sobretudo, ao trabalhar os pretéritos. O P14 aborda para quê se usa o verbo nas mais diversas situações de comunicação, observando a sua funcionalidade, portanto, o verbo “em uso”. Em seguida, apresenta a estrutura formal, ou seja, as terminações, as pessoas, o tempo e o modo, além de discutir a relação estabelecida entre os pronomes pessoais e os verbos. O sujeito P15, por sua vez, concebe importante ressaltar os verbos em sala de aula atrelados às situações de comunicação da língua que “está ao nosso serviço” como uma “ferramenta” para ser utilizada nos diferentes contextos, fazendo-nos protagonistas do ato discursivo e não “escravos” do idioma. No entanto, considera importante ressaltar, primeiro, a nomenclatura, pois reputa que sempre há uma explicação do nome que possui com o uso que fazemos dele, o que auxilia na compreensão de quando podemos usar os verbos em determinado tempo e quando podemos substituí-los por outros.

O informante P16 salienta a conjugação dos verbos com pronomes, por exemplo, a fim de que os alunos os percebam e consigam usá-los em algum contexto apresentado. O sujeito P17 informa que evidencia tanto o uso quanto a forma verbal, como, por exemplo, no caso do futuro, que guarda uma relação muito próxima com a forma dos verbos no infinitivo, apresentando, em seguida, as suas regularidades e irregularidades. Entretanto, ao contrário do que afirma o P15, o colaborador P17 frisa que nem sempre o uso dos verbos está restrito ao nome que as formas recebem, pois, ainda mencionando o Futuro, explica que o emprego deste pode modalizar um discurso. Assim, se uma pessoa não se sente segura sobre alguma coisa, poderá usá-lo, como no caso da pergunta *¿Dónde están los jóvenes ahora?*, cuja resposta pode ser *Estarán afuera* (dúvida) que possui significado diferente de *Están afuera* (certeza). Nesse sentido, o P17 salienta que “é importante cuidar da forma associada às possibilidades de uso”.

De igual modo, o P18 indica que gosta de tratar o verbo em um contexto, destacando o uso para, depois, abordar a forma. Por fim, o P19 afirma que foca nos contrastes entre as conjugações entre o português o e o espanhol, já que considera que as semelhanças não constituem um problema. Salienta ainda a necessidade, por exemplo, da menção do uso do

*vos* e não apenas do *tú*, a fim de que os alunos conheçam as diferenças entre tais variedades. Evidencia, também, a relevância de saber a conjugação por meio da qual se apresentam as pessoas do discurso.

Verificamos, então, que os colaboradores desta pesquisa apresentaram respostas bastante variadas no que tange a essa pergunta. Nesse sentido, observamos desde a menção aos contextos de uso da língua até a visão estritamente estrutural, como no caso da consideração do P7 de que os “marcadores discursivos” são os responsáveis pela definição do uso de um tempo verbal ou outro, pensamento com o qual não estamos de acordo, pois, conforme expressamos em Soler (2013), pautados na concepção de Matte Bon (2010a) e da RAE (2010), entendemos que tais palavras não são elementos decisivos ou tão importantes, pois, os pretéritos *Indefinido* e *Perfecto Compuesto*, por exemplo, podem ser usados de modo variado em diferentes lugares, além de poderem ser utilizados de modo contrário ao que rege a gramática normativa do idioma. De igual modo, notamos a referência ao destaque das “ações” no ensino de verbos informada pelo P6, o que, para nós, não abrange a totalidade das situações em que a destacada palavra pode ser empregada, consoante com o que expressamos na questão anterior, bem como nos Capítulos iniciais deste texto. Por outro lado, notamos que o P6 evidenciou trabalho com o aspecto verbal, o que reputamos muito positivo.

Percebemos que alguns dos sujeitos salientaram a importância da compreensão da nomenclatura dos tempos verbais. Assim, o P15 considera que esse esclarecimento pode auxiliar os alunos a assimilarem melhor o assunto, o que, de fato, reputamos que deveria acontecer. Contudo, o P17 trouxe a real observação de que nem sempre os nomes dos tempos contemplam o uso que se faz da língua, destacando uma das possibilidades de uso do Futuro, remetendo-nos, então, às ponderações de Gutiérrez Araus (1997; 2012), Miguel Aparicio (2000) e da RAE (2010), bem como ao “significado secundário” dos tempos verbais apresentado na **Gramática** de Bello (1988), explicitados no Capítulo 2.

Contatamos que, aproximadamente, 44% (P3, P2, P4, P5, P6, P7, P9, e P13) declararam que evidenciam os elementos que compõem o discurso (situação comunicativa), 22% (P1, P4, P5 e P11) estimulam a reflexão sobre os motivos do uso dos verbos nos contextos apresentados, 22% (P1, P3, P12 e P19) conduzem os estudantes à observação dos contrastes entre o português e o espanhol, 10% (P11 e P19) trabalham a questão das variedades linguísticas (formal e informal / *tú vs. vos*), 10% (P1, e P6) tratam do aspecto e outros 10% (P17 e P18) frisaram que abordam o assunto partindo do uso para a forma. Salientaram, também, que tratam da estrutura linguística, voltando-se à abordagem das categorias do tempo, do modo e da pessoa/número (P2, P4, P5, P6, P7, P9, P10, P13 e P14),

além de abordar as regularidades/irregularidades verbais (P2, P12 e P17) e as conjugações (P2, P5, P12 e P16). Notamos que, dentre eles, apenas o professor P10 apresentou em sua resposta que se volta, unicamente, ao viés gramático-tradicional, embora tenha mencionado, no tocante à questão anterior, que trata do assunto partindo de alguma atividade realizada recentemente pelos estudantes, o nos transmitiu a ideia de que se trata de um tipo de contextualização.

Consideramos, portanto, que os sujeitos desta investigação, apesar de terem tido acesso ao tema dos verbos, na ocasião de sua formação inicial, mais voltado à abordagem tradicional, conforme observamos no Capítulo anterior e, alguns deles, ainda demonstrarem que se importam um pouco mais com a sistematização, verificamos que, em sua maioria, procuram trabalhar os verbos por meio de um contexto e de atividades diversas, mas sem deixar de observar a estrutura da língua. Em geral, evidenciam o assunto pensando no uso e na forma, o que reputamos adequado e condizente com as teorias comunicativas nas quais nos respaldamos neste trabalho as quais, como sabemos, não descartam a forma. Embora poucos tenham mencionado, explicitamente, que evidenciam o “aspecto”, concebemos que a menção da maioria à preocupação com as possibilidades de uso do tema nos reporta à referida categoria gramatical, pois estas dizem respeito a um de seus interesses, consoante com o que observamos na Figura 9 contida no Capítulo 2<sup>137</sup>.

Assim sendo, julgamos que os resultados obtidos por meio dessa pergunta são satisfatórios e, ainda, que vão, em geral, ao encontro das respostas apontadas na questão 2.9 do questionário aplicado, segundo o que podemos notar no Capítulo 4.

**Questão d)** Para você, o que significa “valores e usos” dos verbos?

Acerca dos “valores e usos” dos verbos, o sujeito P1 declara que o valor se refere ao “aspecto”, ao sentido atribuído a uma sentença e o uso diz respeito à utilidade prática do verbo, indicando quando se trata de uma ação, um estado, um fenômeno, ambos relacionados à semântica. O informante P2 entende o valor como a representação dos elementos “valorizados” no contexto de interação pelos sujeitos (emissor e receptor), inclusive, o próprio aspecto da ação, ou seja, quando aconteceu (Presente, Passado ou Futuro), se acabou de acontecer, se está acontecendo, destacando a duração dos fatos, se são progressivos ou se são pontuais, por exemplo. O P2 revela, ainda, que os valores também estão associados ao uso do

---

<sup>137</sup> Vide página 91.

verbo, indicando a passividade ou não passividade dos interlocutores, onde um tem o “poder” e o outro não, como no caso da relação entre o chefe e o seu empregado. Já o docente P3 afirma que desconhece o “valor”, mas que acredita que o “uso” se relaciona às situações em que podemos empregar um verbo no Presente para falar do Passado<sup>138</sup> ou a forma futura para dar uma ordem, no lugar do Imperativo<sup>139</sup>, por exemplo. Assim, declara que a ideia de que o tempo verbal não corresponde ao tempo da ação, dos acontecimentos ou da história tem relação com o uso.

Assim como o P3, o professor P4, explica que não saberia dizer o que são os “valores verbais”, mas que entende que os “usos” se referem ao emprego da referida classe gramatical, às intenções e ao contexto discursivo. Já o P5, declara que os valores dizem respeito ao aspecto, ao sentido, ao que o verbo exprime (certeza, dúvida), apresentando uma carga mais semântica e os usos vão ao encontro das situações do cotidiano em que usamos os verbos para expressar acontecimentos presentes, passados ou futuros, uma conversa formal ou informal, por exemplo, semelhantemente ao que considera o P2. O informante P6 afirma que os “valores e usos” indicam as ações inerentes aos contextos e o P7 reputa que se trata de elementos essenciais no cotidiano, na comunicação, na conversação, pois, para ele, sem o verbo “a língua deixa de ter sentido”. O docente P9 considera que os valores são as relações de oposição e diferenças existentes entre os verbos do ponto de vista estrutural, como, por exemplo, a compreensão do valor que o Pretérito Imperfeito assume diante do Pretérito Perfeito. Já os usos se referem às possibilidades de uso, portanto, ao “significado que um verbo assume ao ser empregado na enunciação”.

O colaborador P10 também exprime que não entende bem o que são os valores, a exemplo das considerações do P3 e do P4, mas que compreende que o uso se volta às estruturas que o aluno precisa para produzir os seus textos orais ou escritos. Já o P11 indica que os valores dizem respeito ao sentido que se atribui ao verbo (valor semântico) associado aos usos que se faz da língua nas diferentes situações de comunicação. O docente P12 revela que os valores estão atrelados ao significado, à maneira como os verbos são utilizados e em que situações se inserem. Diz respeito a determinados aspectos que o verbo adquire dependendo do contexto, associado às possibilidades de uso no ato comunicativo. Para o P13

---

<sup>138</sup> Alguns exemplos: *En 1999, nace Carlos en Santiago de Chile, el 10 de marzo. En 2005, se traslada con sus padres a Europa. Pasados los años estudia en las mejores escuelas de Madrid. Cuando termina la facultad, vuelve a Chile y conoce a Consuelo, su mujer.*

<sup>139</sup> Alguns exemplos: *“No comprarás aquellos zapatos” - habló Pepe muy nervioso a su hija./ “No me dirás lo que tengo que hacer” - dijo la mujer a su novio.*

os “valores e usos” estão relacionados a uma abordagem semântica e pragmática na sala de aula.

O sujeito P14 explica que, talvez, com base em sua visão do paradigma verbal, os valores podem estar relacionados ao significado dos verbos na estrutura gramatical e o uso atrelado a como, de fato, essa classe de palavra é empregada na comunicação real, tanto de forma escrita quanto oral, como, por exemplo, no caso do tempo Presente que é usado para fazer afirmações acerca de coisas certas, sobre as quais apresentamos certezas, e que está situado no agora, mas que, também, pode ser usado para expressar fatos passados ou futuros e até uma prolongação de Presente, Passado e Futuro, pensando na enunciação. Já o P15 declara que os valores e usos dizem respeito aos papéis que os verbos podem assumir nos diversos contextos, como no caso do Presente do Indicativo que ao expressar ações do cotidiano, por exemplo, não exprimem ações concretas relativas ao agora, senão, atitudes que acontecem rotineiramente ou no caso do tempo futuro que em uma frase como “Onde **estará** o meu filho?” o verbo **estará** expressa uma probabilidade, dentre várias outras situações. Para o P15, é muito importante que se observe os valores e os usos no tratamento dos verbos nas aulas de ELE, reportando-nos ao entendimento do professor P3.

O docente P16, por sua vez, concebe que os “valores e usos” remetem à modalização<sup>140</sup> e que, nesse sentido, é possível trabalhar o verbo em contexto, sob a perspectiva da enunciação. Já o informante P17, assim como os professores P3, P4 e P10, afirma que desconhece sobre os valores, mas entende que os usos dizem respeito às possibilidades de expressões diferentes realizadas com a mesma forma, como no tocante ao Presente do Indicativo que pode servir para expressar certeza, mas que também pode ser empregado no desenvolvimento de uma narrativa no presente histórico, o que nos remete às considerações do P3, do P14 e do P15. O colaborador P18 afirma que quando pensa nos “valores e usos” dos verbos pensa nas possibilidades de interpretação, de acordo com o contexto, como o Presente do Indicativo que não é empregado apenas para expressar sobre o agora, mas, também, para tratar do Passado ou do Futuro, ou seja, das suas possibilidades de uso. Finalmente, o P19 declara que os “valores e usos” se referem ao sentido que o verbo apresenta no contexto em que é usado, como no caso do tempo Presente para representar o Passado, aproximando os fatos do leitor ou as diferenças entre os pretéritos Perfeito Simples e

---

<sup>140</sup> De acordo com Dubois et al. (2006, p. 414), “na problemática da enunciação (ato de produção do texto pelo falante), a modalização define a marca dada pelo sujeito ao enunciado”. Já os modalizadores são “os meios pelos quais um falante manifesta o modo como ele considera seu próprio enunciado”. (DUBOIS et al. 2006, p. 414-415)

Composto, dentre outras situações, à semelhança do que mencionaram o P3, o P9, o P14, o P15, o P18 e o P17.

Notamos que, de modo geral, os docentes efetuaram o seu entendimento do assunto desatrelando os termos destacados: “valores” de um lado e “usos” do outro. Assim, atribuíram o entendimento de “valores” ao significado, ao valor semântico dos verbos e a compreensão dos “usos” à empregabilidade dos verbos nos diferentes contextos. Contudo, salientamos que, ao formular a questão, pensamos nos “valores e usos” da referida classe gramatical como elementos indissociáveis que, juntos, culminam na concepção já explicitada pela maioria, ou seja, a de que os “valores e usos” apontam ao sentido e às possibilidades de uso, resultando na aplicabilidade do aspecto verbal que, conforme expressamos no Capítulo 2, viabilizam a observação dos verbos para além da sistematização da língua, auxiliando, por conseguinte, na percepção e assimilação dos usos que as definições trazidas pela gramática tradicional não são capazes de explicar.

Dessa forma, reputamos que os sujeitos P3, P4, e P17, embora tenham se autodeclarado desconhecedores dos “valores”, apresentaram respostas condizentes com o significado do tema proposto. Já o P10, que também afirmou que não sabia o que eram os valores, concebe o uso vinculado às estruturas necessárias à produção de textos orais e escritos, o que não consideramos totalmente errado, porém, como não fez referência às diversas situações de uso, inferimos que se volta mais ao viés gramático-tradicional, inclusive, com vistas às suas respostas destinadas às questões precedentes. Verificamos, de igual modo, que o informante P6 vincula os “valores e usos” à indicação das ações, o que reitera a sua resposta apresentada à questão anterior, apontando, conforme já elucidamos, à explicação mais tradicional dos verbos que não esclarece de modo global os seus diversos usos que o falante faz deles. Já o P7 revelou que, para ele, os “valores e os usos” dizem respeito a elementos essenciais no ato comunicativo, entretanto, não apresentou uma definição um pouco mais concreta do seu pensamento sobre o tema, levando-nos a deduzir que não conseguiu se expressar de maneira clara ou que, de fato, desconhece o assunto.

Constatamos que o docente P2 evidenciou que os “valores e usos” também se referem à relação de “poder” existente entre os participantes da situação discursiva e o P5, de igual modo, atrelou-os com a questão da formalidade e da informalidade dos enunciados, o que nos reporta, de certa forma e principalmente, à Competência Sociolinguística proposta por Canale (1982) e por Bachman e Palmer (1996) à CC, bem como à Ciência Pragmática, conceitos que, de acordo com o que vimos no Capítulo 1, visam à adequação linguística, inclusive, no tocante à relação hierárquica entre os interlocutores. O informante P16 declarou que associa o



tema em pauta nessa questão à modalização que, em linhas gerais, vai ao encontro da maneira como o enunciador percebe ou sente a enunciação e se posiciona por meio das estruturas linguísticas frente a ela, o que, da mesma forma, contempla as possibilidades de uso.

Os colaboradores P3, P9, P14, P15, P18, P17 e P19, por sua vez, destacaram a viabilidade do emprego das formas verbais, como, por exemplo, do Presente para expressar o Passado ou o Futuro, sendo que, dentre eles, o P9 e o P19 apontaram às relações de oposição entre os tempos, o que, igualmente, resulta no uso que se faz de cada um deles. Tais menções nos remetem ao pensamento de Hymes (1972) e de Langacker (2008a) acerca da viabilidade do uso linguístico desassociado da definição trazida pela gramática tradicional, apresentado no primeiro Capítulo deste texto.

Notamos, então, que, aproximadamente, 89% (16 informantes) dos professores concebem os “valores e usos” verbais vinculados ao significado e às possibilidades de uso da língua. Assim, observamos a compreensão voltada à localização das situações no tempo (Presente, Passado e Futuro), ao modo (dúvida, certeza), à duração dos fatos indicados pelos verbos (progressividade, pontualidade) e ao emprego das formas verbais na expressão de acontecimentos diferentes do seu significado tradicional e aos contrastes existentes entre elas, o que, em geral, condiz e até complementa o entendimento desses docentes no tocante às respostas explicitadas na questão 2.4, que tratou do aspecto verbal, descrita e analisada no Capítulo anterior.

Dessa forma, por todos os motivos apresentados, reputamos satisfatórios os resultados obtidos por meio dessa pergunta.

**Questão e)** Você aborda os “valores e usos” dos verbos em suas aulas? De que maneira?

No tocante a essa pergunta, o colaborador P1 declara que tenta abordar os “valores e usos” por meio, principalmente, dos textos utilizados em suas aulas (propaganda, tirinha etc.) e da análise comparativa entre os usos dos verbos em português e em espanhol. Já o P2 revela que trata do assunto por meio de frases que ele costuma destacar na lousa e ir modificando o tempo verbal empregado, a fim de analisar com os alunos o sentido de cada uma delas, em que momento podem ser utilizadas, quem pode proferi-las e em que contexto. Assim, ele cita alguns exemplos, como a sentença *El chico cerró la puerta* que pode indicar que o ato ocorreu ontem, anteontem ou no ano passado, diferente de *El chico cierra la puerta* que pode designar uma ação habitual que o sujeito costuma praticar, indicando o valor contínuo do verbo e *El chico cerrará la puerta* que denota algo que ainda vai acontecer. Contudo, assim como o P1,

o sujeito P2 salienta que procura partir de textos, pois entende que apresentar aos estudantes frases soltas e desvinculadas de um contexto não contribui positivamente com o processo de aprendizagem. Assim, mesmo que em uma situação ou outra utilize algum enunciado aleatório, afirma que sempre conduz os discentes à imaginação de situações nas quais tais frases podem ou poderiam ser empregadas, em que momento e por quais pessoas do discurso, a fim de explorar todos os recursos verbais e levar os estudantes à percepção de que um mesmo tempo verbal pode ser utilizado para expressar situações e tempos diferentes (como o presente histórico) e, depois disso, parte para a aplicação de exercícios de memorização.

O docente P3, por sua vez, afirma que não sabe se aborda os “valores”, reportando-nos à sua resposta dada à questão anterior, mas que, quanto aos “usos”, procura evidenciar a possibilidade, por exemplo, de falar sobre a rotina ou acerca do que aconteceu, além de destacar algumas tendências com o pretérito *Perfecto Compuesto* (*ha pasado, ha dormido*) por meio da realização de comparações com o português, mas sempre salientando os elementos que considera relevantes na situação de comunicação, aproximando-se do que declara o P1. O informante P4 revela que, como não tem certeza quanto ao significado do que seriam os “valores”, aborda os “usos” partindo de um contexto que, em geral, trata de simulações do real as quais podem ser realizadas por intermédio de textos autênticos e/ou da observação da língua em uso (propagandas, trechos de filmes ou novelas). Em seguida, os explora a partir do tratamento mais tradicional, o que nos remete às considerações do P2. Já o P5 declara que trata do assunto por meio de explicações gramaticais na lousa e exercícios para fixar, remetendo-nos, portanto, a uma abordagem mais tradicional.

O sujeito P6 explica que os “valores e usos” se inserem nas ações, nos contextos e nos textos, e ainda que, para ele, “ensinar verbos não significa, exatamente, ensinar a forma”, senão, ensinar que as ações estão subordinadas a circunstâncias, ao modo e às intenções do falante, o que se aproxima da concepção do P2. Revela, também, que considera importante tratar do tema por intermédio da abordagem contrastiva como, por exemplo, entre o uso dos pretéritos *Indefinido* e *Imperfecto*, em que os alunos percebam, além da forma verbal, outros elementos temporais que os acompanham e que, também, pressupõem a ação. O professor P7 expressa que aborda o assunto explicando aos seus alunos que não se deve fixar tanto na regra, pois entende que o uso deve ser constante e natural e declara, ainda, que “é difícil ver alguém usando, por exemplo, o Pretérito Mais que Perfeito que é o *Pluscuamperfecto* no dia a dia que é usado mais para escrever”. Nesse sentido, ele afirma que salienta o que julga ser mais usado no cotidiano, mas que ensina todos os tempos verbais, quando se faz necessário.

O colaborador P9, por sua vez, afirma que, com base nas ideias de Saussure, tido como o pai da linguística, entende que “na língua nada está dado, isto é, qualquer fenômeno linguístico, inclusive a própria definição de língua, é uma construção teórica do linguista”. Assim, reputa que a definição de “usos e valores” fora de um determinado contexto teórico pode levar a diversas possibilidades e, como não sabia qual era a “visão” adotada no desenvolvimento desta pesquisa<sup>141</sup>, calcado em sua própria posição teórica, revela que sempre aborda o referido assunto em contextos de interpretação e compreensão textual, ao trabalhar com o significado de um determinado texto ou enunciado. Para ele, o entendimento do tema, principalmente atribuído ao sistema verbal, aparece nessa relação entre língua e significação. Dessa maneira, exprime que procura fazer a sua abordagem mostrando ao aluno os elementos da “materialidade linguística” atrelados ao que significam, no entanto, sempre levando em conta, também, o perfil e os objetivos do curso e dos estudantes, a exemplo do que ele mesmo indica na segunda questão desta entrevista, bem como às questões 2.5 e 2.9 relativas ao questionário descrito e analisado no Capítulo 4.

O informante P10 revela que, ao ensinar os verbos, enfatizava aos alunos a importância do domínio da conjugação verbal em todas as pessoas do discurso, pois se não os assimilassem, poderiam comprometer a aprendizagem de outros tempos, devido, principalmente, à similaridade entre a língua portuguesa e a espanhola, o que poderia causar confusão. Nesse sentido, explica que abordava os contrastes, evidenciando as diferenças entre os idiomas, a exemplo das considerações do P1, e do P3. Já o docente P11 declara que trata do tema salientando o sentido atribuído ao verbo dentro de uma contextualização e os motivos que os levam a ser empregados no discurso a partir do aspecto que ele traz e do tempo utilizado, remetendo-nos às respostas do P2 e do P9. O sujeito P12 expressa que aborda o assunto pautado, principalmente, em fragmentos de textos narrativos (contos), por meio dos quais os alunos podem observar, por exemplo, os contrastes entre os pretéritos e perceberem o seu uso, de acordo com as situações, assim como declara o P6. Além disso, afirma que utiliza fragmentos de textos de peças teatrais, para que os estudantes atentem aos “valores e usos” dos verbos contidos nas falas dos personagens. O professor P13 afirma que trata do tema, principalmente, no que tange ao ensino dos pretéritos, partindo de textos e áudios, bem como

---

<sup>141</sup> Ressaltamos que, durante as entrevistas, procuramos proporcionar um contexto bastante agradável e amistoso, a fim de que os sujeitos se sentissem à vontade e nos trouxessem respostas sinceras que pudessem se aproximar, o máximo possível, daquilo que, de fato, reputavam, bem como, de suas práticas pedagógicas. Para tanto, com base nas orientações de Marconi e Lakatos (2010), explicitadas no Capítulo 3, não mencionamos a linha teórica da nossa pesquisa, a fim de não influenciar os resultados obtidos. Realizamos, apenas, algum esclarecimento acerca do significado das questões, especificamente, quando solicitado.

da explicação dos efeitos de sentido que são produzidos pelo uso de um ou de outro nos diferentes contextos, aproximando-se do que mencionam o P6 e o P12.

O colaborador P14, por sua vez, retomando a sua resposta apresentada à questão anterior, explica que aborda os “valores e usos” dos verbos, indicando as possibilidades que as formas verbais podem assumir no plano enunciativo para expressar fatos que transcendem a sua definição tradicional, como, por exemplo, o Presente do Indicativo para fazer afirmações relativas ao futuro ou para fazer declarações relacionadas à progressão temporal habitual, podendo abranger tanto o Presente, quanto o Passado e o Futuro. O P15 afirma que é impossível ensinar os verbos sem abordar os seus “valores e usos”. Dessa maneira, assim como declararam o P2 e o P14, expressa que evidencia os usos diferentes que as formas verbais podem assumir nas diversas situações e que, para isso, utiliza atividades de compreensão auditiva, músicas, tirinhas, biografias, ou algum material autêntico, como um texto em espanhol, cujos verbos apareciam no tempo Presente, inserido em uma revista sobre maquinários de empresas para trabalhar em uma de suas aulas de ELE voltada a alunos do curso de Ensino Médio Integrado em Mecatrônica. Já o professor P16 aborda o assunto conduzindo os discentes a identificar os verbos utilizados em diferentes enunciados, a fim de que reflitam e percebam as suas possibilidades de uso, a partir de textos diversos, o que se aproxima da declaração do P2. Afirma, também, que apresenta as tabelas de conjugação, normalmente, contidas nos livros didáticos e em dicionários para que saibam consultá-las, por exemplo, na resolução dos exercícios aplicados, mas que não considera correto trabalhar conjugações de verbos aleatórios em sala de aula por entender que tal prática não favorece a compreensão do uso. Da mesma maneira, aplica atividades que viabilizem o trabalho em duplas ou grupo de alunos, como diálogos, a fim de que os estudantes “se ajudem”.

O docente P17 ressalta que trata do tema a partir de textos diversos, evidenciando as diferentes possibilidades de uso que as formas verbais podem denotar, além da sua definição básica, semelhantemente ao que afirma o P2, o P14 e o P15. Já o colaborador P18 exprime que aborda o assunto por meio de aulas expositivas, de exemplos e da apresentação dos verbos em contexto, geralmente, a partir da leitura de algum texto. Por fim, o P19 informa que explora os “valores e usos” a partir de diferentes textos contidos no próprio livro didático que, atualmente, é mais bem contextualizado, com propagandas, anúncios, entre outros, a fim de explorar os sentidos dos verbos e levar os alunos à observação do momento em que, em uma reportagem, por exemplo, o autor utiliza o tempo Presente para fazer comentários sobre coisas atuais ou quando ele tenta “presentificar” o passado, quando usa o Pretérito para expressar coisas que já se passaram e ele sente, de fato, como acabadas, semelhantemente às afirmações

do P2, do P14, do P15 e do P17, ou, ainda, um texto que apresente os contrastes entre os pretéritos *Indefinido* e *Perfecto Compuesto*, a exemplo do que declararam o P6, o P12, o P13 e o P19.

Em geral, aproximadamente, 74% (14 sujeitos) expressaram que abordam os “valores e usos” dos verbos calcados, principalmente, em textos diversos, 16% (P1, P3 e P10) mencionaram que se reportam à análise contrastiva entre o português e o espanhol para tratar do assunto e outros 22% (P6, P12, P13 e P19) evidenciaram os contrastes entre os pretéritos *Indefinido* e *Perfecto Compuesto* para exemplificar a abordagem do tema. Notamos, também, que 27% (P2, P14, P15, P17 e P19) declararam que destacam as possibilidades do emprego das formas verbais na expressão de eventos que vão além da definição gramático-tradicional a eles atribuída, 16% (P2, P9 e P11) enfatizaram, especificamente, a questão da exploração do significado e 11% (P2 e P16) afirmaram que se utilizam de enunciados (frases) apresentadas na lousa, contudo, partindo de contextos diversos. Alguns deles (P2, P4 e P16), de igual modo, fizeram referência à aplicação de exercícios estruturais para consolidação da compreensão dos usos dos verbos. Reputamos que tais constatações são pertinentes e que, em maior ou menor proporção, podem auxiliar os discentes a assimilar e compreender os valores os usos dos verbos, especialmente, no tocante ao aspecto.

Notamos, também, que o informante P16 declarou que utiliza, em alguns momentos de suas aulas, atividades em duplas ou grupos de alunos, com vistas a que “se auxiliem”, o que nos reporta à aprendizagem colaborativa a qual, com base no pensamento de Vygotsky (1988), propicia o desenvolvimento cognitivo dos estudantes por meio do processo de interação social. Entendemos que a aprendizagem colaborativa culmina na aprendizagem significativa, assim como as atividades lúdicas já mencionadas no desenvolvimento deste trabalho e constituem, portanto, um excelente recurso nas aulas de ELE, seja concernente ao ensino de verbos, seja com relação a qualquer outro item gramatical.

