**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CAROLINE ALVES SOLER**

# *¿Comprendí o he comprendido?*
# Procedimentos de ensino dos tempos verbais *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE)

**São Paulo**
**2013**

**CAROLINE ALVES SOLER**

# *¿Comprendí o he comprendido?*
# Procedimentos de ensino dos tempos verbais *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE)

Versão corrigida da dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação

Orientadora: Profª Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández

**São Paulo**
**2013**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.13 S685c

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) / Caroline Alves Soler; orientação Isabel Gretel María Eres Fernández. São Paulo: s.n., 2013.

255 p.: il, grafs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino 2. Aprendizagem de língua estrangeira 3. Gramática 4. Verbo 5. Linguística. I. Eres Fernández, Isabel Gretel, orient.

Nome: SOLER, Caroline Alves
Título: ¿Comprendí o he comprendido?: procedimentos de ensino dos tempos verbais *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação

Orientadora: Profª Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández

Aprovado em: ____/____/____.

**Banca examinadora:**

Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández

Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP – Câmpus de Araraquara)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

**Dedicatória**

A Deus, por tudo o que tem feito por mim.

“Sê exaltado, ó Deus,
acima dos céus;
e em toda a terra esplenda
a tua glória.”
(Salmos 57:5)

## AGRADECIMENTOS

*“A gratidão é a virtude das almas nobres.”*
*(Esopo)*

A Deus, por guiar todos os meus passos, velar-me a todo instante e permitir a concretização deste grande sonho.

À minha orientadora Profª Dra. Isabel Gretel Maria Eres Fernández que com muita paciência, competência e dedicação orientou-me, proporcionando-me ricos ensinamentos os quais, certamente, permearão toda a minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

A meu querido marido Adriano que tanto me apoiou e incentivou-me quando do ingresso e, especialmente, nos últimos meses que precederam a finalização deste trabalho.

A meu amado filho Ásafe que sempre compreendeu meus momentos de ausência e encorajou-me com suas singelas palavras de carinho e incentivo.

A meu amado pai Gerson e à minha querida irmã Gisela pelo grande amor, carinho e admiração sempre demonstrados e, especialmente, à minha doce mãe Valmira pelas palavras de ânimo e pelas orações constantes.

À Profª Dra. Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis e à Profª Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes pelas ricas contribuições direcionadas a este trabalho na ocasião do Exame Geral de Qualificação e por terem aceitado participar da banca examinadora desta dissertação.

À Profª Dra. Cláudia Damião Lopes de Almeida Silveira por ter me auxiliado na busca pelo ingresso no Mestrado e por ter me acolhido em suas idas à Universidade de São Paulo quando do desenvolvimento de seu doutorado.

À minha querida amiga Profª Ma. Ana Cibartira Bernardo pelos vários livros emprestados, pelo auxílio na revisão deste trabalho, pelo carinho, bem como pelas palavras de encorajamento em momentos difíceis.

À minha estimada amiga Profª Dra. Simone Rinaldi que mesmo de longe, sempre esteve presente por meio de seus aconselhamentos e palavras de incentivo.

À minha querida amiga Lilian pela amizade e pelas experiências compartilhadas devido a termos passado por todo o processo de seleção, ingresso e conclusão do curso de Mestrado no mesmo período.

À minha amiga Profª Mariza Cortazzio por ter me auxiliado na elaboração do *Abstract* deste trabalho.

À Lenise, bibliotecária da Faculdade de Educação, Ciências e Letras Don Domênico, que sempre me assistiu no tocante aos inúmeros livros emprestados.

Ao meu ex-aluno Jeferson Nascimento da Silva, atual professor de espanhol, por ter disponibilizado alguns materiais importantes ao desenvolvimento desta dissertação.

Aos colegas do grupo de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol (CNPq-USP) pelas contribuições concedidas ao aperfeiçoamento deste estudo.

Aos coordenadores vinculados a Centros de Estudos de Línguas localizados no estado de São Paulo que gentilmente encaminharam os questionários a professores de espanhol das mencionadas instituições.

Aos professores de Centros de Estudos de Línguas que disponibilizaram uma parte de seu tempo para responder o questionário utilizado nesta dissertação.

A USP por ter viabilizado a realização deste sonho.

Ao Capes pelo investimento financeiro proporcionado.

À Faculdade de Educação, Ciências e Letras Don Domênico por ter aguardado pacientemente a conclusão deste estudo.

Aos amigos, irmãos e alunos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho e fizeram-me acreditar na concretização desta vitória.

A todos o meu MUITO OBRIGADA!

**Que tempo se pode medir e qual não?**

**XVI, 21.** E, contudo, Senhor, apercebemo-nos dos intervalos dos tempos, e comparamo-los entre si, e dizemos que uns são mais longos e outros mais breves. Medimos também quanto um tempo é mais longo ou mais breve do que o outro, e afirmamos que este é o dobro ou o triplo, e aquele a unidade, ou que um é tanto como outro. Mas medimos os tempos que passam, quando, sentindo-os, os medimos; no entanto, quem pode medir os tempos passados, que já não existem, ou os futuros, que ainda não existem, a não ser que alguém ouse talvez dizer que se pode medir o que não existe? Quando, pois, o tempo está a passar, pode sentir-se e medir-se, quando, porém, tiver passado, não pode, porque não existe. (SANTO AGOSTINHO, 2004, p. 302)

## RESUMO

SOLER, C. A. **¿Comprendí o he comprendido?:** procedimentos de ensino dos tempos verbais pretérito indefinido e pretérito perfecto compuesto nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). 2013. 255 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Nesta dissertação tratamos de questões relativas às dificuldades de ensino dos tempos verbais *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto* do modo indicativo nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira – ELE – para falantes do português brasileiro. Partimos do pressuposto de que a Linguística Contrastiva pode contribuir de maneira eficaz visto que possibilita ao estudante contrastar as convergências bem como as divergências inerentes ao uso de sua língua materna em relação à língua espanhola, especialmente devido à relativa semelhança existente entre os idiomas em destaque. Nossos objetivos consistiram em: a) observar e buscar preencher as lacunas relacionadas ao ensino dos tempos verbais *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto*; b) descrever quais são suas semelhanças e diferenças em relação ao uso em língua portuguesa; c) analisar de que maneira a Linguística Contrastiva pode contribuir quando do tratamento dos tempos verbais destacados nas aulas de ELE, além de analisar sua abordagem em alguns materiais didáticos; d) detectar quais procedimentos de ensino são mais cabíveis para o ensino desse tema. O arcabouço teórico utilizado fundamentou-se, principalmente, nos conceitos propostos e/ou defendidos por Bello e Cuervo (1943), RAE (2010), Alarcos Llorach (1995), Matte Bon (2010a), Cunha e Cintra (2007), Bechara (2009), Luft (1996), Almeida (1973), Durão (2004a) e Santos Gargallo (1993), bem como nas reflexões contidas nas **OCEM** (BRASIL, 2006). Os resultados obtidos por meio da pesquisa revelaram que os professores de ELE ensinam os tempos verbais em destaque apoiados na definição básica apresentada nas gramáticas, isto é, a forma simples deve ser empregada para fazer referência a situações passadas ocorridas em um espaço de tempo encerrado e a forma composta deve ser utilizada para expressar acontecimentos pretéritos realizados em um espaço-temporal ainda não concluído e, portanto, não esclarecem a seus alunos as diferentes possibilidades de uso dos dois tempos verbais. Os docentes-colaboradores também acreditam que os materiais didáticos abordam o assunto de maneira superficial, pois oferecem poucas explicações e/ou sugestões de atividades. Os manuais, por sua vez, utilizam a abordagem contrastiva, mas não enfocam os tempos verbais em pauta de maneira abrangente. Por fim, verificamos que os docentes, em geral, fazem uso de procedimentos de ensino que remetem à metodologia Tradicional e Áudio-oral de ensino. Julgamos que os

resultados desta pesquisa contribuem para o ensino do *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE na medida em que enfatizam e valorizam as diferentes possibilidades do uso real que o falante faz da língua e salientam a importância do aperfeiçoamento contínuo do professor para o desenvolvimento de sua função.

**Palavras-chave:** gramática, verbos, espanhol, Linguística Contrastiva, *pretérito indefinido*, *pretérito perfecto compuesto*

## ABSTRACT

SOLER, C. A. **¿Comprendí o he comprendido?:** teaching procedures for the verb tenses pretérito indefinido and pretérito perfecto compuesto in the Spanish as a foreign language classes (SFL). 2013. 255 pages. Thesis (Master) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

This thesis is about the questions related to the difficulties encountered in the teaching of the verb tenses *pretérito indefinido* and *pretérito perfecto compuesto* in the Spanish as a foreign language classes – SFL – for Brazilian Portuguese speaker students. We assume that the Contrastive Linguistics approach can effectively contribute as it gives the students the chance to contrast the differences and similarities in the structures and usage of their mother tongue and the Spanish language, due to the alikeness existent between both languages. Our objectives were: a) observe and fill in the gaps related to the teaching of the two verb tenses mentioned above; b) describe the similarities and differences in their usage in relation to the usage in Portuguese; c) analyze in which ways Contrastive Linguistics can contribute to the teaching of those verb tenses in the SFL classes, besides analyzing its approach in some teaching materials; d) detect which teaching procedures are better for the teaching of those verb tenses. The theory in this essay was mainly based on the concepts proposed and/or endorsed by Bello and Cuervo (1943), RAE (2010), Alarcos Llorach (1995), Matte Bon (2010a), Cunha and Cintra (2007), Bechara (2009), Luft (1996), Almeida (1973), Durão (2004a) and Santos Gargallo (1993), as well as the reflections enclosed in the OCEM (BRASIL, 2006). The results found in this research revealed that SFL teachers, teach these verb tenses based on the basic definition presented in grammar books, that is to say, the simple form should be used with reference to finished periods, whereas the compound form suggests a connection between the past event and the present. Therefore, teachers do not point out the different possibilities of the use of both verb tenses. Teachers who helped in this research also believe that teaching materials approach this subject in a superficial way as they offer very few explanations and/or suggestions of activities. Teacher's guides use the contrastive approach but they do not focus deeply on the verb tenses. Lastly we observed that teachers in general either use Traditional procedures, or the Audio-oral teaching approach. We believe that the results of this research can contribute to the teaching of the verb tenses *pretérito indefinido* and *pretérito perfecto compuesto* in the SFL classes as they emphasize and value the different possibilities of the real use the native speaker makes of the language and point out how important continuous teacher's development is for their career.

**Key words:** grammar, verbs, Spanish, Contrastive Linguistics, *pretérito indefinido, pretérito perfect compuesto.*

## RESUMEN

SOLER, C. A. **¿Comprendí o he comprendido?:** procedimientos de enseñanza de los tiempos verbales pretérito indefinido y pretérito perfecto compuesto en las clases de Español Lengua Extranjera (ELE). 2013. 255 p. Disertación (Máster) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

En esta disertación tratamos de cuestiones relativas a las dificultades de enseñanza de los tiempos verbales pretérito indefinido y pretérito perfecto compuesto del modo indicativo en las clases de Español Lengua Extranjera – ELE – para hablantes del portugués brasileño. Partimos del supuesto de que la Lingüística Contrastiva puede contribuir de manera eficaz puesto que le posibilita al estudiante contrastar las convergencias así como las divergencias de uso entre su lengua materna y la lengua española, especialmente debido a la relativa semejanza existente entre los idiomas destacados. Nuestros objetivos fueron: a) observar y tratar de completar los vacíos relacionados a la enseñanza de los tiempos verbales pretérito indefinido y pretérito perfecto compuesto; b) describir cuáles son sus similitudes y diferencias en relación al uso en lengua portuguesa; c) analizar de qué manera la Lingüística Contrastiva puede contribuir cuando se tratan esos tiempos verbales en las clases de ELE, además de analizar cómo se enfocan en algunos manuales; d) detectar cuáles procedimientos de enseñanza son más adecuados para la enseñanza de ese tema. La fundamentación teórica adoptada se basó, principalmente, en los conceptos propuestos y/o defendidos por Bello y Cuervo (1943), RAE (2010), Alarcos Llorach (1995), Matte Bon (2010a), Cunha y Cintra (2007), Bechara (2009), Luft (1996), Almeida (1973), Durão (2004a) y Santos Gargallo (1993), así como en las reflexiones presentes en las **OCEM** (BRASIL, 2006). Los resultados obtenidos por medio de la investigación revelaron que los profesores de ELE se apoyan en la definición básica incluida en las gramáticas a la hora de enseñar los tiempos verbales destacados, es decir, informan únicamente que la forma simple debe ser empleada para hacer referencia a situaciones pasadas ocurridas en un espacio de tiempo terminado y la forma compuesta para expresar acontecimientos pretéritos realizados en un espacio-temporal todavía no acabado y, por ende, no aclaran a sus alumnos las diferentes posibilidades de uso de los dos tiempos verbales. Los profesores-colaboradores también creen que los libros de texto tratan del asunto de manera superficial, pues ofrecen pocas explicaciones y/o sugerencias de actividades. Los manuales, por su parte, utilizan el abordaje contrastivo, pero no enfocan los tiempos verbales de pretérito de manera amplia. Por fin, constatamos que los docentes, en general, utilizan procedimientos de enseñanza relacionados a la metodología Tradicional y

Audiolingual de enseñanza. Consideramos que los resultados de esta investigación contribuyen para la enseñanza del pretérito indefinido y pretérito perfecto compuesto en las clases de ELE en la medida en que enfatizan y valoran las diferentes posibilidades del uso real de la lengua y resaltan la importancia de la actualización continua del profesor para el desarrollo de su función.

**Palabras-clave:** gramática, verbos, español, Lingüística Contrastiva, pretérito indefinido, pretérito perfecto compuesto.

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Denominação dos tempos verbais do indicativo na **Gramática de la RAE** de 1931. Fonte: MUSTO, 2010, p. 4..... 35

# LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Algumas ocorrências do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* extraídas do CREA ..... 77

Tabela 2 - Algumas ocorrências do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* extraídas do CE ..... 82

Tabela 3 - Resumo dos pretéritos *indefinido* e *perfecto compuesto* – Adaptado de Osman et al. (2010, p. 50) ……... 168

# LISTA DE QUADROS


Quadro 1 - Síntese dos conceitos e/ou definições de comunicação, linguagem, língua e gramática de acordo com os estudiosos da língua espanhola ..... 47

Quadro 2 - Síntese dos conceitos e/ou definições de comunicação, linguagem, língua e gramática de acordo com os estudiosos da língua portuguesa .... 48

Quadro 3 - Definição de oração segundo Bello e Cuervo (1943) ..... 51

Quadro 4 - Modos e tempos verbais do espanhol de acordo com a RAE (2006) ..... 53

Quadro 5 - Modos e tempos verbais do português – Adaptado de Cunha e Cintra (2007) ..... 60

Quadro 6 - Variação aspectual ..... 68

Quadro 7 - Algumas possibilidades de uso atual do *pretérito perfecto compuesto* .... 72

Quadro 8 - Alguns fragmentos de textos extraídos do CREA *(pretérito ndefinido)*.... 78

Quadro 9 - Alguns fragmentos de textos extraídos do CREA *(pretérito perfecto compuesto)* ..... 80

Quadro 10 - Alguns fragmentos de textos extraídos do CE *(pretérito indefinido)* ..... 82

Quadro 11 - Alguns fragmentos de textos extraídos do CE *(pretérito perfecto compuesto)* ..... 84

Quadro 12 - Classificação dos modos e tempos verbais - Fonte: MATTE BON, 2010a, p. 3 ..... 91

Quadro 13 - Valores secundários do *pretérito perfecto compuesto* segundo Gutiérrez Araus (1997) ..... 106

Quadro 14 - Resumo do emprego dos pretéritos *indefinido* e *perfecto compuesto* segundo Gutiérrez Araus (1997, p. 26) ..... 106

Quadro 15 - Possibilidades de usos do pretérito perfeito simples e do pretérito perfeito composto ..... 111

Quadro 16 - Convergências e divergências dos tempos verbais *pretérito indefinido/ pretérito perfecto compuesto vs.* Pretérito perfeito simples/pretérito perfeito composto ..... 117

Quadro 17 - Síntese das dificuldades de ensino dos pretéritos *indefinido* e *perfecto compuesto* nas aulas de ELE ..... 127

Quadro 18 - Técnicas de comparação das estruturas gramaticais estabelecidas por Lado (1999) ..... 131

Quadro 19 - *Mistake* e *errors* ..... 134
Quadro 20 - Competência comunicativa – Adaptado de Durão (2004a, p. 47) ..... 136
Quadro 21 - Níveis de análise de erros gramaticais propostos por Corder (1977) - Fonte: DURÃO, 2007, p. 17..... 138
Quadro 22 - Linguística Contrastiva – Adaptado de Santos Gargallo (1993, p. 22) ..... 144
Quadro 23 - Livros Didáticos PNLD 2012 – Língua Espanhola..... 152
Quadro 24 - Tipos de perguntas relacionas à pesquisa de campo - Adaptado de Gonçalves (2005, p. 75-76) ..... 173

# LISTA DE GRÁFICOS


Gráfico 1 - Local da coleta de dados ..... 178
Gráfico 2 - Sexo ..... 179
Gráfico 3 - Faixa etária ..... 179
Gráfico 4 - Nacionalidade ..... 179
Gráfico 5 - Outra graduação ..... 180
Gráfico 6 - Pós-graduação ..... 180
Gráfico 7 - Tempo de docência em ELE ..... 182
Gráfico 8 - Explicação do sistema verbal, modos e tempos ..... 183
Gráfico 9 - Uso das diferenças entre o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto* ..... 186
Gráfico 10 - Importância de atividades em duplas ou grupos de alunos ..... 196
Gráfico 11 - Relevância da abordagem sobre a diferença entre os pretéritos nas aulas de ELE ..... 197
Gráfico 12 - Importância de atividades lúdicas na abordagem dos pretéritos nas aulas de ELE ..... 199
Gráfico 13 - Relevância de exercícios estruturais no ensino e aprendizagem dos pretéritos nas aulas de ELE..... 200
Gráfico 14 - Abordagem dos pretéritos nos materiais didáticos de ELE ..... 201

# LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| ABL – | Academia Brasileira de Letras |
| AC – | Análise Contrastiva |
| AE – | Análise de Erros |
| CE – | Corpus del Español |
| CEL – | Centro de Estudos de Línguas |
| CLD1 – | Coleção de Livros Didáticos 1 |
| CLD2 – | Coleção de Livros Didáticos 2 |
| CLD3 – | Coleção de Livros Didáticos 3 |
| CREA – | Corpus del Español Actual |
| ELE – | Espanhol como Língua Estrangeira |
| EM – | Ensino Médio |
| ENEM – | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FNDE – | Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação |
| GU – | Gramática Universal |
| IL – | Interlíngua |
| LDB-EN – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LC – | Linguística Contrastiva |
| LE – | Língua Estrangeira |
| LM – | Língua Materna |
| LO – | Língua Objeto |
| L2 – | Língua-alvo |
| MEC – | Ministério da Educação |
| OCEM – | Orientações Curriculares para o Ensino Médio |
| PCN-EF – | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental |
| PCN-EM – | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio |
| PCN+ - | Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNLD – | Programa Nacional do Livro Didático |
| RAE – | Real Academia Española |
| SFL – | Spanish as a foreing language |
| USP – | Universidade de São Paulo |

# SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO..... 24**

**CAPÍTULO 1**
**Ensino dos verbos: entre conceitos, métodos e particularidades dos tempos verbais ..... 28**
1.1. Considerações preliminares ..... 28
1.2. Comunicação, linguagem, língua e gramática ..... 37
1.2.1. O sistema verbal da língua espanhola e da língua portuguesa ..... 50
1.2.1.1. O sistema verbal da língua espanhola ..... 51
1.2.1.2. O sistema verbal da língua portuguesa ..... 57
1.3. O aspecto verbal ..... 62
1.3.1. O aspecto verbal no espanhol e no português ..... 63

**CAPÍTULO 2**
**Os pretéritos perfeitos do modo indicativo em língua espanhola *vs* língua portuguesa: convergências, divergências e dificuldades de ensino ..... 70**
2.1. Os *pretéritos indefinido* e *perfecto compuesto* em língua espanhola ..... 70
2.2. Os pretéritos perfeito simples e composto em língua portuguesa ..... 86
2.3. O uso dos pretéritos em língua espanhola e língua portuguesa ..... 88
2.3.1. O uso dos pretéritos em língua espanhola ..... 89
2.3.2. O uso dos pretéritos em língua portuguesa ..... 109
2.4. Convergências e divergências: entre as formas e os usos dos pretéritos do espanhol e do português ..... 112
2.5. Dificuldades de ensino do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE ..... 118
2.5.1. Dificuldades de ensino ..... 118

**CAPÍTULO 3**
**A Linguística Contrastiva e o ensino do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE ..... 128**
3.1. A Linguística Contrastiva ..... 128
3.1.1. Modelo de Análise Contrastiva ..... 129
3.1.2. Modelo de Análise de Erros ..... 132
3.1.3. Modelo de Interlíngua ..... 140
3.2. Contribuições da Linguística Contrastiva às aulas de ELE ..... 144
3.2.1. A Linguística Contrastiva e o ensino do *pretérito indefinido* e do p*retérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE ..... 150
3.3. A Linguística Contrastiva e alguns materiais didáticos de ELE ..... 151
3.3.1. Análise dos pretéritos perfeitos do modo indicativo na coleção de livros didáticos 1 ..... 153
3.3.2. Análise dos pretéritos perfeitos do modo indicativo na coleção de livros didáticos 2 ..... 158
3.3.3. Análise dos pretéritos perfeitos do modo indicativo na coleção de livros didáticos 3 ..... 162

**CAPÍTULO 4**
**Os procedimentos de ensino dos tempos verbais *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE ..... 172**
4.1. Metodologia da pesquisa ..... 172
4.2. Caracterização dos informantes ..... 177
4.2.1. Dados pessoais ..... 178
4.2.2. Dados profissionais ..... 181
4.3. A aprendizagem de verbos nas aulas de ELE ..... 182
4.4. O ensino de verbos nas aulas de ELE ..... 195

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 224**

**REFERÊNCIAS ..... 230**

**APÊNDICES ..... 246**
Apêndice A ..... 248
Apêndice B ..... 254

## INTRODUÇÃO

Os tempos verbais *pretérito indefinido*[1] e *pretérito perfecto compuesto* do sistema verbal espanhol têm despertado o interesse de muitos investigadores, especialmente a forma composta que abrange particularidades tanto convergentes quanto divergentes em relação à forma simples, além de não ser equivalente a nenhuma estrutura verbal do latim, língua da qual o idioma espanhol se originou. Outro traço relativo aos tempos de pretérito destacados que instigam a atenção dos estudiosos da área acerca do assunto é a variedade linguística, isto é, o emprego diversificado desses tempos nos diferentes países em que a língua espanhola é idioma oficial.

Ambas as formas mencionadas conservam estrutura bastante semelhante em relação ao pretérito perfeito simples e ao pretérito perfeito composto da língua portuguesa; entretanto, as formas compostas do espanhol e do português possuem significados diferentes, o que ocasiona muitas dúvidas nas aulas de ELE[2] para falantes do português brasileiro, visto que, em geral, o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto* normalmente equivalem a um único uso temporal verbal em língua portuguesa: o pretérito perfeito simples.

Assim, os motivos que nos levaram a investigar esses tempos verbais espanhóis originaram-se nas dificuldades encontradas por alguns alunos de ELE no momento da sua aprendizagem. Tal situação levou-nos a uma incessante busca pela melhor forma de abordá-los em sala de aula de maneira que essas dificuldades pudessem ser sanadas, ainda que houvesse necessidade de reiteradas explicações sobre o assunto. Contudo, ao investigar possíveis formas de ensinar os referidos tempos verbais, observamos também que alguns materiais didáticos abordavam-nos de maneira superficial, além de não oferecerem referências ou explicações relacionadas às variações linguísticas concernentes às diferentes regiões nas quais a língua espanhola é idioma oficial. Dessa forma, ao mesmo tempo em que buscávamos sanar as dificuldades dos alunos acerca dos tempos verbais em questão, deparamo-nos com outras dificuldades relacionadas ao ensino desse tema em sala de aula, o que gerou o interesse de pesquisar mais a fundo o assunto, pois apesar de sua complexidade, de modo geral, ele é conduzido de maneira simples, superficial e objetiva, porém, a nosso ver, merece mais tempo e profundidade no ensino de ELE.

---

[1] Também denominado *pretérito perfecto simple*. A denominação deste tempo verbal é discutida no capítulo 1.
[2] ELE – sigla comumente utilizada para "Espanhol como língua estrangeira" (*Español como lengua extranjera*). Também pode ser encontrada da seguinte forma: E/LE, ou seja, com a sinalização gráfica da barra.

Em nossa pesquisa, partimos das hipóteses de que os tempos verbais destacados são tratados de maneira superficial nas aulas de ELE e de que a Linguística Contrastiva pode auxiliar na busca de caminhos que conduzam a uma melhor assimilação acerca do assunto, visto que ela possibilita realizar o contraste das convergências e divergências concernentes à estrutura e ao uso dos referidos tempos verbais entre as duas línguas em estudo.

Com vistas à compreensão das dificuldades, bem como de quais são os procedimentos mais adequados ao ensino de ELE em relação ao tratamento dos referidos tempos verbais da língua espanhola, os objetivos específicos deste trabalho consistiram em:

a) descrever quais são as semelhanças e as diferenças relacionadas ao uso do *pretérito indefinido*, do *pretérito perfecto compuesto* e de seus equivalentes em língua portuguesa;
b) analisar de que maneira a Linguística Contrastiva pode contribuir ao ensino desses tempos verbais nas aulas de ELE;
c) observar o tratamento de ambos os tempos verbais em língua espanhola em alguns materiais didáticos de ELE;
d) averiguar se há deficiências, identificá-las e buscar preencher as lacunas relacionadas ao ensino dos tempos verbais *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto*;
e) detectar quais procedimentos de ensino são mais cabíveis para o ensino desse tema.

Por meio de pesquisa bibliográfica, da análise das três coleções didáticas selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012, bem como da aplicação de questionário a professores de língua espanhola, objetivamos observar, compreender e apresentar alternativas para o ensino dos referidos tempos verbais, a fim de que este possa ser contextualizado, mais completo e relacionado às reais situações de uso no idioma.

Para alcançarmos nossos propósitos, organizamos nosso trabalho em diferentes etapas que se configuram nesta dissertação em distintos capítulos. Assim, no capítulo 1, centramos nossa atenção na descrição do sistema verbal da língua espanhola com base nos conceitos defendidos por Bello e Cuervo (1943), pela RAE[3] (2006), e por Alarcos Llorach (1995). Posteriormente, descrevemos o sistema verbal da língua portuguesa com apoio nos conceitos propostos por Cunha e Cintra (2007), Bechara (2009), Luft (1996) e Almeida (1973). Tais

[3] *Real Academia Española*.

caracterizações são necessárias para que seja possível analisar e compreender as semelhanças e as diferenças existentes entre a organização do sistema verbal de ambos os idiomas. Contudo, antes de descrevê-los, a definição de comunicação, língua, gramática, sistema verbal e seus desdobramentos (verbo, modo, tempo e pessoa) constitui o ponto inicial desta dissertação.

No capítulo 2, ganha espaço a análise e o detalhamento, especificamente, das características relacionadas à descrição dos tempos verbais mencionados - também nos dois idiomas - bem como das diferenças inerentes ao uso desses tempos em um idioma e outro, com o intuito de detectar os motivos que geram as dificuldades encontradas no momento do ensino desses tempos a aprendizes falantes do português brasileiro, agora não mais restritas às formas, mas também vinculadas aos usos que se fazem em ambas as línguas. Para tanto, buscamos respaldo teórico nas contribuições oferecidas pelos estudiosos já mencionados e seguidos no primeiro capítulo desta dissertação, tanto no que se refere à língua espanhola quanto em relação à língua portuguesa. As seleções dos trabalhos teóricos de apoio justificam-se pelo fato de abordarem as questões da perspectiva da gramática normativa das línguas, com exceção da obra de Matte Bon (2010a) que observa a língua espanhola com base nas diferentes situações de uso. Cabe ressaltar o acréscimo, neste segundo capítulo de nosso estudo, dos conceitos defendidos por Neves (2000) que aborda a língua portuguesa com vistas ao contexto de uso real do idioma.

A escolha das gramáticas normativas para a composição deste trabalho justifica-se, ainda, pela possibilidade da descrição e da comparação entre os tempos verbais em questão; já as gramáticas de uso foram utilizadas com o propósito de compreendermos a maneira como tais tempos verbais são empregados na prática pelos falantes nativos de ambas as línguas.

Após a compreensão da organização do sistema verbal, dos pretéritos em análise, bem como do entendimento das dificuldades encontradas no ensino de ELE, no capítulo 3, discorremos acerca de algumas características gerais da Linguística Contrastiva a fim de detectar suas contribuições para o ensino de língua espanhola a falantes do português brasileiro. Também investigamos se e de que maneira a Linguística Contrastiva se faz presente na abordagem específica do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* em livros didáticos de ELE voltados ao Ensino Médio, com o intuito de observarmos e exemplificarmos de maneira concreta as contribuições que tal abordagem pode proporcionar às aulas de língua espanhola. Para tanto, analisamos como esses tempos verbais são trabalhados nas coleções didáticas **Síntesis**, **Enlaces** e **El arte de leer español**. Esclarecemos que a opção por verificar como o assunto é abordado nesses manuais deve-se ao fato de que,

por integrarem um programa nacional – o PNLD 2012 –, essas obras já passaram por um criterioso processo de análise oficial.

Entendemos que a Linguística Contrastiva possibilita ao estudante confrontar as convergências bem como as divergências relativas à estrutura e ao uso de sua língua materna em relação à língua estrangeira. Cabe mencionar que as diferenças relacionadas à organização linguística de ambos os idiomas são as que costumam causar maiores dificuldades no ensino e, por conseguinte, na aprendizagem de ELE, sendo que as semelhanças são apreendidas com maior facilidade. No que se refere ao nosso objeto de estudo específico, podemos afirmar que a Linguística Contrastiva poderá auxiliar na busca de caminhos que conduzam a uma melhor assimilação das divergências relacionadas aos tempos de pretérito em questão. Dessa forma, utilizamos os conceitos propostos por Fries (1945), Lado (1999), Corder (1992b) e Selinker (1992), bem como as concepções defendidas, principalmente, por Durão (2004a) e Santos Gargallo (1993), além das reflexões contidas nas **OCEM** (BRASIL, 2006).

Por fim, no capítulo 4, tratamos dos procedimentos de ensino, isto é, as práticas adotadas pelo professor no que se refere à abordagem do ensino dos tempos de pretérito em foco, por meio da análise das respostas dadas a um questionário direcionado a professores de língua espanhola vinculados a Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo que visava à obtenção de dados que tratassem das características do ensino do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto*.

As reflexões e as discussões tecidas ao longo de nosso trabalho com base tanto nos estudos teóricos nos quais nos apoiamos quanto nos dados coletados por meio do questionário aplicado aos professores em exercício, permitiram-nos concluir que, em geral, o tratamento abrangente e adequado dos tempos verbais em foco nas aulas de ELE pode minimizar as dificuldades relativas ao assunto.

# CAPÍTULO 1

# ENSINO DOS VERBOS: ENTRE CONCEITOS, MÉTODOS E PARTICULARIDADES DOS TEMPOS VERBAIS

A fim de discutirmos e analisarmos diferentes aspectos relacionados ao processo de ensino dos tempos verbais *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro, bem como com o propósito de realizarmos um estudo contrastivo entre esses tempos verbais em língua espanhola e seus equivalentes em língua portuguesa, inicialmente descrevemos o sistema verbal de ambos os idiomas com vistas à apresentação das semelhanças e diferenças existentes entre eles. Contudo, antes de deter-nos no conceito de sistema verbal e sua organização (verbo, modo, tempo e pessoa) centramo-nos na definição de comunicação, linguagem, língua e gramática, além de apresentarmos algumas reflexões acerca da questão terminológica dos tempos verbais em foco em língua espanhola, assim como sobre alguns métodos de ensino de línguas estrangeiras, com vistas a oferecer um breve panorama de como acontecia o ensino de verbos de acordo com cada um deles. Tais considerações são necessárias porque permitem compreender de maneira mais detalhada a complexidade do assunto abordado, o que certamente será útil para auxiliar a detectar ao menos alguns dos elementos responsáveis pelo surgimento das dificuldades que tanto professores quanto alunos de ELE manifestam no momento do ensino e da aprendizagem desses tempos verbais.

## 1.1. Considerações preliminares

Uma vez que os verbos estão relacionados aos estudos gramaticais de um idioma, que estão organizados e estruturados pelo sistema verbal de uma determinada língua e que nosso objeto de pesquisa possui caráter gramatical, antes de realizarmos a descrição do mencionado sistema tanto da língua espanhola quanto da língua portuguesa, consideramos necessário apresentar alguns conceitos de gramática que circulam com certa regularidade em diferentes textos da área. Para tanto, respaldamo-nos nas ideias de Matte Bon (2009; 2010c), Bechara (2006), Sánchez Pérez (2000) e Neves (2002a).

Conforme Matte Bon (2009, p. 75-76), os diversos elementos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras vêm sofrendo alterações e têm alcançado muitos progressos, contudo, dentre eles há um item essencial sobre o qual as pessoas costumam manter uma visão

conservadora e, consequentemente, apresentam certa resistência a possíveis mudanças: a gramática. Segundo o estudioso, apesar de muitas reflexões acerca do assunto já terem sido realizadas na teoria, na prática, de maneira geral, permanece o entendimento de que a gramática está vinculada à descrição de uma língua. Para o teórico, talvez isso se deva ao pensamento arraigado das pessoas sobre o assunto, pautado, inclusive, nos estudos gramaticais que elas obtiveram na educação básica.

Em outro texto (2010c, p. 246) o mesmo pesquisador retoma o assunto e destaca a complexidade de abordar a gramática, visto que costumamos associá-la ao que era realizado na escola e, por isso, temos dificuldade em concebê-la de outra maneira. Para Matte Bon, é necessário que nos empenhemos em abandonar o entendimento de que a gramática é uma área de estudo relacionada apenas à memorização e repetição e a aproximemos ao significado de comunicação, de modo que ela passe a ser algo vivo e não estanque, como costuma acontecer na configuração que lhe é conferida nos livros a fim de que, finalmente, ela possa sair dos referidos materiais.

Já Bechara (2006, p. 14) comenta que durante muito tempo o professor, erroneamente, compreendia a língua, tanto oral quanto escrita, como vinculada apenas à norma culta, repudiando, dessa forma, todo o saber linguístico adquirido intuitivamente pelo falante no decorrer de sua vida antes de chegar à escola.[4]

Tais concepções acerca do ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira, advêm da antiguidade quando era comum o pensamento de que para saber um idioma era necessário dominar sua gramática:

> Durante muitos séculos a ideia de língua esteve estritamente relacionada à gramática. Só se sabia um idioma se se dominasse sua gramática. Isso se dava partindo das duas línguas clássicas por excelência em nossa cultura ocidental: o latim e o grego. Com base nisso, fazia-se uma transferência ao que devia ocorrer com qualquer outra língua vulgar. Era comum que o professor focasse o ensino na aprendizagem de um conjunto de regras gramaticais por parte do aluno.[5] (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 24, grifos do autor)

[4] Conforme Bechara (2006, p. 14), "na escola antiga, o professor cometia o erro de entender como a língua aquela modalidade culta – literária ou não – refletida no código escrito ou na prática oral que lhe seguia o modelo, de todo repudiando aquele saber linguístico aprendido em casa, intuitivamente, transmitido de pais a filhos." (grifo do autor).

[5] Todas as traduções ao português foram feitas livremente pela autora desta Dissertação. No original: *Durante muchos siglos la idea de lengua ha estado estrechamente ligada a la gramática. Un idioma se sabía si se dominaba su gramática. Y el caso se aplicaba partiendo de las dos lenguas clásicas por excelencia en nuestra cultura occidental: el latín y el griego. De aquí se hacía una transferencia a lo que debía ocurrir con cualquier otra lengua vulgar. Lo habitual era que el profesor cifrase la enseñanza en el aprendizaje de un conjunto de reglas gramaticales por parte del alumno.*

Ainda segundo o mesmo autor (2000, p. 32-33), o método de ensino utilizado nas aulas de línguas estrangeiras do sistema escolar romano e grego era fundamentalmente dedutivo, ou seja, pautado na apresentação de palavras, frases e regras da língua meta para memorização e posterior prática com exercícios de fixação, bem como na tradução e versão aplicada também a textos - prática introduzida pela metodologia romana de ensino.

Observamos, portanto, que o enfoque gramatical permeou o ensino de línguas durante muito tempo desde a antiguidade, momento em que a mencionada abordagem era adequada à época. Sua prevalência ao longo de séculos consolidou-se de tal forma que, talvez por isso, muitos professores de línguas da atualidade ainda enfatizem a gramática em sala de aula, mesmo considerando essa prática ultrapassada e sem sentido à realidade hodierna na qual a proposta para o ensino de línguas é respaldada, principalmente, no enfoque comunicativo[6].

Em conclusão a uma pesquisa realizada com professores de língua portuguesa vinculados à Educação Básica (ensino fundamental e médio), Neves (2002a) destaca que todos os docentes entrevistados afirmaram "ensinar gramática", contudo, acreditavam que o trabalho com o seu ensino "não serve para nada", além de contemplarem-na apenas como "atividade de exercitação da metalinguagem" revelando, assim, que lecionavam o idioma por meio de uma simples transmissão de conteúdos estabelecidos nos livros didáticos os quais, segundo a autora, de maneira geral, propõem "uma taxonomia de formas, numa apresentação que vai da definição das entidades aos quadros de flexão, passando por subclassificações, tanto de base nocional como de base morfológica". (NEVES, 2002a, p. 238)

Considerando que nosso objeto de pesquisa se relaciona diretamente à gramática do idioma e ao seu ensino, pautando-nos em nossa experiência pessoal, em comentários informais de alunos e de docentes e também nas conclusões do trabalho de Neves citado anteriormente, podemos afirmar que o ensino de verbos na aula de LE costuma gerar certo desconforto a alunos e a professores, talvez devido ao fato de que durante muito tempo esse item gramatical foi tratado e lecionado de maneira estritamente tradicional, isto é, por meio de tabelas, de memorização e de inúmeros exercícios repetitivos, fossem de mera conjugação descontextualizada ou de preenchimento de lacunas com as formas corretas de acordo com os modos, os tempos e as pessoas verbais que se pretendiam praticar em determinado momento.

[6] Segundo o **Diccionario de términos clave de ELE** o enfoque comunicativo é um modelo didático que tem por objetivo capacitar o aprendiz para uma comunicação real no idioma estrangeiro em estudo, tomando como base a realização de atividades que visem retratar situações orais e escritas que reproduzam, tanto quanto possível, o uso efetivo da língua. (Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm>. Acesso em: 20 ago. 2012).

Tais práticas estão respaldadas no método Tradicional, também denominado método Gramática e Tradução, cujas principais características são:

> - A elaboração do currículo sobre o eixo de uma descrição gramatical da língua.
> - O predomínio da gramática normativa no conjunto de objetivos que devem ser alcançados. Tudo costuma ser concretizado por meio da aprendizagem de regras.
> - A memorização de listas de vocabulário.
> - A presença dos temas de tradução e versão em cada lição.
> - O uso da língua materna do aluno em sala de aula.[7] (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 133)

O mencionado método era utilizado no ensino e na aprendizagem de línguas clássicas na antiguidade e foi o primeiro a ser empregado nas aulas de línguas estrangeiras. Esse procedimento tem como principal objetivo levar os alunos a conhecer e a memorizar vocabulário e regras gramaticais para, com isso, serem capazes de realizar traduções. Originário de uma época em que o propósito maior do conhecimento de um idioma vinculava-se ao acesso a textos clássicos, ter como meta a tradução justificava-se no caso do ensino do latim e do grego. Na perspectiva do método Gramática e Tradução, o docente é considerado o detentor do saber sendo, portanto, um transmissor de conhecimentos; o aluno, por sua vez, não participa de maneira ativa e comunicativa das aulas (inclusive porque esse aspecto não integra os objetivos dessa linha metodológica, cabendo-lhe ao aprendiz apenas acatar os ensinamentos e as determinações do professor). Há, nessa proposta, uma dependência excessiva no que tange ao uso do livro didático em sala de aula, pois esse material é visto como o único recurso a ser utilizado. O procedimento que prevalece é o raciocínio dedutivo, sendo que a metodologia se pauta na apresentação e na explicação dos conteúdos, na memorização das regras gramaticais e das listas de vocabulário, na realização de atividades práticas que se resumem à formulação de frases nas quais as regras e o vocabulário trabalhados devem ser aplicados, assim como a exercícios de tradução e versão. Não se pode esquecer de que nesse método os erros não são tolerados. (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 138-141)

De acordo com Sánchez Pérez (2000, p. 14), ao longo de muitos séculos, a característica decisiva para a adoção de uma determinada postura metodológica nas aulas de

[7] No original: - *La elaboración del currículo sobre el eje de una descripción gramatical de la lengua. - El predominio de la gramática normativa en el conjunto de objetivos que deben alcanzarse. Todo ello suele concretarse en el aprendizaje de reglas. - La memorización de listas de vocabulario. - La presencia en cada lección de los temas de traducción directa e inversa.- El uso en clase de la lengua materna del alumno.*

línguas estrangeiras era a presença da gramática, sendo, dessa forma, os demais componentes relacionados à língua tratados em plano secundário.

Com o intuito de traçarmos um breve panorama sobre alguns dos princípios que nortearam o ensino e a aprendizagem de idiomas descrevemos, a seguir, as linhas básicas gerais de alguns outros métodos de ensino de línguas estrangeiras que surgiram a partir da década de 1940, bem como a maneira como acontecia o ensino e a aprendizagem de verbos de acordo com cada um deles: método Áudio-oral e método Comunicativo. Cabe mencionar que tais métodos trouxeram grandes contribuições ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras no momento em que surgiram, sendo absolutamente pertinentes às propostas da época na qual foram criados e coerentes com os objetivos que se propunham a alcançar.

No método Áudio-oral, também denominado *Audiolingual*, a interação linguística entre o professor e os alunos está pautada na forma, ou seja, baseia-se na assimilação de estruturas e de vocabulário do idioma ensinado, sendo que a aprendizagem da gramática deve ocorrer de maneira indutiva; as atividades são praticadas de forma repetitiva, individualmente e/ou em grupos; o conteúdo é estabelecido previamente por especialistas que decidem o quê e como ensinar, não permitindo, assim, que professores e alunos sejam criativos e/ou inovadores; os livros didáticos são seguidos de maneira obrigatória, com raras possibilidades de mudanças; os erros não são tolerados, sendo corrigidos de maneira imediata a fim de que não se consolidem. Nesse método, portanto, o ensino de verbos se dá por meio da repetição de estruturas pautada em técnicas ou procedimentos diversos, tais como: simples repetição de padrões; repetição de padrões para substituição de um ou mais elementos estruturalmente equivalentes; repetição resultante da transformação de frases com estruturas idênticas; reformulação de frases de acordo com modelos sugeridos; preenchimento de padrões idênticos; técnica de pergunta e de resposta sobre modelos equivalentes.

Já no método Comunicativo, o professor é o mediador do processo de ensino e de aprendizagem e o aluno é visto como protagonista desse processo; o conhecimento prévio ou o conhecimento de mundo do aprendiz é considerado; o objetivo do ensino é a comunicação com base nos diferentes contextos de uso; o conteúdo é estabelecido com vistas às necessidades e aos interesses comunicativos do aluno; a interação entre o professor e os alunos é de caráter participativo; os materiais utilizados são variados e relacionados ao uso real da língua; as atividades devem ser interativas e diversificadas; a aprendizagem do idioma deve contemplar o desenvolvimento da competência comunicativa; os erros são vistos como relativos ao processo de aprendizagem e, por isso, são tolerados. Nesse método, o ensino de verbos acontece por meio de atividades interativas e diversificadas, as quais devem estar

pautadas em situações de comunicação orais e/ou escritas da língua, além de serem realizadas com a participação de duas ou mais pessoas e de contarem com a utilização de recursos diversos tais como filmes, músicas, cartazes ilustrativos etc.

Como podemos notar, os procedimentos adotados nos três métodos de ensino citados (Tradicional, Áudio-oral e Comunicativo) são muito diferentes. Entretanto, constatamos, ainda na atualidade, a influência exercida pelo método Gramática e Tradução nas práticas pedagógicas devido à, conforme já mencionado, sua prevalência e sua consolidação ao longo dos séculos, motivo pelo qual, talvez, muitos professores ainda se apoiem em suas propostas e salientem o ensino de regras gramaticais em sala de aula, por exemplo.

No tocante ao ensino e à aprendizagem de verbos, podemos afirmar que os mencionados procedimentos relacionados aos métodos Tradicional e Áudio-oral, bastante estendidos, às vezes podem não ser os mais adequados, visto que não facilitam a compreensão dos aprendizes acerca do assunto, uma vez que não visam a esclarecer os diferentes contextos de uso, senão as regras relativas à norma culta da língua, no caso do método Tradicional, bem como as estruturas nas quais as diferentes formas verbais são empregadas, no que tange ao método Áudio-oral. Contudo, o referido estudo é necessário para que o estudante, seja ele de língua materna ou estrangeira, possa obter o conhecimento organizacional do sistema verbal do idioma, tanto no que concerne à oralidade, quanto em relação à escrita.

Entretanto, 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, segundo Hymes (2000, p. 37), "uma frase pode ser gramaticalmente correta, estilisticamente desajeitada, socialmente diplomática e de uso pouco frequente".[8] Portanto, é preciso estar atento também às regras de uso da língua.

Conforme os **PCN-EF** de língua estrangeira:

> O <u>conhecimento sistêmico</u> envolve os vários níveis da organização lingüística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua. (BRASIL, 1998, p. 29, grifo nosso)

Ainda segundo o mencionado texto, o conhecimento sistêmico, ao lado do conhecimento de mundo e do conhecimento da organização dos textos, compõe a

[8] No original: *una frase puede ser gramaticalmente correcta, estilísticamente torpe, socialmente diplomática y de uso poco frecuente.*

competência comunicativa do educando, preparando-o para engajar-se discursivamente em suas relações sociais, ou seja, conduz o aluno a atingir suas propostas comunicativas por meio da construção do significado específico de cada contexto. (BRASIL, 1998, p. 29-32)

Observamos, portanto, que o conhecimento organizacional do sistema verbal de uma língua é necessário e importante para o aprendiz, pois o auxilia na compreensão e na seleção dos verbos empregados em uma situação discursiva, garantindo-lhe maior autonomia no ato da comunicação oral ou escrita, visto que lhe permite a escolha consciente de elementos gramaticais adequados a cada ato comunicativo, com vistas aos diferentes contextos de uso da língua.

De acordo com Durão (2004a, p. 3), a semelhança entre a língua portuguesa e a língua espanhola pode favorecer algumas etapas do processo de ensino e de aprendizagem de ELE para brasileiros; em contrapartida, também oculta aspectos contrastivos em todos os níveis da gramática, dificultando, portanto, o domínio da língua meta. No que tange ao ensino e à aprendizagem de verbos não é diferente: podemos afirmar que muitas são as dificuldades encontradas nas aulas de espanhol para falantes do português brasileiro devido, principalmente, à relativa proximidade entre as duas línguas. Entretanto, antes de tratar essas dificuldades, torna-se necessário apresentar de maneira mais abrangente as características do sistema verbal de ambos os idiomas, com o objetivo de que possamos melhor compreender a sua organização e situar os tempos verbais *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto*, foco deste trabalho.

Primeiramente, porém, e com vistas ao esclarecimento da escolha pelo uso da terminologia *pretérito indefinido* ao invés de *pretérito perfecto simple* no desenvolvimento do presente trabalho, convém apresentar algumas considerações.

Em um artigo que trata da nomenclatura dos tempos verbais do passado encontramos a seguinte afirmação:

> O problema da nomenclatura verbal de uma língua adquire maior peso quando se trata de aprender o sistema verbal de uma língua estrangeira em contextos de aprendizagem orientada, principalmente no que se refere a línguas afins, visto que há uma tendência inevitável a aplicar à língua estrangeira as definições aprendidas na língua materna e a criar sobreposições que podem ser impróprias e gerar uma maior confusão.[9] (MUSTO, 2010, p. 2)

[9] No original: *El problema de la nomenclatura verbal de una lengua adquiere un peso mayor cuando se trata de aprender el sistema verbal de una lengua extranjera en contextos de aprendizaje guiado, sobre todo si se trata de una lengua afín a la propia, ya que se tiende inevitablemente a aplicar a la lengua extranjera las definiciones aprendidas en la lengua materna y a crear superposiciones que pueden resultar impropias y originar una mayor confusión.*

Dessa forma, observamos a importância da nomenclatura de qualquer item gramatical e, no nosso caso, de um determinado tempo verbal, visto que a compreensão do significado desses nomes pode aportar contribuições ao processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, desde que os aprendizes tenham ciência do sentido de tais denominações. Segundo Pérez Tobarra (2006, p. 1), as nomenclaturas dos tempos verbais existem por algum motivo e "essa função deveria ser a de ajudar a entender seu significado"[10], contudo, sabemos que nem sempre isto acontece, pois, com base em nossa experiência profissional, podemos afirmar que esse aspecto não costuma ser tratado nos livros didáticos de ELE e sabemos, por conversas informais com professores de espanhol, que eles também não têm o hábito de informar aos aprendizes sobre esse aspecto.

De acordo com Musto (2010), a **Gramática de la RAE**[11] (1931 apud MUSTO, 2010, p. 4) denominava os tempos verbais do modo indicativo da seguinte maneira:

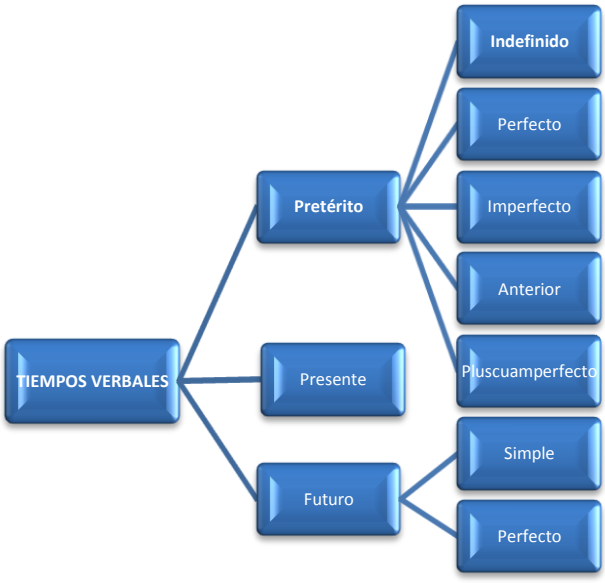



Figura 1 – Denominação dos tempos verbais do indicativo na **Gramática de la RAE** de 1931.
Fonte: MUSTO, 2010, p. 4.

Ainda conforme Musto (2010, p. 6), somente após a publicação do **Esbozo** (1973) a RAE passou a denominar o *pretérito indefinido* como *pretérito perfecto simple* com o objetivo de realizar uma contraposição com a sua forma correspondente, o *pretérito perfecto compuesto*. Entretanto, o referido autor destaca que tal modificação não foi muito bem

[10] No original: *esa función debería ser la de ayudar a entender su significado.*
[11] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Gramática de la lengua española.** Madrid: Espasa Calpe, 1931.

sucedida, pois ainda nos dias atuais muitos materiais didáticos de ELE denominam o mencionado tempo verbal como *pretérito indefinido*.

Pérez Tobarra (2006, p. 3) também destaca esse assunto ao esclarecer que nos materiais didáticos de ELE a terminologia *pretérito indefinido* continua sendo empregada, o que difere dos materiais didáticos de espanhol como língua materna que adotam *pretérito perfecto simple* para denominar o mencionado tempo verbal. De acordo com o estudioso, talvez esse fato se dê com o objetivo de que os alunos de ELE não façam confusão com a forma composta *he cantado*. Para o teórico, os livros do idioma estrangeiro em questão são resistentes à modernização, pois apesar da RAE haver proposto a mudança da nomenclatura *pretérito indefinido* para *pretérito perfecto simple* desde 1973, os referidos manuais ainda utilizam a primeira forma.

Ao analisarmos as unidades referentes aos pretéritos em pauta nos materiais didáticos de ELE constantes no **Guia de Livros Didáticos Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012): Língua Estrangeira Moderna**, os quais serão detalhados no item 3.3. do capítulo 3 desta dissertação, também observamos a utilização da nomenclatura *pretérito indefinido* ao invés de *pretérito perfecto simple*. Da mesma maneira, pudemos encontrar em outros manuais de ELE a predominância da terminologia *pretérito indefinido*[12], o que corrobora as afirmações de Musto (2010) e Pérez Tobarra (2006) acerca do assunto. Contudo, cabe ressaltar que ambas as formas podem ser observadas simultaneamente em alguns materiais de língua espanhola[13], além de também podermos verificar apenas a terminologia *pretérito perfecto simple* para designar o referido tempo verbal em outros manuais didáticos do idioma.[14]

---

[12] Alguns outros materiais didáticos de ELE que utilizam a terminologia *pretérito indefinido*:
- ARAGÓN, M. C.; GILI, O. C.; BARQUERO, B. L. **Pasaporte.** Edelsa, Grupo Didascalia S.A. Madrid, 2008.
- BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. **Hacia el español.** São Paulo: Saraiva, 2004.
- BRUNO, F. C.; TONI, M. A. M. B.; ARRUDA, S. A. F. **Español: ¡Entérate!** São Paulo: Saraiva, 2006.
- CALLEGARI, M.; RINALDI, S. **¡Arriba!** São Paulo: Moderna, 2004.
- HERMOSO, A. G.; DUEÑAS, C. R. **Eco.** Edelsa, Grupo Didascalia S.A. Madrid, 2005.
- MILANI, E. M. **Gramática de espanhol para brasileiros.** São Paulo: Saraiva, 2006.
- PALACIOS, M.; CATINO, G. **Espanhol para o ensino médio: volume único.** São Paulo: Scipione, 2004.
- PALOMINO, M. A. **Estudiantes – curso de español.** Edelsa, Grupo Didascalia S.A. Madrid, 2002.
- ROMANOS, H.; CARVALHO, J. P. **Espanhol expansión: ensino médio.** São Paulo: FTD, 2004.

[13] Também não poderíamos deixar de mencionar alguns exemplos de materiais didáticos que utilizam ambas as terminologias, esclarecendo, tanto ao docente quanto ao aluno, a existência de dois nomes para um mesmo tempo verbal:
- BRIONES, A. I.; FLAVIAN, E.; ERES FERNÁNDEZ, G. **Español Ahora.** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARTÍN, I. R. **Espanhol - Série Brasil.** São Paulo: Ática, 2003.
- MELONE, H.; MENÓN, L. **Tiempo español.** São Paulo: Atual Editora, 2007.

[14] Da mesma forma, também cabe mencionar alguns materiais didáticos de ELE que incluem apenas a terminologia *Pretérito Perfecto Simple* para designar o referido tempo verbal:
- SOUZA, J. O. **Espanhol para brasileiros.** São Paulo: FTD, 1997.
- _____. **¡Por supuesto!: Español para brasileños.** São Paulo: FTD, 2003.

Devido, principalmente, ao fato de que uma significativa parcela dos materiais didáticos de ELE consultados (12 livros de 23) apresenta a nomenclatura *pretérito indefinido* para designar o tempo verbal destacado, parte dos professores do idioma ainda a utiliza em suas aulas, especialmente se considerarmos que o principal, e por vezes único, material disponível e usado na preparação bem como no desenvolvimento das aulas é o livro didático adotado pela instituição de ensino que, na maioria dos casos, instrui o docente a segui-lo integralmente. Sendo assim, apesar de sabermos que a nomenclatura *pretérito perfecto simple* é mais atual em relação à outra, optamos, neste trabalho, pela utilização da terminologia *pretérito indefinido* sempre que seja necessário fazer referência a esse tempo verbal em língua espanhola, com vistas à padronização, ao bom entendimento, bem como à diferenciação entre os tempos verbais destacados.

## 1.2. Comunicação, linguagem, língua e gramática

Observamos nas diferentes sociedades que o ato da comunicação é uma necessidade natural à vida do homem. As pessoas interagem a todo o momento de várias maneiras por meio da linguagem, com outras pessoas ou com animais de estimação, por exemplo. Podemos afirmar que ainda quando não querem estabelecer contato com alguém, demonstram por meio da expressão e de alguns gestos esse desejo, instituindo, assim, a comunicação com a outra pessoa.

De acordo com Dubois et al. (2006, p. 129-130), a comunicação consiste na "troca verbal entre um falante, que produz um enunciado destinado a outro falante, o interlocutor, de quem ele solicita a escuta e/ou uma resposta explícita ou implícita". A situação de comunicação é determinada pelos interlocutores – também denominados alocutórios –, pelo contexto, pelas relações espaciais entre o falante e os objetos do enunciado e pelas relações sociais próprias dos participantes do processo da comunicação, característica que define o estatuto da comunicação, qual seja o grau de formalidade ou informalidade de uma conversa, por exemplo. Segundo os autores, quando a comunicação se estabelece, os componentes desse processo constituem o sistema de comunicação, o qual é formado pelo código, pelo canal, pelo emissor, pelo receptor-descodificador e pela recodificação.

Ainda conforme Dubois et al. (2006, p. 130-131), no que se refere às línguas naturais, o código se relaciona a sinais específicos, sendo que é formado pelos fonemas, pelos morfemas e pelas regras combinatórias desses elementos entre si. O canal caracteriza-se pelo meio da transmissão da mensagem que no caso da comunicação verbal oral é o ar. O emissor

é a fonte da mensagem. O receptor-descodificador é o aparelho que recebe a mensagem e o destinatário da mensagem. A recodificação são os passos pelos quais a mensagem codificada, depois descodificada, recebe uma nova forma.

Segundo os mesmos linguistas (2006, p. 387), o processo de comunicação ocorre por meio da linguagem, entendendo-se esta como habilidade de interação própria do ser humano realizada por intermédio da língua, ou seja, mediante "um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade" (DUBOIS J. et al., 2006, p. 378). Nela ocorrem variações relacionadas aos níveis de linguagem – maneira de dirigir-se a pessoas como amigos ou familiares e a grupos profissionais, por exemplo –, bem como as vinculadas às variações regionais ou geográficas – dialetos e regionalismos. Além disso, os mencionados estudiosos destacam que uma mesma língua possui duas formas diferentes de comunicação, cada qual com seu sistema próprio de organização: a falada e a escrita.

Camara Jr. (1999, p. 77) define comunicação como o "intercâmbio mental entre os homens feito por meio da linguagem ou da mímica". Afirma ainda, o mesmo pesquisador, que a teoria da comunicação é uma vertente da Engenharia que desenvolveu conceitos que são aproveitados pela Linguística, tais como mensagem, código, redundância, encodização, decodização e ruído. A mensagem é o discurso e o código é a língua, enquanto a redundância caracteriza-se pela repetição de um significado em um mesmo processo comunicativo.[15] A encodização, por sua vez, refere-se à habilidade de elaborar mensagens com base em um sistema convencional de símbolos; já a decodização é a capacidade de interpretar a mensagem elaborada.[16]

De acordo com o mesmo linguista (1999, p. 158-159), a linguagem é a "faculdade que tem o homem de exprimir seus estados mentais por meio de um sistema de sons vocais chamado língua" (grifo nosso), aproximando-se do que consideram Dubois et al. (2006), conforme apresentamos anteriormente. Língua, por sua vez, é uma organização de fonemas utilizada por uma comunidade humana, e é por meio desses sons vocais que são construídas as formas linguísticas, característica que diferencia uma determinada língua de outra.

Observamos, portanto, que Camara Jr. (1999) propõe uma definição parcial do conceito de língua ao relacioná-la apenas a um "sistema de sons vocais", desconsiderando, portanto, a modalidade escrita. Já Dubois et al. (2006, p. 378) admitem a ocorrência de ambiguidade relacionada ao significado do termo apresentado por eles mesmos, uma vez que ao defini-lo "no sentido mais corrente" como um "sistema de signos vocais", enfatizam a

[15] Ibid., p. 206.
[16] Ibid., p. 106.

oralidade, apesar de destacarem que tanto a língua oral quanto a língua escrita constituem formas diferentes de comunicação, conforme observamos nas linhas anteriores. Verificamos, então, que as definições propostas pelos linguistas mencionados não contemplam na totalidade nosso foco de pesquisa, uma vez que compreendem apenas a fala e nosso trabalho se preocupa com ambas as modalidades, isto é, com a oral e com a escrita.

Com vistas ao tema desta dissertação, convém observar de que maneira estudiosos, tanto da língua portuguesa quanto da língua espanhola, conceituam linguagem, comunicação e língua com o objetivo de estabelecer, até onde seja possível, uma relação com as conceituações e as definições desses termos nas duas línguas. Para tanto, consideramos como base teórica os estudos de Cunha e Cintra (2007), Bechara (2009), Luft (1996), Almeida (1973) e Neves (2002a), para a língua portuguesa. Já para a língua espanhola, tomamos como apoio os trabalhos de Bello e Cuervo (1943), RAE - *Real Academia Española* (2006; 2010), Matte Bon (2010a) e Alarcos Llorach (1995). Cabe salientar, ainda, que os referidos estudos, tanto da língua portuguesa quanto da espanhola, são relevantes para este trabalho, pois descrevem os idiomas com base na gramática normativa, com exceção de Matte Bon (2010a) que analisa o funcionamento do idioma espanhol voltado a uma perspectiva comunicativa, bem como Neves (2002a) que apresenta a língua portuguesa com base nas possibilidades de uso realizadas pelos falantes do idioma.

Tendo em vista os esclarecimentos anteriores, reportamo-nos, inicialmente, a Cunha e Cintra (2007, p. 1) que definem linguagem como "todo sistema de sinais que serve como meio de comunicação entre os indivíduos", desde que tais sinais tenham valor convencional atribuído. Os autores afirmam que a língua é um sistema gramatical concernente a um determinado grupo social. Ainda segundo eles, a língua deve "viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou". (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 1)

Bechara (2009, p. 28), por sua vez, entende por linguagem "qualquer sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar e comunicar ideias e sentimentos, isto é, conteúdos da consciência", aproximando-se do significado de linguagem apresentado por Cunha e Cintra (2007). O gramático afirma que a linguagem é uma "atividade humana de falar" e denomina "intercomunicação social" o ato da comunicação, visto que por meio dela torna-se possível a interação com outras pessoas. Por fim, define língua como "um sistema de isoglossas comprovado numa comunidade linguística" (BECHARA, 2009, p. 31), isto é, um sistema de signos que pode variar entre os diferentes países, grupos sociais ou grupo de indivíduos.

Já Almeida (1973, p. 11) define linguagem como "a propriedade que temos de, por meio de palavras, comunicar-nos entre nós, exteriorizando nosso pensamento, relatando fatos e coisas internas ou externas, acontecidas ou por acontecer", conceito que se assemelha à definição de linguagem proposta por Bechara (2009), bem como por Cunha e Cintra (2007). Tal comunicação pode ocorrer por meio de sons orais (linguagem falada ou glótica), de gestos (linguagem mímica) e de sinais, marcas, gravações, arranjos etc. (linguagem escrita ou gráfica). A língua é o conjunto de palavras de um povo, sendo que os diferentes povos não se comunicam com as mesmas palavras, entendendo-se estas como uma das partes que constitui a linguagem, formada por um som, pela união de sons ou pelo significado destes (ALMEIDA, 1973, p. 11), ideia que nos remete às considerações sobre língua apresentadas por Dubois et al. (2006) e Camara Jr. (1999), conforme verificamos nas linhas anteriores deste mesmo item.

De acordo com Luft (1996, p. 1), o homem necessita da linguagem para viver e possui a capacidade inata de criar, recriar e engendrar sistemas de comunicação, não apenas para se comunicar com seus semelhantes, mas também para pensar, conhecer e estruturar seu mundo exterior. Segundo o gramático, a linguagem pode ser dividida em verbal e não verbal, isto é, a comunicação pode acontecer por meio de gestos, de batidas, de assobios, de cores e de outros sinais (linguagem não verbal) ou pode ser realizada por meio de palavras (linguagem verbal), assim como pudemos observar nos conceitos de Almeida (1973) acerca do assunto. A comunicação só pode ocorrer com base em um sistema de sinais convencionados, por meio de um código utilizado entre os interlocutores (o emissor e o receptor), de uma conversação ou da difusão – quando há apenas um falante ativo (discursos, palestras etc.). Para o autor (1996, p. 2), a língua é um "sistema de sons vocais" existentes para possibilitar a comunicação entre os indivíduos. Observamos, portanto, que a despeito de Luft (1996) destacar que a linguagem pode ser verbal, o que não nos reporta apenas à prática oral de um idioma, o referido gramático propõe o conceito de língua descartando a modalidade escrita ao associá-la apenas a sons vocais, a exemplo das considerações de Dubois et al. (2006), Camara Jr. (1999) e Bechara (2009), o que não abrange totalmente nosso objeto de pesquisa que engloba as duas modalidades da língua, de acordo com o que já mencionamos neste mesmo item.

Para Neves (2002a, p. 17-18), o homem "estrutura seu pensamento em cadeias faladas", visto que é um ser racional dotado de linguagem. Por meio dela, é capaz de organizar, codificar e decodificar as suas reflexões sem o auxílio de alguma outra pessoa, pois é ele o responsável pela articulação entre os elementos do pensamento que produz, conceito que se assemelha às ideias acerca da linguagem propostas por Bechara (2009), Almeida (1973), bem como por Luft (1996), conforme apresentamos anteriormente.

Já em relação à língua espanhola, alguns estudiosos defendem visões próximas às anteriores, como pode ser constatado a seguir.

Segundo Bello e Cuervo (1943, p. 2), todos os idiomas são constituídos por várias palavras, sendo que cada uma delas representa um pensamento. De acordo com os gramáticos, a união dessas palavras exprimem diferentes opiniões e sentimentos do enunciador, característica também observada nas concepções dos teóricos da língua portuguesa destacados neste item.

A RAE - *Real Academia Española* (2006, p. 9) considera que a comunicação oral entre pessoas falantes de um mesmo idioma está pautada no reconhecimento de signos iguais e na capacidade de distinção de signos diferentes tanto em relação à compreensão da oralidade, quanto no que se refere à emissão, não mencionando, portanto, a comunicação por meio da modalidade escrita da língua, o que nos reporta às concepções de Camara Jr. (1999), Dubois et al. (2006), Bechara (2009) e Luft (1996) destacadas nas linhas anteriores desta dissertação.

Alarcos Llorach (1995, p. 25) afirma que o sistema e as regras de uma determinada língua são estabelecidos com base na análise dos possíveis atos de fala que estão à disposição dos falantes do idioma.

Para Matte Bon (2010a, p. VII), a língua e a comunicação linguística devem compor um sistema contextualizado no qual todas as partes devem se relacionar umas com as outras de maneira que se estabeleça a interpretação e uma base para todo ato de comunicação subsequente. Dessa forma, não se faz necessária a repetição daquilo que já foi dito ou que já está relacionado a características socioculturais de um determinado grupo, sendo que quando ocorre repetição, trata-se de escolhas e de decisões estratégicas do falante.

Observamos, portanto, de acordo com os linguistas Camara Jr. (1999) e Dubois et al. (2006), bem como de acordo com as visões dos estudiosos de ambos os idiomas aos quais nos reportamos, que a comunicação acontece quando há interação entre os indivíduos (denominados interlocutores) por meio da linguagem verbal ou não verbal.

A linguagem verbal articula-se por uma determinada língua organizada de maneira sistemática e convencional entre os membros de uma sociedade, podendo ser utilizada de forma oral ou escrita. Contudo, cabe salientar que há muitas diferenças no que concerne à língua oral e à língua escrita, visto que cada uma possui características próprias, conforme os conceitos de Dubois et al. (2006) apresentados na página 38 deste capítulo. De acordo com Camara Jr. (1999, p. 158), a formação da modalidade escrita da língua está pautada na norma

culta, já a língua empregada no cotidiano das pessoas apresenta inúmeras variações tais como a língua culta, a popular, a formal, a informal, a gíria etc.

A organização de uma língua na sociedade acontece com base no conhecimento inato do homem em relação a ela. De acordo com Neves (2002a), a gramática está no usuário do idioma, característica que remete ao pensamento de que essa se dá anteriormente à sua descrição, conforme a visão de Alarcos Llorach (1995) já mencionada, visto que a gramática objetiva compreender o funcionamento da língua:

> [...] seguramente, a imagem do usuário – que é o homem que fala – precedeu a gramática. Ela está nele: na sua fala há uma gramática que ele possui. [...] Se formos à gênese da questão, veremos que, na história do pensamento grego, a gramática, como busca do mecanismo interno à língua, como busca do sistema de regras responsável pelo cálculo das condições de produção de sentido, precedeu a gramática como descrição, com vistas à prescrição, de determinados usos da língua. Naquela ponta pensam os filósofos, nesta outra, deram lições os propriamente chamados gramáticos. A imagem do usuário da língua está na obra de todos, a imagem do usuário da obra "gramatical" está apenas na obra dos últimos: eles oferecem ao usuário uma descrição que lhe permita conhecer o padrão a ser seguido no uso da língua. (NEVES, 2002a, p. 18-19, grifos da autora)

Vemos, portanto, que os conceitos de linguagem e de língua estão intrinsecamente relacionados à concepção de gramática, consoante aos expostos de Cunha e Cintra (2007) apresentados na página 39, e que defini-la pode supor uma tarefa complexa, pois, como apontam Dubois et al. (2006, p. 313), gramática "é a descrição completa da língua, isto é, dos princípios de organização da língua". Assim, verificamos que a gramática é responsável por estudar, analisar e descrever o idioma.

No tocante às definições apresentadas em relação à língua espanhola por Bello e Cuervo (1943, p. 1) "a gramática de uma língua é a arte de falar corretamente, isto é, de acordo com o bom uso, adotado por pessoas educadas".[17] Devemos considerar que essa afirmação foi realizada em uma época na qual os estudos gramaticais eram pautados, em grande parte, numa abordagem prescritiva que procurava "estabelecer regras para o uso social ou estilisticamente correto da língua" (CRYSTAL, 2008, p. 129).

Já Alarcos Llorach (1995, p. 25) define gramática como "o estudo dos signos e de suas combinações" [18].

[17] No original: *la gramática de una lengua es el arte de hablarla correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el de la gente educada.*
[18] No original: *el estudio de los signos y de sus combinaciones.*

De acordo com a RAE (2010, p. 3), a gramática é responsável pelo estudo da organização e disposição das palavras, da união entre elas e das interpretações provenientes dessas relações. Analisa também os sons da língua e sua organização linguística. Dessa forma, a gramática estuda a morfologia, a sintaxe, bem como a fonética e fonologia de um idioma.

Matte Bon (2010a, p. VII) declara que muito embora a maioria dos livros de gramática apresente a língua como um sistema de normas e combinações de elementos, o estudo da gramática não deve ser pautado em contextos únicos e isolados de um idioma. Sendo assim, o autor propõe uma gramática comunicativa, ou seja, que analise e que considere o funcionamento da língua de maneira contextualizada ao uso, visão diferente da abordagem proposta por Bello e Cuervo (1943), pela RAE (2006; 2010) ou por Alarcos Llorach (1995), visto que essas obras observam a gramática normativa e nem sempre levam em conta as reais situações nas quais a língua espanhola é empregada.

No que tange às ideias de estudiosos da língua portuguesa, Almeida (1973, p. 12-13) define gramática como "a reunião ou exposição metódica dos fatos de uma língua" e a apresenta subdividida em três partes: fonética, morfologia e sintaxe, a exemplo do que considera a RAE (2010), conforme observamos nas linhas anteriores. A fonética refere-se aos estudos dos diferentes sons ou fonemas de uma língua, a morfologia compreende o estudo da palavra em si e a sintaxe é a parte da gramática responsável pela compreensão da relação entre as palavras.

Luft (1996, p. 5) divide a gramática em natural e artificial. A primeira refere-se a um "sistema de regras segundo as quais os falantes constroem as frases. É um saber intuitivo, o próprio saber lingüístico ou competência idiomática de cada falante". Já a segunda compreende "primeiramente a descrição desse saber lingüístico e, secundariamente, uma obra – livro, manual – em que se registra essa descrição". Com base nas ideias de Chomsky, o mesmo autor afirma ainda que a gramática pode ser definida como um "sistema limitado de regras que gera frases ilimitadas – em número e extensão –, todas as frases bem formadas da língua, [...] ligando sentido e som, e aliando às frases geradas uma descrição estrutural" (LUFT, 1996, p. 7). O estudioso também afirma que a disciplina de gramática ou o livro de gramática deve ser estruturado com vistas a que o falante possa exteriorizar as frases que lhe são inatas; contudo, as gramáticas e as disciplinas de gramática apenas se aproximam desse mecanismo. Por fim, da mesma maneira que a RAE (2010) e Almeida (1973), o teórico apresenta a divisão da gramática em sintaxe, morfologia e fonologia, pois parte do princípio global para as partes, uma vez que as pessoas falam por frases e não por palavras isoladas.

Baseando-nos nos conceitos de gramática sob a ótica dos estudiosos mencionados neste trabalho, observamos que a gramática normativa da língua portuguesa bem como da língua espanhola são tradicionalmente divididas em fonologia, morfologia e sintaxe. Como explicitamos anteriormente, a fonologia é a responsável pelo estudo dos sons da língua, a morfologia estuda a forma e classificação das palavras e a sintaxe se volta para o estudo da relação entre as palavras. Podemos afirmar que, normalmente, esses três itens da divisão gramatical estão presentes na fala, sendo que na escrita se fazem presentes apenas a morfologia e a sintaxe de um idioma. Paralelamente, cabe destacar que o estudo e a descrição dos verbos se inserem, especificamente, nos estudos morfológicos e que possuem papel muito importante no que se refere à sintaxe de um idioma.

Tais definições apontadas pelos referidos teóricos visam à compreensão da estrutura e do funcionamento da língua, à exceção das propostas defendidas por Matte Bon (2010a) e por Neves (2002a), que visam o estudo das línguas em questão sob uma perspectiva comunicativa, conforme discutimos antes. Cabe salientar que apesar de Luft basear seus conceitos sobre gramática em princípios gerativos, a divisão gramatical adotada por ele não é a mesma proposta pela gramática gerativa.[19]

Mais recentemente, com o desenvolvimento da sociolinguística[20], passou-se a descrever com maior precisão as relações entre língua e sociedade, o que culminou na observação de que elas são muito complexas e que podem assumir diferentes formas. Tais estudos possibilitaram que a língua fosse compreendida como meio de comunicação flexível e diversificado, utilizada por pessoas inseridas em sociedades também diversificadas, a exemplo do que consideram Dubois et al. (2006), conforme apresentamos na página 38.

Hymes (2000) propôs a terminologia competência comunicativa para designar a possibilidade de comunicação considerando as peculiaridades relacionadas à fala nas

[19] "A gramática gerativa é uma teoria lingüística elaborada por N. CHOMSKY e pelos lingüistas do Massachusetts Institute of Technology entre 1960 e 1965. Criticando o modelo distribucional e o modelo dos constituintes imediatos da lingüística estrutural, que, segundo eles, descreve somente as frases realizadas e não podem explicar um grande número de dados lingüísticos (como a ambigüidade, os constituintes descontínuos, etc.), N. CHOMSKY define uma teoria capaz de dar conta da criatividade do falante, de sua capacidade de emitir e de compreender frases inéditas. Ele formula hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da linguagem: esta última, específica à espécie humana, repousa sobre a existência de estruturas universais inatas (como a relação sujeito/predicado) que tornam possível a aquisição (a aprendizagem) pela criança dos sistemas particulares que são as línguas: o contexto lingüístico ativa essas estruturas inerentes à espécie, que subtendem o funcionamento da linguagem. Nessa perspectiva, a gramática é um mecanismo finito que permite gerar (engendrar) o conjunto infinito das frases gramaticais (bem formadas, corretas) de uma língua, e somente elas. Formada de regras que definem as seqüências de palavras ou de sons permitidos, essa gramática constitui o saber lingüístico dos indivíduos que falam uma língua, isto é, a sua competência lingüística; a utilização particular que cada locutor faz da língua em uma situação particular de comunicação depende da performance." (DUBOIS et al., 2006, p. 314, grifos dos autores)

[20] Ramo da lingüística que estuda todos os aspectos da relação entre língua e sociedade. (CRYSTAL, 2008, p. 243, grifos do autor)

diferentes sociedades, ou seja, o autor objetivou definir a capacidade de comunicação com vistas ao contexto de uso real da língua, o que culminou na contraposição ao conceito de competência linguística desenvolvido pela gramática gerativa que não levava em conta as características sociais e culturais relacionadas ao uso de um idioma. Para o pesquisador, o ensino de línguas torna-se irrelevante se não forem observados os diversos contextos de uso associados às teorias linguísticas, visto que na prática os alunos não estão inseridos em comunidades homogêneas:

> As limitações dessa abordagem [gerativa] se revelam quando a imagem da criança em pleno desenvolvimento de seu domínio e fluência é contrastada com as crianças de carne e osso que encontramos em nossas escolas. A teoria parece, se não irrelevante, ao menos uma doutrina do patético por causa da diferença existente entre o que se imagina e o que se vê; o patético também porque a teoria, tão poderosa dentro de seus próprios domínios, não pode em si mesma enfrentar a diferença. Lidar com as realidades das crianças como seres comunicativos que são, requer uma teoria na qual os fatores socioculturais tenham um papel explícito e constitutivo, e não acontece nem uma coisa nem outra. (HYMES, 2000, p. 28-29)[21]

Para o autor, a competência comunicativa não está relacionada apenas ao domínio gramatical de um idioma, mas também ao fato de saber de que forma, quando ou onde utilizá-lo. Dessa maneira, com o intuito de relacionar a teoria linguística à teoria da comunicação e da cultura, ele estabelece quatro questionamentos em relação à linguagem e outras formas de comunicação:

> 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.[22] (HYMES, 2000, p. 37, grifos do autor)

[21] No original: *Las limitaciones de esta perspectiva se muestran cuando la imagen del niño en pleno desarrollo de su dominio y fluidez, se contrasta con los niños de carne y hueso que nos encontramos en nuestras escuelas. La teoría debe parecer, si no irrelevante, como mucho una doctrina de lo patético por la diferencia existente entre lo que se imagina y lo que se ve; lo patético también, porque la teoría, tan poderosa dentro de sus propios dominios, no puede en sí misma hacer frente a la diferencia. Enfrentarse con las realidades de los niños como seres comunicativos que son, requiere una teoría dentro de la cual los factores socioculturales tengan un rol explícito y constitutivo, y no sucede ni lo uno ni lo otro.*

[22] No original: *1. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente posible; 2. Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de actuación disponibles; 3. Si (y en qué grado) algo resulta apropiado (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa; 4. Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y los que ello conlleva.*

Posteriormente, Canale (2000) estabelece uma relação entre o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes e o ensino de línguas estrangeiras. Para o pesquisador (2000, p. 65), "a competência comunicativa é entendida como os sistemas subjacentes de conhecimento e habilidade requeridos para a comunicação (por exemplo, conhecimento do vocabulário e habilidade de usar as convenções sociolinguísticas de uma determinada língua)".[23]

Sendo assim, Canale defende um conjunto de quatro componentes da competência comunicativa que, para ele, relacionam-se a quatro áreas de conhecimento e habilidades: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica, sendo que a comunicação é entendida como "o intercâmbio e negociação de informação entre ao menos dois indivíduos por meio do uso de símbolos verbais e não verbais, de modos orais e escritos/visuais e de processos de produção e compreensão." (CANALE, 2000, p. 65)[24]

Segundo o mesmo estudioso (2000, p. 63-69), a competência gramatical relaciona-se "com o domínio do código linguístico (verbal ou não-verbal)" e "centra-se diretamente no conhecimento e na habilidade requeridos para empreender e expressar adequadamente o sentido literal das expressões"[25], ao passo que a competência sociolinguística ocupa-se de em que medida as expressões são produzidas e compreendidas em diferentes contextos sociolinguísticos, considerando o contexto no qual aconteçam. A competência discursiva, por sua vez, relaciona-se à maneira como os significados e as formas gramaticais se articulam no intuito de alcançar um texto falado ou escrito em diferentes gêneros. Por fim, a competência estratégica compreende o domínio das estratégias de comunicação verbal ou não verbal que podem ser utilizadas para favorecer a eficácia da comunicação ou para compensar possíveis falhas decorrentes de uma condição limitada na comunicação real.