Percebemos, no entanto, que as respostas dos sujeitos P5 e P10 nos remetem à abordagem estritamente tradicional, portanto, mais centrada na compreensão da estrutura linguística, característica que não condiz com o arcabouço teórico deste trabalho que, conforme já explicitamos, preza pela compreensão, não só da sistematização do idioma, mas também se volta à consideração de outras competências como a Sociolinguística e a Pragmática, por exemplo. Já o P6, novamente, se refere aos verbos como elementos que expressam “ações”, o que não está equivocado, mas deixa de contemplar a definição da referida classe gramatical de maneira mais abrangente, de acordo com o que explicitamos nas questões anteriores. Por outro lado, ele declara que “ensinar verbos não significa, exatamente,

ensinar a forma”, o que reputamos muito positivo, e, além disso, enfatiza a importância de partir de contextos.

Já com relação à afirmação do P7, julgamo-la um tanto “restritiva”, pois, transmitimos que o referido docente, na ânsia de aproximar os alunos aos contextos e às situações de uso – caso tenhamos compreendido o que, de fato, ele quis dizer –, evita o aprofundamento da língua, reduzindo o seu entendimento a contextos, predominantemente (ou unicamente), informais. Além disso, a nosso ver, especialmente em se tratando de aulas de ELE direcionadas a alunos vinculados ao Ensino Médio, os quais, em sua maioria, estão prestes a enfrentar situações de entrevistas de emprego para posterior colocação no mercado de trabalho, dentre outros possíveis eventos, entendemos que o estudante não deva ser poupado de aprender as formas mais complexas, senão, que se deve partir das mais simples até chegar a elas, consoante com a concepção de Langacker (2008a) e de Bybee (2008), apresentadas no Capítulo 1. De igual modo, discordamos do pensamento de que determinadas formas são mais ou menos utilizadas que outras, pois reputamos que todas são passíveis de uso, dependendo dos contextos em que a língua for empregada. Visão muito próxima do que expressamos em Soler (2013), especificamente, acerca dos usos dos pretéritos *Indefinido* e *Perfecto Compuesto*, bem como das considerações de Moreno Fernández (2004a), explicitadas na análise da questão 2.2, no Capítulo 4, pensando, sobretudo, nas variedades linguísticas regionais que, em linhas gerais, não estão restritas a duas grandes variedades: a do espanhol peninsular e a do espanhol americano.

Consideramos que, em geral, a maioria das afirmações apresentadas a essa questão são condizentes com os resultados obtidos por meio, tanto da questão anterior quanto das perguntas 2.4, 2.5 e 2.9 relativas ao questionário oficial descrito e analisado no Capítulo anterior, os quais demonstram que os colaboradores desta pesquisa, ensinam os verbos desatrelados da concepção unicamente linguístico-estrutural, associando o tratamento do assunto aos seus “valores e usos”, o que culmina na abordagem e na compreensão, ainda que parcial, das questões aspectuais, embora alguns acreditem que desconheçam “os valores”, conforme verificamos na análise da pergunta precedente. De igual modo, tais constatações, em geral, coadunam-se com a abordagem do tema pautado na CC, na Ciência Pragmática e na GC. Dessa forma, reputamos, portanto, satisfatórios os dados expressados a presente questão.

**Questão f)** Você encontra dificuldades para tratar do tema em suas aulas? Quais? Por quê?

Com relação a essa pergunta, o sujeito P1 relata que sente certa dificuldade quanto à abordagem das questões mais pragmáticas da língua, por considerar que existe, em geral, uma tendência maior a que se observe a estrutura do idioma, tornando o ensino, neste caso dos verbos, empobrecido. Concebe, ainda, ser um desafio levar os alunos à reflexão acerca dos usos, bem como sobre a comparação entre os idiomas, visto que, para ele, há alunos que não gostam de saber que há relações entre ambos, além de apresentarem dificuldades de interpretação em sua própria língua. Para o P1, o trabalho com o tema por meio dos contrastes aprimora a capacidade de interpretação dos alunos e possibilita o reforço do conhecimento da língua materna do aprendiz, visão com a qual concordamos. Já o informante P2 declara que a sua maior dificuldade está no momento de chamar a atenção dos discentes para o aprofundamento das questões sistemáticas do verbo, já que, em sua maioria, não gostam e não querem estudar os aspectos gramaticais, demonstrando interesse nas aulas somente quando lhes são apresentadas e aplicadas atividades lúdicas (músicas, filmes, teatros, jogos etc.). O professor P3 declara que a maior dificuldade se dá com relação ao desconhecimento conceitual do que são a raiz verbal, as irregularidades, as pessoas e os modos, fazendo com que ele precise resgatar tais conhecimentos antes de abordá-los no momento de tratar da estrutura do idioma, o que ele entende que ocorre devido a pouca frequência do uso e o consequente esquecimento de tais termos já estudados em língua materna. Entretanto, destaca que esse não costuma ser o foco de suas aulas, inclusive, devido ao pouco tempo de aula que tem com eles (apenas um ano de curso), mas que, às vezes, precisa tratar do sistema para sanar eventuais dúvidas dos estudantes.

O sujeito P4, por sua vez, revela que a sua dificuldade maior no ensino de verbos, bem como de outros elementos gramaticais da língua é a de tentar conciliar as suas expectativas com os anseios dos estudantes, uma vez que, muitas vezes, eles querem e pedem listas de exercícios, o que esse docente afirma que realiza apenas uma vez a cada bimestre, pois, também trabalha por meio de textos, vídeos curtos (publicidade ou curta metragem), músicas, dentre outros contextos nos quais os verbos se inserem. Contudo, percebe que, para os alunos, tais elementos não são suficientes no tocante à memorização das formas. Segundo o P4, em geral, os estudantes possuem a necessidade de realizar mais atividades estruturais antes de produzir qualquer tipo de texto. Por outro lado, afirma que é desgastante sempre ter que criar um entorno atrativo e dinâmico para introduzir o assunto, já que, nem sempre, os contextos

apresentados no livro didático utilizado condizem com os interesses dos alunos ou mesmo com os seus na condição de professor de ELE.

O docente P5 declara que não apresenta nenhuma dificuldade para tratar do tema em suas aulas, pois os verbos acabam aparecendo de uma forma ou outra, no próprio material ou a partir da dúvida de algum aluno e que considera o assunto muito importante. Já o informante P6 reputa que o maior obstáculo ao abordar os verbos é a falta de conhecimento das estruturas da língua materna por parte dos discentes de alguns grupos, principalmente, porque gosta de trabalhar por meio dos contrastes entre o português e o espanhol. O P6 afirma, ainda, que, talvez, os alunos apresentem mais problemas quanto ao modo imperativo, tanto no tocante à forma quanto no que tange ao uso, mas não expressou o porquê de tal concepção. O professor P7 concebe que o maior entrave é o “medo que os alunos têm de errar as conjugações” devido à proximidade existente entre os idiomas, à desvalorização da língua espanhola em alguns lugares, bem como pelo fato de apresentarem, muitas vezes, falhas relativas ao conhecimento estrutural em seu próprio idioma, à semelhança do que mencionam o P1, o P3 e o P6.

O sujeito P9 revela que as maiores complicações inerentes ao tema são, por um lado, os livros didáticos de ELE que, por enfatizarem a concepção “comunicativista”, deixam de lado outras questões que ele considera fundamentais, já que entende que o ensino de línguas não deve se preocupar apenas com a formação de “falantes”, mas, também, de “cidadãos capazes de raciocinar sobre aspectos concernentes à linguagem”; e, por outro, a formação prévia precária em língua materna de alguns grupos de alunos, o que inviabiliza a exploração mais aprofundada e reflexiva do assunto, aproximando-se das considerações do P1, do P3, do P6 e do P9. Assim como o P2, o informante P10 afirma que o mais difícil no referido contexto é o fato de que os alunos não gostam de estudar os verbos, pois carregam o preconceito de que é chato e complexo e, nesse sentido, ao mencionar “a palavra verbos eles já ficam irritados”. Para ele, o ensino da referida classe gramatical é necessária, pois diz respeito ao conhecimento de elementos que fazem parte da língua. Igualmente ao P5, o docente P11, evidencia que não encontra muitos obstáculos para tratar do assunto, inclusive, porque não salienta a nomenclatura dos elementos verbais, uma vez que prefere que os alunos os assimilem a partir das situações de uso e só depois (ao final de uma aula, por exemplo) é que ele revela os nomes das formas quando os discentes perguntam, o que, segundo ele, ocorre devido à necessidade que alguns apresentam de compreendê-los, especialmente, com vistas a estudar para as avaliações.

O professor P12 explica que os verbos, provavelmente, sejam o tema mais complexo de ser trabalhado em sala de aula, sobretudo, no que tange às irregulares, pois diz respeito a



um assunto assimilado vagarosamente que deve acontecer por meio de diversos contextos e, também, da comparação com o português. Outra dificuldade é fato de o idioma ser uma disciplina optativa dentro da instituição, sendo ofertado ao aluno apenas uma vez por semana, remetendo-nos ao que considera o P3. Dessa forma, para o P12, o pouco espaço, as poucas oportunidades de acesso à língua também constituem outros entraves. Já o P13 entende que um dos principais problemas são os materiais didáticos de ELE que nem sempre exploram o assunto de forma significativa ao discente, apresentando o conteúdo bastante sistematizado e, por conseguinte, por meio da pouca exploração dos aspectos pragmáticos do idioma, contrariamente ao que concebe o P9. O sujeito P14 destaca a dificuldade da memorização das estruturas, da sistematização das formas, traço que reputa ser apresentado, inclusive, no tocante à língua materna dos estudantes, semelhantemente ao que reputam o P3. De igual modo, o P15 salienta o desconhecimento dos verbos no idioma materno por parte dos alunos como um dos maiores obstáculos no tratamento dos verbos nas aulas de ELE, o que dificulta o trabalho com a análise contrastiva, a exemplo do que afirmam o P1 e o P6. Além disso, assim como o P3 e o P12, menciona o problema do pouco tempo de estudo da língua, que é de apenas duas aulas por semana, e a rejeição do aluno quanto à aprendizagem da gramática de modo geral, traço que se aproxima do que consideram o P2 e o P10. Assim, o sujeito P15 declara que tenta simplificar ao máximo o assunto, aproximando os contextos à realidade dos estudantes.

O colaborador P16 destaca que enfrenta alguns entraves devido à sua formação tanto no português quanto no espanhol a qual se deu por meio de conjugação de tabelas de verbos e exercícios de fixação apenas, procedimento que ele procura não reproduzir com os seus alunos, reportando-nos ao que constatamos no Capítulo 4, principalmente, por meio da questão 2.1. Evidencia, da mesma maneira que o P3, o P6, o P14 e o P15, a falta de conhecimento dos estudantes no tocante à estrutura de sua língua materna e, além disso, o fato de que as aulas no campus onde leciona acontecem no contraturno (início da tarde), situação que compromete a aprendizagem dos aspectos gramaticais, em geral, devido aos alunos estarem mais cansados. O docente P17 opina que a maior dificuldade é o desafio de como desenvolver o tema sem que a aula seja maçante, portanto, focada na estrutura, a fim de que “o estudo de verbos que demanda atenção, esforço e disciplina seja, também, uma experiência significativa ao aluno”, o que se aproxima do que declara o P4. Afirma, também, que outro obstáculo é o de encontrar textos em que determinadas formas verbais sejam abundantes, além de conseguir fazer com que os alunos percebam a importância do assunto. Já o P18, assim como o P3, o P12 e o P15, entende que o maior problema é o tempo destinado às aulas

de ELE (duas aulas por semana) e o livro didático que, embora apresente a língua em contexto, não trata das possibilidades de uso de maneira ampla, além de disponibilizar poucos exercícios, o que se assemelha à visão do P13. O P18 afirma, ainda, que trabalha a interpretação dos textos, mas não trata do aspecto de forma específica. Por fim, o P19 salienta que encontra obstáculos para que os discentes memorizem os paradigmas dos verbos, principalmente, no que se refere aos estudantes que apresentam falhas na formação em língua materna, a exemplo das considerações dos docentes P3 e P14. Já com relação à leitura e à compreensão dos sentidos, reputa que os estudantes não apresentam dificuldades e concebe, semelhantemente ao P12, que o assunto dos verbos é bastante difícil de ser aprofundado em sala de aula, inclusive, porque são poucos aqueles que o assimilam com facilidade e que, realmente, estudam.

Verificamos, então, que 50% dos informantes (P1, P2, P3, P6, P9, P14, P15, P16 e P19) indicaram questões como o desconhecimento dos estudantes acerca das estruturas e dos conceitos da língua materna e a consequente dificuldade da memorização das formas como alguns dos maiores entraves no ensino de verbos nas aulas de ELE. Constatamos, de igual modo, que, dentre eles, os sujeitos P1, P6 e P15, salientaram a complexidade do trabalho com a abordagem comparativa entre os idiomas pelos mesmos motivos. Por outro lado, assim como afirma o P1, entendemos que o trabalho com a análise contrastiva, brevemente apresentada no Capítulo 4, pode auxiliar a resgatar o conhecimento das particularidades da língua materna do aprendiz (especialmente no que concerne a idiomas tão próximos como o português e o espanhol), ao mesmo tempo em que proporciona a aprendizagem da nova língua, característica também evidenciada nos últimos documentos norteadores da educação brasileira, mencionados no referido Capítulo, como as **OCEM** (BRASIL, 2006, p. 133) que afirmam que o ensino de línguas pode interferir positivamente na relação dos estudantes com o seu idioma materno. Isso sem contar que, por vezes, tal falta de conhecimento trata, na verdade, do “esquecimento” devido à pouca frequência do uso das formas ou dos termos, a exemplo do que salienta o sujeito P3. Notamos, ainda, que o colaborador P1 atribui a dificuldade de interpretação dos discentes ao pouco conhecimento da estrutura da língua materna, diferentemente do P19, quem reputa que os alunos compreendem muito bem os sentidos dos contextos apresentados.

Observamos que 22% dos colaboradores (P3, P12, P15 e P18) evidenciam o pouco tempo de aula como um dos entraves no ensino de verbos, sendo que, dentre eles, o P12 frisa que a assimilação do assunto costuma acontecer lentamente, reportando-nos, portanto, ao pensamento de Langacker (2008a), apresentado no Capítulo 1, teórico que considera que os

estudantes devem ser expostos às formas mais complexas, como é o caso dos verbos irregulares, com o passar do tempo, e que tendem a assimilar de maneira mais rápida as estruturas mais simples. Nesse sentido, entendemos que a afirmação desses sujeitos demonstra que se preocupam com uma abordagem mais aprofundada e mais bem elaborada dos aspectos linguístico-estruturais o que, de fato, é inoportuno realizar em apenas duas aulas semanais de apenas 50 minutos cada uma, especialmente, porque, em geral, notamos que os docentes desta pesquisa partem de toda uma contextualização para, só depois, tratar da estrutura. Assim, visando aos objetivos das aulas de ELE dentro do local escolhido para a realização da nossa pesquisa de campo, e ao mencionado tempo destinado à referida disciplina, concebemos que tais sujeitos gostariam de poder explorar a gramática com mais calma em suas aulas, embora não se centrem apenas nela, o que julgamos positivo.

Constatamos, também, que 16% dos informantes (P2, P10 e P15) declararam que os alunos não gostam ou não querem estudar o assunto em pauta nas aulas de ELE, além da afirmação do P7 acerca do “medo de errar” que os discentes, às vezes, apresentam, o que nos remete às considerações explicitadas na introdução desta Tese acerca de que o ensino de verbos costuma gerar certo desconforto, tanto aos alunos quanto aos professores de línguas, consoante com as conclusões relativas à nossa pesquisa de mestrado (SOLER, 2013). Da mesma forma, o P7 salienta a “desvalorização do idioma”, o que nos reporta ao que já mencionamos no Capítulo anterior no tocante à concepção de que o espanhol é uma língua “fácil” e que não precisa ser aprendida (formalmente) por brasileiros, sobretudo, devido à semelhança existente entre o português e o espanhol. Além disso, a destacada afirmação do P9 nos conduz ao caráter limitador da lei 11.415/17 e da **BNCC** (BRASIL, 2017b), de igual modo explicitadas no Capítulo 4, as quais sustentam uma política linguística monolíngue, desconsiderando, então, o ensino do idioma em pauta e toda a sua trajetória no país, o que não deixa de ser um critério de desvalorização. Verificamos, ainda, a menção do P9 e do P12 no que tange aos verbos serem um dos itens mais difíceis de ser abordado no destacado contexto, reportando-nos, portanto, à visão de Gutiérrez Araus (2012), apresentada logo no início do Capítulo 2 deste texto.

Observamos que o sujeito P4 evidencia que se sente “desgastado” quanto à elaboração de contextos para introduzir assuntos que se voltem ao perfil e à realidade dos alunos, assim como o P17 salienta a sua preocupação em tornar a abordagem do assunto o mais agradável possível, o que nos conduz à percepção de que se preocupam com o ensino do tema de maneira adequada, produtiva, significativa ao discente e desvinculado apenas da forma. Outra dificuldade apontada pelos professores P13 e P18 é a exploração mínima dos aspectos

pragmáticos da língua e da apresentação de poucos exercícios nos livros didáticos de ELE, reportando-nos aos resultados obtidos por meio da questão 2.8 explicitados no Capítulo anterior. Acerca dos mencionados materiais, notamos a visão contrária do sujeito P9 quem considera excessiva a abordagem de aspectos “comunicativistas” frente à ausência da exploração de outros elementos que ele reputa fundamentais, o que deduzimos ser a sistematização da gramática.

Percebemos que os colaboradores P5 e P11 declararam que não esbarram em nenhum tipo de obstáculo no tratamento do tema, sendo que o P11 salienta, ainda, que só esclarece as nomenclaturas quando algum aluno lhe solicita, característica que pode ser positiva ou negativa, dependendo do grau de maturidade e de conhecimento prévio que o estudante possua, pois entendemos que a estrutura linguística não deve ser ignorada, senão, associada aos demais elementos do discurso nas aulas de ELE. Por fim, observamos que o docente P1 salienta a tendência ao predomínio das normas gramaticais e o P16 evidencia o seu esforço em não reproduzir a forma metódica e tradicional por meio da qual teve acesso ao tema, o que corrobora a nossa hipótese inicial, bem como nos reporta aos resultados obtidos por meio da questão 2.2, apresentada no Capítulo 4 que, em geral, demonstraram que os professores de ELE aprenderam os verbos calcados na referida metodologia. Além disso, verificamos que o P19 afirmou que não trabalha o “aspecto” de maneira específica, entretanto, por notarmos com base no que revelou em outras perguntas desta pesquisa, reputamos que trata dos “valores e dos usos”, portanto, de uma parte dos objetivos ou dos interesses da referida classe gramatical, por meio de textos diversos e de forma contextualizada, o que atende às necessidades dos estudantes vinculados ao seu contexto de ensino (Ensino Médio).

Notamos que, em geral, as dificuldades mais gerais dos docentes submetidos a esta investigação dizem respeito à exploração da forma da língua, devido, principalmente, à formação linguística precária de alguns de seus alunos no que concerne à língua materna e o conseqüente entrave na abordagem dos contrastes entre as línguas portuguesa e espanhola. Além disso, o pouco tempo destinado às aulas de ELE, o fato de os estudantes não gostarem de estudar a gramática e o medo de errar, a preparação de aulas, a abordagem superficial do assunto nos livros didáticos e à forte tendência ao ensino das normas constituem obstáculos secundários por eles apontados.

Assim, julgamos os resultados obtidos por meio dessa questão insatisfatórios, posto que, em geral, denotam mais a forma, desconsiderando, de certo modo, o uso que os estudantes fazem ou podem fazer de sua língua materna, embora tenham demonstrado grande preocupação com a contextualização das aulas nas questões anteriores. Notamos que, em sua

maioria, os colaboradores reputam que o estabelecimento das relações entre os idiomas deve partir, primordialmente, da estrutura, o que não abrange a totalidade do nosso pensamento, pois entendemos que também devemos valorizar e reconhecer as regras de uso como possibilidade de reforço e de resgate do conhecimento linguístico materno do aprendiz atrelado à gramática. Nesse sentido, partindo do princípio de que “existem regras de uso sem as quais as normas gramaticais seriam inúteis”<sup>142</sup> (HYMES, 1972, p. 278, tradução nossa), concebemos que a comparação tanto da sistematização quanto dos usos podem auxiliar na aprendizagem do idioma estrangeiro em destaque.

Entendemos que os dados revelados a esta pergunta apontam à formação inicial desses docentes que, atualmente, consideram a abordagem das questões sociais, pragmáticas e aspectuais, de acordo com o que informaram no decorrer da entrevista e das respostas apresentadas ao questionário analisado no Capítulo 4, contudo, ainda possuem o pensamento mais voltado à descrição da língua, maneira como tiveram acesso ao tema e que ainda os influencia em maior ou menor proporção, dependendo das situações enfrentadas. Tal constatação nos reporta, novamente, às ponderações de Matte Bon (2009) e Sánchez Pérez (2000), vistas na pergunta 2.6 do questionário oficial, que, em suma, expressam a maneira conservadora que as pessoas concebem a gramática, o que advém da antiguidade.

No Quadro seguinte, apresentamos um resumo dos resultados gerais apresentados à entrevista, a partir das declarações dos colaboradores desta investigação:

---

<sup>142</sup> No original: *There are rules of use without which the rules of grammar would be useless.*

### Quadro 17 - Resultados gerais das entrevistas

- consideração da importância de explorar os verbos nas aulas de ELE;
- tratamento do assunto de maneira contextualizada, a partir de textos diversos, atividades lúdicas e posterior aplicação de exercícios estruturais;
- apresentação da forma e das suas diferentes possibilidades de uso transcendentem às explicações apresentadas pela gramática tradicional;
- compreensão parcial do que são os “valores e usos”, portanto, da noção de aspecto verbal;
- abordagem dos “valores e usos” no ensino de ELE;
- maior dificuldade no tratamento do tema:
  - desconhecimento da estrutura da língua materna por parte do aluno;
- dificuldades secundárias:
  - o trabalho com os contrastes entre os idiomas;
  - o pouco tempo destinado às aulas de ELE;
  - o fato de os estudantes não gostarem de estudar a gramática;
  - o desafio de preparar aulas significativas e contextualizadas com a realidade dos estudantes;
  - a abordagem superficial do assunto nos livros didáticos;
  - a forte tendência ao ensino das normas devido ao desdobramento de sua formação inicial.

**Fonte:** Própria.

Verificamos, dessa forma, que tais constatações corroboram as respostas apresentadas ao questionário descrito e analisado no Capítulo 4 e, por conseguinte, convergem, em geral, com os preceitos das teorias nas quais respaldamos as discussões desta Tese. Assim, no próximo item, a fim de concluir a triangulação dos dados, procedemos à análise da abordagem dos verbos nos livros didáticos de ELE utilizados por esses docentes explicitados por meio de suas respostas concedidas, especificamente, à questão 2.8 da referida ferramenta.

## 5.2 A abordagem dos verbos em alguns livros didáticos de ELE

*El docente ha de saber ordenar adecuadamente los materiales que ofrece a la clase, tras haberlos seleccionado de manera tal que incluyan lo relevante y dejen de lado lo que es de menor o ninguna importancia para el logro de determinados objetivos (SÁNCHEZ PÉREZ, 2004, p. 673).*

Conforme observamos por meio das respostas apresentadas à questão 2.8 do questionário oficial, os livros didáticos de ELE mencionados e utilizados pela maioria dos docentes participantes desta pesquisa no desenvolvimento de suas aulas estão ou estiveram inseridos dentre os materiais de língua espanhola indicados pelos **Guias de Livros Didáticos PNLD 2012, 2015 e 2018** voltados ao Ensino Médio, os quais elencamos no Quadro a seguir:

**Quadro 18** - Alguns livros didáticos PNLD 2012 a 2018

AUTORES	LIVROS DIDÁTICOS	PNLD
Ivan Rodrigues Martin	<b>Síntesis: curso de lengua española.</b> São Paulo: Ática, 2010.	2012
Soraia Osman Neide Elias Priscila Reis Sonia Izquierdo Jenny Valverde	<b>Enlaces: español para jóvenes brasileños.</b> São Paulo: Macmillan, 2013.	2012 e 2015
Ludmila Coimbra Luíza Santana Chaves	<b>Cercanía joven.</b> São Paulo: Edições SM, 2016.	2015 e 2018
Luciana Maria Almeida de Freitas Elzimar Goettenauer de Marins Costa	<b>Sentidos en lengua española.</b> São Paulo: Richmond, 2016.	2018

**Fonte:** Própria.

Restringimo-nos à observação de tais obras, primeiro, com vistas a alcançar um de nossos objetivos mencionados na introdução desta Tese que é o de “analisar como os verbos são apresentados nos livros didáticos utilizados pelos professores de ELE no seu contexto laboral”; e, segundo, por se tratar de obras oficialmente selecionadas pelo **PNLD**, programa do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), cuja principal meta é a distribuição de manuais didáticos a estudantes vinculados à Educação Básica de escolas

públicas brasileiras, dentre as quais se incluem os Institutos Federais, com vistas a propiciar mais respaldo aos desdobramentos do ofício docente.

Conforme algumas das informações explicitadas na página do FNDE/MEC<sup>143</sup>, os materiais sugeridos são submetidos a um amplo e criterioso processo de análise inerente aos aspectos didático-pedagógicos e metodológicos adotados efetuado por equipes de avaliação coordenadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB), mediante parâmetros previamente estabelecidos. Dessa forma, de acordo com o **PNLD 2018** (BRASIL, 2017c), **Guia** mais recente, tais equipes estiveram compostas por docentes com vasta experiência no Ensino Médio, bem como por professores universitários especialistas no tema da formação docente e do ensino direcionado a essa última etapa da Educação Básica. Expressa, ainda, que o referido manual está fundamentado, principalmente, nos princípios constantes na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e na LDB 9394/96, além de considerar outros documentos oficiais complementares norteadores da educação do país, já mencionados neste trabalho.

Assim sendo, nos próximos subitens procedemos à descrição e à análise do tratamento dos verbos no modo indicativo nos livros didáticos apontados.

### 5.2.1 O modo indicativo na coleção de livros didáticos 1

A coleção didática **Síntesis** (MARTIN, 2010), daqui em diante CLD1, está constituída por três volumes respectivamente voltados ao 1º, ao 2º e ao 3º ano do Ensino Médio, sendo que cada um apresenta oito unidades, além de duas suplementares inseridas uma na metade e outra ao final dos livros. Contudo, observamos uma unidade introdutória no primeiro volume do material que trata de dados estatísticos acerca da língua espanhola no mundo e dos países que a têm como idioma oficial, bem como do alfabeto e seus sons, com o objetivo de viabilizar a aproximação entre os alunos e a variedade linguístico-cultural que envolve a língua espanhola. Todos acompanham um CD de áudio, bem como um livro destinado ao professor em que constam um manual de apresentação e estrutura da obra, os fundamentos teóricos nos quais o material se baseia, as respostas das atividades, sugestões de avaliação e de exercícios complementares, além da indicação de algumas referências bibliográficas ao docente.

---

<sup>143</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 20 jul. 2018.



Segundo o manual do professor, a CLD1 está calcada na visão sociointeracionista proveniente das concepções de Vygotsky e de Bahktin no tocante à natureza dialógica do pensamento humano que concebe a aprendizagem como uma experiência social, cuja interatividade se dá por meio da linguagem e das ações, valorizando, portanto, a construção do conhecimento junto com os alunos, a partir de determinados contextos. Nessa perspectiva, Martin (2010) evidencia o papel do professor como mediador e declara que deve ser ele o responsável por promover situações de interação entre os estudantes e os conteúdos.

De acordo com Martin (2010), a proposta dos CLD1 se baseia, ainda, nas **OCEM** (BRASIL, 2006) e nos **PCN** (BRASIL, 1998; 1999) com vistas à valorização da língua estrangeira, associada às demais disciplinas, na formação global dos aprendizes, a fim de encaminhá-los ao pleno exercício da cidadania. No que concerne ao trabalho com a gramática, na qual se inserem os verbos, o autor salienta a valorização dos conhecimentos da língua materna como forma de contribuição à aprendizagem de ELE e a consequente possibilidade do estabelecimento de uma nova relação com a língua portuguesa. Além disso, Martin (2010, p. 11) afirma que o material se preocupa com “a sistematização e a fixação dos conteúdos específicos de cada capítulo, sempre de forma articulada com situações discursivas concretas”, viabilizando que o aluno reflita sobre eles.