Observamos, portanto, que, de acordo com Hymes (2000) e Canale (2000), a comunicação não está relacionada a estruturas gramaticais apenas, mas considera também todo o contexto no qual a língua, no nosso caso a estrangeira, é utilizada. Segundo os linguistas, a gramática desempenha um papel muito importante no desenvolvimento da

---

[23] No original: *la competencia comunicativa es entendida como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación (por ejemplo, conocimiento del vocabulario y habilidad de usar las convenciones sociolingüísticas de una lengua dada).*

[24] No original: *el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos por medio del uso de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/visuales y de procesos de producción y comprensión.*

[25] No original: *con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal)* e *se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones.*

comunicação, mas não é ela a única responsável pela eficácia do entendimento entre os interlocutores, visto que existem fatores sociais, históricos e culturais que também interferem no processo comunicativo, aspectos que também são considerados por Matte Bon (2010a), Cunha e Cintra (2007), Neves (2002a) e Dubois et al. (2006) como apresentamos ao longo deste item.

Nos quadros a seguir ofereceremos um panorama sintetizado dos conceitos e/ou definições de comunicação, linguagem, língua e gramática apresentados, com base nas obras e nos autores utilizados até este momento.[26]

| **LÍNGUA ESPANHOLA** | | |
|---|---|---|
| **AUTORES** | **OBRAS** | **CONCEITOS E/OU DEFINIÇÕES DOS TERMOS [27]** |
| Alarcos Llorach | **Gramática de la Lengua Española.** | Língua: o sistema e as regras de uma determinada língua são estabelecidos com base na análise dos possíveis atos de fala que estão à disposição dos falantes do idioma.<br>Gramática: "estudo dos signos e de suas combinações". (1995, p. 25) |
| Bello e Cuervo | **Gramática de la lengua castellana.** | Língua: é composta por diversas palavras que, combinando-se, exprimem diferentes ideias relacionadas ao que se passa no interior de uma pessoa, isto é, do enunciador.<br>Gramática: "arte de falar corretamente, isto é, de acordo com o bom uso, adotado por pessoas educadas". (1943, p. 1) |
| Canale | De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje.[28] In Llobera *et al.* **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** p. 63-81. | Comunicação é "o intercâmbio e negociação de informação entre ao menos dois indivíduos por meio do uso de símbolos verbais e não verbais, de modos orais/visuais e de processos de produção e compreensão". (2000, p. 65)<br>Competência comunicativa: "é entendida como os sistemas subjacentes de conhecimento e habilidade requeridos para a comunicação (por exemplo, conhecimento do vocabulário e habilidade de usar as convenções sociolinguísticas de uma determinada língua)." (2000, p. 65) |

[26] Embora nosso intuito seja apenas o de proporcionar um panorama sintetizado do que se entende por comunicação, linguagem, língua e gramática segundo os estudiosos selecionados, neste momento, não poderíamos deixar de mencionar o pensamento de Ferdinand Saussure, considerado o pai da linguística. Para Saussure (2006, p. 16), a linguagem possui um lado individual e outro social, os quais são inseparáveis. De acordo com o linguista, "a linguagem é multiforme e heteróclita", isto é, abrange diferentes esferas, quais sejam: física, fisiológica e psíquica; já a língua é uma parte determinada da linguagem, "um produto social [...] e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social" que permite a comunicação entre os indivíduos. (SAUSSURE, 2006, p. 17)

[27] Como nas obras utilizadas por nós não figuram explicitamente as definições de todos os conceitos propostos (comunicação, linguagem, língua e gramática), nesses quadros-síntese incluímos apenas aqueles termos que são mencionados pelos diferentes autores.

[28] Artigo publicado em 1983.

| | | |
|---|---|---|
| Hymes | Acerca de la competencia comunicativa.[29] In Llobera et al. **Competência comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** p. 27-46. | Competência comunicativa: terminologia proposta ao ensino de línguas estrangeiras para designar a possibilidade de comunicação intrínseca à fala dos diferentes grupos sociais, contextualizada ao uso real de um idioma. Não está relacionada apenas no domínio gramatical de uma língua, mas também ao fato de saber de que forma, quando ou onde utilizá-lo.[30] |
| Matte Bon | **Gramática Comunicativa del Español – Tomo I.** | A língua e a comunicação linguística devem compor um sistema contextualizado no qual todas as partes devem se relacionar umas com as outras de maneira que se estabeleça a interpretação e uma base para todo ato de comunicação subsequente.<br>Gramática: seu estudo deve ser pautado em uma perspectiva que considere e analise o funcionamento da língua de maneira contextualizada ao uso (perspectiva comunicativa). |
| RAE | **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española**. | Comunicação: a comunicação oral entre falantes de um mesmo idioma está pautada no reconhecimento de signos iguais e na capacidade de distinção de signos diferentes. |
| RAE | **Nueva gramática de la lengua española - manual**. | Gramática: responsável pelo estudo da estrutura das palavras, sua relação e significados, estando subdividida em morfologia, sintaxe, fonética e fonologia. |

Quadro 1 – Síntese dos conceitos e/ou definições de comunicação, linguagem, língua e gramática de acordo com os estudiosos da língua espanhola

| **LÍNGUA PORTUGUESA** | | |
|---|---|---|
| **AUTORES** | **OBRAS** | **CONCEITOS E/OU DEFINIÇÕES DOS TERMOS** |
| Almeida | **Gramática Metódica da Língua Portuguesa.** | Comunicação: inter-relação social.<br>Linguagem: "a propriedade que temos de, por meio de palavras, comunicar-nos entre nós, exteriorizando nosso pensamento, relatando fatos e coisas internas ou externas, acontecidas ou por acontecer" (1973, p. 11)<br>Língua: conjunto de palavras de um povo.<br>Gramática: "a reunião ou exposição metódica dos fatos de uma língua" e está subdividida em fonética, morfologia e sintaxe. (1973, p. 12-13) |
| Bechara | **Moderna Gramática Portuguesa**. | Comunicação: intercomunicação social.<br>Linguagem: atividade humana de falar.<br>Língua: sistema de signos que pode variar entre os diferentes países, grupos sociais ou grupo de indivíduos. |

[29] Artigo publicado em 1971.

[30] Cabe ressaltar que a terminologia competência comunicativa, proposta por Hymes, parte do conceito de competência linguística, apresentada por Noam Chomsky, estudioso que considera que o falante possui o conhecimento inato das estruturas linguísticas e gramaticais de seu idioma materno.

| | | |
|---|---|---|
| Camara Jr. | **Dicionário de Lingüística e Gramática**. | Comunicação: intercâmbio mental entre os homens realizado por meio da linguagem ou da mímica.<br>Linguagem: capacidade do homem de expressar estados mentais por meio da língua.<br>Língua: sistema de sons vocais. |
| Cunha e Cintra | **Nova gramática do português contemporâneo**. | Comunicação: interação entre os indivíduos.<br>Linguagem: todo sistema de sinais que possibilita a comunicação entre os indivíduos.<br>Língua: sistema gramatical próprio de um determinado grupo social. |
| Dubois et al. | **Dicionário de Lingüística**. | Comunicação: troca verbal entre falantes.<br>Linguagem: habilidade de interação própria do ser humano realizada por intermédio da língua.<br>Língua: sistema de signos vocais.<br>Gramática: responsável pelo estudo, análise e descrição da língua. |
| Luft | **Moderna Gramática Brasileira.** | Comunicação: interação entre emissor e receptor por meio de um sistema de sinais convencionados (código).<br>Linguagem: necessidade humana que pode ser dividida em verbal e não verbal.<br>Língua: sistema de sons vocais.<br>Gramática: é dividida em natural e artificial, sendo um "sistema limitado de regras que gera frases ilimitadas" e está subdividida em sintaxe, morfologia e fonologia. |
| Neves | **A gramática: história, teoria, análise, ensino.** | Língua: sua organização ocorre com base no conhecimento inato do homem em relação a ela.<br>Linguagem: característica própria do homem por meio da qual é capaz de organizar, codificar e decodificar as suas reflexões sem o auxílio de alguma outra pessoa, pois é ele o responsável pela articulação entre os elementos do pensamento que produz.<br>Gramática: está no usuário da língua (conhecimento inato) e se dá anteriormente à sua descrição. |

Quadro 2 – Síntese dos conceitos e/ou definições de comunicação, linguagem, língua e gramática de acordo com os estudiosos da língua portuguesa

Uma vez que nossa proposta consiste na compreensão das dificuldades relacionadas ao processo de ensino dos tempos verbais *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro, bem como na investigação dos procedimentos de ensino mais adequados quando da abordagem dos referidos tempos verbais, destacamos que neste trabalho entendemos comunicação como a interação verbal ou não verbal entre os seres. Linguagem para nós é todo sistema de códigos que possibilita a comunicação entre as pessoas. Já língua se refere a todo conjunto de signos orais ou escritos relativos a um determinado idioma. Por fim, compreendemos gramática como o sistema responsável pela organização de uma língua utilizada entre falantes de uma mesma comunidade, devendo considerar, portanto, as diferentes situações de uso. Concluímos, dessa

maneira, que nosso recorte de pesquisa observa a língua com base nos diversos contextos em que é utilizada.

A seguir, detalhamos o sistema verbal da língua espanhola e da língua portuguesa com o objetivo de analisar e de compreender as semelhanças e as diferenças existentes na organização do referido sistema em ambos os idiomas. Tal explanação, a nosso ver, auxilia no entendimento das formas e dos usos dos tempos verbais em estudo. Cabe destacar que o sistema verbal dos dois idiomas é descrito com base na gramática normativa de cada uma das línguas uma vez que, num primeiro momento, centramos nossa atenção nas formas verbais e, apenas posteriormente, dedicamos nossas reflexões aos usos dos tempos verbais que nos interessam.

### 1.2.1. O sistema verbal da língua espanhola e da língua portuguesa

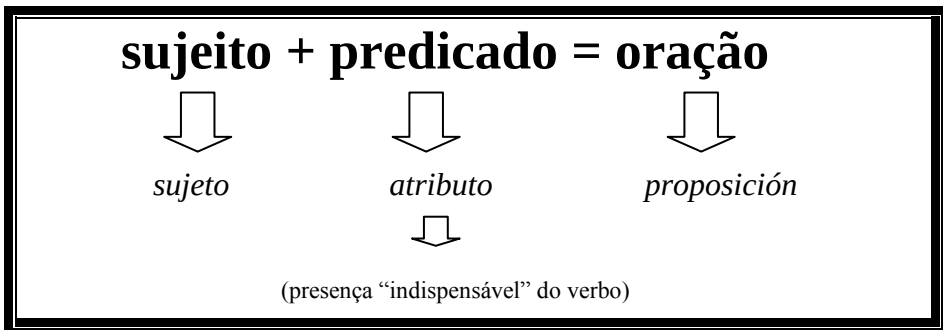
Para a descrição do sistema verbal da língua espanhola tomamos como apoio as gramáticas de Bello e Cuervo (1943), da RAE (2006) e de Alarcos Llorach (1995). Os motivos que engendraram a escolha de Bello e Cuervo (1943) para a realização dessa descrição justificam-se pelo fato de sua obra ser considerada um marco referencial no que tange à renovação dos conceitos linguísticos da época na qual foi publicada, bem como por apresentar a língua sob o ponto de vista normativo. A escolha da obra publicada pela RAE (2006) é inteligível por se tratar de uma instituição espanhola especializada no idioma e por integrar a *Asociación de Academias de la Lengua Española*, órgão responsável, principalmente, por zelar pela defesa, pela unidade e pela integridade do idioma comum, sendo essa publicação, portanto, também fundamentada na gramática normativa da língua. Por fim, a gramática de Alarcos Llorach (1995) foi selecionada para compor a descrição do sistema verbal da língua espanhola, visto que se trata de uma obra igualmente voltada à norma culta da língua, além de ser referendada pela RAE. Posteriormente, também serão abordados os conceitos defendidos por Matte Bon (2010a), teórico que observa a estrutura e o funcionamento da língua, considerando as diferentes situações de uso.

Já para a descrição do sistema verbal da língua portuguesa, serão abordados os conceitos propostos por Cunha e Cintra (2007), Bechara (2009), Luft (1996) e Almeida (1973), cujas obras são reconhecidas pela Academia Brasileira de Letras (ABL), instituição que tem a incumbência de cultivar a língua e a literatura nacional brasileira, além de também

estarem pautadas na gramática normativa da língua. Consideramos oportuno mencionar que atualmente Evanildo Bechara e Celso Cunha são membros integrantes da ABL.[31]

1.2.1.1.O sistema verbal da língua espanhola

Segundo Bello e Cuervo (1943, p. 126), verbo "é uma classe de palavras que representa o atributo da proposição, indicando juntamente a pessoa e o número do sujeito, o tempo e o Modo do atributo"[32] (grifo nosso). Os autores denominam atributo a parte de uma oração que revela o que se pensa sobre o sujeito, definição que consideramos incompleta, pois exclui, por exemplo, as orações sem sujeito, como: *Nieva mucho*, sentença que expressa a constatação de que está nevando muito neste exato momento; as orações por meio das quais se pretende apenas informar algo acerca do sujeito, como em: *Propietario de una multinacional distribuye regalos a niños necesitados*; ou ainda uma oração como *Juanjo está en mi casa*, afirmação que indica onde o sujeito está, mas não reflete um pensamento sobre ele. Já a proposição se define pela união estabelecida entre o sujeito e o atributo. Em outras palavras, podemos afirmar que, de acordo com esses especialistas, o atributo diz respeito ao predicado – categoria gramatical responsável pela determinação da pessoa, do número do sujeito, do tempo e do modo a que se refere –, que unido ao sujeito forma uma oração. Ainda segundo Bello e Cuervo (1943, p. 10), o predicado pode constar de várias palavras, mas sempre há entre elas uma que é primária e indispensável: o verbo.




Quadro 3 - Definição de oração segundo Bello e Cuervo (1943)

[31] A ABL é constituída por 40 membros efetivos e perpétuos. Atualmente, Evanildo Cavalcante Bechara é ocupante da cadeira nº 33 e Celso Ferreira da Cunha ocupa a cadeira nº 35.

[32] No original: *es una clase de palabra que significan el atributo de la proposición, indicando juntamente la persona y el número del sujeto, el tiempo y el Modo del atributo*.

O predicado varia de acordo com o sujeito, indicando unidade ou pluralidade. O sujeito pode estar no singular ou no plural, sendo classificado em primeira, segunda ou terceira pessoa.

Ainda segundo os autores, a forma do atributo também varia de acordo com o tempo que se restringe ao presente, ao passado e ao futuro em relação ao momento em que se fala, sendo que o tempo presente denota a coexistência do predicado com a ocasião na qual se exprime o verbo, o tempo passado (pretérito) expressa sua anterioridade ao ato da palavra, bem como a sua coexistência com um fato passado (co-pretérito) e o tempo futuro exprime sua posterioridade ao ato da palavra. (BELLO; CUERVO, 1943, p. 162-163)

Há três modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo. Bello e Cuervo (1943, p. 128-129), assim como outros especialistas[33], afirmam que também estão relacionados à conjugação verbal os infinitivos, os particípios e os gerúndios. Esses gramáticos classificam os verbos em regulares e irregulares, bem como os dividem em verbos de primeira, de segunda e de terceira conjugação.

Já a RAE (2006, p. 249) define verbo como "aquela parte da oração que tem morfemas flexivos de número, como o nome e o pronome, morfemas flexivos de pessoa, como o pronome pessoal, e também, diferentemente do nome e do pronome, morfemas flexivos de tempo e modo".[34]

De acordo com a RAE (2006, p. 165-166), os morfemas flexivos possuem predominantemente caráter gramatical. No que tange aos verbos, os morfemas flexivos, ou seja, morfemas que podem sofrer variação indicam o número, a pessoa, o tempo e o modo. Ainda conforme a mesma obra (2006, p. 249), os morfemas de número e de pessoa são denominados desinências; já os morfemas de modo e de tempo são chamados características. Se as características e desinências forem eliminadas de um verbo resta, então, a raiz ou radical, que ao ser agrupado à característica recebe o nome de tema modal ou temporal. Vejamos o exemplo:

[33] Como, por exemplo, Bechara (2009), Alarcos Llorach (1995), entre outros.

[34] No original: *aquella parte de la oración que tiene morfemas flexivos de número, como el nombre y el pronombre, morfemas flexivos de persona, como el pronombre personal, y además, a diferencia del nombre y del pronombre, morfemas flexivos de tiempo y de modo*.

- ✓ ***AMÁBAMOS***

***AM* –** raiz ou radical

***Á* –** tema do presente do indicativo *"amá-"* (característica)

***BA* –** tema do pretérito imperfeito *"amába-"* (característica)

***MOS* –** indica o número e a pessoa – 1ª do plural (desinência)

Também segundo a RAE (2006, p. 454), "entre os meios que denotam a atitude do falante em relação ao que se diz, encontram-se as formas da conjugação conhecidas por antonomásia pelo nome tradicional de *modos"*[35], ou seja, o modo se refere a um item gramatical que exprime a atitude do falante em relação ao verbo. A flexão dos verbos espanhóis possui formas simples e compostas e compreende três modos verbais: o indicativo, o subjuntivo e o imperativo, que se subdividem em tempos. De acordo com a RAE (2006, p. 253), "cada um dos tempos simples, à exceção do imperativo, se corresponde com um composto"[36] e estão organizados da seguinte maneira:

| **MODOS** | **TEMPOS SIMPLES** | **TEMPOS COMPOSTOS** |
|---|---|---|
| **MODO INDICATIVO** | *presente*<br>*pretérito imperfecto*<br>*pretérito perfecto simple*<br>*futuro*<br>*condicional* | *pretérito perfecto compuesto*<br>*pretérito pluscuamperfecto*<br>*pretérito anterior*<br>*futuro perfecto*<br>*condicional perfecto* |
| **MODO SUBJUNTIVO** | *presente*<br>*pretérito imperfecto*<br>*futuro* | *pretérito perfecto*<br>*pretérito pluscuamperfecto*<br>*futuro perfecto* |
| **MODO IMPERATIVO** | *presente* | |

Quadro 4 – Modos e tempos verbais do espanhol de acordo com a RAE (2006)

Ainda conforme a RAE (2006, p. 253), incluem-se na flexão mais três formas denominadas infinitivas ou não pessoais, pois são destituídas de morfemas verbais de número e de pessoa que também estão subdivididas em simples e compostas. São elas: infinitivo, particípio e gerúndio[37], classificação também apresentada por Bello e Cuervo (1943), conforme observamos na página anterior deste item. Já a flexão ou a conjugação verbal se

[35] No original: *entre los medios gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto a lo que se dice, se encuentran las formas de la conjugación conocidas por antonomasia con el nombre tradicional de modos.*

[36] No original: *con cada uno de los tiempos simples, a excepción del imperativo, se corresponde uno compuesto.*

[37] A RAE (2006) exemplifica as formas não pessoais simples e compostas da seguinte maneira: - simples: *amar, amando, amado* / *temer; temiendo; temido* / *partir; partiendo, partido;* - compostas: *haber amado, habiendo amado* / *haber temido, habiendo temido* / *haber partido, habiendo partido.*

constitui de uma "série inteira das formas verbais com uma raiz comum" (RAE, 2006, p. 249)[38]. Além disso, a mesma obra indica que todos os verbos da língua espanhola estão classificados em: 1ª conjugação (-ar), 2ª conjugação (-er) e 3ª conjugação (-ir), sendo que há verbos que sofrem alterações vocálicas - quando na raiz é acrescentada ou alterada uma determinada vogal (*pensar: p**i**enso; caber: c**u**pe; pedir: p**i**do;*) -, consonânticas - quando na raiz do verbo se acrescenta ou se altera uma dada consoante (*salir: sal**g**o; conducir: condu**z**co; concluir: conclu**y**o)* -, ou mistas, isto é, vocálicas e consonânticas ao mesmo tempo (*saber: s**up**e; poner: p**us**e; decir: d**ig**o*), além de serem divididos em regulares e irregulares, característica também apresentada por Bello e Cuervo (1943), como pudemos verificar nas páginas anteriores.

Ainda de acordo com a RAE (2006, p. 461), "entre as modificações que o contexto imprime em cada caso ao significado de um verbo, ocupam lugar relevante os meios gramaticais que o idioma emprega para isso"[39], e tais modificações são morfológicas ou perifrásticas e são denominadas aspectos quando reforçam ou alteram a classe de ação que cada verbo tem por seu significado próprio:

> As locuções verbais […] denotam aspectos da ação (*progressivo*, *durativo*, *perfectivo* etc.), aplicáveis a qualquer verbo; por exemplo: ir saindo, entrando, lendo, comendo etc. No sistema da conjugação, as diferentes formas do verbo conhecidas pelo nome de tempos acrescentam à representação estritamente temporal a expressão dos aspectos *perfectivo* e *imperfectivo* […] [40] (RAE, 2006, p. 461-462, grifos no original)

Como verificamos, a mencionada obra (2006) diferencia os tempos perfeitos dos imperfeitos. No que se refere a estes últimos, a atenção de quem fala está voltada ao desenvolvimento da ação, sem a preocupação de assinalar o seu começo ou fim. Já em relação aos tempos perfeitos, notamos a delimitação temporal, ou seja, a presença do rigoroso significado etimológico de completo ou acabado: "*Cantaba* é uma ação imperfeita; *he cantado* é um ato acabado ou perfeito no momento em que se fala". (RAE, 2006, p. 462)[41]

---

[38] No original: *serie entera de las formas verbales con una raíz común*.

[39] No original: *entre las modificaciones que el contexto imprime en cada caso al significado de un verbo, ocupan lugar relevante los medios gramaticales que el idioma emplea para ello.*

[40] No original: *Las locuciones verbales […] denotan aspectos de la acción (progresivo, durativo, perfectivo, etc.), aplicables a cualquier verbo; p. ej,: ir saliendo, entrando, leyendo, comiendo, etcétera. En el sistema de la conjugación, las diferentes formas del verbo conocidas con el nombre de tiempos añaden a la representación estrictamente temporal la expresión de los aspectos perfectivo e imperfectivo […]*

[41] No original: *Cantaba es una acción imperfecta; he cantado es un acto acabado o perfecto en el momento en que hablo.*

Para Alarcos Llorach (1995, p. 137), verbo é uma classe de palavras que atua como núcleo da oração e que pode, em decorrência dessa característica, aparecer sozinho sem a necessidade de outros tipos de palavras, como em Ventava, Estou, por exemplo, consideração mais completa em relação aos conceitos defendidos por Bello e Cuervo (1943) acerca do assunto, conforme constatamos na página 51 deste capítulo. Nesse caso, uma vez que uma oração é formada pela relação predicativa entre sujeito – também denominado pelo autor como signo de referência léxica – e predicado – de igual modo designado pelo estudioso como signo complexo de referência gramatical –, o verbo deve ser constituído por dois elementos que estabeleçam tal associação, a fim de que exerça a função de oração sem a intervenção de outros componentes como, por exemplo, o sujeito com significado de pessoa ou objeto. Segundo o gramático (1995, p. 137), "ambos os signos se pressupõem mutuamente e são imprescindíveis para que haja verbo"[42].

Conforme o mesmo autor (1995, p. 137-138), geralmente o significante do verbo está dividido em significado léxico e gramatical. O significado léxico refere-se à raiz do verbo, como por exemplo, em *cant-* que evoca o verbo *cantar*. Já o significado gramatical diz respeito aos morfemas ou acidentes gramaticais verbais que designam a pessoa e o número, entre outras características do verbo, como em *-amos*, por exemplo, que nos remete à primeira pessoa do plural (nós). A combinação de uma mesma raiz verbal (signo léxico) com diferentes morfemas gramaticais verbais resulta na conjugação verbal. Alarcos Llorach (1995) também inclui o gerúndio, o infinitivo e o particípio na conjugação, assim como o fazem Bello e Cuervo (1943) e a RAE (2006), e denomina essas três unidades "formas nominais do verbo". O gramático afirma que o "infinitivo é um derivado verbal cujo significante agrega ao signo léxico do verbo um sufixo que adota uma das formas ar, er, ir, como em *cantar*, *comer*, *vivir*"[43] (ALARCOS LLORACH, 1995, p. 143, grifos do autor). Ele também esclarece que o modo refere-se ao conteúdo daquilo que se comunica, ou seja, "procedimentos gramaticais que denotam a atitude do falante em relação ao que é dito" (ALARCOS LLORACH, 1995, p.150-153)[44] e está dividido em imperativo, indicativo, subjuntivo e potencial (condicionado ou condicional), diferente dos demais estudiosos da língua espanhola mencionados neste item que apresentam apenas três modos. Segundo o autor, o tempo ou a perspectiva temporal na qual se insere a conjugação é também denominada presente, passado e futuro, a exemplo do que considera Bello e Cuervo (1943), como constatamos na página 51.

[42] No original: *Ambos signos se presuponen mutuamente y son imprescindibles para que haya verbo.*
[43] No original: *infinitivo es un derivado verbal cuyo significante agrega al del signo léxico del verbo un sufijo que adopta una de las formas ar, er, ir, como en cantar, comer, vivir.*
[44] No original: *procedimientos gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto de lo dicho.*

Contudo, o teórico afirma que a utilização desses tempos não é tão simples como poderia se supor, visto que nem sempre aludem a "uma referência concreta e precisa a um momento ou a um segmento do decurso do tempo objetivo".[45] (ALARCOS LLORACH, 1995, p. 155-156)

Em síntese, temos que Bello e Cuervo (1943) e Alarcos Llorach (1995) definem verbo como parte essencial do predicado de uma oração. Já a RAE (2006) preocupa-se mais com o detalhamento dos elementos que o constituem, aspecto que também notamos na definição de verbo proposta por Alarcos Llorach (1995). Podemos afirmar que, de forma geral, as obras consultadas organizam o sistema verbal da língua espanhola em três modos (indicativo, subjuntivo e imperativo) e três tempos (presente, passado e futuro). Os verbos são classificados em regulares e irregulares e divididos em primeira, segunda e terceira conjugação (1ª: -ar; 2ª: -er; 3ª: -ir), além de poderem ser utilizados em suas formas nominais.

A conjugação dos tempos verbais *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto* relaciona-se ao Modo Indicativo, sendo que o segundo é constituído por dois verbos simultaneamente, enquanto o primeiro, também denominado *pretérito perfecto simple*, é formado por apenas um. Cabe destacar que as características desses tempos verbais serão detalhadas e aprofundadas no capítulo 2 desta dissertação.

Embora este item do presente capítulo esteja pautado em princípios defendidos pelas gramáticas normativas da língua espanhola, entendemos que a descrição proposta pela RAE (2006) é compatível com uma visão mais contemporânea da estrutura do idioma, além de, em alguns momentos, levar em consideração as diferentes situações de uso da língua em questão sendo, por esse motivo, dentre as demais obras consultadas, a que mais se aproxima do nosso recorte de pesquisa, razão pela qual nos respaldamos nos conceitos apresentados e defendidos por meio dela no desenvolvimento deste trabalho sempre que precisarmos nos apoiar ou recorrer aos postulados dessa corrente teórica.

A seguir, abordamos o sistema verbal da Língua Portuguesa a fim de que, posteriormente, possamos estabelecer algumas relações entre os sistemas de ambos os idiomas.

[45] No original: *una referencia concreta y precisa a un momento o a un segmento del decurso del tiempo objetivo.*

1.2.1.2. O sistema verbal da língua portuguesa

De acordo com Almeida (1973, p. 143), verbo é "toda palavra que indica ação ou resultado de ação (estado)". Segundo o gramático, "não existe ação sem causa", portanto, se algum objeto aparece quebrado, significa que alguém, algum animal ou alguma outra coisa – como o vento, por exemplo - praticou o ato de quebrar. A pessoa, animal ou coisa que pratica uma determinada ação é denominado sujeito ou agente da ação verbal.

Para Almeida (1973, p. 144), "o verbo é também chamado predicado, porque atribui, predica uma ação a alguma pessoa ou coisa" e varia de acordo com o número, podendo ficar no singular ou no plural em decorrência do número do sujeito (pessoa gramatical), consideração que se aproxima das ideias de Bello e Cuervo (1943) acerca do assunto, conforme observamos no item anterior deste capítulo. Quando exercem a função de nomes, ou seja, de substantivos e adjetivos, os verbos estão em sua forma nominal, sendo denominados infinitivo, gerúndio ou particípio. Além disso, são divididos em três conjugações: "a 1ª com o tema terminado em a; a 2ª com o tema terminado em e; a 3ª com o tema terminado em i", a exemplo do que consideram os teóricos da língua espanhola mencionados na presente dissertação, sendo que "cada um desses três grupos é conjugado de maneira diferente, isto é, não tem terminações flexionais idênticas", e são classificados em auxiliares, regulares, irregulares, anômalos, defectivos e abundantes (ALMEIDA, 1973, p. 208-209). Todo esse conjunto de flexões ou de formas verbais denomina-se conjugação: "conjugar um verbo é, pois, recitá-lo em todas as suas possíveis formas, que podem ser: modais, nominais, temporais, numerais, pessoais e de voz" (ALMEIDA, 1973, p. 201, grifos do autor).

Almeida (1973, p. 201-206), assim como a RAE (2006), assinala ainda que o "modo na conjugação de um verbo vem a ser a maneira por que se realiza a ação expressa por esse verbo". Devido a que uma ação pode ser enunciada de três maneiras, há três modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo, classificação também apresentada pela RAE (2006) e por Bello e Cuervo (1943). Já o tempo verbal, também denominado flexão temporal, serve para exprimir a época na qual uma ação é realizada: "tais modalidades de tempo são indicadas nos verbos por flexões especiais, as quais recebem os nomes de presente, pretérito e futuro" (grifos do autor), segundo se expresse uma ação praticada no mesmo momento em que se fala, uma ação verbal praticada antes do ato da fala ou uma ação que será realizada após o ato da fala, considerações que se aproximam dos conceitos defendidos pelos teóricos da língua espanhola destacados no item anterior desta dissertação.

Bechara (2009, p. 209), por sua vez, define verbo como "a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical". De acordo com o gramático, no que se refere ao verbo em língua portuguesa, "há categorias que sempre estão ligadas: não se separa a pessoa do número nem o tempo do modo; isto ocorre em grande parte, senão totalmente, com o tempo e o aspecto". (BECHARA, 2009, p. 210, grifos do autor)

Segundo o mesmo estudioso (2009, p. 212-213), o número faz referência à quantidade de envolvidos em um determinado fato comunicado; a pessoa, por sua vez, é a categoria responsável por definir o vínculo dos envolvidos em uma situação informada com os envolvidos no ato da fala; o tempo ou nível temporal estabelece a relação do fato ocorrido com o momento da fala e está dividido em presente, passado e futuro, divisão temporal semelhante à defendida pelos estudiosos da língua espanhola, bem como por Almeida (1973) no tocante à língua portuguesa; já o modo expressa o que o enunciador pensa da relação entre a ação verbal e o seu resultado e está dividido em indicativo, subjuntivo, condicional, optativo e imperativo, um pouco diferente das divisões de modo apresentadas até o momento.

Para definir a categoria verbal aspecto, Bechara (2009, p. 212-219) baseia-se nas ideias de Jakobson e Coseriu. O pesquisador brasileiro afirma que, segundo Jakobson, a referida categoria "assinala ação levada até o fim, isto é, como conclusa (perfeita) ou inconclusa (imperfeita)", a exemplo das considerações da RAE (2006), conforme observamos no item anterior do presente capítulo. Já em relação às propostas de Coseriu, Bechara destaca que, de acordo com o teórico, as "subcategorias que devem ser consideradas no exame do tempo e do aspecto do sistema verbal português e românico" são as seguintes:

- nível temporal – relacionado a uma linha do tempo mediante o presente (nível atual) e o imperfeito (nível inatual);
- perspectiva primária e secundária - relacionada à posição do falante em relação à ação verbal, sendo que o presente e o imperfeito referem-se a uma ação em curso (cursiva) e as outras formas a uma ação fora de curso (complexivas);
- visão - categoria por meio da qual o falante pode considerar a ação verbal em seu todo (global) ou parcialmente, sendo que a visão parcial é representada por verbos auxiliares – perífrases – e a global é representada por meio de formas verbais simples;
- fase – refere-se à relação entre o momento em que se observa a ação verbal e o seu grau de desenvolvimento;

- resultado (parcial).

De acordo com Bechara (2009, p. 219-220) , das categorias apresentadas, o nível temporal e a perspectiva primária são indispensáveis a cada uma das formas verbais da língua portuguesa, ao contrário das demais categorias que são consideradas indeterminadas ou neutrais e podem ser usadas por meio da união de até duas delas, como em estivemos estudando, que além de expressar as mencionadas categorias indispensáveis, expressa também a visão. Já na frase Tenho estado estudando, podemos observar o nível temporal, a perspectiva primária, a perspectiva secundária e, de igual modo, a visão.

Assim como Almeida (1973), Bechara (2009, p. 224-226) divide os verbos em regulares, irregulares, anômalos, defectivos e abundantes, porém não inclui os auxiliares na divisão, e destaca as formas nominais do verbo – infinitivo, gerúndio e particípio – que seguem a mesma classificação defendida pelos gramáticos de ambos os idiomas apresentados até o momento. No que tange à conjugação verbal, o gramático afirma que para sua realização torna-se necessário observar "um sistema determinado, um paradigma, em todas as suas formas nas diversas pessoas, números, tempos, modos e vozes", sendo que existem três conjugações em língua portuguesa que são caracterizadas pela vogal temática em verbos de 1ª conjugação (vogal temática a: amar), 2ª conjugação (vogal temática e: temer) e 3ª conjugação (vogal temática i: partir), coincidindo, portanto, com os demais autores e obras aos quais nos reportamos até agora.

Cunha e Cintra (2007, p. 393), por sua vez, definem verbo como "uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo". De acordo com os gramáticos, o verbo pode ser flexionado em número (singular e plural), pessoa, modo, tempo, aspecto e voz, consideração semelhante à de Bechara (2009) acerca do assunto. Para Cunha e Cintra (2007, p. 394-395), assim como para a RAE (2006) e para Almeida (1973), o modo caracteriza-se pelas "diferentes formas que toma o verbo para indicar a atitude (de certeza, de dúvida, de suposição, de mando etc.) da pessoa que fala em relação ao fato que enuncia" e divide-se em três: indicativo, subjuntivo e imperativo, conforme a visão de Bello e Cuervo (1943), da RAE (2006) e de Almeida (1973). O tempo, por sua vez, "indica o momento em que se dá o fato expresso pelo verbo" e está dividido em presente, pretérito (ou passado) e futuro - assim como o fazem Bello e Cuervo (1943), Alarcos Llorach (1995), Almeida (1973) e Bechara (2009) - denominados pelos autores como tempos naturais. O tempo presente não possui subdivisões nos três modos; já o tempo pretérito e o

tempo futuro apresentam subdivisões no modo indicativo e no modo subjuntivo, conforme observamos no Quadro 5:

<table>
<tr><th rowspan="2">MODOS</th><th colspan="2">SUBDIVISÕES EM TEMPOS SIMPLES E COMPOSTOS</th></tr>
<tr><th>TEMPOS SIMPLES</th><th>TEMPOS COMPOSTOS</th></tr>
<tr><td rowspan="3">INDICATIVO</td><td>presente<br>(compro)</td><td></td></tr>
<tr><td>pretérito imperfeito<br>(comprava)<br><br>pretérito perfeito<br>(comprei)<br><br>pretérito mais-que-perfeito<br>(comprara)</td><td>pretérito perfeito<br>(tenho comprado)<br><br>pretérito mais-que-perfeito<br>(tinha ou havia comprado)</td></tr>
<tr><td>futuro do presente<br>(comprarei)<br><br>futuro do pretérito<br>(compraria)</td><td>futuro do presente<br>(terei ou haverei comprado)<br><br>futuro do pretérito<br>(teria ou haveria comprado)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">SUBJUNTIVO</td><td>presente<br>(compre)</td><td></td></tr>
<tr><td>pretérito imperfeito<br>(comprasse)</td><td>pretérito perfeito<br>(tenha ou haja comprado)<br><br>pretérito mais-que-perfeito<br>(tivesse ou houvesse comprado)</td></tr>
<tr><td>futuro<br>(comprar)</td><td>futuro<br>(tiver ou houver comprado)</td></tr>
<tr><td>IMPERATIVO</td><td colspan="2">(compra [tu], comprai [vós])</td></tr>
</table>

Quadro 5 – Modos e tempos verbais do português - Adaptado de Cunha e Cintra (2007)

Também segundo Cunha e Cintra (2007, p. 396-397), o aspecto verbal se refere a uma categoria gramatical que revela a perspectiva da qual o enunciador julga a ação exprimida pelo verbo, podendo ser classificada como concluída quando considerada em seu término ou não concluída quando vista com foco em sua duração ou repetição. Para os autores, essa diferenciação representa, em língua portuguesa, a distinção entre as formas verbais perfeitas ou mais-que-perfeitas, bem como as imperfeitas.

De acordo com os autores, além da habitual diferenciação entre as formas verbais perfeitas e imperfeitas, conforme as considerações de Bechara (2009) referidas na página 58 deste capítulo, alguns teóricos costumam ampliar o conceito de aspecto ao considerar também

valores semânticos relacionados aos verbos ou ao contexto com base na diversidade de formação das perífrases verbais, sendo que "é o próprio significado dos auxiliares que transmite ao contexto os sentidos de incoativo, permansivo e conclusivo" (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 396, grifos dos autores) como, por exemplo, em:

- ✓ Laura começou a praticar atividades físicas;
- ✓ Laura continua praticando atividades físicas;
- ✓ Laura acabou de praticar atividades físicas.

Ainda os mesmos especialistas afirmam que, de maneira geral, "as perífrases construídas com particípio exprimem o aspecto acabado, concluído; e as construídas com o infinitivo ou o gerúndio expressam o aspecto inacabado, não concluído". (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 397, grifos dos autores) Além disso, eles assinalam que conjugação é o agrupamento de todas as flexões verbais, de acordo com uma determinada ordem, sendo que em português desdobra-se em três (1ª, 2ª e 3ª) que são caracterizadas pelas vogais temáticas -a, -e, ou -i: estud**a**r; receb**e**r; dorm**i**r. Os referidos gramáticos também classificam em infinitivo, gerúndio e particípio as formas nominais do verbo, a exemplo do que observam os demais estudiosos de ambos os idiomas tratados neste capítulo, inclusive, no que se refere às três conjugações verbais também destacadas neste mesmo parágrafo. Já as vozes verbais são distribuídas por esses autores em ativa, passiva e reflexiva.