Vejamos, no Quadro seguinte, a maneira como cada unidade está estruturada e com quais objetivos:

**Quadro 19** - Estrutura e objetivos das unidades didáticas da CLD1

<b>ESTRUTURA DAS UNIDADES</b>	<b>BREVE DESCRIÇÃO E OBJETIVOS</b>
<b>Página de abertura</b>	Imagens e pequenos textos introdutórios relativos aos temas abordados em cada unidade.
<i>Para oír y comprender</i>	Textos diversos (em geral, diálogos, depoimentos e entrevistas) nos quais aparecem as estruturas gramaticais e comunicativas tratadas.
<i>Algo de vocabulario</i>	Atividades relacionadas ao vocabulário apresentado.
<i>Gramática básica</i>	Seção que visa à sistematização da estrutura linguística na qual se apresenta o subitem <i>¡Entérate!</i> que tem como propósito evidenciar conteúdos gramaticais específicos.
<i>Para leer y reaccionar</i>	Gêneros discursivos variados que objetivam a exploração da leitura e da compreensão textual.
<i>Aprende un poco más</i>	Questões complementares aos conteúdos trabalhados nos capítulos, podendo ser de ordem gramatical, lexical, fonológica etc.
<i>Para charlar y escribir</i>	Apresentação compactada das estruturas comunicativas das unidades, inseridas em uma proposta de conversação para, em um segundo momento, serem ampliadas e transformadas em estímulo para a redação de diálogos <sup>144</sup> , bilhetes, cartas, currículos, descrições, narrações, dissertações etc.
<i>Para leer y reflexionar</i>	Textos atuais e polêmicos que visam à ampliação do tema tratado no capítulo.
<i>¡Evalúate!</i>	Proposta de avaliação dos conteúdos abordados constituída por questões discursivas e por testes de vestibulares, com vistas à verificação dos conhecimentos, bem como à familiarização com esse tipo de avaliação.

**Fonte:** Definições extraídas e parcialmente adaptadas de Martin (2010, p. 4-6).

Os verbos no modo indicativo são especificamente abordados nas unidades: 1, 2, 3, 5, 6 do primeiro volume; 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 do segundo volume; e na unidade 1 do terceiro volume. Assim, centramos a nossa observação nessas unidades, a fim de proceder ao recorte já elucidado no desenvolvimento desta Tese.

Os verbos no *Presente de Indicativo* são, inicialmente, explicirados nas três primeiras unidades do primeiro volume da coleção, voltada, portanto, ao 1º ano do Ensino Médio. Assim, na “página de abertura” da unidade 1, intitulada *¡Quién soy?*, Martin (2010) expõe uma foto de uma cantora famosa (Mercedes Sosa) acompanhada de um texto, apresentando-a ao leitor, no qual contém, inclusive, alguns verbos no *Pretérito Indefinido*, como *nació* e *murió*. Em seguida, após a exploração de alguns textos auditivos e da realização de

<sup>144</sup> Entendemos que se deve tomar certo cuidado com a solicitação de redação de diálogos em sala de aula, pois, a rigor, trata-se de uma interação oral entre dois ou mais falantes que a realizam de forma espontânea no ato comunicativo.

interpretação, o autor propõe algumas perguntas, a fim de que o aluno possa se apresentar, tais como *¿Cómo te llamas?*, *¿Tienes algún apodo?*, *¿Dónde vives?* etc. Então, após tratar do vocabulário sobre as nacionalidades, explicita na seção *Gramática Básica* uma tirinha que retrata o tema da unidade, seguida de uma tabela com a conjugação dos verbos *ser*, *llamarse*, *vivir e tener* no referido tempo, sendo que, em nota ao professor, sugere a comparação das semelhanças e das diferenças entre os mesmos verbos em língua portuguesa com os alunos. Depois da tabela, chama a atenção para a observação da seguinte situação:

- *Mira como se usa:*

*Me llamo Laura González Urales y tengo diecisiete años.*

*Soy peruana, de Lima, pero vivo en Madrid.*

E propõe, em seguida, os dados de alguns personagens fictícios, com o objetivo de que os alunos “sigam o modelo” apontado, além de elencar alguns exercícios de cunho estrutural para serem completados com os verbos conjugados tanto em frases aleatórias quanto em frases que simulam contextos de apresentação. Mais adiante, no item *Para leer y reaccionar*, elenca alguns outros textos extraídos de contextos virtuais relativos ao mesmo tema, propõe a sua interpretação e solicita que o estudante elabore um texto sobre si. Já em *Para charlar y escribir*, sugere uma conversação entre os alunos com base nas estruturas estudadas na unidade e brevemente resumidas em um quadro, chamando a atenção para o uso dos verbos na segunda pessoa do singular (*tú*). Por fim, na seção *¡Evalúate!*, Martin (2010) explicita mais exercícios do mesmo tipo (escrita de autoapresentação e exercícios estruturais), seguido de testes de vestibular.

Na unidade 2, denominada *¿Quién es?*, o autor expõe um texto gênero *comic*<sup>145</sup> e segue os mesmos passos da unidade anterior (texto auditivo, seguido de interpretação por meio dos quais os alunos já colocam em prática o uso dos verbos aprendidos), até chegar ao item *Gramática Básic* em que, novamente, apresenta uma tirinha, a fim de tratar da formalidade vs. informalidade e da consequente modificação dos pronomes e das conjugações verbais, apresentando alguns enunciados comparativos entre uma situação e outra, sempre evidenciando o contraste entre o português e o espanhol. Logo, propõe um exercício de reescrita de frases, a fim de que a forma de tratamento seja modificada; outro que visa à organização de diálogos, um formal e outro informal, cujas sentenças se encontram

---

<sup>145</sup> O gênero tirinha, *comic* em espanhol, é uma narrativa em quadrinho de caráter satírico ou humorístico que trata de temas, geralmente, polêmicos, por meio da linguagem verbal ou não verbal ou de ambas.

mescladas; e outras duas atividades com algumas propagandas e diálogos para identificação das referidas variedades linguísticas utilizadas. Nessa unidade, Martín (2010) trata do *voseo* na seção *Aprende un poco más*, por meio de explicação formal, explicitação de alguns exemplos e apresentação de *historietas* em que o *vos* é empregado. No item *Para charlar y escribir*, após a sugestão de uma entrevista oral entre os alunos, propõe a escrita de uma *hoja de vida*, a fim de que o estudante exercite o conteúdo aprendido até aquele momento, portanto, colocando em prática, dentre outros elementos, a conjugação verbal no tempo destacado. Finalmente, apresenta texto para leitura e reflexão e mais alguns exercícios nas seções finais.

Na unidade 3, intitulada *¿Qué hacemos?*, a fim de tratar da rotina diária, apresenta a figura de um calendário asteca acompanhado de um pequeno texto sobre os muitos *quehaceres* do cotidiano. Então, após explorar a escuta e a leitura texto, interpretação e vocabulário, explicita, no item *Gramática Básica*, uma tirinha, seguida de uma tabela contendo os verbos *despertarse, desayunar, leer, salir, trabajar, volver, cenar* e *acostarse* conjugados no *Presente de Indicativo* para completar alguns espaços que aparecem em branco. Em seguida, propõe a organização das frases de um texto e o posterior destaque das formas verbais nele utilizadas e a realização de um exercício estrutural de frases para completar. Assim, propõe a leitura e a interpretação de mais alguns textos e a realização de outros exercícios, não apenas acerca dos verbos em pauta, mas também, a respeito dos numerais e das horas, por exemplo, sendo que, no item *Para charlar y escribir*, sugere a produção escrita acerca da rotina, após a proposta de uma *charla* sobre hábitos diários entre os estudantes, viabilizando a prática das formas verbais abordadas.

Já na unidade 5, denominada *¿Qué te gusta?*, de igual modo, Martín (2010) expõe textos para leitura e interpretação, sendo que, na seção *Gramática Básica*, explicita um pequeno texto contendo o verbo *gustar*, seguido da apresentação da sua forma em algumas sentenças com exercício estrutural para completar lacunas, outro de formular frases com o referido verbo, mais um que consiste em responder perguntas sobre os gostos com base em uma tabela de conjugação previamente indicada e outro para completar as respostas de diálogos. Mais adiante, em *Para charlar y escribir*, o autor sugere uma conversação sobre gostos alimentares, bem como a leitura de *chats* acerca de gostos cinematográficos e solicita que os estudantes também opinem sobre o assunto. Já na seção *Gramática Básica* da unidade 6, intitulada *¿Somos lo que llevamos?*, Martín (2010) propõe mais um exercício estrutural (“siga o modelo”) para reforçar o uso da estrutura do verbo *gustar*, apresentando, logo após, uma tirinha e uma tabela com a conjugação sistemática dos verbos *preferir* e *llevar* no

mencionado tempo seguida de mais exercícios estruturais. Notamos que nas demais unidades do volume (4, 7 e 8) não aparece a abordagem específica de verbos no modo indicativo, contudo, há situações de descrição sobre a família ou sobre os lugares de moradia, por exemplo, por meio das quais os estudantes precisam empregar as formas aprendidas no tempo Presente para alcançar os objetivos propostos.

Com relação ao segundo volume da CLD1, verificamos, ainda, o tratamento específico do *Presente de Indicativo* na unidade 2, denominada *¿Cuáles son tus derechos y deberes?*. Assim, após a apresentação da mesma sequência das outras unidades (texto auditivo e texto escrito para escuta/leitura e interpretação), no item *Algo de vocabulario*, Martin (2010) elenca alguns exemplos de frases, solicitando a leitura e a identificação das expressões utilizadas para expressar opinião, preferência ou obrigação, reforçando, portanto, a observação do uso do verbo *preferir* e apresentando outras estruturas no referido tempo, tais como: *No estoy de acuerdo con la sanción [...]; Espero que no me malinterpretes [...] Me parece un poco intimidante [...]; Cuando diluvia, pienso que está [...]; Prefiero sentir, prefiero creer [...]* (MARTIN, 2010, p. 26). Então, na seção *Gramática Básica*, o autor apresenta uma tirinha e, em seguida, mediante comparação com a língua portuguesa, explica que os verbos podem ser de primeira, de segunda ou de terceira conjugação (terminados em -ar, -er ou -ir), além de poderem ser regulares ou irregulares, exemplificando com alguns verbos em frases aleatórias e expondo uma tabela com a conjugação das formas regulares *llegar, comer e escribir*, bem como das irregulares *empezar, poder, pedir, jugar, coger, dar, hacer, poner, traer, saber, salir, nacer, agradecer, conocer, traducir, decir, oír, tener, venir, ir e ser* no *Presente de Indicativo*. Logo, expõe uma lista de oito exercícios estruturais. Já na seção *Para charlar y escribir*, subtitulada *Usando el Presente de Indicativo*, o autor propõe a organização de um debate a fim de que os alunos possam expressar as suas opiniões, em língua espanhola, acerca de alguns assuntos sugeridos e escrever um texto coletivo sobre o(s) tema(s) debatido(s).

Já nas unidades 3 e 4, o autor apresenta algumas perífrases verbais. Assim, na unidade 3 (*¿Vamos de viaje?*), após a exploração da compreensão auditiva, leitora e da interpretação de um texto no qual a perífrase de futuro (*ir a + infinitivo*) aparece, bem como de vocabulário sobre viagem, explícita, na seção *Gramática Básica*, uma tirinha e explica que a referida perífrase é utilizada para expressar ações que irão acontecer em um futuro próximo, expondo, em seguida, alguns exemplos: *No vamos a hacer absolutamente nada; Voy a tomar un café*. Logo, apresenta alguns exercícios de completar diálogo, de relacionar colunas para elaboração de frases, de responder perguntas com respostas parcialmente indicadas, de formulação de perguntas sobre o futuro (próximo) e de observação de figuras para posterior criação de

frases, todos com o uso da perífrase abordada. Depois, no item *Para charlar y escribir* sugere a escrita de um cartão postal dirigido a um amigo, como se tivesse acabado de chegar de férias em uma cidade turística, com o objetivo de explicar a ele as atividades que irá realizar nos próximos dias. Finalmente, dentre as atividades apresentadas em *¡Evalúate!*, dispõe um exercício estrutural de formação de frase com a referida perífrase.

Na unidade 4, que trata dos esportes, Martin (2010) apresenta um diálogo, para que seja, primeiro, compreendido auditivamente e, depois, organizado<sup>146</sup> e interpretado. Logo, no item *Gramática Básica*, novamente, expõe uma tirinha e a explicação de que tal estrutura é utilizada para expressar ações em desenvolvimento e, em seguida, chama a atenção do estudante à estrutura de alguns verbos regulares e irregulares no gerúndio. Posteriormente, explicita uma canção com espaços em branco para serem completados com os verbos indicados na referida forma e vários outros exercícios estruturais e duas interpretações de textos que envolvem a referida perífrase. Já no item *Aprende un poco más*, expõe as perífrases para expressar obrigação *tener + que + infinitivo* e *deber + infinitivo*, seguidas de alguns exercícios e na seção *Para charlar y escribir*, propõe uma *charla* por meio da qual os alunos tratem de atividades em desenvolvimento e sugere a produção escrita de um texto sobre campeonatos esportivos em curso, após uma breve pesquisa em jornais sobre o assunto. No item *¡Evalúate!*, explicita algumas atividades sobre as perífrases abordadas.

Na unidade 5, denominada *¿Qué hacías cuando eras niño?*, novamente, apresenta a compreensão auditiva e perguntas sobre um diálogo, seguida da sua leitura e interpretação, vocabulário sobre jogos infantis, sendo que, na seção *Gramática Básica*, explicita uma tirinha e a explicação do *Pretérito Imperfecto* como um dos tempos do passado que designa acontecimentos sem precisar o começo nem o término da ação. Logo, expõe tabelas de conjugação com alguns verbos regulares (*cantar, beber, salir*) e irregulares (*ser, ver, ir*), indicando a comparação entre as formas do português e do espanhol. Explicita, também, exercícios estruturais e um para completar alguns fragmentos de contos infantis com as formas já conjugadas indicadas em um quadro. No item *Para leer y reaccionar*, expõe uma versão do conto infantil *Caperucita Roja* para leitura e interpretação e, na seção *Para charlar y escribir*, sugere uma conversação entre os alunos sobre acontecimentos passados e a produção escrita da versão original do referido conto. Em *¡Evalúate!*, retoma alguns exercícios estruturais sobre a forma verbal abordada.

---

<sup>146</sup> As frases do diálogo se encontram escritas de modo desordenado.

Na unidade 6, após propor texto para escuta, leitura, interpretação e vocabulário sobre enfermidades, Martin (2010) apresenta, na seção *Gramática Básica*, o *Pretérito Perfecto* explicitado em uma tirinha e, também, inserido em uma tabela de conjugação por meio dos verbos *bailar*, *beber* e *salir*, chamando a atenção para a sua estrutura, bem como expondo algumas formas irregulares no particípio. Em seguida, destaca que o referido tempo verbal costuma ser utilizado com expressões temporais que incluem o tempo Presente, como *esta semana*, *hoy*, *nunca*, *siempre* etc., além de explicar a posição do pronome no caso de ser empregado com verbos pronominais: *Juan y María se han besado* (*besarse*). Logo, explicita uma lista de exercícios estruturais. Em *Aprende un poco más*, ao tratar de estados de ânimo, propõe uma atividade para que os alunos imaginem e escrevam como *han estado* os colegas de classe, portanto, para exercitar o uso do mencionado tempo. Por fim, no item *Para charlar y escribir*, sugere uma conversação a fim de que os alunos expressem o estado de ânimo, seguida de uma produção textual sobre o mesmo tema.

Na unidade 7, após expor a compreensão auditiva, leitora e textual de um diálogo, apresenta, no item *Gramática Básica*, uma tirinha, contendo o uso do *Pretérito Indefinido* e explica que, tanto o *Pretérito Perfecto*, visto na unidade precedente, quanto o *Indefinido* são correspondentes ao Pretérito Perfeito Simples da língua portuguesa, enfatizando, novamente, o uso do primeiro geralmente vinculado com expressões temporais que incluem o Presente e o segundo com expressões, como, por exemplo, *ayer*, *el mes pasado*, as quais não se relacionam com o mencionado tempo. Logo, em nota ao professor, esclarece que tal “regra” não é fixa, já que outros elementos podem determinar o uso de um tempo verbal ou outro, como a variedade linguística, o contexto enunciativo, entre outras situações. Então, expõe uma tabela com os verbos regulares *amar*, *comer* e *salir* conjugados e uma frase para exemplificação do uso (*Llamé a Dolores y le pedí que trajera unos CDs de música caribeña*), explicitando, em seguida, mais cinco tabelas com a conjugação de alguns verbos irregulares no referido tempo, bem como uma lista de exercícios de fixação. Mais adiante, na seção *Aprende un poco más*, explicita duas tabelas comparativas associando o uso das referidas expressões de tempo aos pretéritos *Perfecto* e *Indefinido* e mais alguns exercícios estruturais. Já em *Para charlar y escribir*, propõe aos alunos a realização de uma entrevista com perguntas no *Pretérito Indefinido* e a produção textual de um *email*, com vistas à explicação de como foi a comemoração do seu último aniversário, direcionado a um amigo. Por fim, no item *Para leer y reflexionar* apresenta um texto gênero crônica onde aparecem verbos no mencionado tempo e que trata do polêmico tema das touradas, indicando ao docente a observação de algumas

perguntas contidas no manual do professor para a realização de um debate. Em *¡Evalúate!* propõe mais alguns exercícios de fixação sobre os tempos abordados.

Finalmente, na unidade 8, intitulada *¿Qué pasará?*, de igual modo, aborda texto para compreensão auditiva, leitura e interpretação, vocabulário sobre o horóscopo e previsões para o futuro, apresentando na seção *Gramática Básica*, o *Futuro Imperfecto*, por meio da exposição de uma tirinha, seguida da explicação de que o mencionado tempo pode expressar ações futuras (*El próximo mês ya no viviremos más en este pueblo*), probabilidade (*A esta hora ya habrá algún psiquiatra en el puesto de socorro*), dúvida ou incerteza (*¿Estará loco?*) e, em seguida, explicita algumas tabelas de conjugação com verbos regulares e irregulares e uma lista de exercícios de fixação, sendo que, nos dois primeiros, convida os estudantes a comparar as estruturas dos verbos no futuro em espanhol e em português. Em *Para charlar y escribir* sugere uma conversação sobre o futuro da humanidade e a criação de um jornal com notícias e reportagens sobre o mesmo tema. Assim como na unidade anterior, na seção *Para leer y reflexionar* expõe um texto, sob o título *¿Qué futuro nos espera?*, sugerindo ao professor que observe algumas perguntas para debate inseridas no manual do professor e, em *¡Evalúate!*, expõe mais exercícios de fixação sobre o tempo em pauta.

Já na unidade 1 do último livro da CLD1, Martin (2010) traz um diálogo para ouvir, ler e interpretar, além de explicitar algumas carreiras/profissões e suas descrições no item *Algo de Vocabulario*. Então, na seção *Gramática Básica*, apresenta o *Condicional Simple* do indicativo inserido em um quadrinho e explica, em seguida, que os verbos na referida forma são usados para expressar desejos (*Me encantaría ir a México*), dar conselhos (*Tendrías que hacerlo lo más pronto posible*), expressar probabilidade (*Serían las once de la noche cuando llamó*), formular dúvidas (*¿Te irías dos meses, de septiembre a octubre, a México?*) e fazer um pedido cortês (*¿Podrías traerme los anteojos que dejé en el dormitorio?*). Logo, expõe algumas tabelas de verbos regulares e irregulares no referido tempo, seguidas de exercícios de fixação. Em *Para charlar y escribir*, sugere uma conversação entre os alunos constituída pelo estabelecimento de “suposições” sobre os colegas e a produção escrita de textos sobre o assunto explorado, a fim de que os estudantes possam lê-los ao grupo que deve adivinhar de quem se trata. No item *¡Evalúate!*, o autor retoma o *Condicional* por meio de mais exercícios estruturais. Finalmente, na unidade 5, em que aborda a arte, Martin sugere uma conversação sobre gostos e opiniões relacionadas a obras de pintores famosos apresentadas, resgatando, portanto, um pouco das estruturas verbais do modo indicativo tratadas nas unidades 5 e 6 do primeiro volume, bem como na unidade 2 do segundo volume da CLD1.



Conforme já mencionamos, os três volumes apresentam duas unidades suplementares, uma na metade e outra ao final de cada manual, nas quais Martin (2010) expõe vários exercícios de fixação e textos diversos, tais como letras de músicas, propagandas, contos, tirinhas, quadrinhos, entre outros, além de testes de vestibulares, a fim de reforçar os conteúdos ensinados no decorrer do material. Cabe salientar que os verbos no modo indicativo acabam sendo retomados em diferentes momentos de outras unidades, assim como pudemos notar, por exemplo, com relação à presença do *Pretérito Indefinido* já na “página de abertura” da unidade 1 do primeiro volume da CLD1, porém, não de forma específica, uma vez que, nesse caso, o *Presente de Indicativo* ainda iria ser abordado. Entretanto, como, nesta pesquisa, o nosso enfoque está no referido modo, ativemo-nos a analisar apenas as unidades que o tinham como eixo gramatical central.

De maneira geral, verificamos que a CLD1 trata do modo indicativo de forma contextualizada, partindo de textos de gêneros diversos e procurando estimular o desenvolvimento das quatro habilidades no ensino de línguas (ouvir, falar, ler e escrever), visto que, em todas as unidades analisadas, bem como nas demais, há sugestões de áudios, diversas leituras, interpretações de textos, propostas de conversação e produção escrita acerca de diferentes assuntos e situações atrelados à realidade social hodierna, por meio das quais os estudantes podem utilizar e exercitar as estruturas verbais ensinadas, o que reputamos muito positivo. Já no tocante à abordagem gramatical propriamente dita, notamos que há a exploração de muitos exercícios estruturais para fixação de conteúdo, o que também pode ser positivo, desde que o docente conduza os seus alunos a realizar, ao menos a maior parte deles, como tarefa de casa. Por outro lado, percebemos a exposição exacerbada de tabelas de conjugação verbal, característica que pode induzir o docente a focar demais na sistematização da língua, deixando de lado a exploração das diferentes possibilidades de uso do idioma, inclusive, porque julgamos que há poucos esclarecimentos acerca destas, uma vez que o autor explicita breves comentários sobre variedades linguísticas e contextos de enunciação voltados apenas ao professor, o que observamos, somente, na abordagem do uso do *vos* e dos pretéritos *Perfecto e Indefnido*.

No que tange ao tratamento das variedades linguísticas, dentre as quais se incluem o *voseo*, notamos, no manual do professor, que o autor sugere ao docente algumas leituras sobre o assunto, relativas à “unidade introdutória” e às duas primeiras unidades do material.<sup>147</sup> Já

---

<sup>147</sup> BAGNO, Marcos. A falta de senso do censo. **Caros amigos**, Ano XIII, n.153, p. 10, dez. 2009. CALLIGARIS, Contardo. **Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil**. 4 ed. São Paulo: Escuta, 1996.

no tocante aos tempos de pretérito mencionados, verificamos que Martin (2010) evidencia o uso das expressões temporais como elementos definidores do emprego de uma forma verbal ou outra, desconsiderando o sentimento do enunciador sobre os acontecimentos, portanto, o uso real que o falante faz da língua, reportando-nos ao que já comentamos no desenvolvimento deste texto, com base nas conclusões de Soler (2013). Notamos, ainda, que também apresenta algumas sugestões de leitura no manual do professor, referentes á unidade 7<sup>148</sup>, mas não traz nenhum tipo de esclarecimento mais aprofundado sobre o assunto.

Da mesma maneira, com relação ao *Presente de Indicativo*, constatamos que Martin (2010) não elucida os seus diferentes empregos, como, por exemplo, do presente com valor de futuro (*En diciembre termino la tesis*) ou para dar instruções (*Para llegar al pub, primeiro cruzas la segunda calle a la izquierda y luego giras a la derecha*), dentre outras situações. No manual do professor, somente observamos uma proposta de jogo de tabuleiro, concernente à unidade 2, para fixação do conteúdo, a qual é na unidade 5, com vistas à consolidação da conjugação verbos no *Pretérito Imperfecto*, porém, nesse momento, inseridos em frases. No que tange às informações referentes ao uso dos verbos no *Futuro*, notamos que somente são explicitadas aquelas mencionadas na unidade voltada ao estudante.

Nesse sentido, reputamos que, caso o professor desconheça os diferentes usos dos verbos em contextos reais, é muito provável que os alunos obtenham, unicamente, o conhecimento das discussões e das informações apresentadas no livro. Notamos que, em geral, tais constatações vão ao encontro da opinião do P19, explicitada à questão 2.8 acerca do

CARRICABURO, Norma. **La América tuteante. Las fórmulas de tratamiento en el español actual**. Madrid: Arco Libros, 1997.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Formas pronominais de tratamento**: uma abordagem sociocultural. In: II SIMPOSIO INTERNACIONAL JOSÉ CARLOS LISBOA DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, 2005, Rio de Janeiro. **Actas...** Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2005. p. 223-232.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel; SEEMANN, Paulo A. A. Un estudio sobre los cambios lingüísticos del español escrito en las charlas informales por internet. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, IEL, 48(1), 153-170, jan./jun. 2009.

FANJUL, Adrián Pablo. Português brasileiro, espanhol... de onde? Analogías incertas. **Letras & letras**, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, n. 20-21, jan./jun. 2004.

GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina**. Madrid: Siglo XXI, 2003.

MAIA, Eleonora Motta. **No reino da fala**: a linguagem e seus sons. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **La América voseante. Las fórmulas de tratamiento en el español actual**. Madrid: Arco Libros, 1997.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco; OTERO ROTH, Jaime. **Atlas de la lengua española en el mundo**. Madrid: Fundación Telefónica, 2007.

OLIVEIRA, Leandra Cristina. Os tratamentos tú/vos/usted em espanhol: uma análise contrastiva com os tratamentos tu/você no português do Brasil. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTA E V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008. p. 2841-2849.

<sup>148</sup> BARROS, Luizete Guimarães. Ante-anterioridad como expresión temporal: cuestiones de usos. In: TROUCHE, André Luiz G.; REIS, Livia Freitas. **Hispanismo 2000**. Niterói: ABH, 2001.

MATTOS, André Luiz Abreu. Dificuldades com os pretéritos perfecto simple e perfecto compuesto: uma questão de tempos. In: FANJUL, Adrián Pablo; OLMOS, Ana Cecilia; GONZÁLEZ, Mario. **Hispanismo 2002**. São Paulo: ABH/Humanitas, 2004.

livro didático em pauta, quem afirmou que considera a sua abordagem muito tradicional, uma vez que não traz reflexões acerca do uso. Consideramos oportuno destacar que concebemos que os estudantes podem e devem ter acesso a tabelas de conjugação verbal, mas entendemos que estas podem ser apresentadas como um dos apêndices dos manuais didáticos de ELE, inclusive, devido a que costumam figurar em dicionários e em diversos *sites* aos quais os alunos costumam ter acesso com certa facilidade na atualidade.

Dessa forma, julgamos que a CLD1, apesar de partir da explicitação de textos diversos e da exploração das diferentes habilidades, associadas à abordagem contrastiva entre a língua portuguesa e a língua espanhola, não condiz totalmente com o conceito da CC, da Pragmática e da GC, além de explorar com superficialidade os valores e usos dos verbos, portanto, a questão do aspecto verbal e as diversas possibilidades de uso que o falante pode fazer das referidas formas verbais no ato comunicativo que não convergem com a definição calcada, apenas, na gramática tradicional.

### 5.2.2 O modo indicativo na coleção de livros didáticos 2

A coleção de livros didáticos **Enlaces** (OSMAN et al., 2013), daqui em diante CLD2, é formada por três volumes direcionados a estudantes vinculados ao 1º, ao 2º e ao 3º ano do EM. Da mesma maneira que na CLD1, cada volume é composto por oito unidades, sendo que dispõe de uma breve revisão acerca dos conteúdos gramaticais abordados a cada duas unidades. Apresenta, também, uma “unidade de abertura” (apenas no volume 1), a fim de abordar os países que têm o espanhol como língua oficial e suas respectivas capitais, bem como o alfabeto do idioma. A CLD2 acompanha CD de áudio, tanto no que tange ao manual do professor quanto com relação ao livro do aluno.

O manual do professor engloba o livro do aluno e as respostas de todas as atividades apresentadas nas unidades e um guia didático que expõe a fundamentação teórica adotada na coleção, orientações didáticas e sugestões de atividades, transcrições dos textos gravados, sugestões de leituras com bibliografia comentada e a referência bibliográfica utilizada na elaboração da obra. Já o manual do aluno contém, ao final de cada volume, atividades complementares de áudio, gramática e interação oral referentes a cada unidade, simulado para o Enem, sugestões de leituras, filmes, vídeos, reportagens, entre outros, tabela de verbos, glossário espanhol-português e indicações de dicionários, gramáticas e *sites*, com vistas a que o estudante possa ampliar o seu conhecimento acerca dos conteúdos apresentados, sanar possíveis dúvidas e disfrutar de uma aprendizagem mais autônoma.

Segundo o manual do professor, a CLD2 está pautada nas propostas contidas nos **PCN-EM** (BRASIL, 2000), nos **PCN+** (BRASIL, 2002), nas **OCEM** (BRASIL, 2006) e na **Matriz de Referência para o ENEM** (BRASIL, 2009) e tem como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades que proporcionem ao aluno brasileiro de ELE conhecer e respeitar o pluralismo linguístico-cultural do mundo hispano, estabelecendo relações com a cultura e com os elementos constitutivos de sua LM. De acordo com Osman et al. (2013), o estudo de uma LE não está restrito ao conhecimento de normas gramaticais ou um conjunto de palavras, senão, deve observar o desenvolvimento da competência estratégica, discursiva e sociocultural. Nesse sentido, as autoras evidenciam que a obra apresenta, dentre outras características, temas que permitem a reflexão acerca do respeito aos diferentes valores socioculturais e o desenvolvimento do sentido crítico, explicita mostras autênticas de língua e o enfoque intercultural, proporciona a análise sistematizada e a produção de gêneros discursivos orientados, viabiliza a aprendizagem significativa, propiciando, assim, um ambiente cooperativo e o favorecimento da reflexão sobre o processo de aprendizagem.

Osman et al. (2013) declaram que adotam a perspectiva socioconstrutivista, calcada nos preceitos de Vygotsky (1998) os quais reputam, em linhas gerais, que o professor deve considerar o conhecimento prévio do estudante (desenvolvimento real) e as funções que ainda estão em processo de amadurecimento (zona de desenvolvimento proximal). Nesse sentido,

[...] a função do professor é conhecer e compreender o que o sujeito já é capaz de fazer (nível de desenvolvimento real) e desenvolver suas capacidades potencias, propondo-lhe tarefas e processos que ainda não domina (nível de desenvolvimento potencial), mas que com mediações é capaz de aprender. Enquanto os estudantes realizam as tarefas, o docente deve apoiá-los em maior medida no início do processo e paulatinamente diminuir este apoio com o objetivo de que finalmente os estudantes sejam autônomos<sup>149</sup> (OSMAN et al., 2013, p. 214, tradução nossa).

Dessa maneira, as autoras afirmam que propõem temas que se aproximam da realidade dos alunos, a fim de ativar os seus conhecimentos prévios de forma que tanto o professor quanto o aluno possam participar do processo de aprendizagem. Além disso, viabilizam o contraste entre as línguas espanhola e portuguesa ou entre os aspectos culturais que envolvem

---

<sup>149</sup> No original: [...] *la función del profesor es conocer y comprender lo que el sujeto ya es capaz de hacer (nível de desenvolvimento real) y desarrollar sus capacidades potenciales, proponiéndole tareas y procesos que aún no domina (nível de desenvolvimento potencial), pero que con mediaciones es capaz de aprender. Mientras los estudiantes realizan las tareas, el docente debe apoyarlos en mayor medida al inicio del proceso y paulatinamente disminuir este apoyo con el objetivo de que finalmente los estudiantes sean autónomos.*

ambos os idiomas, com vistas ao estabelecimento de relações entre o que o aluno já conhece e o que está aprendendo.

Com relação ao tratamento da variação linguística, Osman et al. (2013) salientam que não privilegiam os usos de determinados lugares em detrimento de outros, procurando expor o aluno, na medida do possível, à heterogeneidade linguístico-cultural por meio de diferentes textos escritos e orais. Quanto ao ensino da gramática, as autoras concebem que deve estar pautado nas reais situações de uso, com vistas a que as regras e as estruturas sejam assimiladas a partir de uma abordagem que estimule a reflexão sobre o funcionamento da língua, conduzindo o aprendiz a dominar o idioma nos seus mais variados contextos.

No Quadro seguinte, vejamos a estrutura e os objetivos de cada uma das unidades da CLD2:

**Quadro 20** - Estrutura e objetivos das unidades didáticas da CLD2

<b>ESTRUTURA DAS UNIDADES</b>	<b>BREVE DESCRIÇÃO E OBJETIVOS</b>
<b>Página de abertura</b>	Página que apresenta o título e os objetivos da unidade.
<i>Hablemos de...</i>	Introdução de um tema transversal a partir de gêneros discursivos orais, tais como diálogos da vida cotidiana, programas de rádio, entrevistas, anúncios, entre outros.
<i>¡Y no solo esto!</i>	Seção que pretende orientar e desenvolver estratégias de leitura em língua espanhola a partir de gêneros discursivos, como reportagens, fragmentos de obras literárias, artigos, entrevistas, dentre outros.
<i>¡Manos a la obra!</i>	Item no qual se trabalha a gramática, a ortografia e a fonética da língua espanhola de maneira significativa a partir de fragmentos de textos autênticos (artigos de jornal, músicas, entrevistas, contos, relatos etc.) ou criados (diálogos, frases etc.), sendo que, quando oportuno e produtivo às necessidades do estudante, apresenta-se o contraste entre o espanhol e o português.
<i>En otras palabras...</i>	Atividades de expressão escrita que visam a sistematizar a habilidade do aluno para reconhecer ou identificar a configuração de diferentes gêneros discursivos escritos autênticos e/ou criados (biografia, fotonovela etc.), com o objetivo de orientá-lo a uma posterior reprodução.
<i>Como te decía...</i>	Propostas de práticas orais que podem ser desenvolvidas no uso real da vida cotidiana, escolar ou profissional da língua espanhola.
<i>Nos... otros</i>	Seção que aborda as relações interculturais entre o Brasil e o mundo hispano-falante.
<i>Así me veo</i>	Espaço para autoavaliação, a fim de que o aluno aprenda a reconhecer as suas dificuldades, a elaborar perguntas, a encontrar novos caminhos e a compreender melhor o seu processo de aprendizagem, além de propiciar ao docente uma ferramenta de análise para reorganizar e redirecionar a sua prática docente.

**Fonte:** Própria.

Na referida coleção, os verbos no modo indicativo são abordados de maneira específica nas unidades 1, 2, 3, 5 e 8 do primeiro volume, nas unidades 1, 2, 3, 4 e 8 do segundo volume e nas unidades 1, 2 e 3 do terceiro volume.

Assim, na “página de abertura” da unidade 1 do primeiro volume, denominada *Conociéndonos en tiempo real*, com o objetivo de que os alunos aprendam as saudações e as despedidas, a pedir e a dar informações pessoais, a fim de que, ao final, possam elaborar uma apresentação oral, após a leitura e interpretação de textos diversos, os quais, em geral, remetem à reflexão acerca das conveniências e inconveniências de conhecer pessoas por meio das redes sociais, além da realização de alguns exercícios de compreensão auditiva, Osman et

al. (2013) expõem, na seção *¡Manos a la obra!*, o *Presente de Indicativo*, a partir de dois textos com breves apresentações em ambiente virtual, nos quais as formas *me llamo, estudio, vivo/vivimos, soy/somos, tengo/tenemos* aparecem destacadas. Logo, esclarece que tais palavras são utilizadas na indicação de dados pessoais e, em seguida, explicita uma tabela com os referidos verbos conjugados, porém, com alguns espaços para que o estudante complete. Na sequência, exibe um exercício de preencher lacunas com os verbos apontados, outro contendo um pequeno texto com os pronomes pessoais *ellas, nosotras* e *vosotros* evidenciados, seguido de perguntas e de uma tabela comparativa com frases em espanhol e em português, a fim de que os estudantes possam observar a ausência e a presença desses pronomes, indicando, por meio de um miniquadro explicativo que, em espanhol, essas palavras não costumam aparecer nas frases, salvo quando se quer contrastar, reforçar ou evitar ambiguidades entre as pessoas. Em seguida, propõe aos discentes a elaboração de uma apresentação direcionada à rede social para que, depois, eles se apresentem ao grupo no idioma em estudo. Mais adiante, no mesmo item, após tratar de palavras interrogativas, numerais e sinais de pontuação, sugere que os estudantes escolham alguns colegas a fim de que escrevam sobre os seus dados pessoais e realizem algumas perguntas entre si com o intuito de obter algumas informações que desconheçam, tais como o sobrenome, o apelido, a idade, o número de telefone etc. e, no item *En otras palabras...*, propõe a elaboração de um *chat*<sup>150</sup>, com o objetivo de que utilizem algumas das expressões e estruturas aprendidas na unidade, dentre as quais se incluem os verbos no *Presente de Indicativo*.

Na unidade 2, intitulada *Del tú al usted*, Osman et al. (2013) apresentam alguns textos comparativos (*historietas* e imagens/textos não verbais), além de textos de compreensão auditiva, a fim de que as diferenças entre o tratamento formal e o informal sejam observadas. Em seguida, propõe aos alunos que completem alguns diálogos, baseados na observação das imagens explicitadas, com frases já expostas em um quadro no início da atividade, indicando a formalidade ou a informalidade das situações, traço que altera, dentre outros elementos, a conjugação dos verbos. Em *¡Manos a la obra!*, as autoras expõem mais alguns textos comparativos entre os mencionados contextos, apresentando, também, o uso do *vos* e as suas formas verbais correspondentes, além de solicitar a reescrita de frases contidas em alguns diálogos a partir da modificação da forma de tratamento. Logo, sugerem a leitura de um texto sobre entrevista de trabalho e uma conversa entre os estudantes acerca da busca de uma colocação no mercado de trabalho, cujas perguntas devem partir da observação de uma ficha

---

<sup>150</sup> Forma de comunicação que permite a interação entre as pessoas em ambientes virtuais.

de solicitação de emprego, a qual deve ser preenchida ao final da atividade. Ainda no mesmo item, exibem mais textos comparativos entre as situações e destacam a questão da modificação das formas verbais em *vosotros* e em *ustedes*, os seus usos na Espanha e na Hispanoamérica, bem como o seu contraste com a língua portuguesa. Em seguida, apresentam um exercício para fixação de alguns verbos no *Presente de Indicativo*. Sugerem, por fim, a leitura, a observação e a elaboração da transcrição de uma entrevista de emprego, com o objetivo de que possam, posteriormente, ensaiá-la e apresentá-la aos colegas, fazendo as devidas alterações quando necessário.

Na unidade 3, que tem como objetivo o ensino da descrição de cidades, da informação da existência de lugares e de sua localização, dos nomes de estabelecimentos públicos e da elaboração de um folheto turístico, Osman et al. (2013) apresentam, na seção *¡Manos a la obra!*, a leitura e a interpretação de um texto sobre descrição de cidades e, logo, solicitam aos alunos que completem um esquema explicativo acerca do uso dos verbos *haber*, *tener*, *estar* e *ser* no *Presente de Indicativo*, a partir do texto explicitado. Na sequência, sugerem a elaboração de sentenças que descrevam uma escola por meio da utilização de elementos previamente indicados em um quadro, além da realização de um exercício de fixação com o preenchimento das referidas formas verbais. Em seguida, propõem outras duas atividades, a fim de que, em geral, os estudantes pensem e escrevam sobre a sua própria cidade e, depois, possam comparar com a descrição de seus colegas, além de criar um *blog* com a descrição de uma cidade imaginária. Já na seção *En otras palabras...*, as autoras conduzem à elaboração de um folheto turístico, estimulando que, ao final, os aprendizes observem se utilizaram os verbos apresentados de maneira adequada.

Na unidade 5, que aborda o meio ambiente, após propor a compreensão auditiva, a leitura e a interpretação de textos reflexivos sobre o assunto, as autoras apresentam alguns verbos irregulares no *Presente de Indicativo* inseridos em um texto gênero entrevista, solicitam que os alunos os destaquem e indicam que com o referido tempo verbal é possível fazer referência a situações habituais (*Siempre **pongo** la lavadora en el modo económico y **hago** trabajos voluntarios con la asociación de vecinos todos los viernes*), a uma propriedade ou característica de algo ou de alguém (*Los delfines **son** depredadores e **se alimentan** de peces*) e a um futuro próximo (*Mañana **doy** una charla a los alumnos sobre algunas iniciativas en el colegio. No sé si les **va** a interesar*). Em seguida, explicitam uma tabela com a conjugação dos verbos *querer*, *interferir* e *morir* e outra com os verbos *poner*, *hacer*, *saber*, *dar* e *ir*. Logo, sugerem a leitura da rotina diária de um personagem fictício, solicitam que os estudantes escrevam sobre a sua e propõem a realização de um exercício de fixação. Na



sequência, após a leitura de fragmentos acerca de ações que protegem o meio ambiente, propõem aos alunos que contem quais ações costumam realizar, seguida da observação dos verbos no Presente nos textos lidos e da elaboração de uma lista conjunta de ações que ajudem a preservar o meio ambiente, portanto, colocando em prática o uso das formas verbais em destaque. Posteriormente, apresentam os marcadores de frequência (*siempre, a menudo, muchas veces, los lunes etc.*) e, no item *En otras palabras...*, sugerem a criação de um folheto de campanha comunitária.

Na unidade 6, ao tratar do vestuário, Osman et al. (2013) abordam, na seção *¡Manos a la obra!*, os verbos *quedar(se)* e *poner(se)*, após a explicitação dos pronomes de complemento direto e antes da explicação sobre os demonstrativos. Assim, a partir de algumas frases extraídas de diálogos exibidos e estudados nos itens precedentes, indicam que as referidas formas são muito usadas para aludir a acessórios e roupas, sendo que, *quedar(se)* denota que algo “cai bem/mal” (*Esta ropa le queda bien a Sofía*) e *poner(se)* indica o que alguém está usando (*Julio se pone una ropa muy informal*). Por fim, no item *Como te decía...*, sugerem a organização de um desfile de moda, com o intuito de que os estudantes, dentre outros objetivos linguísticos, possam utilizar os verbos destacados no momento de descrever o vestuário no desenvolvimento da tarefa. Já na unidade 7, as autoras resgatam o uso dos verbos *ser, estar* e *tener* no referido tempo ao apresentar textos diversos e exercícios acerca da descrição de características físicas e psicológicas, tanto pessoais quanto das pessoas em geral.

Na unidade 8, Osman et al. (2013) apresentam os verbos que expressam gostos, sensações e emoções a partir de uma atividade contida na seção *Hablemos de...* em que questionam aos alunos acerca de seus gostos relativos aos esportes. Posteriormente, em *¡Y no solo esto!* explicitam tais formas verbais por meio de pequenos textos contendo declarações de jovens sobre o assunto e, no item *¡Manos a la obra!*, exibem uma breve entrevista para um programa de rádio sobre gostos, seguida de uma tabela com a estrutura do verbo *gustar* e um esquema explicativo sobre o tema. Na sequência, explicitam frases comparativas com o uso da referida forma em espanhol e em português e um exercício estrutural. Logo, apresentam algumas sentenças, dentre as quais incluem os verbos *divertir(se), fastidiar(se), encantar(se), dar(se)* e *aburrir(se)* em contexto e solicitam que os alunos os destaquem. A seguir, propõem a realização de um jogo e de mais alguns exercícios de fixação. Por fim, sugerem a elaboração de um guia esportivo, a leitura de uma notícia e a criação da divulgação de um evento e a observação e interpretação de outros gêneros, por meio dos quais os estudantes podem utilizar as estruturas verbais aprendidas no desdobramento do volume de modo geral. Cabe mencionar que, em *Hablemos de...*, uma das primeiras seções da referida unidade, Osman et al. (2013) já

introduzem mostras dos pretéritos *Indefinido* e *Perfecto Compuesto* nos textos e nas interpretações apresentadas.

No tocante à primeira unidade do volume 2, em que se pretende que os discentes aprendam a falar de planos e projetos, as autoras explicitam alguns textos escritos e auditivos acerca dos jovens e o mercado de trabalho para leitura, reflexão e interpretação, além de exibir o vocabulário sobre carreiras e profissões. Logo, no item *¡Manos a la obra!*, apresentam as estruturas *ir a + infinito*, *querer + infinitivo* e *pensar + infinitivo*, partindo de um texto contendo a declaração de alguns estudantes sobre a carreira que almejam seguir, no qual as mencionadas perífrases aparecem destacadas. Na sequência, explicam que a primeira expressa uma ação futura imediata ou distante (*voy a hacer un curso/estudiar*), a segunda exprime a intenção de fazer algo (*pienso trabajar/estudiar*) e a terceira manifesta o desejo ou a vontade de fazer algo (*quiero estudiar/investigar*), informando, ainda, que podem estar acompanhadas de marcadores de tempo como *mañana*, *el próximo mes*, *la próxima semana* etc. Em seguida, expõem um pequeno texto para ser preenchido com os verbos *ir*, *pensar* ou *querer* no *Presente de Indicativo* e mais alguns exercícios para fixação. Mais adiante, no item *Como te decía...*, sugerem a elaboração de um informativo oral de busca de emprego, no qual os discentes podem fazer uso tanto das perífrases quanto de outras estruturas já estudadas.

Na unidade 2, intitulada *Memorias del silencio*, Osman et al. (2013) exibem logo na “página de abertura” algumas imagens que remetem à ditadura militar. Na sequência, por meio de algumas perguntas e textos, tanto escritos quanto auditivos, sobre o tema, conduzem os estudantes à reflexão crítica sobre o tema, além de exibir a localização temporal e o referido período em alguns países da América Latina, inclusive, no Brasil, bem como os nomes de alguns líderes. Então, em *¡Manos a la obra!*, as autoras abordam o *Pretérito Indefinido* por meio de um texto sobre casais e crianças desaparecidas durante a repressão política na Argentina, a fim de que os alunos leiam, destaquem os verbos utilizados no referido tempo e resolvam um exercício, posterior, de verdadeiro ou falso. Em seguida, afirmam por meio de um quadro explicativo que a forma verbal em destaque é usada para relatar ou informar fatos passados pontuais e terminados, a qual, em geral, costuma ser empregada com marcadores de tempo, como *ayer*, *el año pasado*, entre outros, a fim de marcar o momento em que tais eventos foram realizados. Na sequência, expõem uma tabela com os verbos regulares *estudiar*, *nacer* e *vivir*, bem como outra com os irregulares *ser*, *ir*, *tener*, *poder* e *hacer*, chamando a atenção para a observação das suas desinências. Posteriormente, exibem um texto com lacunas para serem preenchidas com os verbos no referido tempo e solicitam, também, que os alunos sublinhem os marcadores de tempo que nele aparecem, dentre outros exercícios,

tais como: de completar uma entrevista com frases que estão faltando, a realização de uma entrevista a uma pessoa famosa, com vistas a saber quando e onde nasceu, onde estudou, as datas mais importantes da sua vida etc., e a elaboração de uma autobiografia. Logo, no item *En otras palabras...*, apresentam as características de uma biografia e sugerem aos alunos que, em duplas, desenvolvam uma sobre alguém que tenha desaparecido, morrido ou estado exilado durante as ditaduras na América do Sul. Já em *Como te decía...*, propõem que os estudantes escrevam um testemunho narrado em primeira pessoa sobre a mesma pessoa acerca da qual pesquisaram na elaboração do texto biográfico.

Na unidade 3, denominada *Derecho al ocio*, após a leitura e a interpretação de textos diversos, apresentam, na seção *¡Manos a la obra!*, o *Pretérito Perfecto Compuesto* por meio da compreensão auditiva de uma entrevista a adolescentes sobre o tempo livre, a partir da qual os alunos devem ordenar as frases que se apresentam no material e refletir sobre a relação entre a pergunta *¿Qué han hecho este fin de semana?* e o marcador de tempo *este fin de semana*. Em seguida, expõem em quadros explicativos que o referido tempo é empregado para falar de fatos passados, “mas que têm relação com o período de tempo que ainda dura para o falante”<sup>151</sup> (OSMAN et al., 2013, p. 50, tradução nossa). Expressam, ainda, que:

Pode-se usar com os marcadores temporais *hoy*, *este mes/año*, *esta semana/tarde* etc., com as expressões de frequência alguma vez, muitas vezes, nunca etc., e também com *ya* e *todavía no*. Mas também pode ir sem nenhum tipo de marcador, quando o que interessa ao falante é contar uma situação passada sem marcar o tempo<sup>152</sup> (OSMAN et al., 2013, p. 51, grifos das autoras, tradução nossa).

De igual modo, apresentam uma tabela com a conjugação do *Pretérito Perfecto Compuesto*, exibindo a formação de alguns particípios regulares e irregulares e, em seguida, explicitam um diálogo com espaços para preenchimento apenas do verbo auxiliar *haber*, segundo a conjugação do mencionado tempo, já que os verbos principais já se encontram devidamente colocados. Logo, explicitam uma nova tabela comparativa entre o espanhol e o português, elucidando que a referida forma pode corresponder ao Pretérito Perfeito Simples em língua portuguesa e, então, propõem alguns exercícios para fixação do conteúdo. Posteriormente, na seção *En otras palabras...*, as autoras sugerem a elaboração de uma agenda cultural por meio da qual orientam os alunos retomar o uso dos verbos no *Presente de*

<sup>151</sup> No original: *pero que tienen relación con el periodo de tiempo que todavía dura para el hablante.*

<sup>152</sup> No original: *Se puede usar con los marcadores temporales hoy, este mes/año, esta semana/tarde, etc., con las expresiones de frecuencia alguna vez, muchas veces, nunca, etc., y también con ya y todavía no. Pero también puede ir sin ningún tipo de marcador, cuando lo que interesa al hablante es contar una situación pasada sin marcar el tiempo.*

*Indicativo* ou da *perífrase ir a + infinitivo* estudados em unidades anteriores e, em *Como te decía...*, propõem que, a partir da leitura e da observação da transcrição de uma agenda cultural de programa de rádio, escrevam uma agenda cultural de rádio.

Na unidade 4, Osman et al. (2013) propiciam a leitura e a interpretação de diferentes tipos de textos (imagens, entrevista, compreensão auditiva de um programa de rádio, tirinha e fragmento de artigo científico), a fim de que os alunos reflitam sobre padrões estéticos impostos pela sociedade. Assim, no item *¡Manos a la obra!*, apresentam um fragmento de notícia em que alguns verbos no *Pretérito Imperfecto de Indicativo* se encontram destacados e explicitam, em um quadro explicativo, que o tempo em questão é usado para descrever fatos repetidos ou habituais no passado, além de poder ser empregado para contrastar o antes e o agora. Informam, também, que embora não se trate de uma regra, podem ser acompanhados de marcadores de tempo, tais como *todos los días, en aquellos tiempos/años, de pequeño/a, antes*, dentre outros e, na sequência, expõem uma tabela com a conjugação dos verbos regulares *tomar, hacer e consistir* e dos irregulares *ser, ir e ver*. Logo, apresentam alguns exercícios: um de completar o texto com os verbos que faltam, outro para escrever como os alunos eram antes e como são agora e mais um para observar e destacar os verbos no *Pretérito Indefinido* em um dos textos já explicitados e em uma canção de um grupo mexicano, sugerindo, assim, que façam a comparação entre os usos dos pretéritos indicados (*Imperfecto e Indefinido*). Por fim, propõem mais algumas atividades, como a leitura, observação e elaboração de um comentário *online* no item *En otras palabras...*, bem como a realização de um jogo denominado *El túnel del tiempo*, a fim de que os alunos falem da infância, do presente e do futuro na seção *Como te decía...*, conduzindo os estudantes a praticar o uso dos tempos de pretérito abordados na unidade, além de outras formas verbais estudadas anteriormente.

Na unidade 8, que tem como meta que os alunos aprendam a falar do futuro, fazer predições, expressar condições e elaborar um artigo de divulgação científica, as autoras retomam a exposição de textos para leitura, interpretação e reflexão relativas ao meio ambiente e apresentam, na seção *¡Manos a la obra!*, o *Futuro de Indicativo* a partir de fragmentos de textos jornalísticos que trazem prognósticos para o planeta e solicitam que os estudantes sublinhem as formas verbais que aparecem no texto e resgatam a explicação da *perífrase ir a + infinitivo* declarando que esta costuma ser usada para exprimir um futuro mais próximo, como em *Voy a salir temprano*, mas não é usado para expressar hipóteses, função própria do *Futuro de Indicativo* que, de igual modo, denota probabilidade e dúvida (*No vino, estará enfermo*), além de poder ir acompanhado de *seguro que, probablemente, supongo que*

etc. Logo, explicitam uma tabela com a conjugação dos verbos regulares *empezar*, *permanecer* e *recibir*, bem como com os irregulares *haber*, *proponer*, *tener* e *venir*, seguidos de alguns exercícios. Então, ainda no mesmo item, abordam a estrutura *si + Presente de Indicativo*, a fim de introduzir a observação de algumas orações condicionais, expondo, na sequência, uma tabela comparativa com os referidos tipos de sentenças em espanhol traduzidas ao português. Por fim, Osman et al. (2013) propõem, nas últimas seções da unidade, a produção escrita de um artigo de divulgação científica e a realização de uma assembleia, por meio das quais os estudantes poderão utilizar tanto o tempo futuro quanto outros tempos já aprendidos em unidades precedentes.

Com relação à unidade 1 do terceiro volume da CLD2, Osman et al. (2013), ao explorarem o tema de métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis por meio de diferentes textos para leitura, interpretação e compreensão auditiva, apresentam, na seção *¡Manos a la obra!*, o *Condicional Simple* inserido em frases que expressam a opinião de algumas pessoas sobre o tema da unidade. Em seguida, chamam a atenção dos estudantes para as referidas formas e explicam que o mencionado tempo é usado para exprimir um desejo ou uma probabilidade; dar conselhos ou recomendar algo a alguém com o verbo *deber* ou com expressões fixas (*yo en tu/su lugar; yo que tú; yo que ustedes/vosotros*), além de poder ser usado para formular pedidos. Na sequência, explicitam uma tabela com a conjugação de alguns verbos regulares e outra com verbos irregulares no referido tempo, propõem exercícios para fixar o conteúdo e, no item *En otras palabras*, sugerem a leitura, a observação de um comentário de fórum virtual e a produção escrita de uma resposta por meio da qual os estudantes podem praticar o uso da forma verbal aprendida na unidade e em outras.

Já na unidade 2, as autoras apresentam a *pasiva refleja*, também por meio de textos diversos, indicando que se trata de uma das formas usadas para não identificar a pessoa que realiza uma determinada ação, construindo-se com *se + verbo* (*se realiza, se combinan, se intercambian, se reproduce*), além de exibirem em um texto (*blog*) alguns exemplos de expressão de opinião. Logo, esclarecem que os verbos de *opinião creer, parecer, suponer, opinar + que* são seguidos do indicativo em frases afirmativas (***Pienso que descargar música, películas y videojuegos es una actividad ilegal...***) e do subjuntivo em frases negativas (***No estoy de acuerdo con que dejen de vender CD; no creo que la gente descargue***). Em ambos os casos, notamos a presença de estruturas com verbos no *Presente de Indicativo*, as quais são reforçadas em atividades posteriores, por meio de produção oral e escrita.

Na unidade 3, Osman et al. (2013) apresentam, ainda, o *Pretérito Pluscuamperfecto* inserido em um texto e a tabela de sua conjugação verbal e explicam que o referido tempo é

utilizado para falar de um fato pretérito anterior a outra situação também passada. Logo, propõem a leitura de um texto, a fim de que os alunos possam comparar e destacar as ações passadas anteriores (*Pretérito Pluscuamperfecto*) e as ações passadas posteriores (*Pretérito Indefinido*), seguido de um exercício de fixação. Já na unidade 4, abordam a *voz pasiva* (*ser + participio*) e explicam que se trata de uma forma frequentemente usada em textos jornalísticos e históricos, mas que podem ser empregados com outros recursos alternativos, tais como: a *pasiva refleja* (*Se trasplantó el primer órgano sintético en Estocolmo*) e o complemento direto ao início da frase e o pronome correspondente (*El primer órgano lo trasplantaron en Estocolmo*), sendo que o verbo *ser* pode ser empregado em diferentes tempos (Presente, Passado ou Futuro etc.). Por fim, na unidade 5, Osman et al. explicitam o *discurso directo* na seção *¡Manos a la obra!*, partindo de um fragmento de texto teatral e exibindo um quadro contendo algumas transcrições do discurso direto ao indireto por meio dos quais os alunos devem observar a mudança ocorrida nos verbos e nos demais elementos estruturais das sentenças, tanto depois de serem introduzidas por *dice que* (*Presente de Indicativo*) quanto após *dijo que* (*Pretérito Indefinido*).

Em geral, notamos que a CLD2 apresenta o modo indicativo de maneira contextualizada, a partir de textos diversos e por meio da exploração das quatro habilidades, já que propõe atividades auditivas e orais, leituras e produções escritas de diferentes gêneros, todas voltadas a situações que remetem ao uso real da língua. Com relação ao tratamento da gramática e, no nosso caso, dos verbos, percebemos que as autoras exibem, especialmente, no item *¡Manos a la obra!*, algumas tabelas de conjugação verbal e breves explicações acerca do uso dos tempos verbais, contudo, de maneira um pouco mais sutil se compararmos com a CLD1. Verificamos que, no desenvolvimento das unidades, não existem tantos exercícios estruturais, os quais podem ser encontrados em maior quantidade nos apêndices ao final do livro ou nas revisões intercaladas a cada duas unidades, o que reputamos positivo, pois proporciona uma mescla de tais tipos de atividades, com atividades mais reflexivas e pouco metódicas.