Um pouco diferente das conceituações apresentadas até o momento é a proposta por Luft (1996, p. 124), para quem o verbo expressa uma ação, um fenômeno ou um estado incluído em um espaço de tempo.

Luft (1996) classifica o verbo quanto à flexão em regular, irregular e anômalo; quanto à conjugação em defectivo e abundante, e quanto à função na locução verbal em auxiliar e principal. Assim como os demais gramáticos de ambos os idiomas consultados, o teórico também afirma que são três as flexões verbais caracterizadas pela vogal temática: 1ª (com tema em -a: cantar), 2ª (com tema em -e: dever) e 3ª (com tema em -i: partir). Ainda segundo ele, o modo expressa "a atitude do sujeito que fala, em face do processo verbal" (LUFT, 1996, p. 129) e está subdividido em indicativo, subjuntivo e imperativo, a exemplo dos conceitos defendidos por Bello e Cuervo (1943), pela RAE (2006), por Almeida (1973) e por Cunha e Cintra (2007). As formas nominais do verbo ou formas verbo-nominais – infinitivo, particípio e gerúndio – seguem a mesma denominação adotada pelos teóricos da língua espanhola e da língua portuguesa. O tempo refere-se basicamente ao presente, ao passado e ao futuro. Já o

aspecto "é a categoria verbal que exprime a oposição término/não-término ou acabado/não-acabado, a duração do processo" (LUFT, 1996, p. 131), característica que vai ao encontro da concepção proposta pela RAE (2006), por Bechara (2009), bem como por Cunha e Cintra (2007) acerca do assunto.

Pelas sínteses anteriores, é possível observar que os teóricos citados organizam o sistema verbal da língua portuguesa fundamentalmente em três tempos (presente, passado e futuro) e três modos (indicativo, subjuntivo e imperativo), com exceção de Bechara (2009) que divide os modos em cinco, acrescentando o modo condicional e o modo optativo. Já os verbos são classificados em três conjugações (-ar, -er, -ir), variam de acordo com o número e com a pessoa, podem ser regulares e irregulares, além de poderem ser classificados em sua forma nominal (infinitivo, gerúndio e particípio). Segundo Bechara (2009), Cunha e Cintra (2007) e Luft (1999), o aspecto verbal está basicamente relacionado ao espaço de tempo a que uma ação se refere, ou seja, à duração da ação no tempo, sendo ele classificado em acabado ou não acabado. Cabe destacar que o aspecto verbal será mais aprofundado no item a seguir.

No tocante à conjugação verbal dos tempos pretérito perfeito simples e pretérito perfeito composto, assim como observamos em língua espanhola, verificamos que ambos estão relacionados ao Modo Indicativo, bem como ao tempo passado, sendo que a forma simples é constituída por apenas um verbo e a forma composta por dois concomitantemente. Entretanto, destacamos que tal descrição será mais bem detalhada no próximo capítulo da presente dissertação.

Concluímos, portanto, que das definições apresentadas acerca do sistema verbal da língua portuguesa, a proposta por Cunha e Cintra (2007) mostra-se mais coerente com o objetivo de nosso trabalho visto que, além de descreverem a gramática do idioma segundo a norma culta da língua, também consideram suas diferentes situações de uso. Portanto, no presente trabalho apoiaremos nossas reflexões, análises e eventuais sugestões nos princípios defendidos pelos mencionados pesquisadores.

### 1.3. O aspecto verbal

Para melhor compreender o conceito de aspecto e suas implicações em relação aos tempos verbais de pretérito em pauta, explanamos nas linhas seguintes as ideias de alguns linguistas, tais como Crystal (2008), Camara Jr. (1999) e Dubois et al. (2006) e retomamos as concepções defendidas e/ou propostas por alguns gramáticos tanto da língua espanhola quanto

da língua portuguesa já mencionadas nos itens anteriores deste capítulo, quais sejam: RAE (2006), Bechara (2009), Cunha e Cintra (2007) e Luft (1996).[46]

Cabe ressaltar que também nos reportamos aos conceitos apresentados por alguns outros estudiosos de ambas as línguas a fim de oferecer uma visão um pouco mais detalhada acerca do assunto. Para tanto, recorremos às considerações de Rojo e Veiga (1999), Miguel Aparicio (1999), Gutiérrez Araus (1997), Travaglia (2006) e Corôa (2005).

### 1.3.1. O aspecto verbal no espanhol e no português

Conforme Crystal (2008, p. 32) o aspecto faz referência a uma "categoria gramatical dos verbos" - ao lado do tempo e do modo - relacionada à "duração ou tipo de atividade temporal denotada pelo verbo". De acordo com o linguista,

> Um contraste "aspectual" bastante estudado é o existente entre o perfeito e o imperfeito. Este contraste é encontrado em muitas línguas eslavas, como o russo, e no português também. No contraste perfeito/imperfeito, o primeiro geralmente se refere a uma ação conclusa, e o segundo exprime duração sem especificar a conclusão da ação [...]. Mais distinções aspectuais podem ser encontradas em outras línguas, como a noção de "interativo" ou "frequentativo" (indicando uma ação que ocorre regularmente), e a de "incoativo" ou "inceptivo" (indicando o início de uma ação). (CRYSTAL, 2008, p. 32-33, grifos do autor)

Camara Jr. (1999, p. 60) define aspecto como:

> Propriedade que tem uma forma verbal, de designar a duração do processo (momentâneo ou durativo) ou o aspecto propriamente dito sob que ele é considerado pelo falante (ex.: em seu começo – incoativo; em seu curso e ainda inconcluso – imperfeito; em seu fim já concluso – perfeito; concluso mas permanente em seus efeitos – permansivo). O aspecto coexiste ao lado da categoria de tempo, constituindo com esta um sistema complexo de categorias verbais, em que, conforme a língua, predomina o aspecto ou o tempo. (CAMARA JR., 1999, p. 60, grifos do autor)

Segundo esse especialista, em latim os tempos eram distribuídos em dois grupos relacionados ao aspecto imperfeito (*infectum*) e ao aspecto perfeito (*perfectum*) sendo este, inicialmente, denominado permansivo (*perfectum*). Ainda de acordo com o estudioso, em língua portuguesa, no que tange ao tempo pretérito, a oposição entre imperfeito e perfeito foi

[46] Ver itens 1.2.1.1. e 1.2.1.2.

mantida, estando a primeira relacionada a aspecto inconcluso e a segunda a aspecto concluso. (CAMARA JR., 1999, p. 60-61)

Já Dubois et al. (2006, p. 73) afirmam que o "aspecto é uma categoria gramatical que exprime a representação que o falante faz do processo expresso pelo verbo (ou pelo nome da ação)", revelando sua duração, seu desenvolvimento ou seu acabamento (aspecto incoativo, progressivo, resultativo etc.). Conforme os linguistas, o aspecto é definido pela oposição entre *perfectum* (perfectivo ou perfeito) como, por exemplo, em "Pedro leu agora, Já leu ou Pedro tinha lido", e *infectum* (imperfectivo), como em "Pedro lê, Está lendo ou Pedro lia"; isto é, caracterizados pela representação de uma ação passada e acabada – assim como observamos nos primeiros exemplos (perfectivo ou perfeito) – ou pela representação de uma ação em desenvolvimento – como notamos nos exemplos subsequentes (imperfectivo), características também destacadas por Crystal (2008) e por Camara Jr. (1999). Ainda de acordo com Dubois et al. (2006, p. 73), "o aspecto é, portanto, distinto do tempo (presente, passado, futuro), que situa o processo em relação ao enunciado e não em relação à enunciação", a exemplo do que consideram os demais linguistas apresentados neste item.

De acordo com a RAE[47] (2006, p. 461-462), o aspecto diz respeito à representação estritamente temporal perfeita ou imperfeita do enunciado, ou seja, no que tange aos tempos perfeitos há a presença do sentido rigoroso de "completo" e "acabado". Já em relação aos tempos imperfeitos, ocorre a representação do desenvolvimento da ação e não da delimitação temporal de início ou fim da mesma, visão também discutida por Crystal (2008), por Camara Jr. (1999) e por Dubois et al. (2006).

Bechara[48] (2009, p. 212-219), baseando-se nas concepções de Jakobson e Coseriu apresenta a ideia de conclusa (perfeita) - ação levada até o fim - e inconclusa (imperfeita) na representação da referida categoria verbal, conforme as considerações defendidas pelos demais estudiosos destacados, além de mencionar cinco subcategorias relacionadas ao exame do tempo e do aspecto do sistema verbal português e românico: nível temporal, perspectiva primária e secundária, visão, fase e resultado, o que difere das propostas dos outros especialistas e das obras referidas até o momento.

Cunha e Cintra[49] (2007, p. 396-397) definem aspecto verbal como uma categoria gramatical que expressa uma ação concluída ou não concluída, considerando o ponto de vista do falante, representado por meio de um verbo, a exemplo do que consideram Crystal (2008),

[47] Ver p. 54.
[48] Ver p. 58.
[49] Ver p. 61 e 62.

Camara Jr. (1999), Dubois et al. (2006), RAE (2006) e Bechara (2009), conforme observamos nas linhas anteriores do presente trabalho. Ainda conforme os gramáticos, alguns teóricos também consideram o conceito de aspecto relacionando-o a valores semânticos concernentes ao verbo ou ao contexto.

Luft[50] (1996, p. 131) da mesma forma apresenta a categoria aspecto verbal relacionada à "oposição término/não-término ou acabado/não-acabado" relacionada à duração do processo.

De acordo com Rojo e Veiga (1999, p. 2920), assim como ocorre na linguística de línguas românicas, na história da linguística espanhola, há uma diversidade de teorias acerca do verbo as quais, ao lado do modo e do tempo, "introduzem na descrição estrutural do sistema uma terceira categoria, o aspecto"[51], o que nos reporta às concepções defendidas por Crystal (2008) e por Camara Jr. (1999) apresentadas na página 63 deste capítulo. (grifo nosso)

Segundo Miguel Aparicio (1999, p. 2979), o aspecto está relacionado a um amplo conjunto de informações relacionadas ao modo, exprimidas por meio de um predicado, podendo expressar a forma como um determinado fato acontece, envolvendo mudança ou a ausência de mudança, atingindo ou não um dado limite, de maneira única ou repetida, permanente, habitual ou intermitente, remetendo-nos aos conceitos defendidos por Crystal (2008), bem como por Camara Jr. (1999), destacados no início do presente item.

Já Gutiérrez Araus (1997, p. 16) define o aspecto como uma categoria gramatical que representa a duração, o desenvolvimento ou o término do processo expressado pelo falante por meio do verbo. Segundo a especialista, o aspecto verbal "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" [52], acercando-se das considerações de Bechara (2009) abordadas nas linhas anteriores. (GUTIÉRREZ ARAUS, 1997, p. 16)

Conforme a mesma pesquisadora (1997, p. 16-17), tradicionalmente, em espanhol, o aspecto verbal pode ser flexional ou sintagmático, sendo o primeiro marcado por desinências e o segundo formado com verbos auxiliares em algumas perífrases verbais, as quais podem expressar a temporalidade ou a modalidade. Entretanto, ela destaca que, em relação às mencionadas perífrases, o valor aspectual é o mais importante, sendo por meio delas determinados diferentes aspectos: perfectivo, terminativo, durativo, frequentativo, progressivo etc.

---

[50] Ver p. 61 e 62.
[51] No original: *introducen en la descripción estructural del sistema una tercera categoría, el aspecto.*
[52] 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*.

Ainda a mesma estudiosa (1997, p. 17) apresenta o modo de ação e o classifica em dois níveis: perfectivo e imperfectivo. Os verbos perfectivos indicam o término dos fatos, já os verbos imperfectivos revelam situações não concluídas, a exemplo do que comentam Crystal (2008), Camara Jr. (1999), Dubois et al. (2006), Bechara (2009), RAE (2006), Cunha e Cintra (2007) e Luft (1996) acerca do assunto, conforme observamos anteriormente. Ela salienta também que, enquanto o modo de ação possui caráter semântico, o aspecto possui caráter gramatical.

De acordo com Travaglia (2006, p. 39), o aspecto é definido como uma categoria verbal relacionada ao tempo que designa a duração, ou seja, o espaço de tempo em que se desenvolvem os acontecimentos. Segundo o estudioso, o conceito de aspecto costuma ser confundido com a categoria de tempo, uma vez que ambos estão relacionados, contudo, possuem características e funções diferenciadas, assim como destacam Crystal (2008), Camara Jr. (1999), bem como Dubois et al. (2006):

> - a categoria de tempo situa o momento de ocorrência da situação a que nos referimos em relação ao momento da fala como anterior (passado), simultâneo (presente) ou posterior (futuro) a esse mesmo momento. É uma categoria dêitica, uma vez que indica o momento da situação relativamente à situação de enunciação. Aqui temos uma datação.
> - a categoria aspecto não é uma categoria dêitica, pois se refere à situação em si. Como diz Comrie (1976) o aspecto são as diferentes maneiras de ver a constituição temporal interna da situação, sua duração. Assim, para efeito de distinção podemos dizer que o tempo é "um TEMPO externo à situação" e o aspecto é "um TEMPO interno à situação". (TRAVAGLIA, 2006, p. 39, grifos do autor)

Ainda segundo Travaglia (2006, p. 39-40), a categoria aspecto também abrange o grau de desenvolvimento, de realização de uma determinada situação, contudo, não se restringe apenas a término (acabado) e não-término (não-acabado) e à percepção de início, de meio e de fim, visto que, para o referido autor, tais classificações não são capazes de contemplar "as noções diferentes da duração e arroladas como aspectuais" em sua totalidade. Dessa maneira, ao concluir que tais noções normalmente indicam "fases" de uma situação, o pesquisador apresenta uma organização de três subconjuntos de fases, quais sejam: o do desenvolvimento da situação, composto por início, meio e fim; o do completamento da situação, referente à situação completa ou incompleta; e o da realização da situação, relativa à situação por começar, começada ou não-acabada e acabada; sendo que as fases pertencentes a "do desenvolvimento da situação" (início, meio e fim), podem ser enquadradas como subdivisões da "fase de realização" denominada "fase da situação começada ou não-acabada",

considerações que estão próximas às de Crystal (2008), Camara Jr. (1999), Dubois et al. (2006), Miguel Aparicio (1999) e Gutiérrez Araus (1997) e às quais já fizemos menção.

Ainda conforme o mesmo teórico (2006, p. 40), "as fases também colocam o aspecto como uma categoria de tempo, pois nada mais são do que pontos no segmento de tempo envolvido na ocorrência da situação" (grifos do autor). Travaglia apresenta, portanto, uma definição um pouco mais concisa sobre o assunto em pauta ao afirmar que

> Aspecto é uma categoria verbal de tempo, não dêitica, através *(sic)* da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação. (TRAVAGLIA, 2006, p. 40, grifos do autor)

Corôa (2005), assim como Travaglia (2006), salienta a questão da dificuldade relacionada à definição das diferentes categorias verbais, dentre elas de tempo e de aspecto, dada a proximidade existente entre ambas. Segundo a estudiosa, há autores que conceituam aspecto contrapondo-o ao tempo, visto que ambas as categorias pertencem a uma mesma natureza:

> [...] já citamos autores que definem aspecto por oposição a *tempus* como as duas fases de uma mesma natureza: o tempo inerente ao próprio processo consideram *(sic)* aspecto; o tempo do processo em relação ao momento da enunciação e ao sistema fixo de referência temporal consideram *(sic) tempus*. Também já definimos o *tempus* como uma categoria temporal dêitica. Podemos, então, chegar negativamente a uma primeira definição de aspecto: é o que há de não-dêitico na categoria tempo. Enquanto o *tempus* é uma propriedade, ao mesmo tempo, da sentença e da enunciação, o aspecto é propriedade apenas da sentença, pois não se refere ao momento da enunciação. [...] além de se confundir (e nos confundir) com vários outros conceitos, aspecto muitas vezes é usado para todo morfema verbal que não se enquadre em uma descrição temporal. (CORÔA, 2005, p. 61, grifos da autora)

Conforme Corôa (2005, p. 63), além da confusão concernente às categorias verbais mencionadas, há também dificuldades em relação à confusão entre o aspecto e o "modo de ser da ação", pois, muitas vezes, ambas expressam "conteúdos muito semelhantes" que se diferenciam pelos recursos lexicais ou morfológicos (gramaticais) utilizados. De acordo com a estudiosa (2005, p. 65-66), o aspecto diz respeito a uma categoria gramatical, enquanto o "modo de ser da ação" se refere a uma categoria léxico-semântica, a exemplo do que destaca Gutiérrez Araus (1997), conforme observamos na página 65 do presente trabalho.

Com o intuito de propor uma redefinição funcional de aspecto, após abordar os conceitos defendidos por alguns estudiosos acerca do assunto, Corôa (2005, p. 65) defende que o aspecto se restringe à limitação temporal de uma determinada circunstância, independente das pessoas envolvidas no processo, observa a organização do tempo referente a uma situação ou considera o começo, o meio e o término dos fatos, o que faz com que suas ponderações estejam próximas das constantes nos trabalhos de Camara Jr. (1999) e Travaglia (2006).

Corôa (2005, p. 66-67) apresenta dois exemplos para exprimir uma "ação completada", representando-os por meio de duas frases: a primeira formulada com uma perífrase ou um recurso lexical (modo de ação – Acabei de ler Vidas secas.); já a segunda, com a ajuda da noção de aspecto caracterizada pelo pretérito perfeito (recurso gramatical ou morfológico – Li Vidas secas.). Logo, conclui que a categoria verbal aspecto está relacionada às "características de limite ou completude da ação" além de ser, também, uma categoria "essencialmente gramatical que atinge todos os verbos independentemente do valor semântico de seu radical". (CORÔA, 2005, p. 71)

Observamos, portanto, com base nas concepções mencionadas até aqui, que, de maneira geral, o aspecto verbal é uma categoria gramatical que expressa a duração de um processo por meio de um verbo que representa a ação. Dessa forma, a referida categoria, muitas vezes, pode ser confundida com tempo devido ao grau de proximidade existente entre eles, uma vez que o aspecto verbal está intrinsecamente relacionado à questão da temporalidade.

O aspecto verbal diz respeito ao significado de acabamento ou completude de um determinado enunciado, o qual costuma ser apresentado por meio da seguinte oposição:

| **PERFEITO – PERFECTIVO**<br>**PERFECTIVIDADE** | **IMPERFEITO – IMPERFECTIVO**<br>**IMPERFECTIVIDADE** |
|---|---|
| término | não-término |
| acabado | não-acabado |
| concluso | inconcluso |
| concluído | não-concluído |

Quadro 6 – Variação aspectual

Sendo assim, podemos observar que os tempos verbais objeto desta pesquisa enquadram-se na variação aspectual "perfeita", visto que em ambas as línguas eles se

vinculam ao pretérito perfeito do modo indicativo. Dessa forma, expressam ações concluídas, mas que podem ter ou não alguma relação com o tempo presente, conforme o ponto de vista de quem fala.

De maneira geral, podemos afirmar que o sistema verbal da língua espanhola, bem como o sistema verbal da língua portuguesa, organiza-se de forma muito semelhante, conforme o demonstram as explanações incluídas nas páginas precedentes. Podemos declarar que tal proximidade esteja, possivelmente, relacionada ao fato de que ambas tiveram sua origem em uma mesma raiz.

Com o intuito de aprofundar a nossa compreensão acerca dos pretéritos em estudo, no capítulo a seguir discutimos outros matizes relacionados ao assunto, tais como descrição e uso dos mencionados tempos verbais tanto em língua espanhola quanto em língua portuguesa, convergências e divergências existentes entre eles em ambos os idiomas, bem como as dificuldades de ensino quando da abordagem do referido tema nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro.

# CAPÍTULO 2

## OS PRETÉRITOS PERFEITOS DO MODO INDICATIVO EM LÍNGUA ESPANHOLA *vs.* LÍNGUA PORTUGUESA: CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E DIFICULDADES DE ENSINO

No capítulo anterior, descrevemos o sistema verbal tanto da língua espanhola quanto da língua portuguesa com o objetivo de verificarmos as semelhanças e as diferenças existentes entre os referidos pretéritos perfeitos do modo indicativo de ambos os idiomas. Também discutimos as definições de alguns conceitos, tais como comunicação, linguagem, língua e gramática, além de explicitarmos alguns métodos de ensino de línguas estrangeiras e algumas questões relacionadas à terminologia dos tempos verbais em estudo, a fim de compreendermos de forma mais completa o assunto em questão.

No presente capítulo, apresentamos a descrição detalhada da estrutura e do uso dos pretéritos em destaque com base nos conceitos defendidos pelos estudiosos já mencionados no capítulo anterior desta dissertação, com o intuito de entendermos melhor as convergências e as divergências relacionadas ao tema, além de tratarmos das dificuldades concernentes ao processo de ensino de ELE para falantes do português brasileiro, quando do tratamento do *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto*.

### 2.1. Os *pretéritos indefinido* e *perfecto compuesto* em língua espanhola

Bello e Cuervo (1943, p. 161-164) afirmam que o tempo pretérito "significa a anterioridade do atributo ao ato da palavra"[53]. Para eles, o modo indicativo possui "cinco formas compostas por meio das quais o particípio substantivado se combina com as cinco formas simples do indicativo de *haber*"[54]. Dentre elas, encontra-se o *pretérito perfecto (he cantado)*, também denominado *antepresente*, a fim de diferenciar-se do *pretérito indefinido (canté).*

A **Nueva Gramática de la RAE** (2010, p. 429) também afirma que os tempos são divididos em simples e compostos, sendo que estes são formados pelo "auxiliar *haber* e o

[53] No original: *significa la anterioridad del atributo al acto de la palabra*.
[54] No original: *cinco formas compuestas, en que el participio sustantivado se combina con las cinco formas simples del indicativo de haber.*

particípio correspondente do verbo principal ou auxiliado, que não mostra características flexivas"[55]. Além disso, o *pretérito perfecto compuesto*

> [...] expressa a anterioridade da situação denotada em relação a um ponto de referência situado no presente, caracterizando-o como tempo relativo. Assim, [...] *he cantado* é usado para fazer referência a certas situações pretéritas, sejam pontuais ou prolongadas. Estas situações se realizam num intervalo iniciado num ponto não específico do passado e se prolonga até o momento da enunciação, incluindo-o […]. Como consequência, as situações são avaliadas ou medidas desde o momento em que se fala.[56] (RAE, 2010, p. 438, grifos no original)

Como podemos observar, a RAE (2010, p. 429) considera que o *pretérito perfecto compuesto* faz referência a um momento anterior ao da enunciação que se prolonga até o presente. Entretanto, também menciona a existência de uma segunda interpretação relativa ao uso do referido tempo verbal denominada *"interpretación perfectiva o de aoristo"*[57], ou seja, quando o *pretérito perfecto compuesto (ha muerto)* assume significado correspondente ao *pretérito indefinido (murió)*. (RAE, 2010, p. 438) De acordo com essa obra, essa é uma característica presente no espanhol boliviano, mas que também pode ser observada em outras regiões do universo hispanofalante.

Ainda segundo a RAE, o *pretérito perfecto compuesto* (*he cantado*) possui relação com o presente (*canto*) devido à sua estrutura sintática (*ha* [presente do verbo *haber*] + particípio), assim como ao significado que a terminologia *antepresente* reflete com exatidão. Neste caso, ocorre a concordância em relação ao tempo do verbo auxiliar e alguns demonstrativos e adjetivos:

> Assim, *este* em *En este año hemos avanzado mucho*, não alterna com *ese* ou *aquel*, nem os adjetivos *presente* (*En el presente curso han aprobado todo*) ou *actual* (*En la actual conyuntura, la empresa ha decidido vender)* admitem ser substituídos por *pasado* ou *anterior*.[58] (RAE, 2010, p. 438, grifos no original)

---

[55] No original: *auxiliar haber y el participio correspondiente del verbo principal o auxiliado, que no muestra rasgos flexivos*.

[56] No original: *[...] expresa la anterioridad de la situación denotada con respecto a un punto de referencia situado en el presente, lo que lo caracteriza como tiempo relativo. Así pues, [...] he cantado se usa para hacer referencia a ciertas situaciones pretéritas, sean puntuales o durativas. Estas situaciones tienen lugar en un intervalo que se abre en un punto inespecífico del pasado y se prolonga hasta el momento de la enunciación y lo incluye […]. Como consecuencia, las situaciones son evaluadas o medidas desde el momento del habla.*

[57] Segundo o **Diccionario de la lengua española**, o termo *aoristo* designa a categoria passível de ser combinada com o tempo e o modo e pode indicar uma ação pontual ou uma ação considerada em conjunto, sem ressaltar a sua duração. (Disponível em: <http://www.rae.es/rae.html>. Acesso: 03 dez. 2011).

[58] No original: *Así, este en En este año hemos avanzado mucho, no alterna con ese o aquel, ni los adjetivos presente (En el presente curso han aprobado todo) o actual (En la actual coyuntura, la empresa ha decidido vender) admiten ser sustituidos por pasado o anterior.*

A RAE (2010, p. 439-441) também apresenta uma relação das possibilidades de uso do mencionado tempo verbal, sintetizadas no quadro a seguir.

| **USOS DO *PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO*** | **EXEMPLOS** |
|---|---|
| Referência a situações futuras. | *El próximo viernes a estas horas, ya han salido de casa.* |
| Referência a situações repetidas. | *Siempre que se lo hemos pedido nos han ayudado.* |
| Referência a situações gerais, alternando-se livremente com o tempo presente. | *Una persona puede ser considerada obesa si su índice de masa corporal ha sido/es superior a 30.*<br>*Un alumno que estudia/ha estudiado mucho consigue las mejores notas.* |
| Referência a situações gerais, alternando-se livremente com o tempo presente em algumas orações temporais. | *Se marcha cuando ha cumplido los deberes.* |
| Referência a uma situação presente por inferência. | *Juan ha comprado algunas medicinas después de salir de un consultorio médico hoy.*<br>↓<br>*Juan está enfermo.* |
| Referência a acontecimentos ocorridos uma ou mais vezes em um determinado período, podendo ser exprimidos por meio de recursos tais como: *últimamente, en estos tiempos, en estos días, a lo largo de* etc. | *Nos hemos encontrado unas cuantas veces últimamente.* |
| Referência a situações passadas com o auxílio de predicados que remetem até o presente e permanecem abertas (aspecto contínuo). | *Se han preparado durante un siglo para este momento.*<br>*¿Las clases no han empezado todavía y las evaluaciones ya han sido fijadas?*<br>*Marco no ha salido (todavía).*<br>*Empezó en este puesto y ahí ha trabajado desde entonces.* |
| Referência a situações pretéritas recentes ocorridas em um espaço de tempo que inclua o ato da fala. | *Los libros han llegado esta semana.*<br>*Este año he estado en España.* |
| Referência a acontecimentos imediatos, muitas vezes seguidos do *pretérito perfecto simple (canté)*, como no caso de textos jornalísticos que permitem que a notícia seja vinculada ao momento em que se fala. | *Una mujer ha encontrado un maletín con una gran cantidad de dinero cuando caminaba por las calles de su barrio. Así que lo cogió no dudó en ponerse en contacto con el dueño del maletín para entregárselo a él.* |
| Referência a situações constatadas no momento da fala para expressar uma situação atual. | *El coche se ha chocado contra el muro. (que implica 'El coche está chocado').*<br>*Me has alegrado mucho ahora. (que implica 'Estoy alegre contigo ahora').* |

Quadro 7 – Algumas possibilidades de uso atual do *pretérito perfecto compuesto*

Já no que se refere ao *pretérito indefinido* (*canté*), observamos que a RAE (2010, p. 441) o considera como um tempo verbal que expressa uma ação anterior ao momento da fala, exprimindo, assim, situações completas e acabadas, além do que, segundo a obra:

> O aspecto perfectivo de *canté* explica também que o *pretérito indefinido*) não faz referência a ações repetidas (‘*Me lo pidió’* sugere ‘*Me lo pidió una vez*’) a não ser que um complemento de frequência proporcione o referido significado: *Después de ese breve encuentro, se vieron todos los días* [...]; *Me lo pidió incontables veces durante estos años* […].[59] (RAE, 2010, p. 441, grifos do original)

Ainda de acordo com a mesma gramática (RAE, 2010, p. 441-443), o *pretérito indefinido* também pode sugerir uma interpretação incoativa, antecipativa e resultativa. A interpretação incoativa ocorre quando adjuntos temporais em conjunto com o mencionado pretérito indicam o momento em que uma pessoa inicia uma determinada ação momentânea, como em: *Estudió matemáticas a las siete; Vimos la telenovela a las ocho*. A interpretação antecipativa, por sua vez, refere-se a situações relacionadas à linguagem oral quando se antecipa a ação, como, por exemplo, em: *Se cayó (el vaso)*, situação iminente que se concretiza logo após a mencionada frase ser enunciada. Já a interpretação resultativa é formada com os verbos de medida (*costar, medir, pesar*) e relaciona-se a situações nas quais podemos interpretar a existência de uma ação prévia, como em *Aquel niño midió 1,10m de altura*, informando-nos o resultado da altura de uma determinada criança.

Segundo a RAE (2010, p. 442), a repetição de *pretéritos indefinidos* reproduz a ordem em que os fatos ocorreram, permitindo o efeito de agilidade e de vivacidade às narrações, como em: *Observó la inmensidad del cielo, miró hacia sus bellos ojos oscuros y le dijo con una aterciopelada voz que le amó desde el primer día que la vió.*

De acordo com a mesma obra, o *pretérito indefinido* pode ser utilizado em predicados que representam situações não permanentes as quais são delimitadas por expressões temporais, como nos seguintes exemplos:

- ✓ *Solo viajó durante un mes.*
- ✓ *Guardó los juguetes durante toda su infancia*.

[59] No original: *La perfectividad de canté explica también que el pretérito perfecto simple no haga referencia a acciones repetidas (‘Me lo pidió’ sugiere ‘Me lo pidió una vez’) a no ser que un complemento de frecuencia aporte dicho significado: Después de ese breve encuentro, se vieron todos los días [...]; Me lo pidió incontables veces durante estos años […]*.

Também pode ser usado para expressar situações permanentes, embora, nesse caso, apresentem-se algumas restrições, uma vez que, pela ausência de delimitação, o predicado recusa o aspecto perfectivo e, por conseguinte, o *pretérito indefinido* em casos nos quais se opta pela forma verbal *era* ao invés de *fue* como, por exemplo, em: *Julia fue / era una mujer muy pobre*; *Fabio fue / era un niño adorable*. (RAE, 2010, p. 442)

Segundo a RAE (2010, p. 442), a maioria dos predicados de estado aceita uma restrição parcial ou convencional em relação ao tempo, o que viabiliza a referência a situações de caráter transitório, as quais se tornam aceitáveis "na medida em que nosso conhecimento de mundo nos informa de que as propriedades mencionadas estão sujeitas a mudanças circunstanciais"[60], como em *Fue delgada.* Nesse exemplo, podemos acrescentar uma expressão temporal com o objetivo de delimitar o tempo em que determinada pessoa possuía a mencionada característica: *Fue delgada (hasta los 20 años).*

Para a RAE (2010, p. 442-443), o *pretérito indefinido* também pode ser utilizado para expressar uma delimitação existencial, isto é, quando os limites se referem à existência do sujeito da predicação como, por exemplo, na frase *Pablo fue médico* que pode remeter ao fato do sujeito ter exercido tal profissão durante o seu tempo de vida, no caso da mencionada sentença fazer parte de um texto biográfico.

Após a descrição dos valores que ambos os pretéritos abordados podem assumir em diferentes contextos, a RAE (2010, p. 443) apresenta um item que trata da oposição entre eles. De acordo com essa obra, tal diferença está relacionada basicamente ao fato de que o *pretérito indefinido* é considerado um tempo absoluto e o *pretérito perfecto compuesto* um tempo relativo. Apenas com a forma composta se relaciona o momento em que se fala como parte desse intervalo de tempo; já com a forma simples não é possível estabelecer nenhuma relação entre a ação e o presente. Contudo, há divergências no uso de um tempo verbal e outro em diferentes regiões onde o espanhol é idioma oficial:

> A forma *CANTÉ* admite empregos que podem incluir também os usos característicos de *HE CANTADO* em muitos países americanos. Nessas áreas linguísticas são possíveis, na realidade, as duas opções que se mostram em tais contrastes: *Mi hijo {sacó ~ ha sacado} sobresaliente en Matemáticas alguna vez* (*perfecto* de experiência); *Es la mejor novela que {publicó ~ ha publicado} hasta ahora* (*perfecto contínuo*); *Se {convirtió ~ ha convertido} en un punto de referencia para nuestros jóvenes* (*perfecto resultativo*); *¡Cómo {creció ~ ha crecido} este muchacho!* (*perfecto* de fatos recentes ou evidencial). Existem, entretanto, alguns casos particulares. Dessa forma, na

[60] No original: *en la medida en que nuestro conocimiento del mundo nos informa de que las propiedades que se mencionan están sujetas a cambios circunstanciales.*

> área rio-platense alternam as duas opções *Marta no {ha llegado ~ llegó} todavía* (*perfecto contínuo*), enquanto nas demais áreas quase sempre é escolhida a primeira.[61] (RAE, 2010, p. 443, grifos no original)

Sendo assim, observamos que, em muitos países hispano-americanos, o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto* podem ser utilizados de forma alternada.

Já de acordo com Alarcos Llorach (1995, p. 161), o *pretérito indefinido* possui valor temporal completo, visto que serve para expressar a conclusão de uma ação passada ocorrida de maneira momentânea, reiterada ou sucessiva. Para o estudioso (1995, p. 162), a mencionada forma simples é utilizada na narração como "significante de fatos sucessivos isolados"[62].

Ainda segundo Alarcos Llorach (1995, p. 166), há divergências e confusões em relação ao *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto*. De acordo com o autor, apesar de ambos os tempos verbais estarem inseridos no modo indicativo e fazerem referência a uma situação anterior ao ato da fala, o *pretérito indefinido* possui morfema de perspectiva de pretérito e o *pretérito perfecto compuesto* contém morfema de perspectiva de presente, a exemplo do que considera a RAE, conforme apontamos na página 71. Contudo, dependendo da perspectiva temporal ou psicológica adotada pelo falante, tanto um tempo verbal quanto outro pode ser utilizado para aludir a uma mesma realidade, como no caso de:

- ✓ *El día 5 se <u>iniciaron</u> las clases;*
- ✓ *Este mes se <u>han iniciado</u> las clases.*

Segundo o mesmo teórico, na primeira frase pode-se observar uma situação que não possui relação com o presente, do ponto de vista do enunciador; já na segunda, percebe-se um espaço de tempo considerado pelo locutor conectado ao momento em que se fala. Observamos que a primeira oração possui caráter meramente informativo que expressa uma situação passada e concluída em um determinado espaço de tempo, sendo que a segunda oração exprime a ideia de que o acontecimento mencionado teve um início em determinado

---

[61] No original: *La forma CANTÉ admite empleos que pueden abarcar también los característicos de HE CANTADO en muchos países americanos. En esas áreas lingüísticas son posibles, en efecto, las dos opciones que se muestran en tales contrastes: <u>Mi hijo {sacó ~ ha sacado} sobresaliente en Matemáticas alguna vez</u> (perfecto de experiencia); <u>Es la mejor novela que {publicó ~ ha publicado} hasta ahora</u> (perfecto continuo); Se {convirtió ~ ha convertido} en un punto de referencia para nuestros jóvenes (perfecto resultativo); <u>¡Cómo {creció ~ ha crecido} este muchacho!</u> (perfecto de hechos recientes o evidencial). Existen, sin embargo, algunos casos particulares. Así, en el área rioplatense alternan las dos opciones de Marta no {ha llegado ~ llegó} todavía (perfecto continuo), mientras que en las demás áreas se elige casi siempre la primera.*

[62] No original: *significante de hechos sucesivos aislados*

momento, mas continua acontecendo no presente. Dessa forma, para Alarcos Llorach (1995, p. 166), os fatos passados podem ser expressos com o *pretérito indefinido* ou com o *pretérito perfecto compuesto*, de acordo com a perspectiva do falante em relação a eles, consoante ao que verificamos na seguinte afirmação:

> Não significa, portanto, que os fatos comunicados sejam mais ou menos próximos ao ato da fala, mas sim que, explícita ou implicitamente, o falante os inclua em um período comum ou alheio a esse momento. Por exemplo, ao dizer *No ha venido esta mañana* ou *No vino esta mañana*, percebe-se uma consequência de que 'esta manhã' seja considerada uma parte do 'hoje' em que se fala ou se sinta como oposto à 'tarde' em que se diz esse enunciado. […] neste outro exemplo: *Era uno de los hombres más regulares y más sencillos que he conocido; no coleccionaba nada […], ni le conocí monomanía alguna*, [...] o *pretérito perfecto compuesto he conocido* implica 'até agora', e o *pretérito indefinido conocí* situa-se em um 'então' que exclui o presente da elocução.[63] (ALARCOS LLORACH, 1995, p. 166-167, grifos do autor)

Por outro lado, o mesmo estudioso (1995, p, 166) postula que a forma composta é utilizada quando da realização de perguntas, em virtude de que a resposta do enunciatário poderá atrelar-se tanto ao mesmo momento em que se fala quanto a um espaço de tempo que não inclua o ato da fala, consideração que, a nosso ver, reflete uma visão unilateral do uso dos mencionados tempos verbais, uma vez que desconsidera que muitos falantes nativos do referido idioma usam o *pretérito indefinido* nessas situações.

Por fim, Alarcos Llorach (1995, p. 167) salienta que o uso dos referidos pretéritos pode ser modificado devido a variações linguísticas e regionais associadas à oralidade do idioma. Segundo o estudioso, na Galícia e nas Astúrias[64], a forma simples prevalece sobre a composta que, por sua vez, "às vezes é empregada incorretamente por hipercorreção"[65], como em: *El mes pasado he comprado muchos regalos* ao invés de *compré*, além do que na linguagem coloquial é comum a utilização do *pretérito indefinido* (*cantaste*) no lugar do *pretérito perfecto compuesto*, assim como acontece na América, sendo que o tempo composto (*has cantado*) é usado com maior índice em Madri e nas zonas andinas da Argentina. Tal pensamento nos leva ao entendimento de que, para o autor, em algumas regiões, o uso

[63] No original: *No se trata, pues, de que los hechos comunicados sean más o menos próximos al acto de habla, sino de que, explícita o implícitamente, el hablante los inserte en un periodo común o ajeno a ese momento. Por ejemplo, si se dice No ha venido esta mañana o No vino esta mañana, ello es consecuencia de que 'esta mañana' se considere parte del 'hoy' en que se habla o se sienta como opuesto a la 'tarde' en que se dice ese enunciado. […] en este otro ejemplo: Era uno de los hombres más regulares y más sencillos que he conocido; no coleccionaba nada […], ni le conocí monomanía alguna, […] el antepresente he conocido implica 'hasta ahora', y el pretérito conocí se sitúa en un 'entonces' que excluye el presente de la elocución.*

[64] Regiões da Espanha situadas, respectivamente, ao noroeste e ao norte do país.

[65] No original: *a veces se utiliza incorrectamente por ultracorrección*.

coloquial da língua no que se refere aos tempos de pretérito destacados acontece de maneira inapropriada.

Observamos que as considerações do referido teórico privilegiam uma visão peninsular das diferenças de uso entre um tempo verbal e outro, pois, de acordo com os conceitos defendidos pela RAE (2010) e explicitados nas páginas 74 e 75, por exemplo, verificamos que o uso das formas verbais destacadas pode ser alternado em diferentes regiões de países hispano-americanos e a visão de Alarcos Llorach (1995) não nos remete à compreensão de tal ocorrência.