No tocante às variedades linguísticas, verificamos, no guia didático, que Osman et al. (2013), apresentam algumas sugestões de leitura<sup>153</sup> ao docente relativas à introdução e às três

---

<sup>153</sup> CARRICABURO, Norma. **Las fórmulas de tratamiento en el español actual**. Madrid: Arco Libros, 1997. CINTRAO, Heloísa Pezza. **Traduzindo formas de tratamento do espanhol peninsular ao português de São Paulo: uma visão semiótica e ideológica**. In: II CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2002, São Paulo. **Proceedings online...** Associação Brasileira de Hispanistas, Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000012002000100057&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100057&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 13 Ago. 2018.

primeiras unidades da coleção, mas não trazem esclarecimentos mais abrangentes, o que, de acordo com o que já explicamos no tocante à CLD1, pode conduzir o aluno a obter poucas informações sobre o assunto, no caso de que o professor as desconheça. Por outro lado, procuram explorar áudios com gravações que representam diferentes regiões, a fim de que os estudantes possam ter acesso a pequenas mostras de lugares diversos. Já no que tange ao tratamento das formas verbais, com relação ao *Presente de Indicativo*, notamos que as autoras não se atêm apenas ao significado básico, elucidando as suas diferentes possibilidades de uso, contudo, não abordam o uso da referida forma para dar instruções ou para falar do passado, por exemplo.

Concernente aos tempos de pretérito, verificamos que as autoras realizam vários contrastes, sobretudo, entre o *Indefinido* e o *Perfecto Compuesto*, apresentando o uso dos marcadores temporais como elementos que “geralmente” os acompanham, com vistas a enfatizar ou “marcar” os momentos, mas não como definidores do emprego de um ou outro. No guia didático relativo à unidade 3, inclusive, Osman et al. (2013, p. 232) elucidam que quando se afirma que a mencionada forma composta é usada para falar de fatos passados relacionados ao presente do falante, “não se trata de uma proximidade temporal (dez minutos, uma hora etc.), senão de uma proximidade afetiva”<sup>154</sup> (tradução nossa), segundo a maneira como o falante sente o fato, diferente do *Indefinido* que se refere a situações pontuais e concluídas. Acerca dos marcadores temporais, afirmam que se pautam na concepção de Matte Bon (2010) quem entende que, de igual modo, o seu emprego é um critério subjetivo que depende da visão do enunciador sobre o acontecimento, de acordo com o momento, as suas intenções, entre outras características. Já no que tange à questão das referidas formas serem mais usadas na Espanha ou na Hispano-América, revelam que, pautadas na RAE (2010), reputam que ambas são aceitas e usadas nos dois lugares. Assim sendo, notamos que Osman et al. (2013) tratam do tema de modo condizente com a realidade de uso, o que converge com o nosso pensamento explicitado em Soler (2013) sobre o assunto, além de confluir com a visão adotada no desenvolvimento deste trabalho.

Notamos, também, que as autoras realizam o contraste entre os pretéritos *Indefinido* e *Imperfecto*, elucidando que enquanto o primeiro é usado para fazer referência a situações acabadas, o segundo é empregado para descrever hábitos ou circunstâncias passadas que não

---

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco; OTERO ROTH, Jaime. **Atlas de la lengua española en el mundo**. Madrid: Fundación Telefónica, 2007.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **¿Qué español enseñar?** Madrid: Arco Libros, 1996.

\_\_\_\_\_. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

<sup>154</sup> No original: *no se trata de una proximidad temporal (diez minutos, una hora, etc.) sino de una proximidad afectiva*.

têm relação com o momento da fala. Entretanto, não apresentam mais explicações sobre o assunto, nem no manual do aluno nem no guia didático. Explicitam, também, o *Pretérito Pluscuamperfecto*, tempo verbal não apresentado na CLD1, o que a torna um pouco mais completa. Com relação ao tempo futuro, percebemos que as autoras evidenciam a possibilidade do uso da perífrase *ir a + infinitivo*, normalmente empregada para expressar uma situação futura mais próxima, sendo que o *Futuro de Indicativo*, também pode ser usado para exprimir probabilidade e dúvida. Abordam, de igual modo, algumas perífrases verbais, bem como o tempo *Condicional Simple*, explicando-os de maneira abrangente.

Assim, concebemos que a CLD2 trata das formas verbais do modo indicativo de maneira ampla, embora não esclareça os seus possíveis usos em sua totalidade. Verificamos que Osman et al. (2013) abordam os valores e usos desatrelados da definição unicamente tradicional, apresentando diversos gêneros textuais os quais se aproximam do uso que o falante faz do idioma. Igualmente à CLD1, a coleção em pauta ora antecede ora retoma as formas verbais do modo indicativo em diferentes momentos, a partir dos textos explicitados, sobretudo, nas seções iniciais *Hablemos de...* e *¡Y no solo esto!*, mas, também, nas finais, proporcionando, portanto, a aprendizagem do assunto de maneira gradual, o que nos reporta às considerações de Langacker (2008a) e de Bybee (2008) vistas no Capítulo 1.

Em conformidade com o que já mencionamos, os três volumes da CLD2 apresentam uma lista de exercícios de revisão para consolidação do conteúdo estudado a cada duas unidades, além de mais algumas atividades de fixação, leituras e interpretação de mais textos e atividades de compreensão auditiva ao final de cada obra, referentes aos elementos abordados em cada capítulo. Nesse sentido, julgamos que os exercícios estruturais se apresentam em quantidade adequada no desenvolvimento das unidades, sendo que, por meio das revisões e do apêndice contido no final do livro, seja possível complementá-los, de acordo com a necessidade do aluno, que pratica o uso dos verbos, também, a partir de diversas produções escritas e orais propostas, o que nos leva a discordar, parcialmente, do sujeito P4 quem afirmou, na questão 2.8 do questionário, que esse livro “engessa” a atuação do professor devido à grande quantidade de textos e dos poucos exercícios de fixação apresentados. Entendemos que, de fato, o material traz muitos textos, mas consideramos que o docente tem a liberdade de selecionar o que é possível utilizar ou não dentro do espaço de tempo que ele possui para desenvolver as suas aulas, uma vez que o livro didático é um “apoio” ao professor, conforme já mencionamos nesta Tese.

Concebemos, então, com base nessa breve análise que a CLD2 se aproxima do conceito da CC, da Ciência Pragmática e da GC, pois apresenta os valores e usos dos verbos



no modo indicativo de maneira ampla e contextualizada (embora não os explique em sua totalidade), propiciando, portanto, a reflexão do aluno sobre o uso da língua.

### 5.2.3 O modo indicativo na coleção de livros didáticos 3

A coleção de livros didáticos **Cercanía Joven** (COIMBRA; CHAVES, 2016), obra (daqui em diante denominada CLD3) também voltada a aprendizes vinculados às séries correspondentes ao Ensino Médio, é composta por três volumes que se constituem de três unidades, as quais são subdivididas em dois capítulos. Assim, cada um dos volumes possui o total de seis capítulos. Igualmente às duas coleções já analisadas, tanto o manual do professor quanto o livro do aluno acompanham CD de áudio.

Ao final do livro do aluno, há alguns testes de simulado para o Enem, atividades extras sobre o conteúdo linguístico, algumas letras de músicas com cifras para violão, glossário espanhol-português, indicações de *sites* para informação, estudo e investigação e as referências bibliográficas utilizadas no desenvolvimento do material. Já o manual do professor abrange todos os itens inseridos no livro do aluno, além de um guia didático, contendo a apresentação da obra e a fundamentação teórica em que se baseia, as respostas de todas as tarefas abordadas nas unidades, as transcrições do CD de áudio, sugestões de atividades e leituras complementares e as referências bibliográficas relativas ao guia.

De acordo com o manual do professor, a CLD3 está voltada ao ensino de ELE em contexto e uso, propõe uma abordagem interativa e valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes, com o objetivo de lhes apresentar os novos conhecimentos socioculturais, artísticos e discursivos, de maneira que percebam o plurilinguismo e o multiculturalismo do mundo em que vivemos. Conforme Coimbra e Chaves (2016), a obra não se preocupa apenas com a aquisição linguístico-cultural, mas, também, estimula a autonomia, a criticidade, a criatividade e a participação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, professores e alunos. Dessa forma, a referida coleção propicia o contato sócio-linguístico-cultural com os países que têm a língua espanhola como idioma oficial, relacionando a aprendizagem do idioma com outras formas de ver a vida.

Segundo as autoras, a CLD3 está calcada nas propostas dos documentos oficiais do MEC: **PCN** (BRASIL, 1998), **PCN+** (BRASIL, 2002) e **OCEM** (BRASIL, 2006), com vistas ao desenvolvimento de uma abordagem sociointerativa que favoreça a reflexão e a consequente formação de sujeitos críticos e capazes de compreender e de se posicionar diante dos desafios e das constantes mudanças sociais. Assim, contemplando a exploração das quatro

habilidades, propõem o trabalho com diferentes gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, de cunho interdisciplinar e voltados à observação da heterogeneidade linguística. Nesse contexto, o tratamento da gramática se dá de forma reflexiva, partindo do seu significado em contexto, sem deixar de abordar a forma.

Cada uma das unidades da CLD3 está estruturada da seguinte maneira:

**Quadro 21 - Estrutura e objetivos das unidades didáticas da CLD3**

<b>ESTRUTURA DAS UNIDADES</b>	<b>BREVE DESCRIÇÃO E OBJETIVOS</b>
<i>En esta unidad</i>	Resumo do que será estudado na unidade.
<i>Transversalidad</i>	Explicação da temática transversal desenvolvida (pluralidade cultural, meio ambiente, consumo, saúde etc.).
<i>Interdisciplinaridad</i>	Identificação das disciplinas que se relacionam com a língua espanhola nas unidades (Matemática, Geografia, História, Educação Física, Línguas, Literatura, Sociologia, Filosofia, Química, Física, Biologia, Arte).
<i>Para empezar</i>	Apresentação do tema a partir da observação e leitura de textos diversos.
<p><b>LECTURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Almacén de ideas</i></li> <li>- <i>Red (con)textual</i></li> <li>- <i>Tejiendo la comprensión</i></li> <li>- <i>Después de leer</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades que preparam o aluno para a leitura a partir da ativação de conhecimentos de mundo e prévios sobre o tema e sobre o gênero em foco.</li> <li>- Definição/Informação da função de leitura no momento de iniciar o contato com o texto.</li> <li>- Exploração do texto a partir do tema, de sua forma composicional, do suporte e do contexto de circulação, além de propostas de perguntas que conduzem o aluno à: compreensão global do texto, localização de informação explícita, produção de inferência, identificação de efeitos de sentido, comparação de informações, expressão de opinião etc.</li> <li>- Propostas de perguntas de opinião sobre a temática do texto e de intertextualidade, com vistas à reflexão crítica sobre o que foi lido.</li> </ul>
<p><b>ESCRITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Conociendo el género</i></li> <li>- <i>Planeando las ideas</i></li> <li>- <i>Taller de escritura</i></li> <li>- <i>Revisión y reescritura</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração dos conhecimentos de mundo dos alunos sobre as principais características do gênero a ser trabalhado, a partir de perguntas abertas ou fechadas.</li> <li>- Orientação sobre a temática do texto que será produzido.</li> <li>- Elaboração de textos a partir de enunciados que definem o gênero e o tema já trabalhados.</li> <li>- Realização de atividades de vocabulário em contexto e de gramática em uso, além de outras propostas de exercícios que orientam aos alunos a que se fixem em determinados aspectos da primeira versão do texto para depois reescrevê-lo.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>ESCUCHA</b></p> <p>- <i>¿Qué voy a escuchar?</i></p> <p>- <i>Escuchando la diversidad de voces</i></p> <p>- <i>Comprendiendo la voz del otro</i></p> <p>- <i>Oído perspicaz: El español suena de maneras diferentes</i></p>	<p>- Realização de perguntas que levam o aluno a ativar os seus conhecimentos de mundo sobre o assunto do áudio e sobre o gênero oral.</p> <p>- Realização de diversas atividades com textos orais que apresentam a variedade de sotaques e de registro do mundo hispânico.</p> <p>- Propostas de perguntas de compreensão do texto oral e de opinião do aluno, a fim de que reflita sobre o que foi discutido anteriormente.</p> <p>- Item cujo foco é a pronúncia de determinadas letras do alfabeto espanhol e a análise contrastiva com a língua portuguesa. Além disso, nele, são trabalhadas algumas variedades fonéticas.</p>
<p style="text-align: center;"><b>HABLA</b></p> <p>- <i>Lluvia de ideas</i></p> <p>- <i>Rueda viva: comunicándose</i></p> <p>- <i>¡A concluir!</i></p>	<p>- Organização das ideias a partir de atividades relacionadas com a temática a ser desenvolvida na fala, muitas vezes a partir da leitura de textos verbais e não verbais.</p> <p>- Propostas de atividades que permitem o uso de funções comunicativas e de gêneros orais diversos.</p> <p>- Avaliação do que foi dito entre todos, a fim de compartilhar o que cada dupla, trio ou grupo produziu oralmente; Propõem-se, também, atividades de reflexão posterior à fala e ampliação do conteúdo estudado.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Gramática en uso</b></p>	<p>Abordagem dos conhecimentos linguísticos a partir do seu uso nos textos orais ou escritos, com vistas à reflexão sobre a língua no lugar da pura e simples transmissão de informações de regras gramaticais, além de, também, tratar da forma.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Vocabulario en contexto</b></p>	<p>Estudo do vocabulário a partir do contexto textual e dos temas abordados.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo</b></p>	<p>Apresentação de artistas, escritores e suas obras, além dos costumes e dos hábitos de países hispânicos, com o objetivo de aproximar o estudante ao mundo das artes e da diversidade cultural, propiciando a reflexão acerca das diferentes culturas, hábitos e crenças.</p>
<p style="text-align: center;"><b>¿Lo sé todo?</b></p>	<p>Tabela de autoavaliação sobre os conteúdos estudados em cada unidade, a fim de que o aluno reflita sobre o seu próprio processo de aprendizagem.</p>
<p style="text-align: center;"><b>¡Para ampliar! Ver, leer, oír y navegar</b></p>	<p>Sugestões de materiais extras que tanto o professor quanto o aluno podem usar em cada unidade para ampliar o conhecimento.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Profesiones en acción</b></p>	<p>Apresentação de diversas profissões relacionadas com a temática abordada na unidade, bem como de sugestões e conselhos sobre como atuar no mercado de trabalho.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Proyecto</b></p>	<p>Leituras de textos literários de autores clássicos e contemporâneos da literatura hispano-americana e espanhola, com o propósito de que os alunos produzam, ao final, folhetos turísticos, antologias, saraus, odes e outros trabalhos interdisciplinares.</p>

***Chuleta lingüística: ¡no te van a pillar!***

Ícone localizado no final do livro e apresentado em todas as seções *Gramática en uso*, no qual são expostas tabelas de conteúdos gramaticais com regras e formas de uso e exercícios mais estruturais para que o aluno pratique a gramática aprendida.

**Fonte:** Adaptado de Coimbra e Chaves (2016).

Na CLD3, os verbos no modo indicativo são apresentados especificamente nos capítulos 1, 2, 3, 4 e 5 do primeiro volume, no capítulo 4 do segundo volume e no capítulo 1 do terceiro volume.

Assim, logo na abertura da unidade 1, intitulada *El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!*, Coimbra e Chaves (2016) exibem um mapa-múndi no qual os países que têm o espanhol como língua oficial aparecem em destaque. Indicam, também, no canto superior da página principal que um dos objetivos da unidade é a aprendizagem do uso de verbos regulares e irregulares no *Presente de Indicativo*. Então, no capítulo 1, após a compreensão auditiva, a leitura e a interpretação global do texto musical *300 Kilos*<sup>155</sup>, que traz em sua letra os nomes de países latino-americanos e a exploração do alfabeto, apresentam, no item *Gramática en uso*, os verbos *ser* e *estar* no *Presente de Indicativo*, solicitando aos alunos que os procurem e os identifiquem na canção estudada e, depois, reflitam e comparem o efeito de sentido propiciado pela sentença contida no texto *Esto es una canción*, caso o tempo verbal empregado tivesse sido outro (*Esto fue una canción* ou *Esto será una canción*), a fim de que os estudantes consigam diferenciar a ideia mais geral dos usos do Presente, do Passado e do Futuro. Logo, destacam os contextos de uso de ambos os verbos e exibem uma tabela com a sua conjugação verbal, propondo, por fim, um exercício de fixação.

Notamos, ainda, que, a partir da referida tabela, as autoras evidenciam os pronomes pessoais seguidos de uma breve explicação acerca do tratamento formal (*usted/ustedes*) e informal (*tú/vosotros*), bem como dos usos diferentes do *usted*, empregado coloquialmente na Colômbia e no Chile, por exemplo, do *ustedes*, utilizado informalmente em alguns países hispano-americanos, além de mencionar o uso do *vos*. Nesse momento, conduzem o aluno a buscar mais informação e realizar atividades sobre o assunto no item *Chuleta lingüística* encontrado no final do material. A seguir, apresentam a explicação, alguns exemplos e a produção escrita do gênero cartão postal, seguida da explicitação de vocabulário utilizado no mencionado contexto, exibindo, na sequência, a forma impessoal do verbo *haber* e os verbos *estar* e *tener* em construções que denotam existência e localização, por meio da observação de

<sup>155</sup> Canção *300 Kilos (Los Coyotes)*. Disponível em: <<http://www.coveralia.com/letras/los-coyotes---300-kilos-la-edad-de-oro-del-pop-espanol.php>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

tabelas estruturais e aplicação de exercício de fixação. Por último, propõem aos aprendizes a leitura de um texto sobre como escrever um cartão postal e sugerem a revisão/reescrita do texto por eles elaborado.

Já no capítulo 2, após a discussão, observação, leitura e compreensão do gênero identidade/passaporte, além da exploração de compreensão auditiva, leitura e interpretação de outros textos (música e tirinha) e de vocabulário em contexto, apresentam, na seção *Gramática en uso*, uma tabela de conjugação com os verbos *hablar*, *llamarse*, *tener* e *vivir* no *Presente de Indicativo*, chamando a atenção ao verbo pronominal *llamarse* e, novamente, indicam ao aluno que consulte o item *Chuleta lingüística*, com o objetivo de ampliar o seu conhecimento e realizar atividades sobre o uso dos verbos no referido tempo. Posteriormente, exploram outros gêneros (entrevista e músicas) inseridos em outras seções, bem como outros elementos estruturais do idioma, finalizando a unidade 1 (capítulo 1 e 2) com a proposta de um projeto que tem como propósito o conhecimento de textos literários sobre a temática das viagens e a elaboração de folhetos turísticos.

Na abertura da unidade 2, denominada *El arte de los deportes: ¡salud en acción!*, Coimbra e Chaves (2016) indicam, dentre outras informações, que, nela, serão estudados os pretéritos *Perfecto Simple*, *Perfecto Compuesto* e *Imperfecto* do indicativo. Assim, no capítulo 3, depois de contextualizar o tema dos esportes e explicitar duas entrevistas realizadas com uma famosa esportista do mundo hispânico, apresentam, na seção *Gramática en uso*, os tempos mencionados a partir de alguns fragmentos contidos nos textos trabalhados. Em seguida, exibem tais tempos em tabelas por meio da conjugação dos verbos *cantar*, *aprender* e *vivir* e solicitam aos alunos que associem algumas formas extraídas das entrevistas aos pretéritos em destaque. Logo, na subseção *¡Ojo!*, evidenciam o verbo *ser*, cuja forma é igual a do verbo *ir* no *Pretérito Perfecto Simple* (*fui*, *fuiste*, *fue*, *fuimos*, *fuisteis*, *fuleron*), além de também ser irregular no *Imperfecto*. Na sequência, destacam alguns verbos irregulares, tanto no *Perfecto Simple* (*saber*, *tener*, *conducir*, *hacer*, *traer*, *haber*) quanto no particípio (*escribir-escrito*, *decir-dicho*, *poner-puesto*, *romper-roto*, *soltar-suelto*) e, novamente, apresentam mais dois fragmentos de textos com os verbos nos referidos tempos destacados, além de conduzir os alunos à reflexão dos usos, apontando que as formas: *proclamó* é empregada para exprimir uma “ação passada e terminada sem relação com o tempo atual”<sup>156</sup>, *ha proclamado* é usada para fazer referência a “algo que acontece (às vezes de forma durativa) no passado e que guarda relação com o presente”<sup>157</sup> e *proclamaba* expressa uma

<sup>156</sup> No original: *acción pasada y terminada sin relación con el tiempo actual*

<sup>157</sup> No original: *algo que ocurre (a veces de forma durativa) en el pasado y que guarda relación con el presente*

“ação repetida e habitual no passado”<sup>158</sup> (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 63, tradução nossa). Então, conduz o aluno a consultar o item *Chuleta lingüística*, no qual acrescentam que a mencionada forma composta é usada com mais frequência no espanhol peninsular do que nas variedades hispano-americanas, além de, geralmente, estarem atreladas a unidades temporais não acabadas ou com tempo indeterminado (*hoy, este año, esta semana, siempre*); já o *Pretérito Perfecto Simple* costuma estar vinculado a unidades temporais acabadas (*ayer, el año pasado, la semana pasada, en abril*). Posteriormente, sugerem alguns exercícios para fixação do conteúdo aprendido. Ainda nesse capítulo, notamos que, após abordar uma entrevista com um famoso futebolista argentino, notamos que as autoras retomam a questão do *voseo*, indicando, por meio de tabela, a alteração sofrida pelo verbo no *Presente de Indicativo*, evidenciando que com os pretéritos abordados o *vos* é conjugado da mesma maneira que *tú*.

No capítulo 4, depois de propiciar a leitura, a reflexão e a interpretação de outros textos orais e escritos, Coimbra e Chaves (2016) apresentam a compreensão auditiva e leitora de outra entrevista, cujos verbos conjugados no *Pretérito Perfecto Simple* estão ocultados, com vistas a que os estudantes a completem, identifiquem o tempo verbal empregado e reflitam sobre o porquê de seu uso e qual é a sua função no referido contexto. Mais adiante, no mesmo capítulo, ao tratar das horas em outro item *Gramática en uso*, as autoras conduzem os alunos à seção *Chuleta lingüística*, para, além de ampliar o conhecimento sobre o assunto abordado, possam se inteirar da estrutura *estar + gerundio*. Dessa forma, revelam que tal perífrase é usada para exprimir um fato ou processo em desenvolvimento e que *estar* deve ser utilizado no tempo adequado a cada situação. Logo, expõem uma tabela de conjugação e sugerem a realização de um exercício de formulação de frases para fixação do conteúdo. Finalmente, após a exploração de novos textos e vocabulário, concluem a unidade 2 (capítulo 3 e 4) por meio de um projeto que tem como objetivo final a elaboração de uma antologia ilustrada sobre o tema do futebol.

Na página de abertura da unidade 3, intitulada *El mundo es político: ¡qué también sea ético!*, Coimbra e Chaves (2016) revelam que uma de suas metas é o ensino do *Futuro Imperfecto*. Assim, no capítulo 5, explicitam fotos de famosos políticos latino-americanos e alguns textos com discursos políticos para observação, leitura, reflexão e interpretação, além de exibir vocabulário e/ou expressões sobre o assunto, e expõem, na seção *Gramática en uso*, alguns fragmentos dos textos trabalhados com os verbos no mencionado tempo evidenciado.

---

<sup>158</sup> No original: *acción repetida y habitual en el pasado*

Logo, propõem uma breve reflexão sobre o uso do referido tempo nas situações apresentadas e, em seguida, exibem uma tabela com alguns verbos regulares e outra com verbos irregulares conjugados no futuro. Posteriormente, propõem um texto ícone da resistência ao golpe militar chileno em que os verbos no referido tempo aparecem ocultados, a fim de que os alunos possam preenchê-lo. Sugerem, também, que completem outro texto com a mencionada forma e escrevam um pequeno parágrafo acerca dos seus planos para o futuro. Na sequência, salientam que a perífrase *ir a + infinitivo* também pode ser usada para expressar fatos e ações futuras, explicitam uma tabela com a sua estrutura e sugerem alguns exercícios de fixação. Ainda na mesma seção, conduzem os alunos a consultar o item *Chuleta lingüística*, em que acrescentam que o *Futuro Imperfecto* pode ser usado para exprimir suposições ou predições sobre o que ainda vai ocorrer. Assim, explicitam mais uma tabela com verbos regulares e outra com alguns irregulares e sugerem alguns exercícios. Logo, também informam que a referida perífrase é empregada para expressar a intenção de realizar algo, exibem outra tabela estrutural, exemplificam com algumas sentenças e apresentam mais alguns exercícios de fixação.

Já no capítulo 4 do segundo volume da coleção, ao tratar do tema sobre padrões de beleza, Coimbra e Chaves (2016) abordam o verbo *gustar*, explicitando a sua forma por meio de alguns exemplos (frases) e tabela para reflexão sobre a estrutura e o uso. Em seguida, encaminham o estudante ao item *Chuleta lingüística*, ampliando o rol de verbos que podem ser empregados para expressar gostos e desgostos por meio da exibição de uma nova tabela e da proposta de um exercício. Abordam, também, o uso dos verbos *ser*, *tener*, *estar*, *usar* e *llevar* na descrição de pessoas com sugestão de atividades de fixação.

As autoras inserem o *Condicional Simple* no capítulo 1 do terceiro volume da CLD3. Dessa forma, após introduzir o tema sobre desenvolvimentos tecnológicos, a partir da compreensão auditiva e reflexão de algumas atividades, apresentam um texto com espaços para serem preenchidos com alguns verbos previamente explicitados em um quadro, já conjugados no referido tempo. Logo, propõem a reflexão sobre o seu uso e indicam que, dependendo da intenção comunicativa, o *Condicional Simple* pode expressar hipótese, desejo, conselho ou convite. A seguir, exibem algumas frases a fim de que os alunos possam associá-las a cada situação, evidenciam a sua estrutura (terminação) e expõem uma tabela de conjugação ilustrativa. Na sequência, conduzem o aluno a consultar o item *Chuleta lingüística* no qual exibem tabela de conjugação de verbos regulares e irregulares, além de propor um exercício. De igual modo, apresentam o *Condicional Compuesto*, seguindo os mesmos passos (explicitação de tabela e sugestão de uma atividade), e afirmam que o mencionado tempo

pode ser utilizado para: expressar suposições relativas ao passado do passado (*Habría salido un rato a comprar algo para la cena cuando llegaste, pero sí que estaba en casa ese día*); para exprimir hipóteses referentes ao passado do presente (*Eres muy observadora. Habrías sido una investigadora excelente*); para expressar hipóteses que não podem ser realizadas (*Tu primo había tenido mucho éxito si no fuera tan terco / Tu primo habría tenido mucho éxito si se hubiera dedicado más a los estudios*).

Assim como as demais coleções analisadas, notamos que, de maneira geral, a CLD3 aborda os temas tratados de forma contextualizada, a partir da exploração de diferentes gêneros, estimulando a produção escrita e oral por meio da compreensão auditiva e leitora de textos diversos, atrelados à vida cotidiana. No que tange ao ensino dos verbos do modo indicativo, verificamos que Coimbra e Chaves (2016) inserem o assunto gradativamente, sendo que enfatizam mais a questão estrutural, de maneira sucinta, na seção *Gramática en uso*, na qual remete os alunos a consultar o item *Chuleta lingüística*, localizado no final dos volumes, onde, além de algumas explicações extras, propõem outros exercícios para consolidação do conteúdo, porém, em pequenas quantidades. Entretanto, assim como nas coleções anteriores, apresentam tabelas, que são necessárias para proporcionar esquemas e a sistematização, porém, reputamos que estas poderiam aparecer apenas no referido item.

Com relação às variedades linguísticas, constatamos que as autoras se preocupam em oferecer mostras das diferentes culturas, por meio de áudios diversos, músicas, entre outros, sendo que no manual do professor sugerem algumas leituras complementares ao docente sobre o tema.<sup>159</sup> No entanto, igualmente a o que percebemos nas outras coleções, as autoras não tratam do assunto de forma abrangente, além do que o evidenciam mais nos primeiros capítulos, o que pode levar o discente a ter poucas explicações, caso o docente não conheça as variedades.

No que se refere ao *Presente de Indicativo*, no manual do professor relativo ao capítulo 1 do primeiro volume, explicam que uma das características do verbo *ser* é a de

<sup>159</sup> BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

FANJUL, Adrián. Ecos de mercado en docentes-alumnos de ELE en Brasil. Repeticiones y ausências. **Signos ELE**, Buenos Aires, Universidad del Salvador, n. 1-2, 2008. Disponível em: <<https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1262>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Português brasileiro, espanhol de onde? Analogias incertas. **Letras & Letras**, Uberlândia, ILEEL/UFU, p. 165-183, 2004. Disponível em: <<https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1262>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

CELADA, Maria Teresa; GONZALEZ, Neide Maria. Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugues brasileño. **Signos ELE**, Buenos Aires, Universidad del Salvador, n. 1-2, dec. 2008. Disponível em: <<https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1375>>. Acesso em 27 jul. 2018.