Respaldando-nos em uma breve busca realizada no *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA), banco de dados linguísticos elaborado pela RAE e disponibilizado virtual e gratuitamente por essa mesma instituição, encontramos vários exemplos referentes ao uso do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* em textos orais e escritos originários tanto da Espanha quanto da América hispânica, dentre os quais destacamos as formas verbais[66] relacionadas na tabela a seguir:

| **CORPUS DE REFERENCIA DEL ESPAÑOL ACTUAL**[67] | | | |
|---|---|---|---|
| **Formas verbais simples e compostas** | **Ocorrências** | **Espanha** | **Hispano-américa** |
| **conllevó** | **85** | 62% (52) | 38% (33) |
| **derritió** | **36** | 64% (13) | 36% (23) |
| **solucionó** | **131** | 45% (59) | 55% (72) |
| **ha conllevado** | **30** | 67% (20) | 33% (10) |
| **ha derretido** | **6** | 50% (3) | 50% (3) |
| **ha solucionado** | **56** | 68% (38) | 32% (18) |

Tabela 1 – Algumas ocorrências do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* extraídas do CREA

Ao consultar a forma verbal *conllevó,* localizamos 85 registros extraídos de 62 documentos, dos quais 62% são oriundos da Espanha e 38% são de origem hispano-americana. Em relação à *derritió*, verificamos que do total de 36 ocorrências, 64% são relativas à região peninsular e 36% provêm da América Latina. Já no tocante à forma *solucionó*, de 131 documentos encontrados, 68% dizem respeito a textos espanhóis e 32% competem a textos hispano-americanos.

[66] Salientamos que a escolha dos verbos tomados como base nessa busca realizada no CREA deu-se de forma aleatória.
[67] Disponível em: <http://www.rae.es/rae.html>. Acesso em: 14 dez. 2012.

Com base nos dados coletados e apresentados na Tabela 1, verificamos que o *pretérito indefinido* aparece com regularidade em textos formais, orais e escritos, de ambas as regiões destacadas. Em alguns dos exemplos, notamos que a referida forma simples também é empregada na realização de perguntas, o que contraria uma das afirmações de Alarcos Llorach (1995) no tocante à visão de que em tais situações usa-se a forma composta. Também notamos que o uso do *pretérito indefinido* não está vinculado apenas à oralidade ou à linguagem coloquial, especialmente dos países hispano-americanos, aspecto que, de igual modo, contraria as considerações de Alarcos Llorach (1995) explicitadas na página 76 deste item. Em outros casos, constatamos que a mencionada forma simples é usada em parceria com o *pretérito perfecto compuesto* para expressar um mesmo contexto.

No quadro a seguir elencamos alguns dos exemplos localizados relacionados ao *pretérito indefinido*:

| **FRAGMENTOS DE TEXTOS EXTRAÍDOS DO CREA**<br>***(pretérito indefinido)*** |
|---|
| **ESPANHA** |
| *[...] La víctima potencial es el Zaragoza, que llega con muchas bajas pero anunciando que está dispuesto a hacer valer su mayor calidad para no pasar una noche apurada. El partido no ha levantado, como cabía esperar, la expectación que* ***conllevó*** *la anterior eliminatoria ante la Real Sociedad por lo que Loinaz presentará una buena entrada, pero no estará cerca del lleno. [...] (El diario vasco, 03/06/2001: El Beasain copero ataca de nuevo, España <prensa>)* |
| *[...] Y entonces, como me inspiraba confianza, me* ***soné*** *la nariz y le* ***sonreí****. Y* ***apoyaste*** *tu cabeza en un hombro. No me* ***dejó****. ¿Sabes lo que* ***pasó****? A ver. Cuando me* ***acerqué*** *a él. Sí. Sí. ¿Sabes lo que* ***hizo****? Se* ***derritió****. No, me* ***pegó*** *un puñetazo. [...] (ORAL - Querido Pirulí, 24/02/88, TVE 1, España.)* |
| *Aquello para mí era muy fuerte, no era ¿cómo lo diría? el desarrollo personal también es importante a parte de ser madre, esposa y todo lo que conlleva la casa. Yo quería Sí. Hacer más cosas. Sí, y él no quería. No me dejaba. Bueno. El segundo, se* ***solucionó*** *todo eso con el segundo Entonces, me* ***quedé*** *con la idea de que yo había dado nada de mí de lo que de lo que podía dar, y que el próximo tenía que ser totalmente diferente. Sí. Bueno, y así* ***pasó****, pues me* ***enamoré****, y entonces* ***funcionó*** *a nivel físico de maravilla, me pude ¿A nivel sexual? Sí. ¿No? Sí, no Que con el primero no funcionaba. (ORAL - Hablando con Gemma. Telemadrid: 20/11/96, España.)* |
| *[...] Cuando* ***suplicó*** *a la autoridad divina "dame fortaleza" en 1974, sus plegarias se* ***vieron*** *atendidas y desde entonces le han ido llegando inagotables suministros de tan deseada virtud. [...] (El Mundo, 19/02/1994: Eric Clapton actúa mañana en el Royal Albert Hall de Londres, España <prensa>.)* |
| *Originariamente, el término "eslabón perdido" aludía a la primera especie homínida que* ***caminó*** *sobre dos piernas. Su existencia es innegable, pero sigue sin aparecer. Leakey siempre* ***apostó*** *por que este homínido desligado ya del mono* ***vivió*** *en África hace unos 7 millones de años. La genética, en cambio, ha defendido una fecha más próxima a nosotros* |

| |
|---|
| *arguyendo que hombres y chimpancés se **separaron** del ancestro común hace unos 5 millones de años, datación temprana si nos atenemos a los últimos hallazgos. (CARDEÑOSA, Bruno. El código secreto. Los misterios de la evolución humana. España, 2001.)* |
| **HISPANO-AMÉRICA**<br><br>*[...] En primer lugar y como mínimo, habría que desandar el retroceso que **conllevó** la crisis de Samper. El daño moral del ejemplo -el peor daño- ya no tiene remedio. Pero pueden recuperarse los espacios que este gobierno **repartió** entre los cuatro poderes que podrían haberlo derrocado: Estados Unidos, el Congreso, las Fuerzas Armadas y los monopolios. [...] (El Tiempo, 21/01/1997: Opinión. Colombia <prensa>)*<br><br>*[...] pero a pesar de ello se **separó** y me **dijo** que por quién la tomaba, que ella era una mujer casada y que no pensaba faltarle a su marido. Esta aclaración **moderó** mis impulsos y no **intenté** nada más por el momento. **Regresamos** a la mesa y yo me **tiré** un cubito de hielo que se me **derritió** sobre la bragueta del pantalón. [...] (ALATRISTE, Sealtiel. Por vivir en quinto patio. Méjico <novela>, 1985.)*<br><br>*[...] El requisito que se planteaba ya como obstáculo principal se **solucionó** satisfactoriamente con el encuentro, del padre y su familia, por un lado, y el representante de los Servicios de Inmigración de Estados Unidos y el jefe político de la Oficina de Intereses, por el otro. [...] (ORAL - Entrevista concedida por Fidel Castro, a Andrea Mitchell, Cuba.)*<br><br>*[...] Eso es así pese a que en esos años es cuando más se <u>ha discutido</u> el tema político de Puerto Rico, al derecho y al revés. El proceso plebiscitario congresional de 1989 a 1991, aunque **conllevó** una discusión profunda a nivel ideológico, no **despertó** la controversia del Proyecto Young. [...] (El Nuevo Día, 08/10/1997, Puerto Rico <prensa>.)*<br><br>*[...] Sandoval se **refirió** a la importancia de fortalecer las organizaciones financieras para prestar un mejor servicio a la población beneficiada. **Dijo** que esta inquietud **conllevó** a la firma de un convenio de coordinación y colaboración entre Cooperio, Pueblos en Acción Comunitaria (PAC) y la Caja Rural Nacional (Caruna). [...] (La Prensa de Nicaragua, 15/04/2002: Financian a microempresarios de Río San Juan <prensa>.)* |

Quadro 8 – Alguns fragmentos de textos extraídos do CREA *(pretérito indefinido)*

Também consultamos as formas verbais compostas *ha conllevado*, *ha derretido* e *ha solucionado*. A primeira foi localizada em 30 registros, sendo 67% originários da Espanha e 33% da Hispano-américa. Já a segunda, foi encontrada em seis documentos, sendo que a procedência dos casos é equitativa entre ambas as regiões. Por fim, a terceira forma foi detectada em 56 documentos dos quais 68% são provenientes da Espanha e 32% são de origem hispano-americana.

No tocante ao *pretérito perfecto compuesto*, observamos que tanto na Espanha quanto na Hispano-américa a referida forma verbal pode ser encontrada em textos orais e escritos, assim como notamos em relação à forma simples. Tal constatação também nos possibilita questionar o pensamento de que, na América Latina, a forma composta não costuma ser utilizada ou que é restrita às zonas andinas da Argentina, sendo, portanto, específica da região

peninsular, a exemplo das concepções defendidas por Alarcos Llorach (1995), conforme apresentamos neste item. Respaldados nos dados coletados, também observamos que, em alguns casos, o *pretérito perfecto compuesto* é empregado ao lado do *pretérito indefinido*.

Relacionamos no quadro seguinte alguns dos exemplos selecionados relativos ao *pretérito perfecto compuesto*:

| **FRAGMENTOS DE TEXTOS EXTRAÍDOS DO CREA**<br>***(pretérito perfecto compuesto)*** |
|---|
| **ESPANHA**<br><br>*[...] Si no consiguen alborotar a Córdoba la llana, como reza el lema del III Encuentro de Poetas Andaluces, que hoy se abre en Córdoba y que durará hasta el día 5, no será por falta de cartelera y publicidad, por el número de los vates convocados -más de 100- o por la dedicación y el trabajo que* ***ha conllevado*** *la génesis de este encuentro en la lírica (desde el 11 de marzo, las lecturas por institutos y universidad son un menester vespertino de los participantes protagonistas). [...] (El País, 01/04/1987: Un centenar de poetas andaluces se reúne en Córdoba, España <prensa>.)*<br><br>*[...] Me* ***has desbocado*** *las ingles.* ***He caído*** *por abismos. El sol se* ***ha derretido*** *en mis hombrías. Qué sabiduría la tuya en estas lides. Ni las más doctas catedráticas de la ciencia amatoria alcanzarían uno de tus cabellos. [...] (ZURRO, Alfonso. Farsas Maravillosas. Teatro: España, 1987.)*<br><br>*[...] En los últimos cincuenta y dos años Embassy (Castellana, 12)* ***ha solucionado*** *muchas tardes de té y últimamente, también muchos almuerzos de mediodía, pero su especialidad está en solucionar las comidas familiares o de compromiso y las meriendas domésticas pero refinadas. [...] (ABC, 20/11/1983: Ir de compras, España <prensa>.)*<br><br>*[...] Para los celestes un triunfo en Canarias les salvaría de una racha deprimente lejos de Vigo que les lleva a no ganar un partido desde finales de septiembre cuando, con prórroga incluida, vencieron al Rijeka en Croacia. Esta vez para descargo de los habituales Víctor Fernández* ***ha preparado*** *un equipo plagado de caras nuevas para reservar a los que más cuentan para levantar el ánimo en la Liga. [...] (La Voz de Galicia, 13/12/2000: DEPORTES, España <prensa>.)*<br><br>*[...] Nadal y su gente se mostraban ayer gratamente sorprendidos por la respuesta popular que* ***han encontrado*** *tanto en su visita a Girona, el pasado martes, como ayer en su paseo por el mercado de Provençals, en Barcelona. Para esta noche se* ***ha preparado*** *una fuerte movilización en el acto convocado por los Amics d'en Quim Nadal en Barcelona. Para el broche de campaña de mañana, además del mitin previsto en Girona, se* ***ha preparado*** *a última hora una fiesta final en la Vía Julia barcelonesa. En ella confluirán todos los líderes del partido, que ese día se repartirán por el territorio catalán para captar el voto indeciso. [...] (La Vanguardia, 16/11/1995: RAMON SUÑE, España <prensa>.)* |
| **HISPANO-AMÉRICA**<br><br>*[...] Ayer, en horas de la mañana, la dirigencia se reunió con los jugadores para hacerles conocer la situación del equipo. "Lo importante es que se* ***ha solucionado*** *el problema económico y que los futbolistas* ***han comprendido*** *la situación, aceptando todo lo acordado por la directiva", finalizó. [...] (Expreso, 17/07/1997: Perú <prensa>.)* |

*[...] creo que lamentablemente la democracia en sus inicios amplió los campos de la libertad en forma excesiva, se le dieron demasiados derechos a los estudiantes, todo lo que pedían se les concedía, se les permitió con esa famosas materias que pueden ir arrastrando, estar en quinto y estar en primero, estar en segundo y estar en tercero ese desorden* ***ha traído*** *el caos y la anarquía y* ***ha conllevado*** *a que no tengamos buenos profesionales. [...] (ORAL - CSMV, texto MDC1FA, Venezuela.)*

*[...] El queso se corta en cuadrados chicos y se añade a la salsa sin dejar de revolver.*
*Cuando el queso se* ***ha derretido****, se añaden las arvejas. [...] (HUNEEUS, Pablo. Manual de cocina. Chile, 1989.)*

*[...] Por otra parte, les aseguraron que la producción por parte de la empresa* ***ha caminado*** *dentro de los términos normales, aunque se* ***han dado*** *algunos retrasos en la entrega y recepción de las tarjetas emitidas. Sin embargo, de esto responsabilizaron al Registro Nacional de las Personas. [...] (La Tribuna, 30/09/1997: 200 mil hondureños que inflaron censo entraron legalmente en el censo. Honduras <prensa>.)*

*[...] Korda, quien posee unas 400-500 fotos del Che, viene realizando en los últimos años exposiciones para las cuales* ***ha seleccionado*** *unas 40. "****He estado*** *en Europa y América Latina. La más reciente es la de Argentina, en el Museo de la Recoleta, en Buenos Aires". [...] (Granma Internacional, 07/1997, núm. 29: La más famosa foto del Che. Cuba <prensa>.)*

*[...] En este momento,* ***ha quedado*** *agotada la lista de oradores y se va a votar nominalmente el pliego del señor senador electo Tell. Quienes voten a favor del señor senador electo Tell, deben decir sí o afirmativo Señor presidente: no* ***ha consultado*** *al cuerpo sobre si hay asentimiento para la votación nominal. [...] (ORAL - Reunión 53, sesión ordinaria 27, 21 de octubre de 1998. Argentina <prensa>.)*

Quadro 9 – Alguns fragmentos de textos extraídos do CREA *(pretérito perfecto compuesto)*

Com base nas informações apresentadas na Tabela 1 e nos Quadros 8 e 9, observamos que ambas as formas verbais em análise são utilizadas em textos procedentes tanto da região espanhola quanto da hispano-americana, o que corrobora as afirmações extraídas da **Nueva Gramática de la Lengua Española** (2010) explicitadas nas páginas 74 e 75 da presente dissertação. Verificamos, também, que todos os registros encontrados são compostos por textos ajustados à norma culta da língua, aspecto que contrapõe os conceitos defendidos por Alarcos Llorach (1995) quando este declara que o *pretérito indefinido* é mais usado em situações coloquiais do idioma, além de ser mais recorrente em território americano, conforme observamos na página 76 deste trabalho.

Ao selecionar outra base de dados linguísticos - *Corpus del Español* (CE) - , de igual modo localizamos o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto* inseridos em textos orais e escritos originários tanto da Espanha quanto da Hispano-américa elaborados com base na norma culta da língua, conforme verificamos na Tabela 2[68].

[68] Também nesse caso os verbos foram escolhidos aleatoriamente.

| CORPUS DEL ESPAÑOL[69] | | | |
|---|---|---|---|
| **Formas verbais simples e compostas** | **Ocorrências** | **Espanha** | **Hispano-américa** |
| **comparó** | **51** | 55% (28) | 45% (23) |
| **persistió** | **45** | 82% (37) | 18% (8) |
| **solucionó** | **17** | 76% (13) | 24% (4) |
| **ha comparado** | **22** | 64% (14) | 36% (8) |
| **ha persistido** | **11** | 73% (8) | 27% (3) |
| **ha solucionado** | **7** | 43% (3) | 57% (4) |

Tabela 2 – Algumas ocorrências do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* extraídas do CE

No tocante à forma simples *comparó*, localizamos 51 documentos dos quais 55% procedem da Espanha e 45% da Hispano-americana. Já em relação à forma *persistió*, verificamos 45 ocorrências, das quais 82% fazem referência a textos espanhóis e 18% a textos hispano-americanos e a forma *solucionó* foi encontrada em sete registros dos quais 43% correspondem à Espanha e 57% à Hispano-américa.

Assim como os dados coletados no CREA, os textos localizados no CE revelaram que o *pretérito indefinido* é empregado regularmente na Espanha e na América Latina, o que se contrapõe à ideia de que a mencionada forma simples é própria da região hispano-americana, consoante ao que explicitamos anteriormente. Da mesma forma, verificamos que, em algumas situações, o *pretérito indefinido* é usado ao lado do *pretérito perfecto compuesto*, além de não estar relacionado apenas à oralidade ou à linguagem coloquial do idioma em questão, visto que os documentos encontrados obedecem à norma culta da língua.

Vejamos no próximo quadro a relação de alguns desses exemplos concernentes ao *pretérito indefinido*:

| **FRAGMENTOS DE TEXTOS EXTRAÍDOS DO CE** ***(pretérito indefinido)*** |
|---|
| **ESPANHA** |
| *[…] Finalmente, el defecto se* ***solucionó*** *desde tierra mediante la corrección del software. El satélite Eureca (European Retrievable Carrier) es una plataforma científica reutilizable, única en su género, diseñada para abordar investigaciones en condiciones de microgravedad. […] (España: ABC <prensa>.)* |

[69] Disponível em: <http://www.corpusdelespanol.org>. Acesso em: 6 jan. 2013.

*[…] Además Calderón* ***afectó*** *a la escritura misma de los románticos, cosa que Shakespeare no* ***hizo*** *porque eh - Shakespeare que ha sido una vaca sagrada de la crítica, realmente lo reconocen algunos amigos de Shakespeare que él no es un técnico de teatro, es un gran poeta, caracteriza bien, pero no es un técnico de la obra teatral. Y Calderón se le* ***consideró*** *en el Romanticismo un gran artista, un gran técnico de la forma dramática y también un pensador. Y se le* ***comparó*** *con Shakespeare. Luego* ***hubo*** *un movimiento anticalderonista hacia 1830 porque había influido tanto en Alemania que se* ***preocuparon*** *muchos alemanes […] (España Oral: CHUM027A)*

*[…]* ***Salieron****, y este sentimiento de degradación humana, error de Dios, si no fuese castigo, al crearnos tan miserablemente parecidos a los perros, le* ***persistió*** *por las calles. Bajo cada traje de cada elegante dama no podía evitarse adivinar la tacha bestia del carnal misterio que había dejado de serio para él. […] (TRIGO, Felipe. En la carrera. Literatura española.)*

*[…] La duquesa* ***lloró****, pero dudando todavía. Después el duque* ***llevó*** *a Stein a su casa, para dar lecciones a su hijo, y luego* ***quiso****, como hemos dicho, que María las diese a su hija, preciosa criatura de once años de edad. Leonor se* ***opuso*** *con vigor a esto último, alegando no poder permitir que una mujer de teatro tuviese el menor punto de contacto con aquella inocente. El duque, acostumbrado a las fáciles condescendencias de su mujer,* ***vio*** *en esta oposición un escrúpulo de devota, una falta de mundo y* ***persistió*** *en su idea. La duquesa* ***cedió****, siguiendo el dictamen de su confesor; pero* ***lloró*** *amargamente, impulsada por un doble motivo.* ***Recibió****, pues, a María con excesiva circunspección, con una reserva fría, pero urbana. […] (CABALLERO, Ferán. La gaviota. Literatura española.)*

**HISPANO-AMÉRICA**

*[…] la presión del agua* ***provocó*** *un levantamiento en la capa asfáltica, y* ***produjo*** *un hoyo de aproximadamente un metro de ancho, en el que un cabezal y un pickup* ***cayeron****. Según* ***reportaron*** *en el centro de radio del tránsito, se* ***procedió*** *a cerrar el paso por el lugar. Hoy, el Ministerio de Obras Públicas y Transportes procedería a resolver el problema. Además,* ***hubo*** *un deslizamiento en el tramo de carretera que une a San Juan con Santo Domingo de Heredia. Esto* ***inhabilitó*** *un carril, pero se* ***solucionó*** *la situación en horas de la tarde, según* ***reportó*** *la Central de Bomberos. Las alcantarillas sucias* ***contribuyeron*** *a los problemas, pues* ***causaron*** *inundaciones en Guadalupe de Goicoechea, San Vicente de Moravia, Desamparados, Hatillo y la ciudad de San José, así como en Barreal y San Isidro de Heredia. Sin luz Respecto de los apagones, Montes de Oca* ***explicó*** *que los fuertes vientos que* ***precedieron*** *a las precipitaciones* ***generaron*** *un debilitamiento de las conexiones en algunos sectores, lo que, unido al agua* ***generó*** *los problemas […] (Prensa Libre, 28/05/1998. Costa Rica)*

*[…] La tercera mujer tenía la mirada triste, era joven, como de veinte años como ella, estaba bien vestida, «será una oficinista»,* ***pensó****.* ***Comparó*** *su pollera barata con la de la chica,* ***comparó*** *su sandalia roja gastada con el zapato blanco todo cerrado de la otra. [10] Las otras mujeres estaban sencillamente vestidas, no parecían mujeres de la calle, sino simples y normales como ella. Se* ***abrió*** *la puerta.* ***Salió*** *la que había entrado antes, pálida, demacrada, con los ojos hundidos y apagados. La doctora* ***sonrió*** *a las cuatro e* ***invitó*** *a pasar a la que seguía, le* ***tocó*** *a la chica triste, ésta* ***miró*** *hacia las […] (GAYOSO MANZUR, Milia. Ronda en las olas. Literatura Paraquaya, 1962)*

*[…] La* ***comparó*** *con el recuerdo más antiguo que tenía de ella, la tarde en que él* ***tuvo*** *el presagio de que una olla de caldo hirviendo iba a caerse de la mesa, y la* ***encontró*** *despedazada. En un instante* ***descubrió*** *los arañazos, los verdugones, las mataduras, las úlceras y cicatrices que había dejado en ella más de medio siglo de vida cotidiana, y* ***comprobó*** *que esos estragos no suscitaban en él ni siquiera un sentimiento de piedad. […] (MÁRQUEZ, Gabriel García. Cien años de soledad. Literatura Colombiana)*

Quadro 10 – Alguns fragmentos de textos extraídos do CE *(pretérito indefinido)*

A forma composta *ha comparado* pôde ser verificada em 22 textos dos quais 64% são provenientes da região espanhola e 36% da região hispano-americana. A forma verbal *ha persistido* foi localizada em 11 documentos dos quais 73% são oriundos da Espanha e 27% provêm da América. Por fim, a forma *ha solucionado* foi observada em sete registros, sendo que 43% estão relacionados à Espanha e 57% à Hispano-américa.

Por meio da consulta efetuada no CE, constatamos que o *pretérito perfecto compuesto* também aparece em textos formais de ambas as regiões destacadas, além do que, em alguns casos, é empregado em conjunto com o *pretérito indefinido*, a exemplo do que verificamos nos documentos extraídos do CREA, apresentados nas páginas precedentes. Também notamos, nos textos selecionados, que o uso da forma composta não se restringe à região peninsular e circula em documentos formais, escritos e orais.

No quadro seguinte, elencamos alguns desses exemplos concernentes ao *pretérito perfecto compuesto*:

| **FRAGMENTOS DE TEXTOS EXTRAÍDOS DO CE**<br>***(pretérito perfecto compuesto)*** |
|---|
| **ESPANHA**<br><br>*[...] No recuerdo si se me* ***ha comparado*** *alguna vez con alguien, nunca me* ***he sentido*** *en esa atmósfera. Tampoco* ***he participado*** *nunca en ningún concurso de piano, de modo que no* ***he podido*** *sentir esa sensación. - Hablemos otra vez de España. Usted* ***ha dicho*** *que descubrió nuestro país gracias al libro "La balada española" del alemán Lion Feuchtwanger. - Esa novela tiene también otro título, "El judío de Toledo". También* ***he leído*** *"Goya o el duro camino del conocimiento", del mismo autor. [...] (Entrevista ABC: España)*<br><br>*[...] Bien lo sabes. ¡Falsificar la familia, que es escarnecerla y destruirla; arrancar un inmenso caudal a sus legítimos dueños, que es algo más que recoger del suelo un medallón; cubrir un nacimiento ¡legítimo con un nombre honrado, que es envolver en manto de armiño la podredumbre del vicio! Si Juana es tu madre, todo esto* ***ha hecho*** *Juana, y en su maldad* ***ha persistido*** *durante cuarenta años. [...] (ECHEGARAY, José. O locura o santidad. Teatro español.)*<br><br>*[...] Teresa Berganza* ***ha participado*** *en buena parte de los registros de zarzuela y ópera española que se* ***han realizado****, desde las históricas grabaciones de Argenta. "Ese período de oro no se va a repetir. Teníamos un afán, una ilusión que hoy en día se* ***ha acabado****. No contaban las horas." [...] (España: ABC. <prensa>.)* |
| **HISPANO-AMÉRICA**<br><br>*[...]* ***Ha indicado*** *que los emerretistas recorren el país y se dan cuenta del hambre que padecen muchas familias. Son charlas de virtual proselitismo, en las que parece querer convencer a los garantes de la justicia de su causa. A su vez, por lo menos algunos de ellos encuentran muy valiosa su locuacidad, ya que puede orientarlos hacia puntos de convergencia. El autito canadiense tiene un blindaje grado 7. Después Cerpa* ***ha descrito*** *la situación de las prisiones y las condiciones en las que están encarcelados sus correligionarios. Las* ***ha comparado*** *con la de los rehenes que ellos retienen en la embajada. El tema ya* ***ha sido*** |

*motivo de una de las cartulinas en la ventana. […] (Perú: Caretas, 1454 <prensa>.)*

*[…] Más allá de las anécdotas más o menos ciertas que pueblan la biografía de Alberto Greco, a quien conocimos y quisimos,* ***ha persistido*** *de él su valentía comprometida, su intuición, su orientación lúdica. […] (Argentina: Prensa, 344_REDE)*

*[…] Sin embargo, las autoridades cuentan con un mapeo de flujos migratorios irregulares y los nombres de la gente que* ***ha participado*** *en el negocio; pero también los sospechosos tienen un grupo de inteligencia y cambian sus mecanismos de operación constantemente. Puerto Quetzal en la mira del narcotráfico Por Ramón Hernández S., redactor de Prensa Libre Por Puerto Quetzal* ***han desembarcado*** *desde hace años varios cargamentos de cocaína procedentes de Suramérica, los cuales no* ***han podido*** *ser detectados por no haber en el lugar un control efectivo de los embarques, informaron fuentes ligadas al combate del narcotráfico. Los expertos indicaron que por este importante punto* ***han sido*** *ingresados contenedores […] (Guatemala: Gerencia, 17/05/1998)*

Quadro 11 – Alguns fragmentos de textos extraídos do CE *(pretérito perfecto compuesto)*

Pelas consultas realizadas no CE e pelos exemplos elencados nos Quadros 10 e 11, concluímos que os tempos verbais destacados são usados em documentos orais e escritos tanto da Espanha quanto da América, consoante ao que verificamos nas buscas efetuadas no CREA, o que também nos remete às afirmações da RAE (2010) explicitadas nas páginas 74 e 75 desta dissertação. Assim como no CREA, os exemplos localizados no CE obedecem à norma culta da língua espanhola, visto que são extraídos de fontes literárias, acadêmicas e científicas, contrariando as considerações de Alarcos Llorach (1995) apresentadas nas páginas 76 e 77 deste item, consoante ao que explicitamos anteriormente.

Desse modo, observamos que ambos os tempos verbais em análise também são utilizados em situações formais da língua nas duas regiões em foco, desmistificando, assim, a ideia de que a forma simples é predominante na América, especialmente em se tratando de circunstâncias informais, conforme verificamos nas considerações de Alarcos Llorach (1995), além de contrapor a visão de que a forma composta é característica dos falantes espanhóis. Portanto, baseando-nos nos documentos localizados por meio dos bancos de dados consultados, entendemos que não podemos estabelecer com precisão a regularidade do uso das formas verbais destacadas nas diferentes regiões em que o espanhol é idioma oficial, inclusive, porque os exemplos elencados nos Quadros 8, 9, 10 e 11 demonstram que o uso das mesmas é exatamente igual em lugares diversos. Também não consideramos coerente a generalização que comumente se faz acerca do espanhol americano e do espanhol peninsular, como se a língua espanhola fosse composta por apenas duas grandes variedades do idioma. Na verdade, compreendemos que, assim como no Brasil, o que existem são diversas variedades de uma mesma língua a qual, sendo viva, está sujeita a constantes modificações,

consoante a uma das afirmações de Cunha e Cintra (2007) apresentada no capítulo 1 da presente dissertação.[70]

Concluímos, portanto, que, de acordo com Bello e Cuervo (1943), com a RAE (2010) e com Alarcos Llorach (1995), o *pretérito indefinido* serve para exprimir ações pretéritas que não possuem relação com o tempo presente. Já o *pretérito perfecto compuesto* é um tempo que serve para designar situações passadas as quais se relacionam com o momento em que se fala, ou seja, com o presente. Entretanto, apenas a RAE (2010) destaca o uso de ambos os pretéritos considerando as variações linguísticas e regionais de alguns lugares de maneira adequada, visto que, conforme já abordamos, Alarcos Llorach (1995) caracteriza tais variações como incorretas e relacionadas à informalidade da língua e Bello e Cuervo (1943), por sua vez, sequer fazem menção ao assunto.

Sendo assim, entendemos que a descrição dos pretéritos em estudo proposta pela RAE (2010) contempla de maneira mais detalhada as suas diferentes possibilidades de uso, o que contribui de maneira significativa com o enfoque desta dissertação. A esse respeito, cabe destacar o trabalho de Matte Bon (2010a), que considera o idioma com vistas a uma perspectiva comunicativa, questão que será detalhada mais adiante.[71]

## 2.2. Os pretéritos perfeitos simples e composto em língua portuguesa

De acordo com Cunha e Cintra (2007, p. 469), o pretérito perfeito simples do indicativo serve para expressar uma ação completamente concluída, momentânea e definida no tempo. Já o pretérito perfeito composto, formado pelo presente do indicativo do verbo ter e o particípio do verbo principal, expressa um fato repetido ou contínuo relacionado ao tempo presente, o que torna a diferença entre o emprego de um tempo verbal e outro bastante evidente, como podemos observar nos seguintes exemplos:

- ✓ Saí pela manhã e só cheguei à noite.
- ✓ Tenho lido vários livros com os quais tenho aprendido muito.

Segundo os mencionados teóricos (2007, p. 469), o pretérito perfeito simples também pode expressar uma ação repetida ou contínua quando acompanhado de advérbios ou locuções adverbiais, tais como sempre, frequentemente, várias vezes, entre outros, visto que a noção de

[70] Ver página 39 do capítulo 1.
[71] Ver item 2.3.1., p. 89.

repetição ou de continuidade é dada pelo advérbio que modifica o verbo. Vejamos os exemplos:

- ✓ Elas **sempre** estiveram juntas.
- ✓ Márcia o avisou **várias vezes**, mas Marcos, infelizmente, não a ouviu.

Bechara (2009, p. 278) esclarece que o pretérito perfeito simples e o pretérito perfeito composto se inserem no modo indicativo do sistema verbal da língua portuguesa, sendo que o primeiro se relaciona a uma ação ocorrida em um espaço de tempo determinado enquanto o segundo está relacionado aos verbos de conjugação composta, formando-se pelo verbo ter ou haver no presente do indicativo mais outro verbo no particípio e pode expressar um fato repetido ou estendido relacionado ao momento da fala (fato habitual), como em: Tenho trabalhado muito naquele projeto ou um fato consumado como, por exemplo, na expressão Tenho dito utilizada no final de um discurso.

Já Almeida (1973, p. 204) afirma que o tempo pretérito exprime uma ação ocorrida anteriormente ao momento da fala, sendo que o pretérito perfeito pode ser apresentado de duas formas: simples e composta. A forma simples se constitui por um verbo e expressa uma ação realizada completamente; já a composta é formada "com a ajuda do presente de um verbo, que então se chama auxiliar, e o particípio do verbo que se pretende conjugar, e denota que a ação continua a ser praticada, continua a repetir-se: tenho saído (ou, indiferentemente, hei saído)". (ALMEIDA, 1973, p. 205, grifos do autor)

Para Luft (1996, p. 129), o modo indicativo "enuncia pura e simplesmente o processo; é o modo da realidade, da informação". O mesmo gramático esclarece também que os verbos podem ser conjugados na forma simples e na forma composta. Contudo, esse especialista aborda apenas as formas simples do sistema verbal da língua portuguesa e informa que o pretérito perfeito simples está inserido no modo indicativo.

Consideramos inadequada a abordagem do assunto proposta por Luft (1996) posto que ele apenas menciona a estrutura do pretérito perfeito composto quando trata do emprego dos verbos auxiliares, porém, não oferece informações acerca do seu emprego ou de contextos de uso. Além disso, o pretérito perfeito simples apenas é mencionado como inserido no modo indicativo e seu uso tampouco é esclarecido, de tal sorte que as informações fornecidas ao leitor são escassas e parciais.

Observamos, portanto, que Cunha e Cintra (2007), Bechara (2009) e Almeida (1973) relacionam o pretérito perfeito simples a situações passadas não vinculadas ao momento da

fala, característica que, de acordo com os mencionados estudiosos, o diferenciam do pretérito perfeito composto, pois, apesar de também fazer referência a ações pretéritas, possui relação com o tempo presente. Já Luft (1996) não faz referência ao significado ou ao uso de ambos os pretéritos, conforme informamos no parágrafo anterior, mencionando apenas a nomenclatura do pretérito perfeito simples no sistema verbal da língua portuguesa.

Embora não encontremos divergências no que tange à descrição de ambos os tempos verbais em língua portuguesa de acordo com Cunha e Cintra (2007), Bechara (2009) e Almeida (1973), entendemos que os conceitos defendidos por Cunha e Cintra (2007) são mais condizentes com os objetivos da presente dissertação, uma vez que esses teóricos descrevem a gramática do idioma com vistas à norma culta da língua, além de considerarem suas diferentes possibilidades de uso, conforme mencionamos no capítulo 1.[72]

Assim, consoante às definições apresentadas, concluímos que os tempos verbais em destaque possuem características muito semelhantes tanto em língua portuguesa quanto em língua espanhola, visto que em ambos os idiomas a forma simples é utilizada para expressar ações passadas que não se relacionam ao momento da fala e a forma composta é empregada para exprimir situações pretéritas vinculadas ao momento da enunciação, ou seja, ao tempo presente. Entretanto, também observamos que, em espanhol, há divergências no tocante a variações linguísticas, sociais, culturais e diatópicas, além das diferenças relativas ao significado das formas compostas entre os referidos idiomas, o que pode gerar dificuldades para o professor e para o aluno nas aulas de ELE, em virtude da falta de conhecimento e de informação apropriada acerca do assunto, questão à qual nos reportamos mais adiante. Dessa forma, no próximo item, analisamos os usos dos pretéritos em estudo, a fim de compreendermos suas semelhanças e suas diferenças de maneira mais aprofundada nas duas línguas.

## 2.3. O uso dos pretéritos em língua espanhola e língua portuguesa

Uma vez que, no capítulo anterior, centramo-nos na descrição dos pretéritos em estudo com base na gramática normativa do espanhol e do português, respectivamente, neste momento, para tratarmos do uso dos pretéritos em questão em ambos os idiomas, apoiamo-nos, principalmente, nas ideias de Matte Bon (2010a), teórico da língua espanhola que parte da observação da língua sob uma perspectiva comunicativa; já para a língua portuguesa,

[72] Ver página 62.

consideramos os conceitos propostos por Neves (2000), estudiosa do idioma que leva em conta os usos realmente ocorrentes no Brasil.

### 2.3.1. O uso dos pretéritos em língua espanhola

Segundo Matte Bon (2010a, p. 1), "o verbo é um dos elementos principais do processo comunicativo e uma das palavras-chave da frase. É a palavra que empregamos para dizer coisas de pessoas ou objetos, para referir-nos a processos, ações ou estados".[73] De acordo com o estudioso, é por meio do uso da língua que as pessoas fazem referência ao mundo; contudo, não a realizam de maneira neutra, pois cada um o percebe de formas diversificadas que variam em relação às intenções, ao contexto ou mesmo em relação ao interlocutor ao qual se dirigem. Ainda segundo o teórico, a utilização do verbo, bem como a escolha pelo uso de diferentes tempos verbais e seus respectivos modos, acontece de acordo com as intenções que se tem ao expressar algum acontecimento. (MATTE BON, 2010a, p. 1)

Para Matte Bon (2010a, p. 1), o sistema verbal é um recurso disponível para o falante que serve para auxiliá-lo a organizar sua enunciação, convertendo, assim, fatos extralinguísticos em partes de uma construção linguística[74], ou seja, uma ferramenta utilizada pelo enunciador que lhe permite fazer referência ao mundo concreto – ao qual se reporta por intermédio da língua – por meio de construções linguísticas. Ainda de acordo com o mencionado autor (2010a, p. 1), o referido sistema é o responsável pelo esclarecimento dos motivos pelos quais cada elemento é utilizado em uma determinada oração, uma vez que confere a cada um deles um estatuto. Dessa forma, o sistema verbal está situado no nível metalinguístico, sendo que podemos fazer alusão a uma mesma situação por meio de formas linguísticas diferenciadas. (MATTE BON, 2010a, p. 1-2)

Ainda de acordo com Matte Bon (2010a, p. 2), a análise tradicional que se faz do sistema verbal limita-se à observação da duração das ações, as quais podem ser reais ou irreais, próximas ou distantes em relação ao tempo, conforme explicitamos no capítulo 1 da presente dissertação. Contudo, para o mencionado gramático, tal análise não corresponde à

---

[73] No original: *El verbo es uno de los elementos principales del proceso comunicativo y una de las palabras clave de la frase. Es la palabra que empleamos para decir cosas de personas u objetos, para referirnos a procesos, acciones o estados.*

[74] Para Matte Bon, extralinguístico está relacionado ao mundo concreto acerca do qual nos referimos por meio da língua e linguístico diz respeito à língua que utilizamos para fazer menção ao mundo extralinguístico. Assim, a palavra "cadeira", por exemplo, é um elemento linguístico, já as ações, a referência que fazermos ao objeto em cada situação ao dizer a palavra "cadeira", pertencem ao extralinguístico. Segundo o teórico, os verbos são elementos linguísticos utilizados, entre outras coisas, para falar das ações. (MATTE BON, 2010a, p. XIV)

real função do sistema verbal, posto que considera apenas o que se vincula à língua propriamente dita. Segundo o especialista (2010a, p. 2), "as ações são fatos extralinguísticos que existem em si"[75] e quando o enunciador faz referência a elas por meio da língua, o faz para alcançar determinados propósitos concernentes à comunicação, sendo que

> O sistema verbal é o que permite fazê-lo: o que o gramático deveria analisar é precisamente o funcionamento do sistema verbal dentro do dinamismo próprio da língua, perguntando-se sempre pela função de cada elemento, procurando não se limitar a observar as relações existentes entre o linguístico e seu referente extralinguístico.[76] (MATTE BON, 2010a, p. 2)

Conforme Matte Bon (2010a, p. 2-3), tradicionalmente o termo tempo é associado apenas à questão temporal, embora muitas vezes os tempos verbais sejam utilizados sem que o enunciador estabeleça qualquer relação com o tempo cronológico em si, visão condizente com a proposta defendida por Fiorin (2005, p. 136), estudioso que, respaldado nos conceitos de Agostinho, considera que o tempo está vinculado ao espírito do enunciador e não a um fenômeno físico natural.

No livro XI das **Confissões**, Santo Agostinho expõe a seguinte reflexão:

> Uma coisa é agora clara e transparente: não existem coisas futuras nem passadas; nem se pode dizer com propriedade: há três tempos, o presente, o passado e o futuro; mas talvez se pudesse dizer com propriedade: há três tempos: o presente respeitante às coisas passadas, o presente respeitante às coisas presentes, o presente respeitante às coisas futuras. Existem na minha alma estas três espécies de tempo e não as vejo em outro lugar: memória presente respeitante às coisas passadas, visão presente respeitante às coisas presentes e expectação presente respeitante às coisas futuras. (AGOSTINHO, 2004, p. 305)

Dessa forma, observamos que, para o filósofo, só há um único tempo real, sendo, portanto, incerto afirmar a existência de três tempos, tais como os conhecemos tradicionalmente. Segundo ele, a divisão do tempo em três modalidades é um fenômeno intrínseco à alma de quem fala: memória (passado), visão (presente) e espera (futuro).

De acordo com Fiorin (2005, p. 132), para Agostinho a constatação dos diferentes tempos se dá na linguagem, pois quando nos referimos a uma situação passada já não falamos do que é real, mas sim das imagens construídas na memória em relação ao que se passou. De

---

[75] No original: *Las acciones son hechos extralingüísticos que existen en sí.*

[76] No original: *El sistema verbal es lo que permite hacerlo: lo que debería analizar el gramático es precisamente el funcionamiento del sistema verbal dentro del dinamismo mismo de la lengua, preguntándose siempre por la función de cada elemento, procurando no limitarse a observar las relaciones que hay entre lo lingüístico y su referente extralingüístico.*

igual modo, quando aludimos ao futuro, nossa alma antecipa imagens de situações que ainda não ocorreram, ou seja, o planejamento das ações futuras acontece no presente, embora ainda não tenham sido concretizadas. Sendo assim, Fiorin (2005, p. 132) declara que Agostinho insere "o passado e o futuro no presente por meio da memória e da espera".

Com base nessa teoria defendida por Fiorin (2005), verificamos que a divisão temporal não é relativa ao espaço cronológico, mas sim à maneira como o enunciador sente um determinado acontecimento, visto que o passado e o futuro estão no espírito de quem fala e o presente é o único tempo da realidade. Tal pensamento corrobora a observação de Matte Bon (2010a) no tocante ao uso dos tempos verbais desvinculado do tempo físico, visão com a qual estamos de acordo, pois os pretéritos em estudo são usados de diferentes formas em diferentes lugares em que a língua espanhola é oficial, assim como observamos nas considerações da RAE (2010), de Alarcos Llorach (2005) e nas consultas realizadas no CREA e no *Corpus del Español*.

No que tange ao modo, Matte Bon (2010a, p. 3-4) apresenta uma classificação um pouco diferente da que é normalmente empregada, pois considera que a terminologia tradicional não contempla o significado principal dos modos disponíveis ao falante em língua espanhola, distribuindo, portanto, os modos e tempos verbais da seguinte maneira:

| **MODOS** | **TEMPOS** |
|---|---|
| *NO PERSONAL* | *Infinitivo*<br>*Gerundio*<br>*Participio pasado* |
| *VIRTUAL* | *Futuro de indicativo (Presente virtual)*<br>*Condicional (Adquirido de virtual)* |
| *INFORMATIVO* | *Presente de indicativo (Presente Informativo)*<br>*Pretérito Indefinido de Indicativo (Pasado)*<br>*Pretérito Imperfecto de Indicativo (Adquirido)* |
| *SUBJUNTIVO (NO INFORMATIVO)* | *Presente de subjuntivo (Presente)*<br>*Imperfecto de subjuntivo (Adquirido)*<br>*Futuro de subjuntivo* |
| *IMPERATIVO* | *Imperativo* |

Quadro 12 – Classificação dos modos e tempos verbais - Fonte: MATTE BON, 2010a, p. 3

Ainda o mesmo autor (2010, p. 6) destaca que os verbos assumem formas diferentes em cada tempo - o que auxilia na compreensão da posição do sujeito no âmbito da enunciação

-, estão divididos em três grandes famílias de infinitivos: verbos terminados em -ar, -er, -ir e são classificados em regulares e irregulares, assim como verificamos em relação aos verbos da língua portuguesa, de acordo com os gramáticos abordados no item anterior.

Observamos no Quadro 12 que o referido estudioso denomina o *pretérito indefinido* como passado e o inclui no modo informativo. De acordo com ele,

> Entre todos os tempos de que dispõe o espanhol, o *pretérito indefinido* é, sem dúvida, o mais marcado pela problemática temporal: está estreitamente relacionado ao passado no tocante ao momento da enunciação, sendo utilizado para informar sobre fatos passados, contar estritamente os fatos em si, sem tentar criar nenhum tipo de perspectiva específica.[77] (MATTE BON, 2010a, p. 19)

Segundo o mencionado teórico (2010a, p. 23), é comum a explicação de que o *pretérito indefinido* se relaciona a processos que duram, que se repetem ou que são pontuais, conforme observamos nas considerações de Alarcos Llorach (1995) no tocante à língua espanhola, bem como nos comentários de Bechara (2009) relativos à língua portuguesa. Contudo, Matte Bon (2010a, p. 23) afirma que essa definição não condiz com a análise desse tempo, uma vez que "não existem acontecimentos que, por si mesmos, exijam o emprego do *pretérito indefinido* mais que o do *imperfecto* ou o de um tempo composto. Um mesmo acontecimento pode ser relatado de diferentes maneiras mediante o emprego de um ou outro desses tempos".[78] Segundo ele, a compreensão do uso do *pretérito indefinido* não deve estar atrelada aos acontecimentos extralinguísticos em si, visto que o enunciador pode fazer referência a eles por meio da língua de diferentes formas segundo seus desígnios em dada ocasião, o que nos remete à concepção acerca do tempo defendida por Fiorin (2005) destacada nas páginas precedentes. Ele afirma, também, que o mencionado tempo verbal pode ser utilizado para exprimir fatos passados tanto oralmente quanto de maneira escrita.

De acordo com o mesmo gramático, o *pretérito perfecto compuesto*, ao qual ele também se refere como passado no presente, é formado pelo verbo auxiliar *haber* sucedido de outro verbo no particípio *(haber + participio)* como, por exemplo, em *he salido, hemos*

[77] No original: *Entre todos los tiempos de que dispone el español, el pretérito indefinido es, sin duda, el más marcado por la problemática temporal: está estrechamente relacionado con el pasado respecto al momento de la enunciación, y se utiliza para informar sobre hechos pasados, contar estrictamente los hechos en sí, sin crear ningún tipo de perspectiva específica.*

[78] No original: *no existen acontecimientos que, por sí mismos, exijan el empleo del pretérito indefinido más que el del imperfecto o el de un tiempo compuesto. Un mismo acontecimiento puede ser relatado de distintas maneras mediante el empleo de uno u otro de estos tiempos.*

*partido* etc., estrutura verbal também apresentada pelas demais gramáticas normativas da língua espanhola consultadas.

Para Matte Bon (2010a, p. 112), quando o enunciador utiliza o *pretérito perfecto compuesto* não deseja relatar o acontecimento em si, mas sim relacioná-lo com o presente do indicativo, destacando "o dito como algo provisório, ou assinala que não pode considerá-lo totalmente como pertencente ao passado, porque não sabe se acontecerão mais coisas"[79], visão que nos remete às considerações expostas no item anterior deste capítulo no que diz respeito à função do referido tempo verbal de acordo com Alarcos Llorach (1995), com Bello e Cuervo (1943) e com a RAE (2010). Segundo o especialista, o *pretérito perfecto compuesto* costuma ser utilizado sem nenhum tipo de marcador temporal ou com marcadores temporais que remetam a um tempo passado não acabado.

- ✓ ¿Has visto aquella nueva película?
  Sí, la he visto cinco veces.
- ✓ Esta semana he visto aquella nueva película.

Entretanto, o tempo verbal mencionado também pode ser encontrado em contextos nos quais um marcador temporal acrescentado ao final da enunciação e após o uso do *pretérito perfecto compuesto* faça referência a um tempo acabado, como em:

- ✓ He leído este libro… El mes pasado.

Contudo, segundo o teórico, também devemos levar em conta que em usos dialetais de Leão, Astúrias, Burgos, entre outras regiões,

> [...] ainda quando o *pretérito perfecto compuesto* vai acompanhado de algum tipo de marcador temporal, dificilmente poderá tratar-se de marcadores temporais que remetam a um passado acabado, visto que se trata de um tempo do presente: **El año pasado me he comprado un coche*.[80] (MATTE BON, 2010a, p. 113)

[79] No original: *lo dicho como algo provisional, o señala que no puede considerarlo del todo como perteneciente al pasado, porque no sabe si van a suceder más cosas.*

[80] No original: *[...] aun cuando el pretérito perfecto va acompañado de algún tipo de marcador temporal, difícilmente puede tratarse de marcadores temporales que remitan a un pasado acabado, puesto que se trata de un tiempo del presente: *El año pasado me he comprado un coche.*

Ainda segundo Matte Bon (2010a, p. 114), é preferencial o emprego do *pretérito perfecto compuesto* com os marcadores temporais que apontam unidades de tempo inacabadas. Todavia, esse é um critério considerado subjetivo pelo autor, visto que, conforme as intenções ou o momento ao qual esteja voltada a atenção do enunciador acerca do que se fala, um fato pode ser tido como distante, ou seja, sem ligação com o presente, ainda que faça referência a um período que não tenha terminado como hoje, esta semana, este ano, o que torna possível construções como *Esta manãna estudié español*. Isto é, a unidade de tempo manhã ou ainda o espaço-temporal dia pode ainda não ter acabado, mas o enunciador sente a sua relação com o fato completamente terminada.

Cabe salientar que, de acordo com Malberg (1966, p. 123), esse tipo de construção abordada por Matte Bon (2010a) pode ser habitualmente observado tanto na Argentina quanto na Galícia. Segundo o estudioso, nas mencionadas regiões a forma verbal simples predomina sobre a forma composta a exemplo, também, das considerações de Alarcos Llorach (1995) explicitadas no item anterior. Conforme a visão de Malberg (1966), tal ocorrência se dá em circunstâncias nas quais o *pretérito perfecto compuesto* seria comumente utilizado.

Moreno de Alba (2000, p. 186-187) também menciona a predominância do *pretérito indefinido* sobre o *pretérito perfecto compuesto* no espanhol hispano-americano. De acordo com o linguista, na América, a forma simples prevalece sobre a composta em situações em que, no espanhol peninsular, se utiliza o *pretérito perfecto compuesto*, sendo factível a construção de frases como: *Hoy compré un libro; Esta semana estudié mucho* etc.

Henderson (2006), por sua vez, destaca que, no espanhol da Espanha e no espanhol da América, existem algumas diferenças no que diz respeito ao emprego dos tempos verbais em estudo e, ainda, que, nas variedades do espanhol americano, a forma simples é mais habitual que a forma composta.

Diante do exposto, observamos que o emprego de ambas as formas verbais acontece nas diferentes regiões em que o espanhol é falado, contudo, há uma forte tendência à afirmação de que o *pretérito perfecto compuesto* é característico da variação peninsular e que o *pretérito indefinido* é recorrente nas duas regiões mencionadas, como se depreende das exposições de Moreno de Alba (2000) e de Henderson (2006) apresentadas neste item. Também vale recordar as considerações de Alarcos Llorach (1995) explicitadas no item anterior desta dissertação, as quais privilegiam a variedade peninsular e classificam como incorreto o emprego da forma simples em algumas situações nas quais, segundo a norma culta da língua, deve-se utilizar o *pretérito perfecto compuesto*.

A exemplo do que comentamos na página anterior, discordamos da visão simplificada apresentada por Moreno de Alba (2000) e Henderson (2006) quando mencionam apenas duas variedades do espanhol: a peninsular e a americana. Do nosso ponto de vista, esse é um modo reducionista de tratar a diversidade linguística e sociocultural do idioma, já que não existem apenas duas variedades idiomáticas.

Gutiérrez Araus (1997, p. 11) destaca que existem divergências relativas ao enfoque que se dá às categorias de tempo, modo e aspecto nos estudos gramaticais de língua espanhola relacionados ao verbo. Para a autora, a categoria tempo, tal como é definida pela gramática tradicional espanhola - presente, passado e futuro -, ocasiona determinadas contradições, pois, muitas vezes, utilizamos verbos no pretérito para fazer referência a situações presentes ou futuras: *Sra. Verónica*, *quería pedirle algo*; além de podermos usar verbos no presente com vistas à descrição de um acontecimento concernente ao tempo passado: *La II Guerra Mundial inicia a 1 de septiembre de 1939*. Dessa forma, de acordo com a especialista (1997, p. 12), é necessário não confundir o tempo real com o tempo verbal, pois o significado atribuído a tempo verbal não considera a realidade na qual se realiza um discurso, o que nos reporta ao exposto por Matte Bon (2010a) quando este afirma que um mesmo fato pode ser expresso pelo enunciador por meio do emprego de diferentes tempos verbais, bem como aos conceitos defendidos por Fiorin (2005) que apontam para a existência de apenas um tempo real, visto que os demais (passado e futuro) se passam na alma de quem fala, consoante ao que observamos nas páginas 90 e 91 do presente trabalho.

De acordo com a mesma pesquisadora (1997, p. 12-13), o tempo verbal está organizado em torno de três grandes grupos os quais se relacionam a uma interpretação psicológica do enunciador sobre o transcurso temporal: presente (tempo do agora), passado (tempo do antes) e futuro (tempo do depois).

A fim de aprofundar a limitada concepção acerca do assunto oferecida pela gramática tradicional da língua espanhola, a referida especialista (1997, p. 13-14) apresenta os mencionados tempos subdivididos em dois planos ou perspectivas temporais diferentes: plano atual ou do discurso e plano inatual ou da história. O primeiro (perspectiva de presente ou participação) diz respeito a situações em que as pessoas participam diretamente do ato comunicativo como, por exemplo, em diálogos ou comentários. Já o plano inatual ou da história (perspectiva de pretérito ou afastamento) se refere a situações que não estejam relacionadas ao momento da enunciação, como em narrações e relatos.

Segundo a mencionada autora (1997, p. 14), o *pretérito perfecto compuesto* está inserido no plano atual ou do discurso (perspectiva de presente ou participação), sendo que a

essa mesma perspectiva concernente à enunciação também se relacionam outros modificadores temporais - os advérbios *hoy*, *ahora*, *ayer* etc. -, bem como indicadores temporais acompanhados de determinantes - *esta década*, *el año pasado* etc. Já o *pretérito indefinido* se insere no plano inatual ou da história (perspectiva de pretérito ou afastamento), do qual também fazem parte indicadores de tempo antecedidos por demonstrativos ou acompanhados de adjetivos: *aquel, ese, siguiente, anterior (ese día*, *aquel mes*, *el año anterior*, *el quinquenio siguiente* etc.).

Entretanto, causou-nos estranhamento o fato de Gutiérrez Araus (1997) inserir o advérbio *ayer* e o indicador temporal *el año pasado* associados ao *pretérito perfecto compuesto* sem efetuar nenhum tipo de ressalva, pois a combinação entre tais expressões e a mencionada forma composta só é tangível em situações muito raras e pontuais relativas ao sentimento do falante. Contudo, ao mencionar o *antepresente* psicológico, ou seja, a viabilidade de que o *pretérito perfecto compuesto* seja utilizado para expressar acontecimentos passados, cuja relação com o tempo presente é de cunho emocional, como em *El año pasado ha muerto mi hermano menor*, que significa que tal situação perdura sentimentalmente no momento da enunciação, vislumbra-se, no texto de Gutiérrez Araus (1997, p. 37), a possibilidade de emprego do *pretérito perfecto compuesto* com marcadores temporais como os citados.

De acordo com a RAE (2006, p. 465), a relação do *pretérito perfecto compuesto* com o tempo presente pode ser real, pensada ou percebida pelo enunciador, remetendo-nos à visão defendida por Matte Bon (2010a), Fiorin (2005) e Gutiérrez Araus (1997), explicitada nas linhas anteriores deste trabalho. Assim, segundo a RAE (2006, p. 465-466), a referida forma verbal, além de servir para expressar o passado imediato, como no caso de um orador que profere a sentença *he dicho* ao término do seu discurso ou para exprimir situações passadas cujas consequências repercutem no tempo presente - o que nos reporta a uma das afirmações de Bechara (2009) constante na página 87, bem como a algumas das possibilidades de uso do referido tempo verbal de acordo com a RAE (2010) expostas no Quadro 7 -, pode ser usado também para expressar acontecimentos, cujo vínculo com o tempo presente é afetivo como, por exemplo, em *Mis padres han muerto hace diez años*, quando a referência ao fato expresso por meio do *pretérito perfecto compuesto* denota que as consequências sentimentais do fato ainda perduram no presente, diferente de *Mis padres murieron hace diez años* que exprime uma informação cuja influência emocional do locutor apresenta-se neutralizada.

De igual modo, com base nas afirmações de Rojo[81] (1974 apud CARTAGENA, 1999, p. 2945), Cartagena declara que o *pretérito perfecto compuesto* costuma ser empregado para expressar acontecimentos mais próximos ao momento da enunciação por estar atrelado ao tempo presente. Contudo, essa proximidade com o momento atual do enunciador pode ser de caráter psicológico e não apenas temporal. "Deste modo podem ser explicadas orações como: *Lo he visto anoche; Ha nacido ayer."*[82] **(**CARTAGENA, 1999, p. 2945)

Observamos, então, que, tanto de acordo com a RAE (2006) quanto segundo Cartagena (1999), a combinação de expressões temporais que indicam um espaço de tempo concluído com o *pretérito perfecto compuesto* só é inteligível em situações que denotam uma relação sentimental do falante com o fato ocorrido, remetendo-nos às considerações de Gutiérrez Araus (1997) acerca do assunto, explicitadas nas linhas precedentes.

Ainda segundo Gutiérrez Araus (1997, p. 21), ambos os tempos verbais em estudo possuem traços particulares nas diferentes regiões em que a língua espanhola é idioma oficial, característica destacada pela RAE (2010), por Alarcos Llorach (1995) e por Malberg (1966) conforme mencionamos anteriormente, sendo, consequentemente, possível expressar-se das seguintes formas:

- ✓ *Hoy <u>he salido</u> puntualmente del colegio.*
- ✓ *Hoy <u>salí</u> tarde del colegio.*

A estudiosa também destaca que a referida característica, a qual denomina <u>oposição</u>, "não é diferente em todos e em cada um dos usos da Espanha e da América, mas coincidem em alguns deles".[83] De acordo com ela, no sistema linguístico da língua espanhola, há três grandes itens por meio dos quais o *pretérito perfecto compuesto* pode mostrar-se marcado de maneira positiva perante a carência dessas marcas em relação ao *pretérito indefinido*. São eles: valor de passado *continuativo-resultativo* no presente, valor de antepresente e valor de passado enfatizador.

[81] ROJO, Guillermo. La temporalidad verbal en español. **Verba I:** anuario galego de filoloxia, p. 68-149, 1974.
[82] No original: *De este modo pueden explicarse oraciones como: Lo he visto anoche; Ha nacido ayer.*
[83] No original: *no es diferente en todos y cada uno de los usos de España y de América, sino que coinciden en alguno de ellos.*

> No que diz respeito ao fator 1, o valor *continuativo-resultativo*, a oposição funciona de forma homogênea em todo o domínio hispânico.
> Entretanto, os outros dois caracterizam somente a uma das duas variedades: ou a peninsular ou a americana. O traço 2 (Valor de antepresente) opõe as formas *canté/he cantado* no espanhol peninsular e não no espanhol da América. O traço 3 (Valor de passado enfatizador) opõe ambas as formas verbais apenas no espanhol da América.[84] (GUTIÉRREZ ARAUS, 1997, p. 21-22, grifos da autora)

Para descrever o valor de passado *continuativo-resultativo* do *pretérito perfecto compuesto*, Gutiérrez Araus (1997, p. 22) declara que, em todo o território hispânico, o mencionado tempo verbal é utilizado para expressar uma ação passada que possui relação com o presente, ou seja, "como uma ação ou estado cujos efeitos ou resultados perduram no momento da enunciação"[85], diferente do *pretérito indefinido* que não está atrelado ao tempo presente, a exemplo do que consideram os estudiosos tanto da língua espanhola quanto da língua portuguesa mencionados neste trabalho até o momento. Vejamos os seguintes exemplos:

- ✓ *Pepe se ha preocupado con muchos problemas. (está preocupado)*
- ✓ *Han escrito un libro en homenaje a tan tierna persona. (está escrito)*
- ✓ *Aquella mujer se ha comprado un lindo vestido. (está comprado)*

De acordo com a referida pesquisadora (1997, p. 22), é comum o uso dos advérbios *siempre, nunca* e seus correspondentes (*en toda su vida, desde hace mucho tiempo, jamás, por lo general, nadie* etc.) com o *pretérito perfecto compuesto*.

Gutiérrez Araus (1997, p. 22-23) destaca que tanto na Espanha quanto na América uma frase como *Pablo ha estudiado toda su vida* expressa que a atividade de estudar do sujeito teve início no passado, contudo, permanece no presente e ainda pressupõe que não será interrompida. Já uma sentença como *Pablo estudió toda su vida* pode exprimir que Pablo não está vivo ou que não pratica mais a referida ação, o que nos remete à possibilidade de compreensão de que ambas as situações pertencem ao tempo passado.

---

[84] No original: *En lo que respecta al factor 1, el valor continuativo-resultativo, la oposición funciona de forma homogénea en todo el dominio hispánico.*
*Sin embargo, los otros dos rasgos caracterizan solamente a una de las dos variedades, o a la peninsular o a la americana. El rasgo 2 (Valor de antepresente) opone a las formas canté/he cantado en el español peninsular y no en el español de América. El rasgo 3 (Valor de pasado enfatizador) opone a ambas formas verbales sólo en el español de América*.

[85] No original: *como una acción o estado cuyos efectos o resultados perduran en el momento de la enunciación*

A mesma estudiosa declara que na América uma frase como *Este mes hemos visto muchas películas* pode expressar que o sujeito pretende continuar praticando o ato de ver filmes, ao contrário de *Este mes vimos muchas películas* que sugere uma ação concluída em sua totalidade. Cabe destacar que a autora chama a atenção para o fato de que "no sistema verbal do espanhol peninsular não seria normativo um enunciado como este, visto que a referência temporal *este año* – marca de presente – é incompatível com o emprego do *pretérito indefinido*"[86] (GUTIÉRREZ ARAUS, 1997, p. 23, grifo da autora), visão parcial do uso que se faz da língua em diversas regiões e que atribui credibilidade apenas à "suposta" variedade espanhola em detrimento do idioma falado nos demais lugares em que o espanhol é oficial. Todavia, ao realizarmos uma nova consulta no CREA e no CE, localizamos alguns documentos oriundos da Espanha que põem em dúvida a destacada afirmação da autora:

> ✓ *El pasado 26 de mayo de 2003 tuvo lugar la presentación de la actividad científica desarrollada por los cuatro Departamentos de Investigación (Astronomía Extragaláctica, Física Estelar, Radioastronomía y Estructura Galáctica y Sistema Solar) y por las Unidades de Desarrollo Instrumental y Tecnológico del IAA.* ***La presentación de este año hizo*** *especial hincapié en informar a los miembros recientemente incorporados al Instituto, con el fin de mejorar el nivel de comunicación científica. (IAA - Información y Actualidad Astronómica. Revista del Instituto de Astrofísica de Andalucía, nº 11, 2003. España <prensa>.* In: CREA*)*
>
> ✓ *En el año 1968 se incorporó la primera central nuclear: la Central José Cabrera, en Zorita de los Canes (Guadalajara). Otros hechos significativos para el sector eléctrico en esa década fueron la aparición de un primer ensayo planificador en el ámbito de la energía con motivo del Plan de Desarrollo de 1964 y el primer Plan Eléctrico Nacional, de 1969 que programaba las instalaciones de generación a acometer en los próximos años.* ***Durante esta década se intensificaron*** *las acciones encaminadas a la electrificación rural, consiguiéndose prácticamente la universalización del servicio eléctrico en España […] (Física y sociedad: Historia y panorama actual del sistema eléctrico español. Colegio Oficial de Físicos (Madrid), nº 13, 2002.* In: CREA*)*
>
> ✓ ***En estos años se puso*** *claramente de manifiesto la ventaja que suponía contar con una red interconectada para atender instantáneamente a una demanda creciente a un elevado ritmo, lo que permitió aumentar sustancialmente la garantía de suministro a los clientes y aprovechar al máximo la potencia total disponible y, a su vez, disminuir las importantísimas inversiones necesarias logrando un abaratamiento de las tarifas. A esto también contribuyó la reducción de costes por economía de escala que supuso el aumento de tamaño unitario de los grupos generadores.* ***Durante esta década se produjo*** *un aumento muy importante de la potencia instalada, que pasó de 6.567 MW a finales de 1960 a 17.924 a finales de 1970. (Física y*

[86] No original: *en el sistema verbal del español peninsular no sería normativo un enunciado como éste, dado que la referencia temporal este año – marco de presente – es incompatible con el empleo del pretérito simple.*

*sociedad: Historia y panorama actual del sistema eléctrico español. Colegio Oficial de Físicos, Madrid, nº 13, 2002.* In: CREA*)*

✓ *No alcanza esta muestra el elevado número de piezas que entonces fueron expuestas en la Fundación Antonio Tapies, pero estamos seguros de que, abarcando mayor espacio de tiempo, hasta a muchos de los que en Barcelona tuvieron ocasión de conocer sus excepcionales aptitudes, sorprenderían el vigor e intensidad de algunas de las obras que después, **durante la primera mitad de esta década, fueron realizadas** por la ya octogenaria escultora. (ABC Cultural, 16/02/1996: El bello exorcismo de Louise Bourgeois. Madrid, <prensa>.* In: CREA*)*

✓ *[…] Derecho del lector será pensar que no hacemos sino buscarle tres pies al irreprochable gato del reconocimiento oficial de Ortega, y obligación nuestra será buscar el pie cuarto o la pata coja de esta noticia cultural mansa y como de angora que el otoño último de **esta década nos dejó** una mañana en el periódico. (JIMÉNEZ LOSANTOS, Federico. Lo que queda de España. Con un prólogo sentimental y un epílogo balcánico. Temas de Hoy, Madrid, 1995.* In: CREA*)*

✓ *Fernando G. Delgado ha sido el profesional responsable de la radio pública durante la primera etapa socialista. Comenzó inyectándole un look crítico, brillante, pero se fue apagando. Aplicó las incompatibilidades y se le fue Luis del Olmo. Luego por cuestiones de "pelas", Alejo García y Jesús Quintero, y después "la debacle": rigurosamente vigilado por Moncloa y los sindicatos, la radio pública perdió lustre y punch y en **esta década dejó** escaparse la mitad de su audiencia. Casi tres millones de oyentes perdió RNE entre 1982 y 1992. (Díaz, Lorenzo. La radio en España (1923-1993). Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1993.* In: CREA*)*

✓ *En efecto, mediante el empleo de la resonancia magnética nuclear se pueden obtener imágenes de tumores que se diferencien del resto del tejido normal circundante por su diferente composición química. Ya a comienzos de **esta década se obtuvieron** imágenes claras por RMN de tumores en diversos pacientes. En suma, la capacidad de resolución de esta metodología no sólo alcanza al aspecto anatómico del sujeto sino que su potencial llega al umbral químico. También en esto se sustentan las grandes ventajas de esta técnica. (RODRÍGUEZ, Rosalía; GAVILANES, José. Nuevas tecnologías en biomedicina. Síntesis, Madrid, 1988.* In: CREA*)*

✓ *El juez Carlos Bueren, encargado de la investigación sobre el secuestro y asesinato de los presuntos etarras Lasa y Zabala levantó ayer el secreto del sumario sobre las actuaciones en el caso. El sumario alcanza ya los cinco mil folios. Sin embargo, el juez mantiene el secreto de las actuaciones llevadas a cabo desde el pasado 20 de diciembre. Precisamente **este día tomó** declaración al guardia civil Enrique Dorado y al ex guardia Francisco Javier Olivar. (La Vanguardia, 30/12/1995: Bueren levanta el secreto del caso Lasa-Zabal. T.I.S.A., Barcelona, 1995.* In: CREA*)*

✓ *Los medios de entretenimiento se vieron en la necesidad de aumentar en número y capacidad: cines, teatros, restaurantes, cabarets. **En esta década se desarrolló** el deporte y su seguimiento masivo: base-ball en Estados Unidos, fútbol en Europa y, sobre todo, el boxeo. En España nada había comparable a la pasión despertada por*

*la "Fiesta nacional": el toreo. (TUSELL, Javier. Geografía e historia. Madrid: Santillana, 1995.* In: CREA*)*

✓ ***Durante esta década se sentaron*** *las bases de la Unión Europea; en 1952 se fundó la Comunidad Europea del Carbón y el Acero, base de lo que en 1957 fue la Comunidad Económica Europea o Mercado Común. (TUSELL, Javier. Geografía e historia. Madrid: Santillana, 1995.* In: CREA*)*

✓ *Moreiras afronta a sus 46 años el momento más difícil de su carrera en la judicatura.* ***El hombre que a principios de esta década alcanzó*** *la cima de su popularidad y fue considerado como el "azote de los poderosos", encarna ahora todas las imperfecciones del sistema judicial. Probablemente, Miguel Moreiras no sea ni lo uno ni lo otro, sino tan sólo un juez al que la intuición le ha llevado a cometer demasiados errores. (El mundo: 15/10/95. Madrid <prensa>.* In: CREA*)*

✓ *Las tres o cuatro etapas claras en la evolución guerreriana, siempre estimulada por un ir más allá y contagiada por la energía y el entusiasmo, quedan muy bien representadas en esta cuidada selección que abarca sesenta y cinco óleos, y obras sobre papel, desde los primeros lienzos abstractos de los años cincuenta hasta sus <u>últimas piezas</u> que* ***abrieron esta década****. Es una lástima que una exposición así no reciba también el reconocimiento de los norteamericanos, dando el mismo salto atlántico que dio Guerrero. (El mundo: 01/03/94. Madrid <prensa>.* In: CREA*)*

✓ *[...] "Es un buen equipo, pero no sé si sería correcto decir que es la selección inglesa del momento, porque* ***este día no jugó*** *ningún hombre del Nottingham, que tenía un partido de Supercopa con el Barcelona. Hay varios jugadores del Nottingham que pueden ir a la selección, como el portero Shilton, que va en ocasiones, si está mejor que Clemence; o el lateral Anderson, y los delanteros Birtles, Francis y Robertson". (El País, 09/02/1980: La presencia de Keegan es decisiva en el ataque. Madrid, 1980.* In: CREA*)*

✓ *[...] El 14 de enero, D. José Vicente Puig realizó su entrada en la parroquia de San Nicolás del Grao de Gandía, tras estar ayudando a nuestros sacerdotes durante este último año. Muchos feligreses (se llenó un autobús)* ***le acompañaron en este día*** *tan emotivo para él. (Revista Parroquial "La Asunción somos todos", nº58 02/2001. Valencia, 2001.* In: CREA*)*

✓ ***Esta semana participó*** *en Madrid en el I Congreso Mundial de Lácteos en Salud y Nutrición Humana. - ¿En qué proyectos de investigación trabaja actualmente? - Cubrimos prácticamente todos los campos que afectan a la ateroesclerosis. Desde el punto de vista epidemiológico utilizamos el estudio de Framingham, que empezó hace cuarenta años y que fue el primero prospectivo con objeto de detectar factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares. Participamos en este estudio, que todavía sigue activo, incorporando las técnicas más modernas sobre los factores genéticos asociados con el riesgo (Entrevista: ABC.* In: CE*)*

Mesmo considerando que, em alguns dos exemplos, o uso do demonstrativo "este/esta" é discutível – opinamos que, em algumas dessas construções, o mais adequado

seria o emprego de "esse/essa" –, verificamos que a mencionada afirmação de Gutiérrez Araus é questionável, além do que privilegia um dos países em que a língua espanhola é falada, como se o uso correto do idioma fosse prerrogativa dos habitantes de apenas um lugar, nesse caso, dos espanhóis, assim como observamos nas considerações de Alarcos Llorach (1995) explicitadas anteriormente.

Ainda segundo Gutiérrez Araus (1997, p. 23), no espanhol do México, por exemplo, o valor continuativo do *pretérito perfecto compuesto* é muito recorrente, sendo habitualmente possível ouvir a seguinte saudação entre amigos que não se veem há um ano: *Pepe, ¿cómo has estado?*, sentença que inclui em *has estado* o presente *estás* e o passado *estuviste* (em relação ao ano que se passou).

No que tange ao valor de *antepresente* da forma composta em questão, a mencionada pesquisadora afirma que tanto o *pretérito perfecto compuesto* quanto o *pretérito indefinido* são utilizados para expressar situações passadas ocorridas anteriormente ao tempo atual, contudo,

> A maior ou menor distância cronológica entre a ação expressada e o momento da enunciação não é fator decisivo na oposição *he cantado/canté* tal como se apresenta no espanhol peninsular, mas sim o fato de que essa ação ou estado estejam ou não centrados pelo falante num momento concreto claramente pertencente a uma perspectiva temporal ou plano atuais.[87] (GUTIÉRREZ ARAUS, 1997, p. 23, grifos da autora)

Dessa maneira, de acordo com a estudiosa, determinado dia, mês ou ano, por exemplo, só se relaciona ao tempo presente dependendo do ponto de referência estabelecido, isto é, "se a referência é o século, o plano atual será o século marcado com referências concretas de presente (o determinante demonstrativo ESTE, ou os adjetivos 'atual', 'presente', ou equivalentes)"[88] (GUTIÉRREZ ARAUS, 1997, p. 24, grifos da autora), conforme observamos nas seguintes sentenças:

- ✓ En ESTE siglo ha evolucionado mucho la tecnología.
- ✓ En el siglo ACTUAL ha evolucionado mucho la tecnología.
- ✓ En el PRESENTE siglo ha evolucionado mucho la tecnología.

[87] No original: *La mayor o menor distancia cronológica entre la acción expresada y el momento de la enunciación no es lo decisivo en la oposición he cantado/canté tal como se presenta en el español peninsular, sino el hecho de que esa acción o estado estén o no centrados por el hablante en un momento concreto claramente perteneciente a una perspectiva temporal o plano actuales.*

[88] No original: *si la referencia es el siglo, el plano actual será el siglo, fijado con referencias concretas de presente (el determinante demostrativo ESTE, o los adjetivos 'actual', 'presente', o equivalentes)*

De igual modo, segundo a pesquisadora, outros marcadores temporais podem ser empregados para expressar uma determinada época atrelada ao momento presente, tais como *durante*, *en el trancurso de*, *a lo largo de* etc.:

- ✓ DURANTE este mes hemos estudiado para los exámenes finales.
- ✓ A LO LARGO DEL mes actual hemos estudiado para los exámenes finales.

Em contrapartida, para ela, o *pretérito indefinido* pode ser utilizado para exprimir situações relativas ao plano inatual, sendo, portanto, marcado pelos determinantes *ese*, *aquel*, bem como por adjetivos intrínsecos ao tempo passado:

- ✓ En AQUEL siglo ocurrieron muchas protestas.
- ✓ En el siglo PASADO las mujeres empezaron a conquistar el mercado de trabajo.
- ✓ En ESE mes de octubre trabajamos demasiado.
- ✓ En la temporada PASADA hicimos un viaje por toda Europa.

Ainda conforme as ideias defendidas por Gutiérrez Araus (1997, p. 25), no caso da referência temporal ser *día*, o advérbio *hoy* será oposto ao advérbio *ayer*, como em:

- ✓ *HOY he salido temprano del trabajo.* (*pretérito perfecto compuesto* – plano atual)
- ✓ *AYER salí temprano del trabajo.* (*pretérito indefinido* – plano inatual)

Entretanto, existem situações comunicativas em que a referência temporal não precisa aparecer claramente exposta na frase, como no caso de uma conversa informal entre amigos: *Mira, Pepe, tráenos las cervezas que están en la nevera, ¿me has oído?*[89]

De acordo com a referida estudiosa:

> Uma prova de que o *pretérito perfecto compuesto* está situado em um plano atual e o *pretérito indefinido* em um plano inatual é o fato de que enquanto na frase:
> *En estos días se ha rumoreado que la peseta será devaluada.*
> aparece a forma de futuro *será* que é futuro do presente, porém, na sentença:
> *En aquellos días se rumoreó que la peseta sería devaluada.*
> aparece a forma de futuro do pretérito *sería*, pois o *pretérito indefinido* é, em toda a extensão da palavra, um tempo localizado unicamente no passado absoluto.[90] (GUTIÉRREZ ARAUS, 1997, p. 25, grifos da autora)

[89] Ibid., p. 25.

Assim como Gutiérrez Araus (1997), entendemos que o *pretérito perfecto compuesto* está relacionado ao tempo presente e que o *pretérito indefinido* é relativo a um passado absoluto. Contudo, consoante ao que expusemos anteriormente respaldados nos pensamentos de Matte Bon (2010a) e Fiorin (2005), consideramos que, muito mais do que o tempo cronológico em si, a escolha pelo uso de uma forma verbal ou outra se vincula ao sentimento do enunciador em relação às situações, visão também compartilhada por Gutiérrez Araus (1997), conforme verificamos na página 95 deste mesmo item. Dessa maneira, compreendemos que os marcadores temporais concernentes ao uso dos tempos verbais em estudo não constituem referências decisivas ou tão relevantes no tocante ao assunto, pois a exemplo das afirmações da RAE (2010) e de Matte Bon (2010a) explicitadas no presente capítulo, os referidos pretéritos são usados de maneira alternada em diferentes regiões e, ainda, podem ser empregados ou ser aplicados de maneira diferente das regras estabelecidas pela gramática normativa da língua. Tal constatação vai ao encontro de nosso foco de pesquisa o qual, como sabemos, está voltado à observação e ao entendimento do uso real que o falante faz do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* em LM, ocorrência que não é possível ser contemplada por meio das normas mencionadas e viabiliza, por exemplo, a construção das seguintes sentenças:

- ✓ *HOY salí temprano del trabajo.*
- ✓ *ESTA SEMANA caminé por la playa.*

Verificamos que as frases supracitadas se contrapõem a alguns dos exemplos apresentados por Gutiérrez Araus (1997) em sua obra. Nesses casos, tais sentenças indicam que o enunciador concebe sua relação com a ação completamente terminada, mesmo em se tratando do uso de marcadores temporais que abarquem o tempo cronológico inconcluso, remetendo-nos ao valor psicológico do *pretérito perfecto compuesto* que viabiliza a combinação do referido tempo verbal com expressões de tempo que se referem a espaços-temporais concluídos, consoante às afirmações da RAE (2006), de Cartagena (1999) e da própria Gutiérrez Araus (1997), explicitadas nas páginas 96 e 97.