PONTE, Andrea Silva. A variação linguística na sala de aula. In: BARROS, Cristiano Silva; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Orgs.). Espanhol: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2010. V. 16 (Coleção explorando o ensino).



atribuir ao sujeito uma qualidade ou maneira de ser (*Yo soy brasileño*), enquanto o verbo *estar* confere a ele uma peculiaridade ou modo de estar em uma ocasião passageira (*Yo estoy contento*). Entretanto, apresentam o pensamento de Cortillas e Sastre (1991)<sup>160</sup> que concebem que este não é o único critério de uso dos referidos verbos, devendo-se considerar, também, a imperfectividade das frases com *ser* (*El jarrón es negro*) e a perfectividade das sentenças construídas com *estar* (*El jarrón está intacto*), contudo, não elucidam, minimamente, as suas considerações sobre o exposto, tornando, de certa forma, a sua menção vazia no caso de que o professor não entenda muito bem a categoria do aspecto verbal, a sua importância e aplicabilidade ao ensino de línguas, apesar de reputarmos positiva a referência realizada, posto que pode instigar o professor a pesquisar sobre o assunto.

Acerca da abordagem da forma impessoal *hay* e dos verbos *estar* e *tener*, indicando existência e localização, para aprofundar o estudo do contraste entre *hay* e *está(n)*, sugerem ao professor a leitura de um artigo<sup>161</sup> e propõem a criação de uma atividade por meio da qual, a partir de um folheto turístico, os alunos descrevam um lugar, informando sobre o que há nele e onde se localiza. Já sobre o ensino do referido tempo verbal no capítulo 2, indicam o trabalho com uma canção, apenas para revisão do conteúdo. Dessa forma, notamos que as autoras não indicam, nem no manual do professor, nem no manual do aluno, as diferentes possibilidades de uso do mencionado tempo como para falar do passado ou do futuro, por exemplo, embora explicitem a perífrase de futuro mais adiante, oferecendo poucas informações incisivas sobre o assunto. Por outro lado, no decorrer dos demais capítulos, abordam os seus usos a partir de outros elementos estruturais do idioma, como no caso do ensino das horas e da expressão de atividades habituais, mas não o explicitando de maneira específica.

Sobre a abordagem dos pretéritos *Perfecto Simple*, *Perfecto Compuesto* e *Imperfecto*, no capítulo 3 do mesmo volume, notamos que Coimbra e Chaves (2016) evidenciam ao professor que o uso de *he comprado* é mais recorrente no espanhol peninsular do que nas variedades hispano-americanas, visão com a qual discordamos, conforme já mencionamos neste texto. Por outro lado, apresentam os marcadores temporais como elementos que “geralmente” acompanham, sobretudo, as formas *compré* e *he comprado*, mas não as

<sup>160</sup> CORTILLAS, Yolanda Carballera; SASTRE, María Ruano. Usos de ser y estar. Revisión de la gramática y constatación de la realidade lingüística. In: III CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, 1991, Málaga. *Actas...* Málaga: ASELE, 1991. p. 299-313. Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/03/03\\_0297.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0297.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2018.

<sup>161</sup> JURADO SALINAS, Martha. Ser, estar y haber em el aula de español como lengua extranjera. *Revista Decires*, n. 10-11. Disponível em: <<http://www.revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art10-5.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

salientam como unidades definidoras da utilização de um ou outro. Contudo, expõem explicações rasas e pouco esclarecedoras sobre o tema. Constatamos, de igual modo, que as autoras abordam o *Pretérito Pluscuamperfecto* somente na subseção *Chuleta lingüística*, o que nos causou certo estranhamento, pois, como não o mencionam na unidade, nem mesmo como uma estrutura a ser consultada, julgamos que o docente pode vir a não tratar da referida forma, seja por falta de atenção, seja por falta de tempo, já que o número de aulas costuma ser de apenas duas por semana, de acordo com o que já explicitamos. As autoras explicam, então, que tal tempo é usado para expressar uma ação anterior a outra, como em *Ya me **había duchado** cuando llegó Mariana; Antes de estudiar Física **había estudiado** Historia* e sugerem, em seguida, apenas um exercício para elaboração de sentenças com a referida forma.

Com relação ao *Futuro* e ao *Condicional*, notamos que os tratam de modo um pouco mais abrangente, embora tratem do *Condicional Compuesto* apenas na seção *Chuleta lingüística*, o que, assim como mencionamos no caso do *Pretérito Pluscuamperfecto*, pode levar o professor a não abordá-lo.

Em geral, consideramos que o modo indicativo é apresentado por Coimbra e Chaves (2016) de maneira condizente com a abordagem comunicativa, pois, não apenas explicitam as formas com suas breves explicações, mas conduzem os estudantes a refletir sobre o uso que se faz dos tempos verbais, comparando-os uns com os outros. Assim, viabilizam a abordagem do tema de forma gradativa, remetendo-nos às concepções de Langacker (2008a) e de Bybee (2008) explicitadas no primeiro Capítulo desta Tese, além de valorizar o conhecimento prévio dos alunos. Nesse sentido, apesar de discordarmos da afirmação acerca do *Pretérito Perfecto Compuesto* ser mais usado no espanhol da Espanha e de percebermos que pouco explicitam algumas das possibilidades de uso do tempo Presente, julgamos que a CLD3 não se restringe à definição tradicional das formas verbais, já que os ensina em contexto, portanto, de maneira significativa ao discente.

Assim como vimos em ambas as coleções analisadas nos itens anteriores, notamos que a CLD3, trata especificamente dos referidos tempos nas unidades destacadas, mas ao ensinar outros elementos da língua, retoma ou antecede as formas em pauta, exibindo exercícios de fixação tanto no manual do aluno quanto no apêndice *Chuleta lingüística* ao qual faz referência em todos os capítulos do material, o que pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, desde que o docente conduza os estudantes à realização de tais atividades como tarefas de casa para revisão e consolidação, mesmo que os mencione e os direcione em sala de aula. Contatamos, então, que as afirmações dos informantes P2 à

pergunta 2.7 e do P13 e P18 à pergunta 2.8 do questionário oficial, as quais reputam, em geral, que a abordagem do assunto na CLD3 é contextualizada, são condizentes com as conclusões às quais chegamos por meio da análise da referida coleção. Cabe ressaltar que o P18 opina, ainda, que o tratamento da estrutura se dá a partir de poucas explicações, observação com a qual também concordamos.

Nesse sentido, reputamos que a CLD3, assim como a CLD2, se aproxima dos conceitos da CC, da Pragmática e da GC, visto que se pauta nos valores e usos dos verbos no modo indicativo, embora não os aborde de maneira ampla, deixando algumas explicações mais ao encargo do professor, o que, de certa forma, propicia a reflexão também do docente sobre o uso da língua.

#### 5.2.4 O modo indicativo na coleção de livros didáticos 4

A coleção de livros didáticos **Sentidos** (FEITAS; COSTA, 2016), daqui em diante CLD4, está constituída por três volumes direcionados a estudantes do 1º, do 2º e do 3º ano do Ensino Médio, respectivamente. Cada um de seus volumes está formado por quatro unidades e acompanha, assim como as demais coleções analisadas, CD de áudio, tanto no tocante ao manual do professor quanto com relação ao livro do aluno.

O livro do aluno conta, ao final, com um apêndice em que há diferentes textos, sobretudo, literários que promovem a aproximação a diferentes manifestações estéticas do mundo hispânico e propõe uma reflexão acerca das imagens apresentadas na abertura das unidades. Dispõe, também, de atividades complementares, um resumo acerca de alguns elementos de vocabulário e de gramática para serem consultados, além de algumas questões comentadas sobre o Enem. O manual do professor, por sua vez, engloba todas as partes do livro do aluno, bem como um guia de orientação didática em que constam a apresentação e a fundamentação teórica da obra, as respostas de todos os exercícios inseridos nas unidades, algumas sugestões de atividades extras e a transcrição dos áudios.

Segundo Freitas e Costa (2016, p. 164), pautadas na concepção de Bakhtin (2003), a CLD4 assume o entendimento de que “a língua se manifesta por meio de enunciados organizados em gêneros discursivos” e considera, também, o conceito de gêneros textuais proposto por Marcuschi (2008)<sup>162</sup>. Além disso, as autoras (2016, p. 165) concebem que o aprendizado de línguas ocorre “a partir da interação com outros sujeitos mais competentes –

---

<sup>162</sup> MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

seja o professor, seja outro estudante – e com o meio”, consoante com a proposta vygotskyniana. Nesse sentido, utilizam conceitos como os de enunciado/enunciação, tema, estilo, construção composicional e dos gêneros já mencionados no decorrer da obra.

De acordo com Freitas e Costa (2016), a referida coleção está pautada na **LDB-EM** (BRASIL, 1996), nas **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**<sup>163</sup> (DCNGEB, BRASIL, 2013), na qual se encontram as **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio** (DCNEN, BRASIL, 2013) que salientam a formação para a cidadania e para a ética, os direitos humanos, o conhecimento contextualizado, interdisciplinar e autônomo, a relação entre a teoria e a prática, a preparação para o mercado de trabalho e a pesquisa como princípio pedagógico.

Assim, as unidades da CLD4 estão organizadas da seguinte maneira:

---

<sup>163</sup> BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

**Quadro 22** - Estrutura e objetivos das unidades didáticas da CLD4

<b>ESTRUTURA DAS UNIDADES</b>	<b>BREVE DESCRIÇÃO E OBJETIVOS</b>
<i>Páginas de abertura</i>	Apresentam o título, os gêneros, o tema, os objetivos gerais e imagens, especialmente reprodução de pinturas, esculturas, desenhos e fotografias relacionados com o tema da unidade, proporcionando o primeiro contato com o trabalho a ser desenvolvido.
<i>En foco</i>	Questões que visam a instigar uma primeira reflexão sobre o tema e sobre os gêneros discursivos trabalhados na unidade, além de estimular a recuperação do que já se conhece sobre o conteúdo explorado.
<p><b>LEE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ya lo sabes</i></li> <li>- <i>Lee para saber más</i></li> <li>- <i>Comprendiendo el texto</i></li> <li>- <i>Entretextos</i></li> <li>- <i>Reflexiona</i></li> <li>- <i>Comprendiendo el género</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuperação do conhecimento prévio e estímulo à elaboração de hipóteses sobre o tema e sobre o gênero do texto a ser lido na subseção seguinte.</li> <li>- Leitura de texto proposto.</li> <li>- Questões de leitura sobre o texto proposto.</li> <li>- Proposta de diálogo entre o texto lido e outros gêneros diversos.</li> <li>- Reflexão sobre o que foi lido e estabelecimento de conexões com o contexto.</li> <li>- Outro texto que visa a abordar as características do gênero trabalhado.</li> </ul>
<p><b>ESCUCHA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Entrando en materia</i></li> <li>- <i>Oídos bien puestos</i></li> <li>- <i>Más allá de lo dicho</i></li> <li>- <i>Comprendiendo el género</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ativação dos conhecimentos prévios, a fim de possibilitar a construção de hipóteses sobre o texto oral a ser explorado.</li> <li>- Realização da atividade de compreensão auditiva.</li> <li>- Proposta de reflexão sobre o texto e busca de estabelecimento de relações entre ele e o contexto.</li> <li>- Desenvolvimento de trabalho com o gênero discursivo abordado.</li> </ul>
<p><b>ESCRIBE/HABLA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Arranque</i></li> <li>- <i>Puesta en marcha</i></li> <li>- <i>Cajón de herramientas</i></li> <li>- <i>Hacia atrás</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução do gênero discursivo focalizado nas propostas.</li> <li>- Explicitação dos itens relacionados às condições de produção do texto – o tema, o objetivo, os interlocutores, a forma, o meio de circulação e a autoria.</li> <li>- Discussão de alguns recursos que devem ser observados na versão inicial do texto.</li> <li>- Revisão do texto produzido e apresentação da versão final.</li> </ul>
<i>Autoevaluación</i>	Questões relativas à compreensão e à produção dos gêneros que são os eixos das unidades, bem como da reflexão sobre o tema e sobre o engajamento nas atividades desenvolvidas.
<i>El estilo del género</i>	Questões sobre vocabulário e gramática, sempre relacionadas as gêneros discursivos trabalhados nas atividades de produção e compreensão.

**Fonte:** Adaptado de Freitas e Costa (2016).

Na CLD4, os verbos no modo indicativo são apresentados especificamente nos capítulos 2, 3 e 4 do primeiro volume, no capítulo 1 e 4 do segundo volume e no capítulo 2 do terceiro volume.

Assim, na unidade 2 do primeiro volume, intitulada *Derecho a la identidad*, que tem como objetivo o trabalho com os gêneros discursivos notícia escrita e oral, esquema e exposição oral, após o trabalho com a leitura e a interpretação de alguns textos, Freitas e Costa (2016), a partir da exploração de uma notícia acerca da entrada ilegal de haitianos no Brasil, propõem, no subitem *Comprendiendo el género*, que os alunos observem algumas frases, cujos verbos no *Pretérito Indefinido* aparecem destacados e, em seguida, procurem as partes que contêm verbos no *Presente de Indicativo*, a fim de que expliquem qual é a sua função no referido contexto. Depois da compreensão auditiva de outros textos e da apresentação dos demais gêneros já mencionados relativos à unidade, sugerem, no item *El estilo del género*, que os estudantes busquem, novamente, os verbos no Passado e no Presente inseridos nos primeiros parágrafos de uma notícia e, a seguir, escolham a forma mais adequada para completá-la. Posteriormente, propõem a construção de uma tabela, com o objetivo de que os aprendizes possam preenchê-la com os referidos tempos, na terceira pessoa do singular. Cabe destacar que, já nesse exercício, aparecem, também, alguns verbos no *Pretérito Perfecto Compuesto*.

Na unidade 3, que enfoca textos publicitários para campanhas sociais e tem como título *Diversidad sí, desigualdad no*, após propiciarem a exploração de diversos textos, dentre os quais aparece o uso do *vos*, as autoras propõem no item *El estilo del género*, a elaboração de uma tabela com o objetivo de que os estudantes comparem as formas verbais no *Presente de Indicativo* com os verbos no modo imperativo. Acerca do *voseo*, Freitas e Costa (2016) esclarecem que o *vos* indica tratamento informal que, em muitos países, coexiste com o emprego do *tú*, sendo que o seu valor social pode variar conforme as regiões.

Já na unidade 4, que tem como objetivo o tratamento dos gêneros artigo enciclopédico, programa documental e resumo escrito e oral, depois da leitura, interpretação, compreensão auditiva e da exploração da estrutura de alguns textos, as autoras solicitam, na subseção *Comprendiendo el género*, que os alunos observem os verbos conjugados em um artigo intitulado *El descubrimiento de América*, com o intuito de que constatem se estão no Presente ou no Passado e por qual razão são empregados de uma forma ou de outra na situação abordada. Mais adiante, no subitem *Cajón de herramientas*, sugerem aos estudantes que analisem e expliquem o porquê de verbos no *Presente de Indicativo* e no *Pretérito Indefinido* serem predominantemente utilizados em dois resumos apresentados. Em seguida, propõem

que os estudantes construam uma tabela com verbos no Presente, utilizando as terceiras pessoas do singular e do plural, com base em um dos resumos trabalhados. Logo, sugerem que façam o mesmo com verbos nos pretéritos *Indefinido* e *Imperfecto*. Em *El estilo del género*, propõem um texto, cujos verbos no passado se encontram destacados para que os alunos optem pela forma mais correta (*Pretérito Indefinido* e *Imperfecto*) e, depois, realizem um exercício por meio da construção de uma tabela em ambos os tempos. Por fim, solicitam que os estudantes observem um pequeno fragmento de texto e expliquem o motivo de verbos no *Presente de Indicativo* serem empregados. Já no apêndice *Síntesis léxico-gramatical*, contido no final do livro, podem-se observar tabelas de conjugação verbal nos referidos tempos tratados nas unidades, bem como no *Pretérito Pluscuamperfecto* do modo indicativo, além de alguns textos em que tais formas aparecem evidenciadas.

Na unidade 1 do segundo volume, a qual tem como enfoque o gênero discursivo apresentação institucional escrita e oral, após a exploração de diferentes textos, Freitas e Costa (2016) propõem, na subseção *Cajón de herramientas*, a prática da conjugação verbal, tanto no *Presente de Indicativo* quanto no *Pretérito Indefinido*, a fim de que os alunos possam refletir sobre as suas possíveis irregularidades, além de analisar o uso dos tempos verbais em uma de suas produções realizadas anteriormente. Logo, em outra atividade, sugerem a reflexão sobre os verbos empregados nos textos abordados na unidade. Já em *El estilo del género*, sugerem a elaboração de tabelas de conjugação de verbos, no Presente e no Pretérito, além de chamar a atenção para a reflexão de algumas irregularidades, sobretudo, no tempo Presente.

Na unidade 4, que aborda os gêneros reportagem escrita e oral, comentário crítico e denúncia de vizinhos, sugerem, em *Comprendiendo el género*, que os alunos busquem em uma reportagem verbos usados para introduzir as palavras do informante, além de analisar o tempo verbal que predomina no texto. Já em *El estilo del género*, as autoras propõem a observação dos tempos verbais, nos pretéritos e no presente, destacados em alguns fragmentos de reportagens, com o objetivo de que comparem e formulem hipóteses sobre a diferença entre os usos. Em seguida, expõem a explicação sobre os pretéritos *Indefinido* e *Perfecto Compuesto*, a fim de que os alunos comparem com a sua resposta inicial dada às atividades precedentes, elucidando que o primeiro é usado para fazer referência a um acontecimento passado não vinculado ao presente ou cujos efeitos já não são mais sentidos e o segundo é empregado para se referir a um fato passado relacionado com o presente ou cujos efeitos ainda são sentidos. Esclarecem, ainda, que:

Em muitos casos, a distinção entre os dois tempos verbais também está associada ao período de tempo em que ocorreram os fatos: o *Pretérito Indefinido* para acontecimentos ocorridos em um período de tempo terminado (*ayer, la semana pasada...*); o *Pretérito Perfecto Compuesto* para acontecimentos ocorridos em um período de tempo que dura até o presente (*hoy, este año...*). Em outras regiões do mundo hispânico, a distinção entre os dois tempos verbais não é tão expressiva e se costuma usar o *Pretérito Indefinido* com mais frequência<sup>164</sup> (FREITAS; COSTA, 2016, p. 121, tradução nossa).

Em seguida, apresentam algumas tabelas de conjugação verbal, a fim de que os estudantes as observem e completem o exercício posterior. Assim como no segundo volume, no apêndice *Síntesis léxico-gramatical*, propõem a observação de verbos no Presente, nos pretéritos *Indefinido* e *Perfecto Compuesto*, regulares e irregulares, além de acrescentar uma tabela de verbos no *Futuro Imperfecto*.

Já na unidade 2 do terceiro volume, que visa ao trabalho com os gêneros entrevista jornalística escrita e oral, carta de apresentação e videocurrículo, após apresentarem vários textos para leitura e interpretação, expõem, na seção *El estilo del género*, uma entrevista sobre o trabalho infantil, solicitando aos alunos que relacionem as perguntas às suas respectivas respostas e substituam os símbolos pelos verbos entre parênteses conjugados no tempo e pessoa adequados, os quais podem aparecer no *Presente*, no *Pretérito Indefinido*, no *Futuro* e no *Condicional Simple*. Logo, sugerem a construção de uma tabela para ser completada com as formas verbais no *Condicional Simple*, a partir dos verbos que aparecem no texto. Posteriormente, propõem a reflexão acerca da forma e do uso do referido tempo, bem como a elaboração de uma nova tabela de conjugação. Então, no apêndice contido no final do volume *Síntesis léxico-gramatical*, apresentam tabelas com verbos regulares e irregulares no *Condicional Simple*.

Notamos que Freitas e Costa (2016) abordam os verbos a partir da exploração de diversos textos e, em momentos pontuais, solicitam que os alunos observem tanto a sua estrutura quanto reflitam sobre o seu emprego nos contextos apresentados. Percebemos que, em comparação com as demais coleções analisadas, a CLD4 trata dos verbos no modo indicativo de maneira um pouco diferenciada. No entanto, apesar de explicitá-los de forma contextualizada, não agrega nenhum tipo de explicação acerca dos usos e valores no manual do professor, a fim de auxiliar o docente a explorá-los de maneira mais completa. Apenas no

---

<sup>164</sup> No original: *En muchos casos la distinción entre los dos tiempos verbales está también asociada al período de tiempo en que ocurrieron los hechos: el Pretérito Indefinido para sucesos ocurridos en un período de tiempo terminado (ayer, la semana pasada...); el Pretérito Perfecto Compuesto para sucesos ocurridos en un período de tiempo que dura hasta el presente (hoy, este año...). En otras regiones del mundo hispánico, la distinción entre los dos tiempos verbales no es tan expresiva y suele usarse el Pretérito Indefinido con más frecuencia.*



tocante aos pretéritos *Indefinido* e *Perfecto Compueto* é que explicitam a definição já indicada nas linhas anteriores. Nesse sentido, entendemos que a referida coleção trata da questão gramatical de maneira superficial e pouco aborda a categoria do aspecto verbal. De igual modo, notamos que não apresenta, nem mesmo no apêndice, exercícios diversificados para consolidação do assunto, apenas enfatiza a exploração de tabelas de conjugação, o que pode não ser suficiente para atender a heterogeneidade dos estudantes, portanto, as diferentes formas de aprendizagem.

### **5.3 Juntando as partes: triangulação dos dados da pesquisa**

Com base nos resultados gerais propiciados por intermédio do questionário oficial aplicado aos professores de ELE vinculados a um estabelecimento público localizado no estado de São Paulo, vistos no Capítulo anterior, verificamos que os colaboradores desta pesquisa consideram que os livros didáticos de ELE costumam enfatizar, em maior escala, a estrutura dos verbos, apresentando escassas ou até nenhuma explicação sobre as diferentes possibilidades de uso da referida classe gramatical, característica que também apontaram em suas respostas às entrevistas como uma das dificuldades no ensino do tema nas aulas de ELE<sup>165</sup>, o que vai ao encontro do que constatamos por meio das análises das CLD realizadas no item precedente. Conforme já afirmamos, entendemos que, de certa forma, tal característica pode induzir os docentes do idioma a evidenciar a abordagem tradicional em suas aulas na atualidade, inclusive, devido à forte tendência ao ensino das normas gramaticais advindo da formação inicial desses docentes, conforme o que, de igual modo, observamos por intermédio dos dados das duas primeiras ferramentas analisadas.

A partir do questionário oficial, verificamos, também, que, apesar de tais sujeitos terem tido o seu primeiro contato com o tema por meio da metodologia tradicional e, por conseguinte, compreenderem-no calcados, principalmente, na norma culta da língua, manifestaram que se preocupam com a abordagem pragmática e comunicativa em suas aulas e concebem que o tratamento dos verbos deve levar em conta as reais possibilidades de uso do idioma, consideração amplamente reiterada nos resultados inerentes às entrevistas, por meio dos quais salientaram que a referida abordagem deve ocorrer de forma contextualizada, partindo de diferentes textos e atividades diversificadas. Percebemos que tal visão permeia, de igual modo, a abordagem do assunto nas CLD analisadas cujos autores se preocupam com a

---

<sup>165</sup> Vide Quadro 17 (p. 248).

apresentação do tema vinculada a contextos que se relacionam à realidade dos estudantes, a fim de que o ensino e a aprendizagem aconteçam de maneira dinâmica e significativa aos participantes do processo.

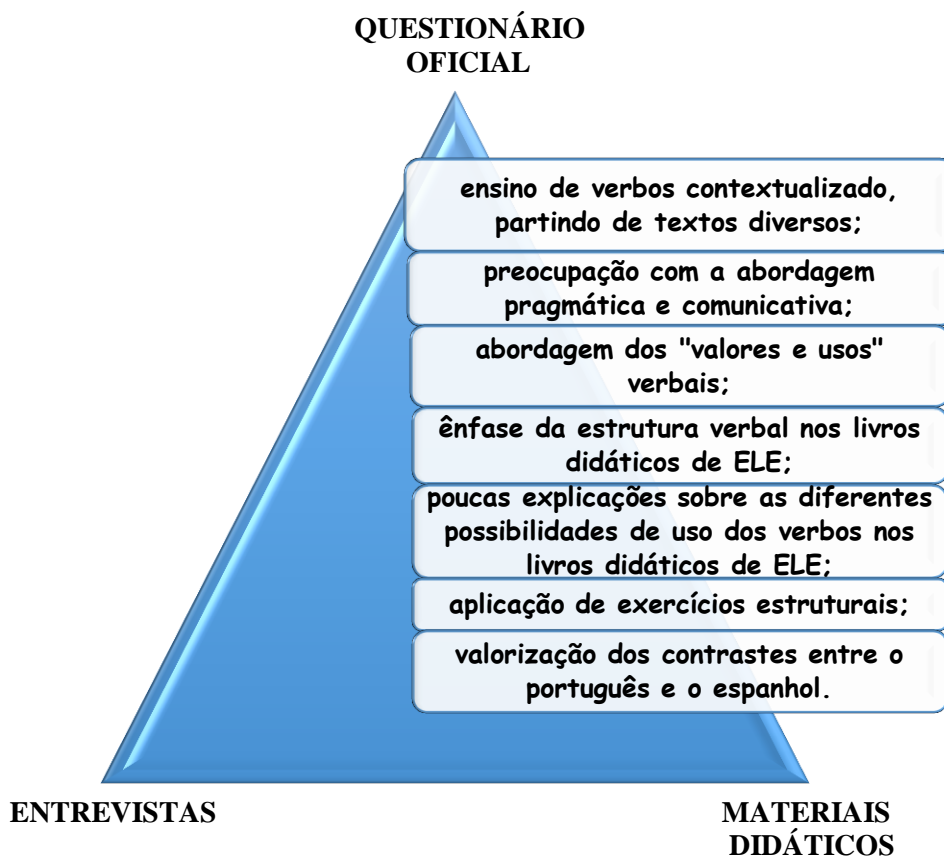
Os dados obtidos por meio das entrevistas também corroboram as informações explicitadas no questionário oficial no que diz respeito ao aspecto verbal, revelando que, em geral, os colaboradores desta investigação compreendem parcialmente o seu significado, embora entendam a importância da exploração das reais possibilidades de uso, as quais transcendem as explicações apresentadas pela gramática tradicional. Já nas CLD analisadas, notamos que a elucidação da referida categoria se dá de forma um pouco mais evidente nas coleções 2 e 3, por meio da exposição de alguns dos diferentes “valores e usos” verbais, contudo, sem muitos esclarecimentos ao professor. Por fim, percebemos por intermédio dos três instrumentos analisados que a maioria dos docentes e dos autores das destacadas CLD valorizam a aplicação de exercícios estruturais com vistas à consolidação do conhecimento estrutural da língua, além de ressaltar o trabalho com os contrastes entre o português e o espanhol devido à grande semelhança existente entre os idiomas.

De maneira geral, reputamos que os resultados apresentados a partir das ferramentas utilizadas se correspondem e vão ao encontro das nossas hipóteses iniciais que pressupõem que os verbos ainda são ensinados, primordialmente, com base em procedimentos que remetem à metodologia tradicional de ensino e que os livros didáticos de ELE, de igual modo, adotam a mesma perspectiva, embora procurem tratar dos verbos pautados em contextos diversos relacionados à sociedade atual, com vistas a que tal abordagem não fique estagnada na explicitação da estrutura linguística. Por outro lado, conforme já afirmamos neste texto, consideramos que uma parte dos resultados são satisfatórios, pois indicam que, em geral, os docentes submetidos a essa pesquisa conhecem a noção do aspecto verbal e, apesar de sua formação mais voltada ao viés tradicional, preocupam-se em salientar em suas aulas os “valores e usos” verbais. Nesse sentido, elucidam os diversos contextos para depois apresentar a forma, fazendo uso, inclusive, de diferentes atividades de cunho lúdico e estrutural, propiciando, portanto, a aprendizagem do tema atrelada à realidade do aprendiz.

Assim sendo, com base nas análises das ferramentas por nós efetuadas neste e no Capítulo anterior, julgamos que o ensino de verbos nas aulas de ELE ainda se apoia em procedimentos tradicionais devido à sua prevalência no curso de formação inicial dos professores. Entretanto, também observa traços dos conceitos de CC, da Pragmática e da GC, teorias que prezam pelo ensino dos verbos partindo de situações de uso linguístico real e contextualizado sem deixar de lado a exploração e a compreensão da forma.

Vejamos, na Figura seguinte, a síntese da triangulação dos resultados apresentados a esta pesquisa:

**Figura 10** – Triangulação dos dados



Fonte: Própria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*Hablar un idioma es transportar y negociar significados a partir de frases. Es importante, pues, aprender a formar frases. Pero no a repetir frases, sino a crearlas. Sin embargo, no es esto lo único importante: hablar un idioma es, pues, actuar con él (MATTE BON, 2010a, p. IX).*

De acordo com o que explicitamos no desenvolvimento desta pesquisa, o nosso interesse pela investigação do ensino de verbos nas aulas de ELE partiu do estudo que realizamos em nossa Dissertação de Mestrado (SOLER, 2013) que tratou dos *Pretéritos Indefinido e Perfecto Compuesto* no referido contexto, com vistas a encontrar caminhos que permitissem a abordagem do tema de forma completa, significativa e contextualizada. Dessa maneira, calcados na hipótese de que, em geral, o tratamento dos verbos ainda costuma acontecer desassociado do emprego real da língua, reportamo-nos, nesta Tese, a teorias que contemplam o conhecimento sistemático (gramática) do idioma desde uma perspectiva comunicativa.