---

[90] No original: *Una prueba de que el pretérito perfecto está situado en un plano actual y el pretérito simple en uno inactual es el hecho de que mientras en: En estos días se ha rumoreado que la peseta será devaluada. aparece la forma de futuro será, que es futuro del presente, sin embargo, en: En aquellos días se rumoreó que la peseta sería devaluada. aparece la forma del postpretérito sería, pues el pretérito simple es, en toda la extensión de la palabra, un tiempo localizado únicamente en el pasado absoluto.*

A mencionada estudiosa (1997, p. 25) defende que o valor de passado enfatizador do *pretérito perfecto compuesto* se dá no espanhol falado na América, apesar de poder ser constatado em algumas variedades meridionais. Segundo a autora, o mencionado valor é utilizado quando o sujeito faz uso do *pretérito perfecto compuesto* no lugar do *indefinido* com o intuito de atribuir uma forte carga emotiva ao que se pretende narrar, enfatizando um elemento surpresa antes de acrescentar uma informação nova à história: *De repente, Marco se acercó a la puerta, tocó el timbre y así que Julio le abrió la puerta, ¿sabes lo que ha pasado?* Também pode aparecer ao lado de elementos enfáticos com o objetivo de enaltecer ou homenagear alguma pessoa na realidade ou na ficção: *Jamás he visto en toda mi vida una mujer tan hermosa, tan inteligente, ni tan bondadosa como Cecilia*; ou em contextos de cortesia entre indivíduos que, por exemplo, acabaram de se conhecer: *He tenido mucho gusto en conocerte*. (GUTIÉRREZ ARAUS, 1997, p. 25-26)

Por diversas vezes, observamos que Gutiérrez Araus postula a questão do espanhol da América e do espanhol da Espanha, o que nos reporta aos expostos de Moreno de Alba (2000) e de Henderson (2006), apresentados nas páginas precedentes deste item, denotando a existência de duas grandes variedades da língua espanhola. Todavia, salientamos que não compartilhamos dessa visão pelos motivos já apresentados na página 85 da presente dissertação os quais, em suma, compreendem a língua como um organismo vivo, em constante evolução e, por pertencer a diferentes sociedades, apresenta variações sociais, culturais, diatópicas e diafásicas, características que não nos permitem fazer generalizações concernentes ao espanhol peninsular ou ao espanhol hispano-americano. Assim como já mencionamos, entendemos que em cada lugar acontecem variações de ordem social, cultural e diatópica o que dificulta, portanto, a realização de afirmações contundentes acerca dos usos do referido idioma que é falado como língua oficial em vários países diferentes.

Finalmente, Gutiérrez Araus (1997, p. 37-38) apresenta os valores secundários do *pretérito perfecto compuesto*, os quais sintetizamos no quadro a seguir. Cabe destacar que dentre eles se encontra o *antepresente* psicológico já explicitado nas linhas anteriores deste trabalho.

| **VALORES SECUNDÁRIOS DO *PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO*** | **EXEMPLOS** |
|---|---|
| Valor de futuro em relação ao momento da enunciação. | *Si mañana no <u>he recibido</u> la tarjeta, iré al banco.*<br><br>*El próximo jueves saldrán los resultados de los análisis y confirmaremos si Pablo se <u>ha curado</u>.* |
| Valor de presente em relação a situações que estão na iminência de serem concluídas e o falante que anseia pelo seu término a "imagina" finalizada. | *¡Ya he acabado este trabajo!*<br>(quando um trabalho está sendo finalizado)<br><br>*¡Ya hemos llegado!*<br>(quando se avista do carro, por exemplo, o local de destino em uma viagem) |
| Valor sentimental ou psicológico concernente a um acontecimento passado que subsiste no momento da fala. | *Mi prima Laura <u>ha muerto</u> hace cinco años.*<br><br>*El año pasado nos <u>hemos divorciado</u>.* |
| Valor de presente fictício na narração de uma série de acontecimentos. | *Mientras todos juegan y se divierten en el parque, Petra <u>ha salido</u> y <u>ha comprado</u> varios libros…* |

Quadro 13 – Valores secundários do *pretérito perfecto compuesto* segundo Gutiérrez Araus (1997)

Vejamos, também, no próximo Quadro, o resumo do emprego do *pretérito perfecto compuesto* e do *pretérito indefinido* de acordo com a referida pesquisadora:

| **RESUMO DO EMPREGO DOS PRETÉRITOS *INDEFINDO* E *PERFECTO COMPUESTO*** |
|---|
| **Espanhol Peninsular** |
| **a)** Emprega-se o *pretérito perfecto compuesto* para fazer referência a uma ação ou estado produzidos no presente ampliado, ou seja, em um período de tempo que o falante considera plano atual, perspectiva de presente.<br>**b)** Emprega-se o *pretérito indefinido* para fazer referência a uma ação ou a um estado produzidos em um período de tempo que o falante considera plano inatual, perspectiva de passado. |
| **Espanhol da América** |
| **a)** Não se dá essa diferenciação e o *pretérito perfecto compuesto* não é empregado com valor de *antepresente*, pois a oposição perspectiva temporal atual / inatual não é rentável na maior parte dessa variedade do espanhol.<br>**b)** Emprega-se o *pretérito perfecto compuesto* para marcar o valor continuativo-resultativo do passado no presente, em contextos com *siempre*, *nunca*, *desde hace muchos años*, *por lo general* etc.<br>**c)** Emprega-se o *pretérito perfecto compuesto* para enfatizar uma ação produzida no passado, por ser especialmente importante na narração ou por marcar interesse da mesma. |

Quadro 14 – Resumo do emprego dos pretéritos *indefinido* e *perfecto compuesto* segundo Gutiérrez Araus (1997, p. 26)

Observamos que Gutiérrez Araus (1997) relaciona o *pretérito indefinido* a situações que expressam passado encerrado e o *pretérito perfecto compuesto* a ocasiões pretéritas, contudo, vinculadas ao tempo presente, consoante às considerações dos teóricos da língua espanhola e da língua portuguesa consultados neste trabalho. Também verificamos que embora a estudiosa sinalize a necessidade de que não devemos confundir o tempo real com o tempo verbal, uma vez que o tempo verbal nem sempre observa a realidade na qual se efetua o momento da enunciação, ela se refere a uma série de marcadores temporais relativos a ambos os tempos pretéritos e, consequentemente, faz afirmações que denotam certa desconsideração no tocante à possibilidade de alguns usos factíveis e recorrentes na língua, conforme destacamos anteriormente.

De igual modo, observamos que Gutiérrez Araus (1997) se reporta ao emprego dos tempos verbais em estudo como oposição, denominação com a qual discordamos por entendermos que não há uma oposição entre o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto*, mas sim usos diferentes concernentes a situações diversas, os quais estão relacionados, também, à maneira como o enunciador sente a enunciação independente do espaço-temporal em si. Outra questão com a qual também não estamos de acordo é a ênfase que a mencionada estudiosa dá ao espanhol falado na Espanha em comparação com o espanhol falado na América, atribuindo ao espanhol peninsular uma marca maior de normatividade em relação às demais regiões em que o espanhol é falado, conforme explicitamos nas linhas precedentes.

Retomando os postulados de Matte Bon (2010a), temos que o uso do tempo verbal *pretérito indefinido*, bem como do *pretérito perfecto compuesto* varia de acordo com a maneira como o enunciador percebe ou sente a sua relação com o fato enunciado. Segundo o estudioso, a oposição entre um tempo verbal e outro é uma questão estritamente linguística que não se relaciona ao uso que o falante faz do idioma no dia a dia. Dessa forma, para Matte Bon (2010a, p. 115), não devemos buscar a oposição entre os referidos tempos verbais para que não incorramos no erro de acreditar, por exemplo, que o *pretérito perfecto compuesto* se refere a ações mais recentes:

> Não se deve buscar esta oposição nas ações e nos acontecimentos extralinguísticos em si, mas sim no que o falante faz com eles ao evocá-los linguisticamente:
> Com o *pretérito indefinido*, apresenta-os como o centro de seu interesse. […] Com o *pretérito perfecto compuesto* (passado no presente), o enunciador fala de coisas que lhe interessam por sua relação com o presente da enunciação: continuam vigentes, explicam o presente etc.[91] (MATTE BON, 2010a, p. 115 - grifo do autor)

Já Gutiérrez Araus (1997) postula que no espanhol peninsular o *pretérito perfecto compuesto* é empregado para fazer referência a uma situação passada percebida pelo sujeito com efeito no tempo presente e o *pretérito indefinido* para exprimir contextos relacionados apenas ao tempo passado. No que se refere ao espanhol americano, a mencionada pesquisadora destaca que tal oposição não se configura nessa variedade e aponta situações nas quais o *pretérito perfecto compuesto* costuma ser utilizado: para expressar um fato passado que possui relação com o tempo presente por meio de alguns marcadores temporais, além de também poder ser empregado para enfatizar uma ação realizada no passado, como no caso de uma narração, bem como em contextos de interesse ou cortesia.

Sendo assim, após expormos o uso dos mencionados pretéritos em língua espanhola com respaldo nas ideias de Matte Bon (2010a) e de Gutiérrez Araus (1997), cabe destacar nosso entendimento acerca dos conceitos propostos pelos referidos estudiosos no tocante ao desenvolvimento da presente dissertação.

Compreendemos que os conceitos defendidos por Matte Bon (2010a) são mais condizentes ao recorte deste trabalho, visto que ele salienta o fato de como o sujeito considera ou sente uma determinada situação ao enunciá-la, ou seja, o mencionado gramático não se restringe a uma explicação do uso dos tempos verbais de pretérito em análise pautada em questões puramente linguísticas. Entendemos que sua proposta é diferente das ideias apresentadas pela gramática tradicional cujo objetivo é instituir normas linguísticas sem se preocupar com o uso que o falante faz do idioma, conforme observamos no primeiro capítulo desta dissertação.

No item a seguir analisamos o uso dos pretéritos em língua portuguesa a fim de que possamos observar as possíveis semelhanças e diferenças em relação aos tempos verbais destacados em língua espanhola.

---

[91] No original: *No hay que buscar esta oposición en las acciones y los acontecimientos extralingüísticos en sí, sino en lo que hace el hablante con ellos al evocarlos lingüísticamente: Con el pretérito indefinido, los presenta como el centro de su interés. […] Con el pretérito perfecto (pasado en el presente), el enunciador habla de cosas pasadas que le interesan por su relación con el presente de la enunciación: siguen vigentes, explican el presente, etc.*

2.3.2. O uso dos pretéritos em língua portuguesa

Neves (2000, p. 25) afirma que, de maneira geral, os verbos constituem os predicados das orações os quais, por sua vez, possuem "propriedades sintáticas e semânticas, como a forma lexical, a categoria, o número e a função semântica dos termos, além das restrições de seleção a estes impostas", sendo que os verbos modalizadores, os verbos que indicam aspecto, bem como os que auxiliam a indicação de tempo e voz, não representam predicados. De acordo com a autora, no que tange à classificação semântica, há três classes principais de predicados verbais: dois dinâmicos e um não-dinâmico. A classificação dinâmica está subdividida em ações ou atividades – relacionadas àquilo que alguém faz ou provoca – e processos – concernentes às coisas que acontecem. Já os verbos não-dinâmicos são acompanhados por um sujeito que os sustenta e os define como, por exemplo, na frase: Marcos permaneceu sentado. Por fim, a especialista também faz referência aos verbos que se inserem em orações sem sujeito como em: Está tarde. / É sábado. Neste caso, as orações envolvem um processo ou um estado que independe da ação de um sujeito. (NEVES, 2000, p. 26)

Para Neves, também é importante considerar o parâmetro da perfectividade (ou acabamento) - com base no qual ela também destaca o aspecto verbal - em relação às predicações dinâmicas, as quais podem ser classificadas em télicas (acabadas) e não-télicas (inacabadas). Vejamos alguns exemplos:

- ✓ Marcos elaborou o projeto.
- ✓ Pedro lavou o carro.
- ✓ A chuva caiu em silêncio.
- ✓ Luana perdeu o encerramento do curso.

Os quatro exemplos anteriores aludem a predicações dinâmicas télicas, entretanto, as duas primeiras frases exprimem ações com controle e as demais processos sem controle. Observamos, portanto, que as orações constituídas por verbos conjugados no pretérito perfeito simples (elaborou, lavou, caiu e perdeu) representam uma ação ou um processo acabados.

Neves (2000) trata dos verbos sem mencionar a nomenclatura dos tempos verbais, referindo-se a eles apenas como tempos de presente, passado ou futuro, característica que difere das gramáticas tradicionais analisadas no capítulo 1 desta dissertação. Outra particularidade divergente da gramática normativa da língua portuguesa é o fato de que a

autora denomina os verbos como predicados e os demais termos constituintes de uma oração relacionados ao verbo como predicações.

Fiorin (2005, p. 153), estudioso apresentado no item anterior que concebe a existência de apenas um tempo real (presente) e vincula as demais categorias temporais (passado e futuro) à alma do enunciador, afirma que, em língua portuguesa, o pretérito perfeito simples agrega dois papéis: anterioridade no tocante ao momento da fala e simultaneidade concernente ao espaço de tempo pretérito, isto é, ao mesmo tempo que não se relaciona com o tempo presente, trata de um acontecimento concluído no passado. Já o pretérito perfeito composto apresenta função aspectual durativa e inacabada, pois situa o início de um fato num momento anterior ao da enunciação e, concomitantemente, indica sua permanência no tempo presente. Segundo Fiorin (2005, p. 153), o pretérito perfeito simples constitui um dos tempos verbais do sistema enuncivo e o pretérito perfeito composto compõe os tempos enunciativos.[92] De acordo com o linguista, a mencionada forma verbal composta só expressa valor de anterioridade em situações muito restritas, como no caso de um orador que conclui o seu discurso por meio da expressão Tenho dito que indica que ele acabou de proferir um determinado discurso, a exemplo das considerações de Bechara (2009) e da RAE (2006) expostas nos itens anteriores do presente capítulo.

Entendemos que a abordagem de Fiorin (2005) em relação aos tempos verbais em estudo, de modo geral, condiz com as explicações apresentadas pelos demais teóricos da língua portuguesa consultados neste trabalho, visto que, basicamente, o linguista relaciona a forma simples a um fato anterior ao ato da fala e vincula a forma composta a uma ação pretérita que se conserva no momento da enunciação. Entretanto, Fiorin (2005) atribui aspecto imperfectivo ao pretérito perfeito composto, posto que o considera um tempo verbal do sistema enunciativo, isto é, concomitante ao ato da fala, apesar da referida forma composta ser considerada um tempo de aspecto perfectivo na organização do sistema verbal da língua portuguesa, conforme verificamos no capítulo 1 desta dissertação.

Observamos, portanto, que no tocante à língua portuguesa, a **Gramática de usos do português** (NEVES, 2000), bem como as gramáticas normativas consultadas (ALMEIDA, 1973; BECHARA, 2009; CUNHA; CINTRA, 2007; LUFT, 1996), não mencionam de

[92] [...] ao momento da enunciação aplicamos a categoria topológica concomitância *vs* não-concomitância (anterioridade *vs* posterioridade) e obtemos três momentos de referência: concomitante, anterior e posteriror ao momento da encunciação. Se o momento de referência é concomitante ao momento da enunciação, utilizamos o sistema enunciativo, já que tudo estará referido ao momento da enunciação. Cabe lembrar que esse momento de referência só se explicita em casos excepcionais [...]. Se o momento der referência for anterior ou posterior ao momento da enunciação, deverá ser sempre um pretérito e um futuro, que ordenam dois subsistemas temporais enuncivos. (FIORIN, 2005, p. 146, grifos do autor)

maneira detalhada os usos dos tempos verbais destacados, contrariamente ao que verificamos em relação à língua espanhola com base nas ideias defendidas por Matte Bon (2010a), Gutiérrez Araus (1997), nas observações da RAE (2010) e de Alarcos Llorach (1995), no que se refere às variações linguísticas sociais, culturais e regionais abordadas no item anterior deste mesmo capítulo. Entretanto, pautando-nos nas considerações dos estudiosos da língua portuguesa destacados nesta dissertação, apresentamos as possibilidades de usos do pretérito perfeito simples e do pretérito perfeito composto no quadro a seguir:

| **POSSIBILIDADES DE USOS DO PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES** | |
|---|---|
| Utiliza-se o pretérito perfeito simples para expressar: | |
| - situações concluídas, momentâneas e definidas no tempo. | Cheguei tarde da escola.<br>Comprei vários livros de Arqueologia.<br>Falaram-me que você não viria. |
| - situações repetidas ou contínuas no passado quando o verbo é acompanhado de advérbios ou locuções adverbiais. | **Várias vezes** elas precisaram refazer as tarefas.<br>**Sempre** estivemos por perto.<br>**Frequentemente** saímos juntos. |
| **POSSIBILIDADES DE USOS DO PRETÉRITO PERFEITO COMPOSTO** | |
| Utiliza-se o pretérito perfeito composto para expressar: | |
| - situações passadas repetidas ou contínuas relacionadas ao tempo presente. | Temos visto muitas pessoas serem vítimas da violência neste país.<br>Tenho estudado muito para os exames finais.<br>A vida tem passado rápido demais. |

Quadro 15 – Possibilidades de usos do pretérito perfeito simples e do pretérito perfeito composto

Apresentamos no item seguinte uma análise contrastiva dos tempos verbais em pauta entre o espanhol e o português.

## 2.4. Convergências e divergências: entre as formas e os usos dos pretéritos do espanhol e do português

A fim de realizarmos uma primeira aproximação entre os tempos verbais da língua espanhola e da língua portuguesa com o intuito de compreender as convergências e as divergências relacionadas ao uso dos pretéritos em pauta e suas implicações nas aulas de ELE, abordamos neste item as ideias de alguns teóricos que tratam do assunto por meio de uma análise contrastiva entre o espanhol e o português. Dessa forma, baseamo-nos nos conceitos defendidos por Benedetti (2002), Durão e Andrade (2004), Masip (2010) e Milani (2006), respectivamente, por entendermos que os trabalhos desses estudiosos constituem fontes reconhecidas e respeitadas na área de ensino e de aprendizagem de ELE no Brasil.

É natural que se instaurem dúvidas e confusões concernentes ao uso de línguas relativamente próximas como é caso do espanhol e do português. Sendo assim, a escolha pela abordagem contrastiva no processo de ensino e de aprendizagem dos tempos verbais em estudo nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro justifica-se pela possibilidade do contraste entre as estruturas dos referidos idiomas, o que permite uma melhor assimilação da LE em questão.

De acordo com Benedetti (2002, p. 168), apesar de as gramáticas normativas tanto do espanhol quanto do português apresentarem e descreverem basicamente a mesma estrutura do sistema verbal de ambas as línguas – como pudemos observar no capítulo anterior da presente dissertação –, há algumas divergências no que tange ao uso real que se faz nos dois idiomas, o que culmina no surgimento de várias dificuldades nas aulas de ELE para brasileiros, dentre as quais destacamos apenas as que se referem aos tempos verbais em estudo:

> [...] primeiro, [os estudantes] tendem a empregar, em sua interlíngua[93], *tener* no lugar de *haber* para os tempos compostos; segundo, evitam o uso das formas compostas, visto que em sua linguagem diária são priorizadas as formas simples; terceiro, têm dificuldade de assimilar o *pretérito perfecto compuesto (he amado)*, pois é parecido formalmente com o pretérito perfeito composto (tenho amado), mas é diferente em relação ao significado: em espanhol indica algo recente mas já acabado, enquanto em português sugere uma ação recente e ainda não terminada: Tenho estado muito ocupado ultimamente. *He estado muy ocupado últimamente*.[94] (BENEDETTI, 2002, p. 168, grifos da autora)

[93] Ressaltamos que o conceito de interlíngua será abordado no item 3.1.3. do próximo capítulo desta dissertação.
[94] No original: *[...] primero, tienden a emplear, en su interlengua, tener en lugar de haber para los tiempos compuestos; segundo, evitan el uso de las formas compuestas, puesto que en su lenguaje diario se priorizan las formas simples; tercero, tienen dificultad de asimilar el pretérito perfecto compuesto (he amado), puesto que se parece formalmente al* pretérito perfeito composto (tenho amado), *pero es distinto en significado: en español*

Com base na citação exposta, observamos que Benedetti (2002) define o *pretérito perfecto compuesto* como um tempo verbal da língua espanhola que faz referência a uma situação recente, porém concluída, significado que não condiz com as ideias defendidas por Matte Bon (2010a), teórico que considera que a referida forma composta pode ser utilizada para expressar situações passadas relacionadas ao tempo presente segundo a visão do enunciador. Para Matte Bon (2010a), tais acontecimentos podem não ser necessariamente recentes do ponto de vista cronológico, visto que retratam como o falante sente psicologicamente o fato ocorrido, a exemplo de algumas das considerações da RAE (2006), de Cartagena (1999), de Gutiérrez Araus (1997) e de Fiorin (2005), explicitadas nas páginas precedentes do presente capítulo.

Ainda segundo a mencionada autora[95], para fazer referência a situações passadas e concluídas em língua portuguesa, emprega-se o pretérito perfeito simples, como em: Eu ainda não terminei o trabalho que equivale em língua espanhola a *Todavía no he terminado el trabajo*, embora tenhamos observado nos expostos da RAE (2010) e de Matte Bon (2010a) apresentados anteriormente que em muitas ocasiões o enunciador pode se referir ao mesmo contexto em língua espanhola por meio da frase *Todavía no terminé el trabajo*, o que denota a possibilidade de uso de ambas as formas para expressar uma mesma situação.

Durão e Andrade em um de seus trabalhos (2004) analisam como a abordagem contrastiva dos referidos tempos verbais se dá em alguns manuais didáticos de ELE específicos para aprendizes brasileiros publicados entre 1949 e 2003, bem como se tal abordagem favorece ou não a aprendizagem dos alunos. Para tanto, relatam os usos e os valores de ambos os tempos verbais em língua portuguesa e, posteriormente, em língua espanhola. Em seguida, reportam-se ao contraste existente entre os pretéritos em ambos os idiomas:

> Em português, um só tempo verbal, o Pretérito Perfeito "serve para indicar os valores dos dois tempos em espanhol" (Duarte, 1999). Em outras palavras, onde em espanhol se usa o *Pretérito Indefinido* ou o *Pretérito Perfecto*, em português se usa o Pretérito Perfeito.[96] (DURÃO; ANDRADE, 2004, p. 267)

---

*indica algo reciente pero ya acabado, mientras que en portugués da a entender una acción reciente y todavía no terminada:* Tenho estado muito ocupado últimamente. *He estado muy ocupado últimamente.*

[95] Ibid., p. 168.

[96] *En portugués, un solo tiempo verbal, el* Pretérito Perfeito *"sirve para indicar los valores de los dos tiempos en español" (Duarte, 1999). En otras palabras, donde en español se usa el Pretérito Indefinido o el Pretérito Perfecto, en portugués se usa el* Pretérito Perfeito.

Segundo os referidos autores, em língua portuguesa, o pretérito perfeito "expressa a ideia de uma ação completamente concluída, ou seja, uma ação que se produz em determinado momento do passado, da forma como a observa um sujeito a partir do presente"[97] como, por exemplo, na frase Nós estudamos para a prova de matemática hoje. Já o pretérito perfeito composto serve para indicar "uma ação habitual, iniciada no passado que se repete no presente"[98], como em: Eu tenho estudado com eles todos os finais de semana. (DURÃO; ANDRADE, 2004, p. 267)

No tocante à língua espanhola, Durão e Andrade (2004, p. 267) afirmam que o *pretérito indefinido* exprime "ações situadas: a) em um espaço de tempo distante; b) em espaços de tempo diferentes"[99] como, por exemplo, na oração: *Estudiamos juntos en nuestra niñez*; destacam ainda alguns marcadores temporais característicos do referido tempo verbal, quais sejam *ayer, anoche, la semana pasada, el año pasado, hace dos años, una vez* etc. O *pretérito perfecto compuesto*, por sua vez, serve para expressar "ações situadas: a) em um espaço de tempo imediatamente anterior ao momento da fala (= acabo de); b) em um espaço de tempo que ainda permanece no momento da fala"[100], como em: *Hemos estudiado juntos esta semana*; de igual modo, apresentam alguns marcadores temporais característicos do mencionado tempo verbal: *hoy, esta semana, este mes, este año, esta década, siempre* etc.

Podemos observar que, para Durão e Andrade (2004), a ação representada pelo tempo verbal pretérito perfeito composto em língua portuguesa faz referência a uma situação que ainda acontece no presente e, consequentemente, não está encerrada, ao contrário do *pretérito perfecto compuesto* em língua espanhola que é utilizado para representar uma ação recente já concluída, significado com o qual discordamos a exemplo do que já destacamos em relação à abordagem de Benedetti acerca desse mesmo assunto, pois entendemos que a referida forma composta em língua espanhola serve para expressar uma situação passada que ainda perdura no tempo presente segundo a relação que o enunciador tem com o fato ocorrido, independente de ser recente ou distante no tocante ao momento da enunciação. Já o *pretérito indefinido (estudiamos)* e o pretérito perfeito (estudamos) expressam ações completamente concluídas que não possuem relação com o momento atual. Contudo, cabe ressaltar que também não concordamos com a associação que Durão e Andrade (2004) fazem do uso dos referidos tempos verbais da língua espanhola aos marcadores temporais, pois entendemos que os

[97] No original: *expresa la idea de una acción completamente concluida, o sea, una acción que se produce en cierto momento del pasado, tal y como la ve un observador desde el presente.*
[98] No original: *una acción habitual, que ha comenzado en el pasado y se repite en el presente*
[99] No original: *acciones situadas: a) en un espacio de tiempo lejano; b) en espacios de tiempos distintos*
[100] No original: *acciones situadas: a) en un espacio de tiempo inmediatamente anterior al momento de hablar (=acabo de); b) en un espacio de tiempo que todavía, en el momento de hablar, continúa.*

indicadores de tempo não são elementos decisivos na escolha do tempo verbal empregado pelo enunciador, conforme já mencionamos na página 104 deste capítulo.

Assim como Benedetti (2002), Masip (2010, p. 144-145) chama a atenção para o fato de que as formas verbais compostas, dentre as quais se encontra o *pretérito perfecto compuesto (he hecho)*, são muito utilizadas em língua espanhola. De acordo com o especialista, para o estudante brasileiro de ELE, torna-se muito difícil empregar o verbo auxiliar *haber* em espanhol, visto que está habituado ao uso de ter em língua portuguesa.

Ainda conforme as ideias do autor (2010, p. 152), o aprendiz brasileiro apresenta dificuldades diante do uso das mencionadas formas em língua espanhola "porque somente aprendeu as simples ao longo de sua vida escolar"[101], afirmação que não reflete o que acontece na realidade por entendermos que o estudante tem acesso aos tempos compostos da língua portuguesa mesmo antes de entrar na escola; entretanto, as formas simples costumam predominar no uso oral coloquial da língua. Além disso, no caso dos tempos verbais em análise, o que ocorre é a equivalência dos dois tempos em língua espanhola com apenas um tempo simples em língua portuguesa. Assim, compreendemos que tal pensamento não contempla de maneira global o uso que os brasileiros fazem de sua LM.

Para Masip (2010), o *pretérito perfecto compuesto* se refere a

> [...] um passado recente que mantém relação com o presente. É parecido com a forma composta brasileira tenho feito (pretérito perfeito composto do indicativo). A única diferença reside no fato de que a fórmula espanhola *he hecho* indica algo recente mas já acabado, enquanto tenho feito sugere uma atividade recente e ainda não terminada: a frase ultimamente tenho pintado muitas telas significa que o artista pintou e continua desenvolvendo a referida ação no momento atual.[102] (MASIP, 2010, p. 152, grifos do autor)

Observamos que, de acordo com Masip (2010), o referido tempo verbal serve para expressar situações recentes, mas concluídas, definição com a qual não estamos de acordo pelos motivos já apresentados quando da abordagem das ideias de Benedetti (2002) e Durão e Andrade (2004) acerca do assunto.

---

[101] No original: *porque sólo ha aprendido las simples a lo largo de su vida escolar*.

[102] No original: *[...] un pasado reciente que mantiene relación con el presente. Se parece a la forma compuesta brasileña tenho feito (pretérito perfeito composto do indicativo). La única diferencia reside en que la fórmula española he hecho indica algo reciente pero ya acabado, mientras que tenho feito da a entender una actividad reciente y todavía no terminada: la frase ultimamente tenho pintado muitas telas significa que el artista ha pintado y continúa haciéndolo en el momento actual.*

Milani (2006, p. 213), por sua vez, também destaca que, apesar de o *pretérito perfecto compuesto* possuir estrutura semelhante ao pretérito perfeito composto em língua portuguesa, tais tempos verbais não têm o mesmo significado:

> O primeiro indica uma ação terminada que possui relação com o presente, e o segundo expressa a repetição ou a continuidade de uma ação iniciada no passado e que perdura no presente. Veja a diferença entre os dois tempos verbais: *He visto a Juan esta semana significa* Vi o Juan esta semana e não Tenho visto Juan (com freqüência). *Se ha levantado temprano para caminar* significa Levantou-se cedo para caminhar e não Tem levantado cedo para caminhar. Veja que os sentidos das orações são diferentes. (MILANI, 2006, p. 213-214, grifos da autora)

Para Milani (2006), o tempo verbal *pretérito perfecto compuesto* só se corresponde com a forma simples em língua portuguesa, além do que as formas compostas de ambos os idiomas não possuem a mesma definição, explicação com a qual estamos plenamente de acordo.

Conforme as propostas defendidas por Benedetti (2002), Durão e Andrade (2004), Masip (2010) e Milani (2006), os estudantes brasileiros de ELE encontram maior dificuldade em relação ao *pretérito perfecto compuesto*, pois o *pretérito indefinido* tem a mesma finalidade que o pretérito perfeito simples, isto é, as referidas formas simples são utilizadas para expressar situações passadas que não se relacionam com o tempo presente, consoante às considerações dos teóricos de ambos os idiomas observadas no capítulo 1 desta dissertação, bem como segundo os conceitos defendidos por Matte Bon (2010a), Gutiérrez Araus (1997) e Fiorin (2005) verificados no presente capítulo. Entretanto, destacamos também um aspecto apresentado por Benedetti (2002) e por Durão e Andrade (2004) acerca de que ambos os tempos em língua espanhola são equivalentes ao uso de apenas um em língua portuguesa: o pretérito perfeito simples, o que implica, portanto, mais um item de divergência relativo aos tempos verbais em análise.

Sendo assim, observamos que os pretéritos em questão apresentam estrutura muito semelhante, contudo, divergem em relação ao uso, especialmente em se tratando das formas compostas, visto que os tempos simples são mais frequentes na realidade linguística do aprendiz brasileiro no tocante à sua LM, a exemplo do que explicitamos anteriormente quando das considerações de Benedetti (2002) e Masip (2010).

Vejamos no quadro a seguir uma síntese das convergências e divergências relativas aos tempos verbais em questão do espanhol e do português, segundo as fontes consultadas até o momento.

| CONVERGÊNCIAS | DIVERGÊNCIAS |
|---|---|
| - as quatro formas (*canté, he cantado*; cantei; tenho cantado) fazem referência a situações passadas | |
| - as definições do *pretérito indefinido* (*canté*) e do pretérito perfeito simples (cantei) são semelhantes | - tanto a definição quanto o uso do *pretérito perfecto compuesto (he cantado)* e do pretérito perfeito composto (tenho cantado) são diferentes |
| - todas as formas possuem aspecto perfectivo | |
| - as formas do *pretérito indefinido* (*canté*) e do pretérito perfeito simples (cantei) são semelhantes | - pode-se usar o *pretérito perfecto compuesto (he cantado)* para expressar situações em que em português se utiliza a forma simples |
| - as formas do *pretérito perfecto compuesto* (*he cantado*) e do pretérito perfeito composto (tenho cantado) são semelhantes | |
| - a nomenclatura dos tempos verbais é equivalente[103] | |
| - todas as formas verbais em destaque tanto do espanhol quanto do português fazem parte do modo indicativo | |

Quadro 16 – Convergências e divergências dos tempos verbais *pretérito indefinido/pretérito perfecto compuesto vs.* pretérito perfeito simples/pretérito perfeito composto

Concluímos, portanto, que existem mais características convergentes do que divergentes no que tange aos mencionados tempos verbais, o que deveria contribuir para que as confusões relacionadas ao uso do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE fossem inexistentes ou muito reduzidas, contudo, não é o que acontece. Entretanto, entendemos que tais semelhanças e diferenças destacadas não acarretam dificuldades apenas aos alunos brasileiros de ELE, mas também e, principalmente, aos professores da referida língua estrangeira os quais, muitas vezes, desconhecem todas as

[103] Conforme explicitamos no início do capítulo anterior da presente dissertação, o *pretérito indefinido* também é denominado *pretérito perfecto simple*.

variações do uso dos tempos verbais destacados e se apoiam apenas nas explicações presentes nos livros didáticos que, por sua vez, são pouco abrangentes, assunto ao qual nos reportamos no capítulo seguinte.

No próximo item deste trabalho, apresentamos as dificuldades de ensino concernentes aos tempos verbais de pretérito em pauta nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro com objetivo de esclarecermos a origem do problema em questão.

## 2.5. Dificuldades de ensino do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE

A fim de compreendermos as dificuldades de ensino vinculadas ao *pretérito indefinido*, bem como ao *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro, nos respaldamos, principalmente, nas ideias de Durão (2000; 2004a), além de observarmos os princípios gerais contidos nas **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** (2006), doravante OCEM, com o propósito de apresentar caminhos que possibilitem a minimização de tal problema quando da abordagem do referido assunto em sala de aula.

### 2.5.1. Dificuldades de ensino

Conforme verificamos no item anterior desta dissertação, as convergências relacionadas aos tempos de pretérito em estudo se referem, de maneira geral, à equivalente estrutura dos tempos destacados em língua espanhola e em língua portuguesa embora, especialmente, as formas compostas abarquem usos e valores diferentes, o que contribui para o surgimento de algumas dificuldades no ensino de ELE para falantes do português brasileiro.

As semelhantes formas dos tempos verbais em espanhol e em português decorrem do fato de que ambas as línguas ao lado do italiano e do francês, por exemplo, tiveram sua origem no latim vulgar. Contudo, dos idiomas provenientes dessa mesma raiz, os idiomas em discussão são os que apresentam maior afinidade, o que ocasionou muita resistência no tocante à aprendizagem da língua espanhola no Brasil. Para muitos, falar espanhol significava apenas "enrolar a língua", modificar "um pouco" o sotaque ou até mesmo apelar para a "ditongação" de algumas palavras (*cientro, *brasilenia, *mietros, *solamiente etc.), dentre outros aspectos decorrentes do pensamento de que a língua espanhola era sinônimo de uma língua fácil, sendo, portanto, desnecessário o estudo aprofundado do idioma.

De acordo com Gregolin (2002), essa maneira de pensar está relacionada especialmente aos brasileiros os quais, muitas vezes, restringem as diferenças do referido idioma apenas a meras questões sistemáticas em comparação com a língua portuguesa:

> Essa idéia de "proximidade" cria vários efeitos de sentido, entre os quais, o que mais tem interferido na aprendizagem de ambas as línguas é a compreensão de que "espanhol e português são muito parecidos" e que, por isso, não há porque estudá-las sistematicamente. Com base nesta premissa equivocada, pensa-se – principalmente no Brasil – que "espanhol é fácil" e que a diferença entre as línguas resume-se a algumas problemáticas lingüísticas, como a estruturação sintática, a distinção fonética, os exemplos de "falsos cognatos", etc. (GREGOLIN, 2002, p. 11-12, grifos da autora)

A menção do pensamento referente à suposta facilidade da língua espanhola para os falantes do português brasileiro também pode ser observada nas OCEM - no capítulo específico sobre "Conhecimentos de espanhol" (BRASIL, 2006, p. 128), quando da abordagem referente ao momento em que a língua espanhola passou a se destacar nos mais diversos âmbitos da sociedade brasileira:

> Estereótipos de todo o tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros... A "língua fácil", "língua que não se precisa estudar" (falas que circulam no senso comum), ganha um novo lugar e um novo estatuto a partir da assinatura do Tratado do Mercosul, passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se objeto de atenções, preocupações e projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas conseqüências, por parte de vários segmentos da sociedade, seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa, que ora se mostra favorável, ora contrária, ora reticente, mas raramente indiferente a essa nova situação.

Cabe ressaltar que tais afirmações nos conduzem a relembrar algumas situações vivenciadas em sala de aula, quando de nossa atuação docente, nas quais muitos estudantes brasileiros de ELE partilhavam desses mesmos pensamentos apresentados acerca da suposta facilidade da língua espanhola devido à sua semelhança com a língua portuguesa. Entretanto, logo após o início do estudo efetivo do mencionado idioma estrangeiro, percebiam que cada um possuía suas particularidades e eram, portanto, diferentes um do outro. Somente aí é que mudavam de opinião sobre o assunto e admitiam que, inicialmente, o espanhol parecia ser fácil, mas, na verdade, era difícil, além de ser distinto da língua portuguesa.

Salinas (2005, p. 54-55) destaca a relativa proximidade existente entre o português e o espanhol e afirma que o ensino de ELE no Brasil deveria considerar essa característica, visto que proporciona um ambiente de confiança aos estudantes, possibilitando uma melhor comunicação entre professor e aluno; entretanto, também pode provocar interferências da

língua materna sobre a língua estrangeira devido à mescla que os estudantes podem fazer entre os idiomas, considerações com as quais estamos de acordo.

Já Alcaraz (2005, p. 195-196) afirma que a semelhança entre as referidas línguas está relacionada à origem que possuem e se reporta a uma das afirmações de Almeida (1973) quando este diz que, dentre os idiomas de origem românica, a língua portuguesa e a língua espanhola são as que possuem maior afinidade. Ainda de acordo com a autora (2005, p. 197-199), ao invés de ajudar, tal característica pode gerar dificuldades na aprendizagem de ELE para falantes do português brasileiro, pois o aluno pode estagnar em uma interlíngua, distanciando-se, assim, da língua meta, assunto sobre o qual nos reportamos no próximo capítulo.

Durão (2000, p. 43) afirma que alguns estudiosos vêm investigando acerca da semelhança e da diferença entre línguas, visando a descobrir se tais características facilitam ou prejudicam o processo de aprendizagem de um determinado idioma, sendo que uns procuram demonstrar que as línguas próximas são mais fáceis de serem aprendidas e outros visam a comprovar justamente o contrário. Entretanto, a autora parte de conceitos da Análise Contrastiva (AC), bem como da Análise de Erros (AE) para abordar algumas dificuldades apresentadas por estudantes brasileiros de ELE.[104]

Tanto no tocante às convergências e às divergências entre os tempos de pretérito em análise quanto em relação aos estudos apresentados acerca da relativa proximidade existente entre as formas verbais em língua espanhola e em língua portuguesa, observamos certa ênfase nas dificuldades de aprendizagem, ou seja, nos problemas encontrados pelos alunos. Contudo, entendemos que as maiores dificuldades vinculadas às formas verbais em questão nas aulas de ELE são, em primeira instância, do professor que transmite o assunto de maneira superficial e pouco adequada, talvez porque ele mesmo não compreenda o assunto em profundidade. Assim, consideramos que estamos diante muito mais de um problema de ensino do que de um problema de aprendizagem, como procuramos discutir nas páginas seguintes.

Ao considerar que nosso objeto de estudo está diretamente relacionado à gramática da LE, entendemos que o ensino dos tempos verbais em pauta ocorre de maneira metódica e descontextualizada[105] devido a que, em geral, o entendimento acerca do conceito de gramática está atrelado ao estudo de regras, de memorização e de repetição, a exemplo das reflexões de

[104] Cabe destacar que, assim como o conceito de Interlíngua, os conceitos de Análise Contrastiva e Análise de Erros são apresentados no próximo capítulo desta dissertação.

[105] Nesse contexto, entendemos por metódico e descontextualizado o ensino dos tempos verbais destacados com base em conjugação sistemática de verbos e listas de exercícios de fixação repletos de frases desvinculadas de um contexto, por exemplo.

Bechara (2006), Matte Bon (2009; 2010c), Sánchez Pérez (2000) e Neves (2002a), destacadas no capítulo 1 deste trabalho. Tal concepção resulta da maneira como o ensino de línguas era realizado na antiguidade, época em que a aprendizagem de um idioma materno ou estrangeiro era associada apenas ao domínio da gramática e estava pautada na metodologia romana de ensino conforme observamos nas considerações de Sánchez Pérez (2000) de igual modo apresentadas no mencionado capítulo.