Assim, no Capítulo 1, apresentamos os conceitos: de Competência Comunicativa proposto por Hymes (1972) e as releituras efetuadas por Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996); da Ciência Pragmática, pautados, principalmente, nas considerações de Grice (1975) e de Escandell Vidal (2006); e da Gramática Cognitiva, baseados nas concepções de Langacker (1987; 2008a) e de Bybee (2008). Notamos, então, que as três teorias se preocupam com a aplicabilidade da estrutura linguística em situações reais, considerando, portanto, todo o entorno do ato comunicativo e não apenas as regras do idioma. Por meio da teoria do Princípio da Cooperação (GRICE, 1975), por exemplo, observamos o estabelecimento de critérios (máximas) que ao serem violados, podem trazer problemas ou interferências ao processo interativo. Tais critérios primam pelo bom entendimento entre os interlocutores que, ao respeitar determinados mecanismos, fazem uso do seu conhecimento linguístico, contudo, sem estar atento apenas a ele, podendo obter êxito em suas interações. Já a Gramática Cognitiva vincula o conhecimento estrutural (gramática) a capacidades cognitivas gerais as quais estão associadas ao conhecimento de mundo e aos mecanismos imaginativos utilizados pelo falante. Em linhas gerais, verificamos que as teorias mencionadas não desconsideram a estrutura linguística, mas visam à compreensão de como utilizá-las, observam o significado dos enunciados nas diferentes situações de uso e podem nos auxiliar no entendimento das escolhas verbais efetuadas pelos falantes.

No Capítulo 2, baseados nas ideias de Gutiérrez Araus (2012), descrevemos brevemente as categorias do paradigma verbal e reputamos que a organização e a compreensão do sistema verbal da língua espanhola sob a ótica da referida estudiosa permite uma visão muito mais ampla do assunto e mais condizente com o contexto comunicativo real, pois não observa as suas categorias (pessoa/número, temporalidade, perspectiva discursiva, aspecto verbal, modo verbal e modalidade) sob um viés estritamente linguístico. Nesse contexto, evidenciamos a categoria gramatical do aspecto que, em geral, exprime a duração de um processo representado por um verbo e possui relação direta com a questão temporal. Assim, calcados, principalmente, nas considerações de Gutiérrez Araus (1997; 2012), de Miguel Aparicio (2000), de Corôa (2005), da RAE (2010) e de Travaglia (2016), constatamos que o aspecto diz respeito não apenas à noção de completude e incompletude dos acontecimentos (contraste aspectual perfectivo *vs.* imperfectivo), mas também, é responsável pelo esclarecimento da extensão temporal/duração dos fatos (começo, meio e fim) e da empregabilidade das perífrasis verbais, sendo, portanto, a categoria do paradigma verbal que possibilita a explicação dos diferentes “valores e usos” que o falante faz do idioma no ato comunicativo transcendentais às definições gramático-tradicionais.

Já no Capítulo 3, apresentamos a nossa metodologia de pesquisa que é de cunho quali e quantitativo e esteve composta por três etapas: 1) levantamento teórico de teorias que viabilizam o ensino dos verbos sob a abordagem comunicativa e apresentação das categorias do paradigma verbal, com enfoque no tema da categoria gramatical do aspecto; 2) aplicação de questionários e entrevista com professores de ELE; 3) análise de como são abordados os valores e usos (aspecto) dos verbos em alguns livros didáticos de ELE utilizados pelos colaboradores finais em suas aulas. Nesse mesmo Capítulo, realizamos a caracterização dos informantes iniciais da nossa investigação – estudantes do 4º ano do curso de Letras/Espanhol de uma universidade pública localizada no estado de São Paulo –, aos quais aplicamos o questionário piloto, por meio do qual verificamos que, em geral, os mencionados sujeitos priorizam a abordagem metódica e estruturalista dos verbos nas aulas de ELE, corroborando a nossa hipótese de que o tratamento do tema costuma ocorrer calcado em procedimentos que desconsideram as situações reais de uso nas quais a língua é, efetivamente, empregada, embora alguns deles tenham salientado a importância da contextualização no ensino do assunto. De igual modo, observamos que desconhecem o conceito de “aspecto verbal” e associam o tratamento do tema à prática de exercícios estruturais atrelados à aplicação de atividades lúdicas. Por fim, explicitamos, também, a caracterização dos colaboradores finais – professores de ELE vinculados a uma instituição pública situada no estado de São Paulo –,

além de explicar os procedimentos adotados e os objetivos, tanto com relação à realização das entrevistas quanto no tocante à análise dos livros didáticos de espanhol, com vistas a garantir a triangulação e a conclusão dos dados.

No Capítulo 4, efetuamos, então, a descrição e a análise detalhada do questionário oficial aplicado aos referidos docentes, com o objetivo de verificar a situação de ensino e o entendimento dos verbos nas aulas de ELE, além de observar se e de que maneira tais professores compreendiam a categoria do aspecto. Assim, pautados nas informações prestadas, constatamos que os referidos sujeitos, em geral:

- demonstraram que o sistema verbal, os modos e os tempos lhes foram explicados e exemplificados, predominantemente, por meio da abordagem tradicional nas aulas do idioma da graduação em Letras/Espanhol;
- consideram-se bons conhecedores do sistema verbal da língua espanhola;
- entendem o tema pautado, principalmente, na norma da língua, embora demonstrem certa influência da abordagem pragmática em seus discursos;
- compreendem o significado do aspecto verbal de forma parcial, associando-o mais à duração da ação, bem como ao aspecto perfectivo *vs.* imperfectivo;
- concebem que o tratamento dos verbos nas aulas de ELE deve considerar as reais possibilidades de uso da língua;
- reputam importante a aplicação de exercícios estruturais, a fim de consolidar o conhecimento sistemático do idioma;
- acreditam que os livros de ELE, em geral, incluindo-se aqueles que são utilizados em sua prática laboral, enfatizam os aspectos estruturais e pouco exploram as situações de uso linguístico.

Com relação a essa primeira etapa da pesquisa de campo, verificamos que os resultados gerais obtidos corroboram as nossas hipóteses iniciais, as quais reputavam que o ensino de verbos voltado aos docentes do idioma costuma estar pautado na estrutura linguística, confirmando, também, uma secundária de que os livros de ELE apresentam, primordialmente, a mesma característica, trazendo poucas ou, por vezes, nenhuma explicação acerca dos usos e das variedades do idioma, o que justifica o tratamento do referido tema ou de outros ainda acontecer baseado, em grande proporção, na abordagem tradicional nos dias atuais. Por outro lado, consideramos satisfatória a constatação de que os sujeitos submetidos a

esta investigação concebem relevante a abordagem comunicativa no ensino dos verbos e que conhecem, ainda que não seja em sua totalidade, o significado e a importância da compreensão do aspecto verbal no destacado contexto. Concebemos que tais sujeitos observam em sua prática traços que vão ao encontro das teorias em que nos respaldamos no desdobramento desta Tese, o que evidencia o ensino e a aprendizagem dinâmica, abrangente e significativa aos discentes, em maior ou menor proporção.

Outro aspecto importante observado e sobre o qual não podemos deixar de referenciar nestas ponderações é a percepção da demonstração da constante capacitação ou atualização dos informantes desta pesquisa, o que, evidentemente, culmina na reflexão acerca dos procedimentos pedagógicos adotados, tornando o processo mais atualizado e adequado. Como sabemos, é necessário que os professores de línguas da atualidade (e de todas as outras áreas) observem as necessidades de seus alunos, os quais pertencem a gerações diferentes da sua, mais atualizadas e, inclusive, “informatizadas”, apresentando, por conseguinte, características diversas que não condizem com a prática de procedimentos ou atividades estritamente tradicionais em sala de aula, diferente de como se pensava a educação anos atrás. Dessa forma, a despeito de terem sido ensinados sobre os verbos por meio da ênfase ao viés estrutural da língua, entendemos que a participação em cursos diversos lhes proporciona um olhar diferente e condizente com a concepção atual de ensino. Afinal, conforme mencionamos no referido Capítulo, calcados no pensamento de Almeida Filho (2000; 2006) e de Eres Fernández (2009), são os professores mesmos os maiores responsáveis pela sua atualização após o término da formação inicial.

Já no Capítulo 5, por intermédio da descrição geral e da análise das entrevistas individuais, contatamos que os mencionados colaboradores: a) consideram relevante a abordagem dos verbos nas aulas de ELE; b) tratam do assunto de forma contextualizada, a partir de textos diversos, atividades lúdicas e posterior aplicação de exercícios estruturais; c) apresentam a forma e as diferentes possibilidades de uso verbal transcendentais às explicações apresentadas pela gramática tradicional; d) compreendem e abordam parcialmente os “valores e usos”, portanto, a noção de aspecto verbal, em suas aulas; e) concebem que a maior dificuldade no tratamento do tema é o desconhecimento da estrutura da língua materna por parte do aluno, dificultando, assim, o trabalho com os contrastes entre os idiomas; f) reputam que os livros didáticos de ELE abordam superficialmente o tema dos verbos, além de apresentarem poucos exercícios para consolidação do conteúdo. No tocante às análises das coleções didáticas utilizadas pelos mesmos docentes no desenvolvimento de suas aulas, notamos que: a) a abordagem da estrutura verbal costuma ser predominante; b) há a

preocupação com a abordagem comunicativa e contextualizada do assunto; c) expõem alguns dos diferentes “valores e usos” verbais, contudo, sem muitos esclarecimentos ao aluno ou ao professor; d) apresentam exercícios estruturais com vistas à consolidação do conhecimento estrutural da língua; e) ressaltam o trabalho com os contrastes entre o português e o espanhol devido à grande semelhança existente entre os idiomas.

Dessa forma, após as análises e constatações referentes aos três instrumentos utilizados, a triangulação dos dados apontou ao seguinte resultado:

- o tratamento dos verbos costuma acontecer de maneira contextualizada, partindo de textos diversos;
- há a preocupação com a abordagem pragmática e comunicativa do assunto, tanto dos autores das CLD analisadas quanto por parte dos professores entrevistados;
- os "valores e usos" verbais costumam ser apresentados, ainda que de maneira pouco aprofundada;
- ainda há uma tendência à ênfase da estrutura verbal nos livros didáticos de ELE, bem como nas práticas docentes;
- os livros didáticos de ELE explicitam poucas explicações sobre as diferentes possibilidades de uso dos verbos;
- valoriza-se a aplicação de exercícios de fixação;
- salientam-se os contrastes entre o português e o espanhol.

Verificamos, então, que os resultados obtidos por meio, tanto do questionário piloto quanto do oficial e das entrevistas, de igual modo, ratificam as nossas hipóteses iniciais, de que, conforme já mencionados, em geral, o ensino de verbos ainda costuma ocorrer calcado na estrutura da língua, especialmente, por influência do ensino do tema destinado aos professores do referido idioma na ocasião de sua formação inicial, característica que os conduz a reproduzir a abordagem do assunto nos moldes tradicionais de ensino em maior ou menor proporção. Por outro lado, também constatamos o entendimento dos colaboradores desta investigação de que a abordagem dos verbos deve estar pautada em contextos diversos que remetam à realidade dos estudantes, considerando a aplicação de atividades lúdicas, tais como filmes, músicas, novelas, entre outros recursos, bem como exercícios diversos para consolidação da estrutura da língua. Além disso, pelas informações reveladas, notamos que os docentes submetidos a esta pesquisa demonstraram ter algum conhecimento da noção da



categoria gramatical do aspecto, já que expuseram que se preocupam com a abordagem dos “valores e usos” verbais em suas aulas, os quais também são apresentados, embora por meio de poucos esclarecimentos, sobretudo nas CLD 2 e 3 analisadas.

De modo geral, reputamos que tais considerações nos indicam que o ensino de verbos nas aulas de ELE voltado a estudantes do estabelecimento contatado costuma acontecer de maneira coerente e equilibrada, a despeito de alguns dos docentes terem demonstrado uma forte preocupação com a estrutura linguística. Entretanto, mesmo estes revelaram que procuram partir de contextos diversos e atividades diversificadas antes de tratar da gramática propriamente dita, o que nos reporta ao conceito da CC, da Pragmática e da GC, além de voltar a nossa atenção à concepção do aspecto verbal, já que a maioria dos informantes afirmou que trabalha os diferentes “valores e usos” verbais em sala de aula, características que também verificamos na abordagem do assunto em algumas das coleções didáticas examinadas, conforme já mencionamos. Julgamos que os poucos esclarecimentos acerca dos usos diferentes contidos nos livros didáticos, poderiam ser mais bem explorados pelos autores, especialmente, no guia didático, mas, reputamos, também, que o docente precisa ter autonomia e ser consciente de que o livro didático não deve ser o único material de apoio utilizado em suas aulas, o que possibilita a realização de pesquisas sobre os assuntos tratados em outras fontes antes de ensiná-los aos alunos.

Concluimos, portanto, que uma parte dos resultados revelados por meio das três ferramentas descritas e analisadas pode ser considerada satisfatória, pois no conduz à percepção de que, no referido contexto, o tratamento da mencionada classe gramatical, e até de outras, atende, de certa forma, às reais necessidades dos discentes e refletem as possibilidades de uso da língua, o que nos remete a uma das constatações inerentes à primeira parte do questionário apresentada no Capítulo 4: a de que os colaboradores desta pesquisa são profissionais devidamente habilitados e capacitados – inclusive pelo seu alto nível de qualificação acadêmica –, exercem o seu cargo com muita seriedade e consideram em suas práticas o que sugerem os documentos norteadores da educação brasileira, os quais, em geral, entendem que a aprendizagem de um idioma deve observar a formação global do aprendiz e não o saber linguístico compartimentado, sem significado e desconexo com o uso da língua nas diversas situações sociais. Entretanto, não podemos deixar de considerar as constatações que ratificam as nossas hipóteses iniciais já explicitadas, o pouco entendimento dos docentes entrevistados acerca da categoria do aspecto verbal – embora se trate de um grupo devidamente qualificado a exercer a sua profissão, além de serem experientes –, o enfoque das coleções didáticas de ELE majoritariamente direcionado à estrutura da língua, bem como

os poucos esclarecimentos sobre as diferentes possibilidades de usos do referido idioma nos referidos manuais. Assim sendo, a despeito dos traços positivos destacados, os quais configuram, a nosso ver, um grande avanço no ensino e na aprendizagem do tema, ao efetuar a triangulação dos dados, julgamos que os resultados gerais são insatisfatórios devido à ênfase e à grande preocupação com a abordagem tradicional ainda presente nas aulas de ELE ministradas nos dias atuais.

Nesse sentido, concebemos que a leitura das discussões contidas nesta pesquisa pode auxiliar aos docentes ao menos a refletirem sobre as suas práticas em sala de aula, a fim de torná-las mais compatíveis com o cenário que se desenha diante de cada um deles em sua rotina laboral a qual se constitui de estudantes heterogêneos e, por conseguinte, bastantes diferentes do perfil de alunos que tínhamos outrora. Sabemos que é difícil, no entanto, romper com certos paradigmas e lecionar com vistas a suprir as diferenças, fato que requer do professor a sua constante atualização e preparo para lidar com as diversas formas de ensinar e aprender na atualidade. Todavia, conforme já destacamos no desenvolvimento deste texto, bem como nestas considerações finais, é imprescindível que o docente continue buscando se atualizar após o curso de formação inicial, com o objetivo de que suas aulas não se tornem obsoletas e sem sentido ao público a que são dirigidas. Assim, entendemos que tal atualização pode ocorrer de diferentes formas, tais como em cursos de extensão, pós-graduação *lato e stricto sensu*, por meio da participação em grupos de estudos ou de pesquisas relativos à área ou mesmo a partir de situações mais simples de leitura, reflexão e debates de textos sobre o tema do ensino de língua espanhola em reuniões pedagógicas periódicas e eventos diversos realizados dentro ou fora dos estabelecimentos educacionais. Dessa maneira, reputamos que as equipes gestoras (diretores e coordenadores) ao lado de seu respectivo corpo docente poderiam voltar mais o seu olhar à realização de atividades que visem a promover a constante reflexão e o debate das questões trazidas a este trabalho, as quais poderiam, inclusive, ser ampliadas ao ensino de outras línguas, conforme a possibilidade.

Igualmente, julgamos que esta investigação pode contribuir na (re)organização dos cursos de formação do idioma, com o propósito de que sejam inseridos no rol de disciplinas, conteúdos que tratem, de maneira específica, da Competência Comunicativa, da Pragmática, da Gramática Cognitiva e ciências afins, com vistas a que os futuros professores do idioma possam, desde a graduação, perceber e refletir de modo mais reiterado e aprofundado sobre procedimentos de ensino que sejam, de fato, significativos, adequados e voltados às reais necessidades dos estudantes da contemporaneidade. No tocante ao ensino de verbos, especificamente, reputamos que os referidos cursos precisam, de igual modo, voltar a sua

atenção ao esclarecimento da categoria do aspecto verbal que, de acordo com o que observamos nesta pesquisa, viabiliza o melhor entendimento do processo das escolhas verbais realizadas pelos falantes no ato comunicativo, podendo, dessa forma, auxiliar na abordagem do tema nas aulas de ELE. Em conformidade com o que já explicitamos neste texto, reputamos que, muitas das práticas que se dão em sala de aula por parte do professor refletem a maneira como ocorre/ocorreu o ensino e a aprendizagem nos cursos de formação inicial e para que esse quadro seja modificado ainda há um caminho extenso a ser percorrido, embora existam muitas discussões acerca dos conceitos e teorias como as apresentadas neste texto há algumas décadas.

No que diz respeito ao mercado editorial, concebemos que a leitura dos resultados desta Tese podem contribuir com o trabalho de outros pesquisadores, autores e editores de livros didáticos de ELE, os quais poderão observar que os docentes, em geral, consideram que o assunto dos verbos costuma ser tratado de maneira superficial, deixando lacunas que não esclarecem os valores e os usos verbais em sua totalidade e que ainda carregam a forte influência do tradicionalismo, desconsiderando, muitas vezes, os esclarecimentos dos usos linguísticos transcendentais às explicações trazidas pela gramática tradicional. Conforme já explicitamos, entendemos que o professor deve buscar outras fontes de informação além do que costuma ser apresentado nos referidos manuais, contudo, consideramos que tal fato não isenta os seus elaboradores/pesquisadores de propiciar maiores e melhores informações àqueles que os adotam em sua prática laboral.

## REFERÊNCIAS

---

ABREU, Antônio Suárez. **Linguística Cognitiva: uma visão geral e aplicada**. 1 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010. v. 1.

\_\_\_\_\_. Linguística Cognitiva: uma visão introdutória. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Orgs.). **O Fazer Científico**. Campinas: Mercado das Letras, 2014, v. 2. p. 373-388.

AGOSTINHO. **Confissões**. Livro XI. 2. ed. Tradução Arnaldo do Espírito Santo, João Beato e Maria Cristina de Castro-Maia de Sousa Pimentel. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p. 285-317, 2004.

AGUIRRE BELTÁN, Bianca. La enseñanza del español con fines específicos. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p. 1109-1128.

ALARCOS LLORACH, Emilio. **Gramática de la lengua española**. 1 ed. 2 reimpressão. Madrid: Espasa Calpe, 2000. Disponível em: <<http://coleccion.narod.ru/manuales/RAE-Gramatica-de-la-lengua.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga. (Orgs.). **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Conhecer e desenvolver a competência profissional de professores de LE. **Revista Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo: APLIESP, vol. 9, p. 9-19, 2006. Edição especial. Disponível em: <<http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

ALONSO, M. Cibele González Pellizzari; ZIPMAN, Susana B. Slepoy de. Trabajar con música y canciones en la clase de E/LE. In: X SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: EL COMPONENTE LÚDICO EN LA CLASE DE E/LE, 2002. São Paulo. **Actas...** Brasília: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003. p. 132-136.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. 2. ed. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.

AUSTIN, John L. **How to do things with words**. New York: Oxford University Press, 1962.

BACHMAN, Lyle F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. Some reflections on task-based language performance assessment. **Language Testing**, vol. 19, n. 4, p. 453-476, out. 2002.

BACHMAN, Lyle F.; PALMER, Adrian. S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996. Disponível em: <<https://octovany.files.wordpress.com/2013/12/language-testing-in-practice-bachman-palmer.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera**. 2. ed. Madrid: Arco Libros, 2004.

\_\_\_\_\_. Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula. **MarcoELE: Revista de didáctica ELE**, n. 9, p. 7-18, 2009. Disponível em: <[http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_baralo.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996_baralo.pdf)>. Acesso em: 30 dez. 2012.

BATTAGLIA, Maria Helena V. Aktionsart. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, n. 3, p. 259-271, nov. 1999. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/63977/66725>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. ampl. Conforme o novo acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BELLO, Andrés. **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos**. Madrid: Arco Libros, 1988.

BORGES NETO, José. **A gramática gerativa transformacional**. 1991. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1991. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/271149/1/BorgesNeto\\_Jose\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/271149/1/BorgesNeto_Jose_D.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. De que trata a pragmática? Texto de conferência proferida no **I Workshop Internacional de Pragmática**, Curitiba, UFPR, 28 de agosto de 2012. Disponível em: <[https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para\\_download/pragmatica.pdf](https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para_download/pragmatica.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais ensino médio (PCN+):** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 ago. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 15 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Básica, v. 1, p. 127-164, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Matriz de referência para o Enem 2009.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <[www.enem.inep.gov.br/pdf/Enem2009\\_matriz.pdf](http://www.enem.inep.gov.br/pdf/Enem2009_matriz.pdf)>. Acesso em: 9 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2012: língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2015: língua estrangeira moderna - ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular.** Brasília: Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **PNLD 2018: espanhol - guia de livros didáticos - Ensino Médio/Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017c. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

BYBEE, Joan. Usage-based grammar and second language acquisition. In: ROBINSON, Peter; NICK, C. Ellis. (Eds.). **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition.** New York/London: Routledge. 2008. p. 216-236.

CADIerno, Teresa. El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. **MarcoELE: Revista de didáctica ELE**, n. 10, p. 1-18, 2010. Disponível em: <[http://marcoele.com/descargas/10/cadierno\\_gramatica.pdf](http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf)>. Acesso em: 30 dez. 2012.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de lingüística e gramática:** referente à língua portuguesa. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAMPS, Victoria. **Pragmática del lenguaje y filosofía analítica.** Barcelona: Ediciones Península, 1976.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard W. (Eds.). **Language and communication.** London: Longman, 1983. p. 2-27.

\_\_\_\_\_. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, Miquel et al. **Competencia comunicativa:** documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 2000. p. 63-81.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language. Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, vol. 1, n. 1, p.1-47, mar. 1980. Disponível em: <<https://academic.oup.com/applij/article/I/1/1/181953>>. Acesso em: 5 dez 2017.

CANTOS GÓMEZ, Pascual. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. Tradução de Isabel Gretel Maria Eres Fernández. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 34, p. 53-77, jul-dez, 1999.

CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro; ALONSO RAYA, Rosario. La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE. **MarcoELE: Revista de didáctica ELE**, n. 8, p. 1-33, 2009. Disponível em: <[http://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso\\_percepciongramatica.pdf](http://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2017.

CASTILHO, Ataliba T. Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa. **Alfa: Revista de Linguística**, Marília, vol. 12, p. 1-133, 1967. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3311/3038>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

CELAYA, Gabriel. **Poesías completas.** Barcelona: Editorial Laia, 1977.

CENOZ, Jasone. El concepto de competencia comunicativa. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p. 449-465.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. **Diccionario de términos clave de ELE**. Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)>. Acesso em: 24 mar. 2017.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. Introdução à linguística cognitiva. **Matraga: Revista do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro**, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga24/arqs/matraga24a03.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

CIFUENTES HONRUBIA, José Luis. **Gramática cognitiva: fundamentos críticos**. Madrid: EUDEMA, 1996. Disponível em: <<http://cervantes.cpd.ua.es/personal/cifu/publicaciones/GramaticaCognitiva.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana. **Cercanía joven**. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2016. 3v.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Anaya y CVC, 2002. Disponível em: <<http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>>. Acesso em: 10 out. 2017.

CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos do português: uma introdução à sua interpretação semântica**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

CRYSTAL, David. **Dicionário de lingüística e fonética**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CUENCA, María Josep; HILFERTY, Joseph. **Introducción a la lingüística cognitiva**. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de lingüística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Língua e cultura: integração na aula de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada (UnB)**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 39-44, 2002.

\_\_\_\_\_. Las actividades lúdicas en la clase de E/LE: un asunto serio. In: In: X SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTE: EL COMPONENTE LÚDICO EN LA CLASE DE E/LE, 2002. São Paulo. **Actas...** Brasília: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003. p. 19-22.



\_\_\_\_\_. **Incidências e relações de alguns aspectos psicopedagógicos em materiais didáticos de espanhol e em cursos de formação de professores.** Relatório final de pesquisa individual vinculada ao Edital Programa de estágio-docente no exterior – pró-reitoria de pós-graduação da USP, 2009. Trabalho inédito, não publicado, cedido pelo autor.

ESCANDELL VIDAL, María Victoria. La pragmática. In: CAMPS, Anna; FERRER, Montserrat. (Eds.) **Gramàtica a l'aula**. Barcelona: Editorial Graò, 2000. p. 17-19. Disponível em:  
<[http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,1471290&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1471290&_dad=portal&_schema=PORTAL)>. Acesso em: 29 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Aportaciones de la pragmática. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004a. p. 179-197.

\_\_\_\_\_. **Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas.** Artigo online, 2004b. Disponível em:  
<<https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Competencia%20comunicativa%20y%20arquitectura%20cognitiva.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Introducción a la pragmática.** 2 ed. actual. Barcelona: Editorial Ariel Lingüística, 2006.

ESTEVES, Ana Lúcia. Algunos apuntes sobre temporalidad y aspecto verbal en español. **Caligrama: Revista de Estudos Românicos.** Faculdade de Letras / Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. vol. 9, p. 7-28, 2004. Disponível em:  
<<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/382/337>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FERRARI, Lilian. Modelos de gramática em linguística cognitiva: princípios convergentes e perspectivas complementares. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Letras e cognição**, n. 41, p. 149-165, 2010. Disponível em:  
<<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/41/artigo7.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística cognitiva.** São Paulo: Contexto, 2011.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.

FREITAS, Luciana Maria Almeida da; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española.** 1 ed. São Paulo: Richmond, 2016. 3 v.

GABARDO, Tânia Lazier. **Reflexões sobre tempo e aspecto nas línguas portuguesa e espanhola.** 2001. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, 2001. Disponível em:  
<<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/22165/tania.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GAZDAR, Gerald. **Pragmatics: implicature, presupposition and logical form**. New York: Academic Press, 1979.

GOMIS, Pedro; LAURA, Segura. **Vademécum del verbo español**. Madrid: SGEL, 1998.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GRICE, Herbert Paul. Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry L. (Eds.). **Syntax and semantics**, vol. 3. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58.

\_\_\_\_\_. Lógica y conversación. In: L. M. Valdés Villanueva (Ed.). **La búsqueda del significado: Lecturas de filosofía del lenguaje**. 2 ed. Madrid: Editorial Tecnos, 1991. p. 511-530.

\_\_\_\_\_. **Studies in the way of the words**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

GUILLÉN DÍAZ, Carmen. Los contenidos culturales. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p. 835-851.

GUTIÉRREZ ARAUS, Maria Luz. **Formas temporales del pasado en indicativo**. 2. ed. Madrid: Arco libros, 1997.

\_\_\_\_\_. **Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L**. Madrid: Arcos Libros, 2012. (1 ed. 2004)

HABERLAND, Hartmut. Pragmatics as a component vs. pragmatics as a perspective of Linguistics. **Goyōron kenkyū / Studies in Pragmatics**, vol. 12, p. 54-68, 2010. Disponível em: <[http://pragmatics.gr.jp/content/files/SIP\\_012/SIP\\_12\\_Haberland.pdf](http://pragmatics.gr.jp/content/files/SIP_012/SIP_12_Haberland.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2018.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics. Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, Part 2, 1972. p. 269-293. Disponível em: <<http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, Miquel et al. **Competência comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 2000. p. 27-46.

HUBACK, Ana Paula da Silva. **Efeitos de frequência nas representações mentais**. 2007. 318 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6ZWQJS/ana\\_paula\\_huback\\_tese.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6ZWQJS/ana_paula_huback_tese.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 10 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. A interferência da frequência em fenômenos linguísticos. **DELTA**, vol. 29, n. 1, p. 79-94, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/04.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. **Do ensino médio ao superior, que ponte os une?:** um estudo de provas de vestibular de língua espanhola. 2007. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-090818/pt-br.php>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **As linhas e as entrelinhas:** um estudo das questões de língua espanhola no ENEM. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052012-132311/pt-br.php>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamon Press, 1985.

\_\_\_\_\_. **The input hypothesis:** issues and implications. New York: Longman, 1985.

KREBS, Luciana Monteiro; LAIPELT, Rita do Carmo Ferreira. Teorias da linguística cognitiva para pensar a categorização no âmbito da ciência da informação. **Transinformação**, Campinas, vol. 30, n. 1, p. 81-93, jan./abr. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-37862018000100081&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862018000100081&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 mai 2018.

LADO, Robert. **Introdução à lingüística aplicada:** lingüística aplicada para professores de línguas. 2. ed. Tradução de Vicente Pereira de Souza. Petrópolis: Vozes, 1972.

LANGACKER, Ronald W. **Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites.** vol 1. California: Stanford University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. Cognitive grammar as a basis for language instruction. In: ROBINSON, Peter; NICK, C. Ellis. (Eds.). **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition.** New York/London: Routledge. 2008a. p. 66-88.

\_\_\_\_\_. **Cognitive grammar:** a basic introduction. New York: Oxford University Press, 2008b. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=270494>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

LEECH, Geoffrey; THOMAS, Jenny. Lenguaje, significado y contexto: pragmática. In: GÓMEZ, Jorge. (Ed.). **Pragmática:** conceptos clave. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2000. p. 9-69. Disponível em: <[http://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1430&context=abya\\_yala](http://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1430&context=abya_yala)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmatics.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pragmática.** Tradução de Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LICERAS, Juana Muñoz. **La adquisición de las lenguas extranjeras:** hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor, 1992.

LLOBERA, Miquel et al. **Competencia comunicativa:** documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 2000. (1 ed. 1995)

LÓPEZ GARCÍA, Ángel. Aportaciones de las ciencias cognitivas. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores:** enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p. 69-84.

LLOPIS GARCÍA, Reyes. La instrucción gramatical en la adquisición de segundas lenguas: revisión de ayer para propuestas de hoy. **RedELE: Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera**, n. 16, p. 1-15, jun. 2009. Disponível em: <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:0d9ad48b-5a97-4414-899d-c77561cc27b9/2009-redele-16-05llopis-pdf.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera:** un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera. Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones; Colección Monografías, n. 14. Málaga, ASELE, 2011a. Disponível em: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/gramatica-cognitiva-para-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/>>. Acesso em: 25 set. 2017.

\_\_\_\_\_. La gramática cognitiva: nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras. **Verba hispanica:** Anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana, n. 19, p. 111-128, 2011b. Disponível em: <[file:///C:/Users/Caroline/Downloads/2716-Article%20Text-4512-1-10-20140805%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Caroline/Downloads/2716-Article%20Text-4512-1-10-20140805%20(2).pdf)>. Acesso em: 3 mar. 2018.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilla:** 1907-1917. 16 ed. Madrid: Cátedra, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007. (1 ed. 1983)

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010. (1 ed. 1985)

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTIN, Ivan Rodrigues. **Síntesis:** curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2010. 3 v.

MARTÍN MARTÍN, José Miguel. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p. 261-286.

MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel Angel. El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. **Ogigia**: Revista electrónica de estudios hispánicos, n. 3, p. 29- 41, enero 2008. Disponible em: <[http://www.ogigia.es/OGIGIA3\\_files/OGIGIA3\\_MARTIN.pdf](http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf)>. Acesso em: 30 dez. 2012.

MASIP, Vicente. **Gramática española para brasileños: fonología, ortografía y morfosintaxis**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MATTE BON, Francisco. Hacia una gramática de los porqués y de los cómo. **MarcoELE**: Revista de didáctica ELE, n. 8, p. 75-81, 2009. Disponible em: <[http://marcoele.com/descargas/expolingua1994\\_matte.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_matte.pdf)>. Acesso em: 30 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Gramática comunicativa del español – Tomo I**. 13. reimp. rev. Madrid: Edelsa, 2010a. (1. ed. 1995)

\_\_\_\_\_. De nuevo la gramática. **MarcoELE**: Revista de didáctica ELE, n. 11, p. 246-266, 2010b. Disponible em: <<http://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical. **MarcoELE**: Revista de didáctica ELE, n. 11, p. 83-111, 2010c. Disponible em: <<http://marcoele.com/descargas/navas/04.matte.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

MENDIKOETXEA, Amaya. Construcciones inacusativas y pasivas. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE BARRETO, Violeta. (Orgs.). **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe S.A. - Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, 2000. p. 1575-1629. (1 ed. 1999)

MIGUEL APARICIO, Elena de. El aspecto léxico. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE BARRETO, Violeta. (Orgs.). **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe S.A. - Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, 2000. p. 2977-3060. (1 ed. 1999).

MODESTO, Artarxerxes Tiago Tácito. **Processos interacionais na internet: análise da conversação digital**. 2011. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponible em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-22082012-112441/pt-br.php>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MONTE MÓR, Walkyria. A profissionalização do professor de línguas estrangeiras e o projeto educacional. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de inglês e espanhol no Brasil: práticas, desafios e perspectivas**. vol. 43. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 21-41.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El modelo de la lengua y la variación lingüística. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004a. p. 737-752.

\_\_\_\_\_. Aportaciones de la sociolingüística. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004b. p. 85-104.

\_\_\_\_\_. El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004c. p. 287-304.

MORENO GARCÍA, Concha. Creatividad y espíritu lúdico: una actitud global en el aula. In: X SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: EL COMPONENTE LÚDICO EN LA CLASE DE E/LE, 2002. São Paulo. **Actas...** Brasilia: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003. p. 13-18.

MORENO GARCÍA, Concha; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. 2. ed. Madrid: SGEL, 2007.

MORRIS, Charles. **Fundamentos de la teoría de los signos**. Barcelona: Paidós, 1985. (tradução de 1971)

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria, análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Jair Antonio de. O contexto da pragmática. **Uniletras: Revista da Universidade Estadual de Ponta Grossa**, vol 22, n. 1, p. 227-235, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/viewFile/209/207>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

OSMAN, Soraia et al. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. 3. ed. São Paulo: Macmillan, 2013. 3 v.

PIEDEHIERRO, Carlota. **El papel de la gramática en la clase de ELE: una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales**. 2002. 94 f. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 2002. Disponível em: <<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/memoriaster/2-semester/piedehierro-s.html>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

PORTOLÉS, José. **Pragmática para hispanistas**. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española**. 23. reimpresión. Madrid: Espasa Calpe, 2006.

\_\_\_\_\_. **Nueva gramática de la lengua española - manual**. Madrid: Espasa Libros, S. L., 2010.

REAL ESPINOSA, Juan Manuel. Tiempo y aspecto verbal: marco teórico para la clase de E/LE. **MarcoELE**: Revista de didáctica ELE, n. 1, p. 1-32, 2005. Disponível em: <[http://marcoele.com/descargas/1/real\\_espinosa-tiempo-aspecto.pdf](http://marcoele.com/descargas/1/real_espinosa-tiempo-aspecto.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

REIS, Marta Aparecida Oliveira Balbino de. **O modo indicativo do espanhol: estratégias de aprendizagem, crenças e ensino a/por brasileiros**. 2011. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROJO, Guillermo. Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. In: BOSQUE, Ignacio. (Ed.). **Tiempo y aspecto en español**. Madrid: Cátedra, 1990. p. 17-43. Disponível em: <[http://gramatica.usc.es/~grojo/Publicaciones/Relaciones\\_temporalidad\\_aspecto.pdf](http://gramatica.usc.es/~grojo/Publicaciones/Relaciones_temporalidad_aspecto.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

ROJO, Guillermo; VEIGA, Alexandre. El tiempo verbal. Los tiempos simples. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE BARRETO, Violeta. (Orgs.). **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe S.A. - Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, 2000. p. 2867-2934.

ROXO, Maria do Rosário. Abordagem cognitivista sobre o ensino da gramática: questões teórico-metodológicas. **SOLETRAS**: Revista do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, São Gonçalo, n. 26, p. 59-74, mar. 2014. ISSN 2316-8838. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/8056/7885>>. Acesso em: 10 maio 2018.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico**. 2. ed. Madrid: SGEL, 2000.

\_\_\_\_\_. Metodología: conceptos y fundamentos. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p. 665-688.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva**. Madrid: Síntesis, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEARLE Johan R. **Speech acts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

\_\_\_\_\_. **Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo-leitura-escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, Antônio Soares; BATORÉO, Hanna Jakubowicz. Gramática cognitiva: estruturação conceptual, arquitectura e aplicações. In: BRITO, Ana Maria. (Org.). **Gramática: História, Teorias, Aplicações**. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2010. p. 229-252. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8319.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). **SOLETRAS**: Revista do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, São Gonçalo, ano IV, n. 8, p. 7-17, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4498/3297>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

SILVEIRA, Silvana Souza. **Teoria das inferências pragmáticas do tipo implicatura**: por uma potencial aplicação para o ensino/aprendizagem do português como L2. 2007. 152 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4146/1/000400557-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SOLER, Caroline Alves. **¿Comprendí o he comprendido?**: procedimentos de ensino dos tempos verbais pretérito indefinido e pretérito perfecto compuesto nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). 2013. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. Pragmatics. **UCL Working Papers in Linguistics**, University College of London, vol. 17, p. 353-388, 2005. Disponível em: <[http://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/05papers/sperber\\_wilson.pdf](http://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/05papers/sperber_wilson.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. 4. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2016. Disponível em: <[http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/aspecto\\_verbal\\_2016\\_0.pdf](http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/aspecto_verbal_2016_0.pdf)>. Acesso: 20 mar. 2017.

VÁSQUEZ GONZÁLEZ, Jorge Alberto. El aspecto y sus cualidades tradicionales perfecto e imperfecto: análisis e inconsistencia. **Cuadernos de Lingüística Hispánica**, n. 29, p. 127-161, 2017. Disponível em: <[http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/5853/4786](http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/5853/4786)>. Acesso em: 10 mai. 2017.

VEIGA, Alexandre. La gramática académica y los problemas del aspecto en la descripción del verbo español. **Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics**, n. 2, vol. 4, p. 119-150, 2015. Disponível em: <<http://septentrio.uit.no/index.php/borealis/article/viewFile/3621/3518>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

VERSCHUEREN, Jef. **Para entender la pragmática**. Madrid: Gredos, 2002. Disponível em: <<https://bondideapuntos.files.wordpress.com/2017/07/2-verschueren-j-1999-para-entender-la-pragmatica-madrid-gredos-2004.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.



VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEINRICH, Harald. **Estructura y función de los tipos en el lenguaje**. Madrid: Gredos, 1974.

# APÊNDICES



**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado provisoriamente intitulada “O ASPECTO VERBAL E O ENSINO DO INDICATIVO NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE): QUESTÕES SEMÂNTICAS E PRAGMÁTICAS”, orientada pelos Professores Doutores Antônio Suárez Abreu e Egisvanda Isys de Almeida Sandes do programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista - UNESP-Campus de Araraquara.
2. O principal objetivo desta pesquisa consiste em identificar, analisar e descrever a maneira como os professores abordam o tema dos verbos do Modo Indicativo nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) voltada a aprendizes brasileiros do idioma. Pretendemos não só contribuir para o diálogo entre teorias e práticas docentes, como também servir de instrumento de apoio à reflexão do professor sobre suas práticas e ações didáticas específicas que podem realizar em busca da melhoria do ensino da língua espanhola no contexto nacional.
  - a. Você foi selecionado por estar vinculado ao último ano do curso de Letras/espanhol da XXXX e sua participação não é obrigatória.
  - b. Os objetivos deste estudo são, em linhas gerais, analisar como os professores apresentam os verbos nas aulas de ELE, elencar e analisar como os verbos são apresentados nos materiais didáticos utilizados nos cursos de formação de professores do idioma, averiguar quais as influências que os procedimentos de ensino vinculados à formação inicial acarretam à prática pedagógica dos professores e examinar se a abordagem do tema ocorre a partir de uma perspectiva das intenções comunicativas e não estrutural.
  - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de um questionário piloto, de caráter qualitativo-quantitativo, ou seja, composto de perguntas abertas, fechadas e mistas, aplicado pela pesquisadora responsável.
3. Considerando que a nossa pesquisa envolve a descrição e explicitação de opiniões pessoais, o participante pode se sentir constrangido ao registrar algumas respostas. Sendo assim, para amenizar riscos e/ou constrangimentos, garantimos que o sujeito-colaborador da pesquisa estará livre para responder as questões da maneira como quiser ou até deixar de responder algumas delas, se considerar necessário. Nosso intuito é o de deixá-lo completamente à vontade, a fim de que possamos prestar a devida assistência ao participante. Nesta pesquisa, esperamos como benefício, que o professor possa estabelecer relações entre teorias e práticas docentes, bem como refletir sobre ações didáticas específicas que possam contribuir para a melhoria do ensino. Garantimos que a pesquisadora prestará os devidos esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos envolvidos. Assim como garantimos a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
4. Como participante da pesquisa, você não terá gasto ou despesa, no entanto, caso isso ocorra e seja decorrente de sua participação, faremos o devido ressarcimento.
5. Como forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa, informamos que ficaremos à disposição dos mesmos durante e após o término da para atender quaisquer solicitações por e-mail.
6. Os dados obtidos serão divulgados de forma anônima resguardando a identidade dos participantes e estarão à disposição deles, caso queiram ter acesso às suas informações. Os dados coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de 3 anos, após essa data, eles serão devidamente descartados.

7. Como participante você terá a liberdade em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
  - a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
  - b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
8. Garantimos que manteremos o sigilo que assegure sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
  - a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
  - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois serão criados nomes fictícios, protegendo e assegurando sua privacidade.
9. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Caroline Alves Soler<sup>166</sup>

E-mail: carolinesoler@gmail.com

Endereço institucional: Departamento de Letras Modernas  
Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901  
Araraquara – SP

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.**

**Local e data**

---

Assinatura do sujeito da pesquisa <sup>167</sup>

---

<sup>166</sup> O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

<sup>167</sup> O sujeito da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

**APÊNDICE B – Questionário Piloto****UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP / Araraquara)****DOUTORANDA:** Caroline Alves Soler**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu**CO-ORIENTADORA:** Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Linguística e Língua Portuguesa**QUESTIONÁRIO PILOTO**

Prezado(a) aluno(a),

Este documento constitui o questionário piloto relativo à minha pesquisa de pós-graduação em desenvolvimento vinculada ao Departamento de Linguística da UNESP de Araraquara sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu (tom\_abreu@uol.com.br) e coorientação da Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes (wandasandes@fclar.unesp.br). O instrumento se compõe, principalmente, de questões acerca do ensino e da aprendizagem de verbos nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Peço a sua colaboração no sentido de responder todas as perguntas com a máxima exatidão possível. Ressalto que as informações prestadas são confidenciais e serão usadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Sua identidade não será revelada.

Para maiores esclarecimentos, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo pelos seguintes endereços: carolinesoler@gmail.com / csoler@ifsp.edu.br

Grata por sua cooperação,  
Caroline A. Soler

**PARTE I – Dados Pessoais Gerais****1.1. NOME (opcional):** \_\_\_\_\_**Email:** \_\_\_\_\_**1.2. SEXO** feminino masculino**1.3. IDADE** entre 18-23 entre 24-29 entre 30-35 entre 36-41 mais de 42**1.4. NACIONALIDADE** Brasileira Estrangeira. Qual? \_\_\_\_\_.

Se estrangeiro, há quanto tempo reside no Brasil? \_\_\_\_\_.

## 1.5. FORMAÇÃO ACADÊMICA

- Ensino Médio. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.
- ( ) Ensino Médio Normal.
- ( ) Ensino Médio Técnico/Profissionalizante em: \_\_\_\_\_.
- ( ) Educação de Jovens e Adultos – EJA
- Instituição: \_\_\_\_\_.
- ( ) Letras – Espanhol. (cursando) Em que ano/semestre você está? \_\_\_\_\_.
- Instituição: \_\_\_\_\_.
- ( ) Letras – Outra habilitação. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.
- Habilitado em \_\_\_\_\_.
- Instituição: \_\_\_\_\_.
- ( ) Outro(s) curso(s) superior(es). Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.
- Curso(s): \_\_\_\_\_.
- Instituição: \_\_\_\_\_.
- ( ) Outro curso superior. (cursando)
- Curso: \_\_\_\_\_.
- Instituição: \_\_\_\_\_.

## 1.6. EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1.6.1. Você gosta de estudar espanhol? Por quê?

\_\_\_\_\_

1.6.2. Você sabia algo de espanhol antes de ingressar na universidade? Se sim, onde estudou e durante quanto tempo?

\_\_\_\_\_

1.6.3. Você já viajou para algum país hispânico? Se sim, quando, para onde e quanto tempo ficou?

\_\_\_\_\_

1.6.4. Você tem contatos com falantes nativos da língua espanhola? Explique.

\_\_\_\_\_

1.6.5. Você é professor de língua espanhola? Há quanto tempo?

\_\_\_\_\_

1.6.6. Caso não a lectione, pretende lecioná-la? Justifique.

\_\_\_\_\_

1.6.7. Além das aulas de espanhol no curso de Letras, você estuda ELE em outro(s) lugar(es)? Se sim, onde? Há quanto tempo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## PARTE II – O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE VERBOS NAS AULAS DE ELE

➤ **Assinale a(s) alternativa(s) que melhor represente o seu ponto de vista sobre o ensino de verbos em Língua Espanhola:**

**2.1.** De modo geral, como o sistema verbal, os modos e os tempos foram explicados e exemplificados a você nas aulas de ELE?

- ( ) em aulas expositivas teóricas  
 ( ) com o apoio de textos diversos  
 ( ) por meio de exercícios estruturais<sup>168</sup>  
 ( ) relacionados a um determinado contexto  
 ( ) não relacionados a um contexto  
 ( ) de outra forma. Qual? \_\_\_\_\_.

**2.2.** Você se considera um(a) bom/boa conhecedor(a) do sistema verbal da língua espanhola?

- ( ) sim, com certeza  
 ( ) sim, porém com algumas ressalvas  
 ( ) não

➤ Por favor, justifique sua resposta:

---



---



---

**2.3.** Explique, brevemente, o que são os modos e os tempos verbais para você?

---



---



---

**2.4.** O que você sabe sobre “aspecto verbal” e qual é a sua importância no processo de ensino e aprendizagem de verbos nas aulas de ELE?

---



---



---

**2.5.** Em sua opinião, o ensino de verbos deve considerar as reais possibilidades de uso da língua?

- ( ) sim, sempre  
 ( ) sim, muitas vezes  
 ( ) sim, às vezes  
 ( ) não, nunca  
 ( ) não tenho opinião formada sobre o assunto

➤ Por gentileza, justifique sua resposta:

---



---



---



---

<sup>168</sup> Textos e frases para completar com a forma correta do verbo ou atividades de repetição de modelos previamente estabelecidos, por exemplo.



**2.6.** Você considera relevante a prática de exercícios estruturais no momento da aprendizagem dos verbos nas aulas de ELE?

- muito relevante
- relevante
- pouco relevante
- desnecessária

**2.7.** Em linhas gerais, os materiais didáticos de ELE tratam dos verbos:

- com muita clareza
- com clareza suficiente
- com pouca clareza
- essa abordagem não é clara
- não tenho opinião formada sobre o assunto

➤ Por gentileza, justifique sua resposta:

---

---

---

---

**2.8.** Escreva como você considera que deve ser o ensino dos verbos nas aulas de ELE.

---

---

---

---

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (oficial)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado provisoriamente intitulada “O ASPECTO VERBAL E O ENSINO DO INDICATIVO NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE): QUESTÕES SEMÂNTICAS E PRAGMÁTICAS”, orientada pelos Professores Doutores Antônio Suárez Abreu e Egisvanda Isys de Almeida Sandes do programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista - UNESP-Campus de Araraquara.
2. O principal objetivo desta pesquisa consiste em identificar, analisar e compreender a maneira como os professores abordam o tema dos verbos nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) voltada a aprendizes brasileiros do idioma. Pretendemos não só contribuir para o diálogo entre teorias e práticas docentes, como também servir de instrumento de apoio à reflexão do professor sobre suas práticas e ações didáticas específicas que podem realizar em busca da melhoria do ensino da língua espanhola no contexto nacional.
  - a. Você foi selecionado por ser professor de língua espanhola vinculado ao quadro docente do XXXX e sua participação não é obrigatória.
  - b. Os objetivos deste estudo são, em linhas gerais, analisar como os professores apresentam os verbos nas aulas de ELE, verificar como compreendem a teoria e o ensino de verbos, compreender como os verbos foram/são ensinados aos docentes no curso de Letras, avaliar se os professores têm conhecimento sobre o “aspecto verbal”, elencar e analisar como os verbos são apresentados nos materiais didáticos de ELE, averiguar quais as influências que os procedimentos de ensino vinculados à formação inicial acarretam à prática pedagógica dos professores e, por fim, examinar se a abordagem do tema ocorre a partir de uma perspectiva das intenções comunicativas e não estrutural.
  - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de um questionário, de caráter qualitativo-quantitativo, ou seja, composto de perguntas abertas, fechadas e mistas, aplicado pela pesquisadora responsável, além da concessão de uma breve entrevista.
3. Considerando que a nossa pesquisa envolve a descrição e a explicitação de opiniões pessoais, o participante pode se sentir constrangido ao registrar algumas respostas. Sendo assim, para amenizar riscos e/ou constrangimentos, garantimos que o sujeito-colaborador da pesquisa estará livre para responder as questões da maneira como quiser ou até deixar de responder algumas delas, se considerar necessário. Nosso intuito é o de deixá-lo completamente à vontade, a fim de que possamos prestar a devida assistência ao participante. Nesta pesquisa, esperamos como benefício, que o professor possa estabelecer relações entre teorias e práticas docentes, bem como refletir sobre ações didáticas específicas que possam contribuir para a melhoria do ensino. Garantimos que a pesquisadora prestará os devidos esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos envolvidos. Assim como garantimos a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
4. Como participante da pesquisa, você não terá gasto ou despesa, no entanto, caso isso ocorra e seja decorrente de sua participação, faremos o devido ressarcimento.
5. Como forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa, informamos que ficaremos à disposição dos mesmos durante e após o término da para atender quaisquer solicitações por e-mail.

6. Os dados obtidos serão divulgados de forma anônima resguardando a identidade dos participantes e estarão à disposição deles, caso queiram ter acesso às suas informações. Os dados coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de 3 anos, após essa data, eles serão devidamente descartados.
7. Como participante você terá a liberdade em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
  - a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
  - b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
8. Garantimos que manteremos o sigilo que assegure sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
  - a. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
  - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois serão criados nomes fictícios, protegendo e assegurando sua privacidade.
9. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Caroline Alves Soler<sup>169</sup>

E-mail: carolinesoler@gmail.com

Endereço institucional: Departamento de Letras Modernas  
Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901  
Araraquara – SP

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do sujeito da pesquisa<sup>170</sup>

---

<sup>169</sup> O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

<sup>170</sup> O sujeito da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

**APÊNDICE D – Questionário Oficial****UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP / Araraquara)****DOCTORANDA:** Caroline Alves Soler**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu**COORDINADORA:** Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Linguística e Língua Portuguesa**QUESTIONÁRIO OFICIAL**

Prezado(a) colaborador(a),

Este documento integra o questionário oficial relativo à minha pesquisa de pós-graduação em desenvolvimento vinculada ao Departamento de Linguística da UNESP de Araraquara sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu (tom\_abreu@uol.com.br) e coorientação da Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes (wandasandes@fclar.unesp.br). O instrumento se compõe, principalmente, de questões acerca do ensino e da aprendizagem de verbos nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Peço a sua colaboração no sentido de responder todas as perguntas com a máxima exatidão possível. Ressalto que as informações prestadas são confidenciais e serão usadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Sua identidade não será revelada.

Para maiores esclarecimentos, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo pelos seguintes endereços: carolinesoler@gmail.com / csoler@ifsp.edu.br

Grata por sua cooperação,  
Caroline A. Soler

**PARTE I – Dados Pessoais Gerais****1.1. NOME (opcional):** \_\_\_\_\_**Email:** \_\_\_\_\_**1.2. SEXO** feminino masculino**1.3. IDADE** entre 20-25 entre 26-31 entre 32-37 entre 38-43 entre 44-49 mais de 50**1.4. NACIONALIDADE** Brasileira Estrangeira. Qual? \_\_\_\_\_.

Se estrangeiro, há quanto tempo reside no Brasil? \_\_\_\_\_.

## 1.5. FORMAÇÃO ACADÊMICA (assinale as opções que se aplicarem a você)

### 1.5.1. Nível Superior: Graduação

( ) Letras – Espanhol. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.

Instituição: \_\_\_\_\_.

( ) Letras – Outra habilitação. Qual? \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.

Instituição: \_\_\_\_\_.

( ) Outro(s) curso(s) superior(es). Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.

Curso(s): \_\_\_\_\_.

Instituição: \_\_\_\_\_.

( ) Outro curso superior. (cursando)

Curso: \_\_\_\_\_.

Instituição: \_\_\_\_\_.

( ) Curso de especialização. Concluído em: \_\_\_\_\_ / Cursando ( )

Instituição: \_\_\_\_\_.

( ) Pós-graduação – Mestrado: Concluído em: \_\_\_\_\_ / Cursando ( )

Instituição: \_\_\_\_\_.

( ) Pós-graduação – Doutorado: Concluído em: \_\_\_\_\_ / Cursando ( )

Instituição: \_\_\_\_\_.

## 1.6. EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1.6.1. Você sabia algo de espanhol antes de ingressar na universidade? Se sim, onde estudou e durante quanto tempo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.6.2. Concomitantemente ou posteriormente às aulas de espanhol no curso de Letras, você estudou o destacado idioma em outro(s) lugar(es)? Se sim, onde? Por quanto tempo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.6.3. Há quanto tempo você é professor de língua espanhola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.6.4. *Campus* em que atua no momento: \_\_\_\_\_

## PARTE II – O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE VERBOS NAS AULAS DE ELE

- **Assinale a(s) alternativa(s) que melhor represente o seu ponto de vista sobre o ensino de verbos em língua espanhola:**

**2.1.** De modo geral, como o sistema verbal, os modos e os tempos foram explicados e exemplificados a você nas aulas de ELE?

- ( ) em aulas expositivas teóricas  
 ( ) com o apoio de textos diversos  
 ( ) por meio de exercícios estruturais<sup>171</sup>  
 ( ) relacionados a um determinado contexto  
 ( ) não relacionados a um contexto  
 ( ) de outra forma. Qual? \_\_\_\_\_.

**2.2.** Você se considera um(a) bom/boa conhecedor(a) do sistema verbal da língua espanhola?

- ( ) sim, com certeza  
 ( ) sim, porém com algumas ressalvas  
 ( ) não

- Por favor, justifique sua resposta:

---



---



---

**2.3.** Explique, brevemente, o que são os modos e os tempos verbais para você.

---



---



---

**2.4.** O que você sabe sobre “aspecto verbal” e qual é a sua importância no processo de ensino e aprendizagem de verbos nas aulas de ELE?

---



---



---

**2.5.** Em sua opinião, o ensino de verbos deve considerar as reais possibilidades de uso da língua?

- ( ) sim, sempre  
 ( ) sim, muitas vezes  
 ( ) sim, às vezes  
 ( ) não, nunca  
 ( ) não tenho opinião formada sobre o assunto

- Por gentileza, justifique sua resposta:

---



---

<sup>171</sup> Textos e frases para completar com a forma correta do verbo ou atividades de repetição de modelos previamente estabelecidos, por exemplo.

**2.6.** Você considera relevante a prática de exercícios estruturais no momento da aprendizagem dos verbos nas aulas de ELE?

- ( ) muito relevante
- ( ) relevante
- ( ) pouco relevante
- ( ) desnecessária

➤ Por gentileza, justifique sua resposta:

---

---

---

**2.7.** Em linhas gerais, os livros didáticos de ELE tratam dos verbos:

- ( ) de forma muito abrangente e adequada
- ( ) de forma suficientemente abrangente e adequada
- ( ) de forma pouco abrangente e adequada
- ( ) essa abordagem não é abrangente e adequada
- ( ) não tenho opinião formada sobre o assunto

➤ Por gentileza, justifique sua resposta:

---

---

---

**2.8.** Tendo em vista o livro didático utilizado no XXXX em que você atua, como se dá a abordagem dos verbos? Explique.

---

---

---

**2.9.** Escreva como você considera que deve ser o ensino dos verbos nas aulas de ELE.

---

---

---

**APÊNDICE E – Entrevista Oral****UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP / Araraquara)****DOUTORANDA:** Caroline Alves Soler**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu**COORIENTADORA:** Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:** Linguística e Língua Portuguesa**ENTREVISTA**

- **Expresse, brevemente, o seu ponto de vista acerca do ensino de verbos em língua espanhola:**
- a) Você considera importante ressaltar os verbos nas aulas de ELE? Por quê?
  - b) Como você costuma abordar o assunto em sala de aula?
  - c) Quais são os elementos que você destaca no momento de ensinar os verbos?
  - d) Para você, o que significa “valores e usos” dos verbos?
  - e) Você aborda os “valores e usos” dos verbos em suas aulas? De que maneira?
  - f) Você encontra dificuldades para tratar do tema em suas aulas? Quais? Por quê?