Também verificamos por meio dos resultados de uma entrevista efetuada por Neves (2002a), explicitados no primeiro capítulo desta dissertação, o desprezo de alguns professores de língua portuguesa pelo assunto, os quais afirmaram que ensinavam a gramática, apesar de julgarem-na inútil, além do fato de que costumavam transmiti-la apenas com base em conteúdos estabelecidos nos livros didáticos que, segundo a referida estudiosa, habitualmente propõem uma descrição sistemática da língua (NEVES, 2002a, p. 238).

Reis (2011, p. 135-179), por meio de uma pesquisa de campo efetuada na ocasião de seu doutoramento, concluiu que a maioria dos alunos e dos professores de um curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola vinculava o ensino e a aprendizagem de verbos a um enfoque sistemático, gradativo e regular, além de considerar importante a aplicação de exercícios estruturais no decorrer do referido processo, embora tais professores também julgassem relevante a inclusão de atividades comunicativas com vistas à prática das regras formais sobre o assunto. A pesquisadora (2011, p. 181) também constatou que, enquanto os docentes entrevistados optavam pela apresentação contextualizada das estruturas verbais para posterior prática de exercícios, os alunos, futuros professores de ELE, preferiam receber as explicações relativas às regras verbais anteriormente à sua contextualização por meio de exemplos e exercícios práticos.

Entendemos que a preferência desses alunos pelos procedimentos metodológicos mais conservadores estão atrelados à prevalência e à consolidação do Método Gramática e Tradução no ensino de línguas ao longo dos séculos, bem como à concepção de gramática mais difundida na sociedade, conforme explicitamos no capítulo 1 e reiteramos nas linhas anteriores. Inferimos, ainda, que tal resultado reflete a maneira como esses alunos aprenderam verbos no decorrer de sua vida escolar.

Com base nas reflexões de Neves (2002a), nas constatações de Reis (2011), bem como em comentários informais de alunos e de professores de línguas quando de nossa atuação docente, consideramos que, em geral, o ensino do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* consiste na apresentação das mencionadas formas verbais, na aplicação de

exercícios de fixação e em explicações superficiais que pouco esclarecem o assunto e, por conseguinte, não são capazes de explorar suas diferentes possibilidades de uso.

De modo geral, uma das ferramentas mais utilizadas pelos docentes tanto para preparar aulas quanto para ministrá-las é o livro didático, instrumento por meio do qual, habitualmente, o professor organiza boa parte de sua atuação profissional. Conforme Reis (2011, p. 189), tanto os professores quanto os alunos entrevistados por ela concebiam que os materiais didáticos são instrumentos imprescindíveis ao processo de ensino e de aprendizagem de verbos. Segundo a pesquisadora (2011, p. 188), "tal constatação ganha importância na medida em que, como se sabe, muitas vezes o livro didático é o principal recurso – quando não é o único – de que se valem professores e alunos", a exemplo das considerações de Neves (2002a) destacadas no capítulo 1 e retomadas nas linhas precedentes deste item.

De acordo com Eres Fernández (2009, p. 47-49), essa vinculação limitada aos materiais didáticos se dá por diferentes motivos: ausência de recursos financeiros; restrição da possibilidade de seleção do livro didático pelo professor, visto que muitas instituições adotam materiais de uso exclusivo ou efetuam a escolha sem que o docente esteja presente; ausência de um acervo variado de livros e outros materiais pedagógicos disponibilizados pelo próprio estabelecimento, o que conduz o docente a efetuar pesquisas e a preparar suas aulas com base em sua biblioteca pessoal que, em geral, é muito reduzida; muitos docentes lecionam em mais de uma escola e, consequentemente, se responsabilizam por uma carga horária excessiva, o que diminui o tempo dedicado à preparação de aulas e à seleção de materiais variados e adequados a cada contexto, "de tal modo que a melhor solução – quando não a única – é optar apenas pelo seguimento do livro didático e, melhor ainda, se for o mesmo livro para todas as instituições em que leciona" (ERES FERNÁNDEZ, 2009, p. 49).

Sendo assim, respaldados nas afirmações de Neves (2002a), Reis (2011) e Eres Fernández (2009), inferimos que, muitas vezes, os docentes ensinam os tempos verbais relacionados a esta dissertação com base em poucos materiais didáticos os quais, por sua vez, costumam abordar o assunto da seguinte maneira:

> Em espanhol, o *pretérito perfecto compuesto* e o *pretérito indefinido* correspondem ao pretérito perfeito do português. O primeiro é utilizado com expressões temporais que incluem o presente (*esta semana*, *hoy*, *nunca*, *siempre* etc.). […] vamos estudar a conjugação dos verbos no *pretérito indefinido*, utilizada com expressões temporais que não incluem o presente (*ayer*, *el mes pasado* etc.) [106] (MARTIN, 2003, p. 188, grifos do autor)

Dessa forma, observamos que a abordagem dos tempos verbais em estudo nos diferentes materiais didáticos de ELE[107], em geral, se resume à apresentação do significado básico de ambos os pretéritos associados a uma relação de marcadores temporais, ou seja, vincula o *pretérito indefinido* a ações passadas ocorridas em um espaço de tempo terminado e o *pretérito perfecto compuesto* a situações pretéritas realizadas em um espaço-temporal ainda não encerrado e apresentam os indicadores de tempo como referência para o uso de uma forma verbal ou outra. Em seguida, propõem alguns exercícios de fixação para consolidação do referido conteúdo. Também verificamos que raramente complementam o assunto com esclarecimentos acerca do uso real desses tempos nas diferentes regiões em que a língua espanhola é idioma oficial.

Conforme verificamos nos itens anteriores do presente capítulo, o uso real dos tempos verbais destacados não está atrelado apenas ao espaço-temporal encerrado ou não-encerrado, mas, principalmente, ao vínculo emocional que o enunciador possui com o fato consumado, além das questões pertinentes às variações linguísticas peculiares de cada região em que o idioma é falado. Também observamos que os marcadores temporais não devem ser considerados referências fundamentais na escolha de um tempo verbal ou outro, pois, de acordo com as considerações da RAE (2010) e de Matte Bon (2010a) explicitadas neste capítulo, os referidos pretéritos são empregados de maneira alternada em lugares diversificados. Entendemos que os indicadores de tempo utilizados na enunciação são elementos secundários que, em algumas situações, nem aparecem no discurso, assim como explicitamos anteriormente.

---

[106] No original: *En español, el pretérito perfecto compuesto y el pretérito indefinido corresponden al* pretérito perfeito *del portugués. El primero, se utiliza con expresiones temporales que incluyen el presente (esta semana, hoy, nunca, siempre, etc.). (…) vamos a estudiar la conjugación de los verbos en pretérito indefinido, utilizada con expresiones temporales que no incluyen el presente (ayer, el mes pasado, etc.)*

[107] Esclarecemos que explicações muito próximas à citação destacada também podem ser encontradas nos seguintes materiais didáticos:

- BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. **Hacia el español.** São Paulo: Saraiva, 2004.
- HERMOSO, A. G.; DUEÑAS, C. R. **Eco.** Edelsa, Grupo Didascalia S.A. Madrid, 2005.
- PALOMINO, M. A. **Estudiantes – curso de español.** Edelsa, Grupo Didascalia S.A. Madrid, 2002.
- ROMANOS, H.; CARVALHO, J. P. **Espanhol expansión: ensino médio.** São Paulo: FTD, 2004.
- BRIONES, A. I.; FLAVIAN, E.; ÉRES FERNÁNDEZ, G. **Español Ahora.** São Paulo: Moderna, 2003.
- MELONE, H.; MENÓN, L. **Tiempo español.** São Paulo: Atual Editora, 2007.
- SOUZA, J. O. **Espanhol para brasileiros.** São Paulo: FTD, 1997.
- _____. **¡Por supuesto!: Español para brasileños.** São Paulo: FTD, 2003.

Assim, consideramos que a abordagem do *pretérito indefinido* e do pretérito *perfecto compuesto* nos livros didáticos de ELE costuma ser superficial e pouco adequada, uma vez que não esclarecem com precisão o uso dos tempos verbais em estudo, pois não se reportam às diferentes possibilidades de uso da língua.

Concluímos, então, que, se os livros didáticos costumam esclarecer o uso dos tempos verbais em estudo por meio de explicações insuficientes e, muitas vezes, constituem um dos poucos materiais utilizados pelos professores no tocante ao preparo de suas aulas, a primeira dificuldade em relação ao tema nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro se dá no ensino, visto que o docente se respalda, basicamente, nas informações contidas nesses manuais e podem ser levados a reproduzir o assunto de maneira incompleta e insatisfatória.

Entendemos que o livro didático consiste em uma ferramenta importante às aulas de ELE, entretanto, não deve ser a única referência do professor ao preparar suas aulas, a exemplo das reflexões apresentadas nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 154):

> É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas.

Outra questão que influencia diretamente o processo de ensino e que não poderíamos deixar de mencionar é a formação de professores de ELE no Brasil.

De acordo com a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB-EN):

> Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Dessa forma, o requisito mínimo para lecionar ELE na Educação Básica é ser licenciado em Letras-Espanhol por uma instituição de ensino superior legalmente reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC). Todavia, nem todos os docentes de língua espanhola são devidamente graduados na área. Segundo Eres Fernández (2009, p. 17), existem professores que realizaram uma complementação pedagógica, outros que possuem diplomas convalidados no Brasil por terem seus títulos originários de países estrangeiros e, ainda, docentes que,

apesar de não apresentarem a titulação mínima necessária, atuam na Educação Básica. Cabe ressaltar que essa situação se dá devido à carência de profissionais habilitados para o exercício da docência no referido idioma, especialmente após a sanção da lei 11.161/05, que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola em todas as escolas de Ensino Médio do Brasil.

Conforme as afirmações de Almeida Filho (1992, p. 1-2), uma das dificuldades relacionadas à formação do professor de língua estrangeira é o fato de que, habitualmente, ele "não fala, pouco lê, não escreve e nem entende" o idioma no qual está habilitado a lecionar, aspecto que implica na preparação de conteúdos estudados e transmitidos aos alunos de modo extremamente simplificado. Para o teórico, a baixa remuneração que obriga o docente a ministrar um número exacerbado de aulas semanais e o fato de as instituições escolares não exigirem uma formação especializada também constituem fatores que contribuem para a precariedade do ensino de línguas no Brasil.

De acordo com o mesmo estudioso (2000, p. 14), é necessário que o professor de línguas obtenha uma sólida formação inicial para atingir seu auge profissional. Contudo, após iniciar a prática docente é preciso que permaneça em constante atualização a fim de que obtenha oportunidades de crescimento e um bom desempenho no exercício de sua função. Já Eres Fernández (2009, p. 17) afirma que, independente da formação inicial, se o professor de ELE não se atualizar frequentemente, é possível que enfrente dificuldades com as quais não seja capaz de lidar com eficácia.

Dessa maneira, observamos que a formação inicial do professor exerce papel fundamental no exercício da docência de ELE. Entretanto, após ingressar no mercado de trabalho é imprescindível que esse profissional se atualize constantemente em sua área de atuação, ou seja, é importante que ele sempre participe de eventos, tais como seminários, palestras, cursos de aperfeiçoamento etc., pois a formação é um processo contínuo que tem início na graduação e "serpenteia pela vida inteira dos professores" (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 1).

Assim, entendemos que as dificuldades destacadas exercem influência direta no processo de ensino de línguas. Além dos baixos salários, do grande número de aulas assumidas pelos docentes e do acesso restrito a materiais didáticos, as salas superlotadas e a infraestrutura inadequada também constituem fatores que comprometem a qualidade do ensino oferecido nas escolas.

No tocante à abordagem do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro, consideramos que os professores

costumam buscar respaldo em poucos materiais didáticos e acabam reproduzindo informações superficiais acerca do tema, conforme abordamos nas linhas precedentes deste trabalho. Entretanto, também convém ter presente outro aspecto que talvez esteja relacionado a essa situação, qual seja, a maneira como os mencionados tempos verbais são apresentados aos futuros professores do referido idioma na graduação, ou seja, o modo como o assunto é discutido - caso seja discutido. Nesse sentido, reportamo-nos à visão apresentada por Almeida Filho há duas décadas (1992) quando ele afirmava que, naqueles anos, muitas vezes o professor concluía o curso universitário sem dominar o idioma estrangeiro em que estaria habilitado a lecionar. No caso dos pretéritos que nos ocupam, ocorreria algo semelhante na formação dos docentes de espanhol? Durante o curso de graduação o assunto seria tratado de maneira insuficiente?

Como o propósito de nosso estudo não é investigar os procedimentos ou as características da formação inicial dos professores de ELE – embora esse aspecto repercuta no nosso objeto de pesquisa –, voltamos nosso olhar àqueles elementos sobre os quais nos debruçamos até este momento, ao mesmo tempo em que vislumbramos os caminhos que eles nos oferecem para tentarmos melhor compreender o problema em análise assim como para buscar soluções que visem a redução das dificuldades do seu ensino.

Consoante às considerações explicitadas no item anterior deste trabalho, verificamos que a dificuldade vinculada à compreensão dos tempos verbais em análise nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro consiste, principalmente, na semelhança entre as formas verbais compostas em língua espanhola e em língua portuguesa, a despeito de seus significados serem diferentes. Assim, verificamos que o problema maior gira em torno de uma característica que, a nosso ver, pode ser sanada por meio da análise contrastiva entre os idiomas. Entendemos que se a língua materna dos estudantes é o português, que se eles dominam o uso desse idioma e que se os principais problemas que detectamos na correlação entre os pretéritos em foco no espanhol e no português vinculam-se ao uso nas duas línguas, o apoio na Linguística Contrastiva pode ser de grande utilidade posto que buscará respaldar-se naqueles conhecimentos que os estudantes já têm, isto é, como detalhamos no próximo capítulo, a ênfase girará em torno daquilo que é conhecido pelos alunos, ou seja, o uso dos pretéritos em língua portuguesa.

Elencamos no quadro a seguir uma síntese das dificuldades de ensino concernentes aos tempos verbais *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro:

| **DIFICULDADES DE ENSINO DOS PRETÉRITOS *INDEFINIDO* E *PERFECTO COMPUESTO* NAS AULAS DE ELE** |
|---|
| **Dificuldades de ensino:**<br><br>✓ acesso restrito do professor a diferentes materiais didáticos de ELE;<br>✓ explicações superficiais acerca do assunto em materiais didáticos de ELE;<br>✓ precária formação docente;<br>✓ confusão dos usos dos mencionados tempos e das conjugações verbais em língua estrangeira. |

Quadro 17 – Síntese das dificuldades de ensino dos pretéritos *indefinido* e *perfecto compuesto* nas aulas de ELE

No capítulo seguinte, apresentamos a Linguística Contrastiva e suas possíveis contribuições ao ensino dos tempos verbais em análise nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro, além de observarmos como ou se tal abordagem teórica subjaz em alguns materiais didáticos do referido idioma.

# CAPÍTULO 3

# A LINGUÍSTICA CONTRASTIVA E O ENSINO DO *PRETÉRITO INDEFINIDO* E DO *PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO* NAS AULAS DE ELE

Após a descrição do sistema verbal dos pretéritos em análise, da apresentação das convergências e das divergências relativas aos tempos verbais em estudo em ambos os idiomas, bem como das consequentes dificuldades que se manifestam no processo de ensino de ELE, abordamos, neste capítulo, as características gerais da Linguística Contrastiva a fim de relacionar algumas de suas possíveis contribuições ao ensino do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de língua espanhola para falantes do português brasileiro. Também investigamos se e de que maneira a Linguística Contrastiva se faz presente na abordagem específica dos tempos verbais mencionados em livros didáticos de ELE voltados ao Ensino Médio. Para isso, analisamos os materiais de espanhol constantes no **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 – Língua Estrangeira Moderna** (2011), os quais se encontram devidamente identificados no item 3.3. desta dissertação.[108]

## 3.1. A Linguística Contrastiva

A Linguística Contrastiva (LC) - ramo da Linguística Aplicada (LA)[109] - surgiu em meados dos anos 40, consolidou-se na década de 50 e entrou em crise a partir dos anos 80 devido ao surgimento de novas teorias relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras. Entretanto, como as teorias posteriores à LC também não foram capazes de preencher todas as lacunas encontradas no referido processo, pesquisas sobre o

[108] Ver p. 151.

[109] De acordo com o **Dicionário de Linguística e Fonética**, a Linguística Aplicada é um "ramo da LINGÜÍSTICA que se interessa basicamente pela aplicação de teorias, métodos e descobertas lingüísticas na elucidação dos problemas de LÍNGUA surgidos em outras áreas da experiência. O ramo mais desenvolvido da lingüística aplicada é o ensino e aprendizado das línguas estrangeiras – às vezes, a expressão é usada como se este fosse o único campo envolvido. No entanto, diversos outros campos de aplicação apareceram nos últimos anos, incluindo a análise lingüística das disfunções de LINGUAGEM LINGÜÍSTICA CLÍNICA), o uso da linguagem no ensino da língua materna (LINGÜÍSTICA EDUCACIONAL), além de desenvolvimentos na LEXICOGRAFIA, tradução e ESTILÍSTICA. Existe uma fronteira não delimitada entre a lingüística aplicada e vários ramos interdisciplinares da lingüística, como a SOCIOLINGÜÍSTICA e a PSICOLINGÜÍSTICA, principalmente quando os interesses da última incluem resultados práticos de tipo integralmente "aplicado" (ex.: planejar a política a ser adotada em relação a uma língua nacional). Por outro lado, como estas ramificações desenvolveram seus próprios fundamentos teóricos, ficou mais evidente a distinção entre "puro" e "aplicado" – e já se costuma encontrar pesquisas feitas na área de "psicolingüística aplicada", por exemplo." (CRYSTAL, 2008, p. 162, grifos do autor)

ensino e a aprendizagem de idiomas com foco na LC continuaram sendo realizadas. (ERES FERNÁNDEZ, 2003b, p. 103-104)

De acordo com Durão (2004a) e Santos Gargallo (1993), a LC estuda as consequências que as semelhanças e as diferenças relacionadas à LE e a LM do estudante acarretam para a aprendizagem de uma determinada língua estrangeira, sendo constituída de duas vertentes: a teórica e a prática. A LC teórica visa ao estudo comparativo de dois ou mais idiomas pautado no conceito de Universais Linguísticos, que postulam a existência de características semelhantes em todas ou quase todas as línguas. Já a LC prática estuda os contrastes existentes entre duas línguas a fim de simplificar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e está subdividida em três modelos: Análise Contrastiva (AC), Análise de Erros (AE) e Interlíngua (IL).

Entendemos que a LC prática pode contribuir de maneira significativa no processo de ensino e de aprendizagem do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro, uma vez que, conforme já mencionado, permite destacar as diferenças e estabelecer oposições relacionadas ao assunto. Para Santos Gargallo (1993, p. 28), "a análise das divergências pode iluminar o processo de aprendizagem no estudante, bem como o de ensino no professor".[110]

Nos subitens a seguir, abordamos as três vertentes mencionadas da LC prática.

### 3.1.1. Modelo de Análise Contrastiva

O modelo de AC teve como base fundamental os estudos de Fries (1945) e Lado (1999), os quais estabeleceram a comparação do sistema da LM do aprendiz com o sistema da LE a ser estudada no processo de ensino e de aprendizagem de idiomas.

Com a publicação do texto **Teaching and learning english as a foreign language**, Fries (1945, p. 9) estabelece que "os materiais mais eficientes são aqueles que se baseiam em uma descrição científica da língua a ser aprendida, cuidadosamente comparada com uma descrição paralela da língua nativa do aluno"[111]. Para o teórico, a observação dos contrastes entre a LM e a LE auxiliava na percepção das possíveis dificuldades dos alunos e, consequentemente, contribuía para que os erros fossem evitados.

[110] No original: *el análisis de las divergencias puede iluminar el proceso de aprendizaje en el estudiante y el de enseñanza en el profesor.*
[111] No original: *The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.*

Lado (1999), por sua vez, ao dar continuidade à linha de investigação iniciada por Fries (1945), estabelece a aplicação de técnicas de comparações linguístico-culturais sistemáticas, com o objetivo de que estas constituíssem o fundamento dos materiais didáticos de línguas estrangeiras ao ter como base

> [...] o pressuposto de que podemos predizer e descrever os padrões que causarão dificuldades na aprendizagem, e aqueles que não causarão, pela comparação sistemática da língua e cultura a serem aprendidas com a língua nativa e a cultura do aluno. Em nossa opinião, o preparo de materiais pedagógicos e experimentais atualizados deve ser baseado nesse tipo de comparação.[112] (LADO, 1999, p. vii)

Ainda de acordo com Lado (1999, p. 2), muitos estudantes têm a tendência de realizar transferências tanto da estrutura quanto do sentido da LM para a LE. Segundo o autor, o aluno considera simples tudo o que se assemelha à sua língua materna; de igual modo, considera difíceis os elementos diferentes entre os idiomas. Para Lado (1999), o professor que compara a língua estrangeira com a língua nativa do estudante entende melhor as reais dificuldades concernentes à aprendizagem do educando, característica que auxilia na escolha de posturas cabíveis e mais adequadas ao desenvolvimento das aulas, visto que tal comparação pode levá-lo a adquirir "uma compreensão mais nítida dos problemas linguísticos implicados, que não poderia alcançar com facilidade de outra maneira".[113] (LADO, 1999, p. 2)

Dessa forma, Lado (1999, p. 8) desenvolve um método de técnicas de comparações que engloba o sistema fonológico, o gramatical e o lexical, bem como o sistema cultural de ambas as línguas em contraste - a materna e a estrangeira -, dentre as quais destacamos o método de técnicas de comparação do sistema gramatical, uma vez que o foco de nossa pesquisa está intrinsecamente relacionado à gramática do idioma.

Lado (1999, p. 6) opina que a compreensão de gramática como estrutura viabiliza a comparação da LE com a LM auxiliando, assim, na detecção das dificuldades do aluno em relação à aprendizagem da LE. De acordo com o estudioso, as estruturas gramaticais estão relacionadas aos "dispositivos formais sistemáticos usados na língua para transmitir certos sentidos e relações"[114] muito mais do que, apenas, à memorização de regras gramaticais, à definição ou identificação de termos técnicos, a um conjunto de regras absolutas de correção

---

[112] No original: *the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student. In our view, the preparation of up-to-date pedagogical and experimental materials must be based on this kind of comparison.*

[113] No original: *an insight into the linguistic problems involved that cannot easily be achieved otherwise.*

[114] No original: *systematic formal devices used in a language to convey certain meanings and relationships.*

ou mesmo ao mero registro de exemplos de uso que desconsidera o fato das estruturas serem ou não relevantes no ato comunicativo. (LADO, 1999, p. 51-52)

Acerca da comparação entre as estruturas gramaticais nas aulas de línguas estrangeiras, o mencionado autor (1999, p. 66-72) estabelece as seguintes fases:

- ✓ comparação das estruturas de ambas as línguas;
- ✓ descrição das estruturas, destacando a forma, o sentido, a distribuição e o uso, com vistas à observação de possíveis contrastes;
- ✓ estabelecimento de possíveis problemas/dificuldades com base nas diferenças relacionadas às estruturas mencionadas.

Quadro 18 - Técnicas de comparação das estruturas gramaticais estabelecidas por Lado (1999)

A AC trouxe uma nova perspectiva ao ensino de LE na ocasião de seu auge. Todavia, foi alvo de rigorosas críticas no final da década de 60, época em que Wardhaugh (1992) apresentou algumas modificações com o propósito de reformular o mencionado modelo.

O referido teórico estabeleceu, então, a versão fraca da AC e denominou versão forte a proposta anterior. Para o pesquisador (1992, p. 44), a primeira versão instituída era inoperante, pois preceituava que os linguistas dispusessem de uma teoria linguística completa, capaz de tratar adequadamente a sintaxe, a fonologia e a semântica das línguas em contraste, além de estar fundamentada apenas na observação das gramáticas de ambos os idiomas o que, segundo o referido teórico, estava distante da realidade linguística. Já a versão fraca somente exigia que os linguistas tivessem o conhecimento necessário para auxiliar os alunos no tocante aos erros cometidos na prática, pois partia das dificuldades apresentadas pelos estudantes durante a aprendizagem de LE em sala de aula. (WARDHAUGH, 1992, p. 45) Entretanto, de acordo com Nemser (1992, p. 58), a segunda versão da AC também apresentava deficiências, pois, assim como a primeira, estava alicerçada no estudo da relação entre a LM e a LE e desprezava que as línguas contrastadas não eram totalmente equivalentes.

Dessa forma, verificamos que a versão forte da AC estava pautada na prevenção dos erros dos aprendizes, cabendo ao linguista evitar a ocorrência destes com base na análise das diferenças decorrentes das estruturas sintáticas, fonéticas e semânticas das línguas em contraste. Já na versão fraca, o foco estava na observação dos erros produzidos no processo de aprendizagem da LE para posterior análise e busca de soluções para o problema.

Observamos, portanto, que o objetivo da AC era a comparação sistemática entre a LE e a LM do aprendiz. De acordo com Santos Gargallo (1993, p. 35), a AC propunha uma gramática contrastiva organizada de acordo com os diferentes níveis gramaticais relacionados aos idiomas, com o propósito de classificar as possíveis interferências, bem como as dificuldades relacionadas à aprendizagem.

Segundo Durão (2004c), a AC

> [...] contribuiu de forma inegável para o desenvolvimento das pesquisas sobre os universais da linguagem, para o estudo das variações diacrônicas e dialetais, para o estudo da aquisição da linguagem, bem como para o campo da tradução, além de propiciar uma base para o desenvolvimento de materiais eficazes para o ensino de línguas, motivo pelo qual reaparece, mesmo que modificado, no modelo de Análises de Erros e, posteriormente, no modelo de Interlíngua. (DURÃO, 2004c, p. 16)

Conforme as considerações anteriores, entendemos que a AC auxiliou de maneira expressiva o processo de ensino e de aprendizagem de LE, propiciando o início do modelo de Análise de Erros (AE), do qual tratamos no item a seguir.

### 3.1.2. Modelo de Análise de Erros

O modelo de AE teve sua origem no ano de 1967 por meio da publicação de um texto de Corder intitulado **The significance of learners errors**, cujas ideias estão fundamentadas na teoria da aquisição linguística proposta por Chomsky em meados dos anos cinquenta. Tal teoria parte do pressuposto de que o ser humano nasce dotado de capacidade inata para adquirir uma língua, desde que exposto a ela, característica que rejeita a corrente comportamental e estruturalista na qual se baseia o modelo da AC abordado no subitem anterior. De acordo com a teoria da aquisição linguística de Chomsky, os indivíduos possuem uma Gramática Universal (GU)[115] dentro de si que passa a ser desenvolvida a partir da exposição dos seres humanos a um determinado idioma.

Segundo Chomsky (1998, p. 23), a criança apresenta um conhecimento muito mais amplo do que o seu tempo de vida é capaz de lhe proporcionar e isso se dá, inclusive, em relação às palavras mais simples. Conforme as ideias do mencionado teórico, os bebês

[115] A Gramática Universal formula "observações que convêm a todas as línguas" (Du Marsais). A gramática universal tem então como objeto de estudo mecanismos necessários e comuns a todas as línguas, isto é, os universais linguísticos. [...] A gramática universal é constituída pelo conjunto de regras linguísticas verificadas nas línguas do mundo (falar-se-á, assim, de universais ou de quase-universais da língua). (DUBOIS et al., 2006, p. 317)

adquirem cerca de uma palavra nova a cada hora em ambientes que disponham de circunstâncias linguísticas precárias. Para ele, a aquisição da língua pode ser associada, de maneira geral, à evolução dos órgãos, sendo, portanto, concernente ao desenvolvimento natural de um indivíduo e não algo realizado por ele. Ainda conforme o estudioso, o meio linguístico ao qual uma criança é exposta inicialmente estabelece o desenrolar de todo o curso de sua linguagem:

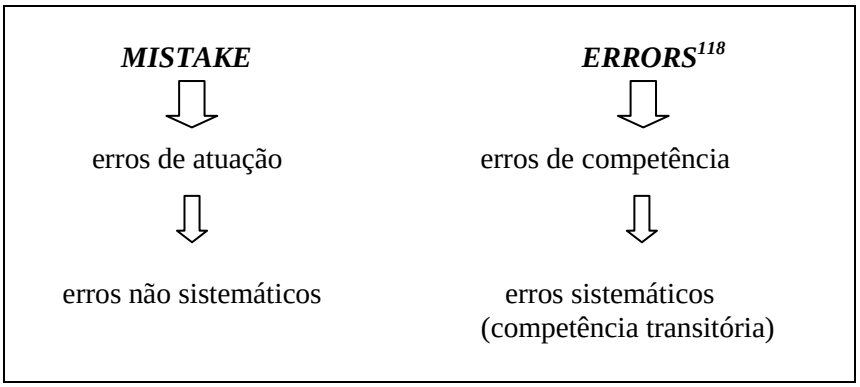
> Podemos imaginar o estado inicial da faculdade de linguagem como uma rede de relações fixa conectada a um painel de controle; a rede de relações é constituída pelos princípios da linguagem, enquanto os controles são as opções a serem determinadas pela experiência. Quando os controles estão fixados de um modo, temos o bantu; quando estão fixados de outro modo, temos o japonês. Cada língua humana possível é identificada como uma fixação particular de controles – uma fixação de parâmetros, na terminologia técnica. Se o programa de pesquisa for bem sucedido, deveríamos ser literalmente capazes de deduzir o bantu a partir de uma certa escolha de fixações, o japonês de outra, e assim por diante, para todas as línguas que os seres humanos podem adquirir. (CHOMSKY, 1998, p. 25)

Respaldado nessa teoria, Corder (1992b, p. 35) postula que o estudante de uma LE adota algumas estratégias muito semelhantes às aplicadas no processo de aquisição da LM, embora tal hipótese não pressuponha que a aprendizagem ocorra na mesma sequência.

Ao considerar que os erros são traços característicos do processo de aprendizagem, Corder (1992b, p. 37), fundamentado na distinção entre competência e atuação[116] estabelecida por Chomsky (1971, p. 6), classifica-os em não sistemáticos e sistemáticos. Os erros não sistemáticos são aqueles que mesmo os adultos cometem em relação à sua LM devido a lapsos de memória, cansaço físico ou mental ou estados psicológicos alterados. Tais erros são acidentais e não configuram conhecimento deficiente do idioma nativo visto que, em geral, acontecem de maneira consciente e, por conseguinte, podem ser corrigidos pelo próprio falante. Para o teórico, é natural que os aprendizes de uma LE também cometam esse tipo de erro, pois, conforme já abordamos, trata-se de um processo bastante similar à aquisição da LM. Por esse motivo, o referido pesquisador destaca a necessidade de distinguirmos os erros casuais dos erros sistemáticos, os quais revelam uma compreensão falha da LE. Consoante aos conceitos de Corder (1992b, p. 37), "os erros de atuação se caracterizarão por sua

[116] Segundo Chomsky (1971, p. 6), competência é o conhecimento do falante em relação à sua língua e atuação se refere ao uso que se faz do idioma em situações reais.

assistematicidade e os erros de competência por sua sistematicidade"[117]. Assim, o estudioso emprega o termo *mistake* (falhas) para designar os erros de atuação e *errors* (erros) para denominar os erros sistemáticos que, segundo ele, viabilizam a reconstrução da competência transitória do aluno relativa à LE.




Quadro 19 – *Mistake* e *errors*

De acordo com o teórico (1992b, p. 37-38), os erros representam estratégias empregadas tanto pelas crianças no processo de aquisição de sua LM quanto pelos estudantes no processo de aprendizagem de uma LE e são importantes na medida em que sinalizam a maneira como os aprendizes assimilam o sistema da língua aprendido em um dado momento do curso, além de serem essenciais para o professor, para o investigador e para o próprio aluno:

> Em primeiro lugar, para o professor, já que lhe dizem se empreende uma análise sistemática, quanto o aluno tem progredido em direção à sua meta e, consequentemente, o que resta para aprender. Segundo, proporcionam ao investigador evidência de como se adquire ou se aprende uma língua e quais estratégias ou procedimentos o aluno emprega no descobrimento do idioma estrangeiro. Terceiro (e de certa forma é o aspecto mais importante) são indispensáveis para o próprio aluno, pois podemos considerar que cometer erros é um mecanismo que este utiliza para aprender; é um modo de que dispõe para provar suas hipóteses a respeito da natureza da língua que está aprendendo.[119] (CORDER, 1992b, p. 38)

[117] No original: *los errores de actuación se caracterizarán por su asistematicidad, y los errores de competencia por su sistematicidad.*

[118] De acordo com o **Diccionario de Términos Clave de ELE** *"en 1967, S. P. Corder en su ya famoso artículo «The significance of learner's errors» realiza una distinción entre el concepto de «error» y el de «falta» o «equivocación». Según él, el error es una desviación que aparece en la producción verbal del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta (error sistemático), mientras que reserva los términos falta o equivocación para hacer referencia a los errores esporádicos que el aprendiente comete por lapsus, fallos o descuidos. Sin embargo, gran parte de los investigadores reconoce que en la práctica no es tan fácil llevar a cabo esta distinción".* Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm>. Acesso em: 28 fev. 2013. Note-se que em português, de maneira geral, emprega-se a terminologia em língua inglesa.

[119] No original: *En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender.*

Conforme os conceitos defendidos pelo estudioso (1992b, p. 39), a correção sistemática dos erros, isto é, aquela cuja preocupação se limita apenas à apresentação das formas corretas da língua ao aluno, não constitui uma técnica que deva ser frequentemente aplicada, além de não ser a mais eficiente, pois impede que o discente arrisque diferentes alternativas de uso da LE. Segundo Corder (1992b, p. 39), permitir em um primeiro momento que o estudante tente perceber por si só as formas adequadas da língua pode ser mais produtivo tanto para o aluno quanto para o professor, pois viabiliza que o aprendiz compreenda, de fato, determinado conteúdo e não apenas que o reproduza, consideração com a qual estamos plenamente de acordo por entendermos que tal procedimento possibilita a construção do conhecimento autônomo do aluno no novo idioma.

Para Corder (1992b, p. 40), o conhecimento da LM auxilia no processo de aprendizagem de uma LE, sendo que os erros devem ser interpretados como sinalizadores das dificuldades dos estudantes e não como sinais inibidores relativos a esse processo, como eram vistos no modelo Tradicional de ensino. Cabe mencionar também que, baseado nas propostas de Ferguson[120] (1966 apud CORDER, 1992b, p. 36) e Carroll[121] (1955 apud CORDER, 1992b, p. 36), Corder destaca que os planejamentos dos programas de curso deveriam considerar as necessidades dos alunos e não se basear em juízos impressionistas ou critérios teóricos vagos e cita como exemplo uma das propostas de Carroll que considerava relevante a criação de situações-problema com o intuito de que o aluno pudesse encontrar soluções verbais adequadas por meio de perguntas ao professor ou de consultas ao dicionário.

Segundo Durão (2004a, p. 46-47), além de se apoiar na teoria de aquisição linguística estabelecida por Chomsky, a exemplo das considerações anteriores, o modelo de AE também se reporta a outras concepções, tais como o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes e algumas contribuições da teoria sociocognitiva elaborada por Vygotsky.

Como vimos no primeiro capítulo da presente dissertação[122], Hymes (2000) estabelece quatro questionamentos[123] referentes à linguagem e outras formas de comunicação. Para

---

*Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua. Tercero (y en un sentido es el aspecto más importante) son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo.* (CORDER, 1992b, p. 38)

[120] FERGUSON, C. A. **Research on Language Learning. Applied Linguistics.** Report of the Northeast Conference, 1966.

[121] CAROLL, J. B. **The study of Language.** Cambridge: Harvard University Press, 1955.

[122] Ver item 1.2 do capítulo 1 (p. 37-62)

[123] Os questionamentos estabelecidos por Hymes (2000, p. 37) se relacionam à linguagem e outras formas de comunicação, sendo eles relativos às possibilidades de uso da língua no tocante ao conhecimento gramatical, sociolinguístico, discursivo e estratégico do estudante de LE.

Hymes, a competência comunicativa não está relacionada apenas ao domínio gramatical de um idioma, mas também ao fato de saber de que forma, quando ou onde utilizá-lo. Dessa maneira, a competência comunicativa abrange quatro áreas relacionadas à linguagem e outras formas de comunicação:

- **competência linguística:** capacidade de empregar a língua para expressar significados;
- **competência sociolinguística:** capacidade de usar a língua de forma adequada ao contexto sociocultural;
- **competência discursiva:** capacidade de produzir e decodificar textos orais ou escritos relativos a diferentes situações comunicativas, relacionando os significados às formas gramaticais;
- **competência estratégica:** capacidade de comunicação quando alguma(s) das competências anteriores forem insuficientes.

Quadro 20 - Competência comunicativa - Adaptado de Durão (2004a, p. 47)

Já Vygotsky (1998b, p. 6-7), um dos maiores representantes da teoria sociocognitiva, estabelece que a fala cumpre a função essencialmente comunicativa e o seu desenvolvimento se dá por meio de significados convencionados nas diferentes sociedades estando, portanto, intrinsecamente relacionada ao pensamento humano. Para o mencionado teórico, a criança apresenta duas etapas no desenvolvimento da fala, sendo que a primeira se refere à fase pré-intelectual e a segunda à fase intelectual.

Na fase pré-intelectual, a emissão de sons, o choro e a pronúncia das primeiras palavras de uma criança ainda não se relacionam ao pensamento, mas sim às emoções, a despeito de Charlotte Buehler[124] (1927 apud VYGOTSKY, 1998b, p. 53), em parceria com outros estudiosos, ter revelado por meio de pesquisas que o comportamento e as reações à voz humana no primeiro ano de vida da criança também constituem o caráter social da fala, mesmo em se tratando do desenvolvimento desta primeira fase. Já a fase intelectual se inicia por volta dos dois anos de idade de um indivíduo, ocasião na qual as linhas da evolução do pensamento e da fala se encontram e se unificam, dando origem a uma nova conduta. Nessa fase, a criança passa a verbalizar os seus pensamentos e apresenta forte curiosidade pelas palavras, o que culmina no rápido aumento do seu vocabulário. Sendo assim, o referido teórico defende que na fase pré-intelectual a criança tem acesso apenas ao léxico que aprende

[124] BUEHLER, Charlotte. **Soziologische und psychologische Studien ueber das erste Lebensjahr.** Jena G. Fischer, 1927.

com as pessoas à sua volta, já na fase intelectual, ela é impulsionada a adquirir mais palavras. (VYGOTSKY, 1998b, p. 52-53)

Segundo Vygotsky (1998b, p. 136-137), enquanto na LM os traços mais simples da fala são aprendidos antes dos mais difíceis, na LE os aspectos mais complexos são praticados antes do desenvolvimento da fala, visto que o estudante está consciente da gramática da língua desde o início. Para o teórico, a aprendizagem de uma LE pode facilitar o conhecimento das estruturas mais complexas da LM o que, por sua vez, também pode auxiliar nos estudos de uma LE, pensamento com o qual estamos de acordo.

Entendemos que a teoria sociocognitiva de Vygotsky (1998b) nos remete às considerações preliminares abordadas no primeiro capítulo do presente trabalho acerca dos conceitos e/ou definições de comunicação, linguagem, língua e gramática, pois observa a língua sob uma perspectiva comunicativa, a exemplo dos conceitos de Hymes (2000) retomados neste capítulo. No tocante ao modelo de AE, os estudos de Vygotsky (1998b) contribuem no sentido de que vincula o desenvolvimento da LE ao conhecimento da LM, além do que observa a necessidade da interação com pessoas que apresentem um grau de conhecimento linguístico mais avançado para que ocorra a aquisição da linguagem.

Durão (2004a) resume toda a fundamentação da AE da seguinte maneira:

> Em suma, as contribuições advindas da teoria mentalista[125] de aquisição das LM, unidas às contribuições da sociolinguística e à necessidade de interação com falantes mais competentes linguísticamente, o que enquadra a teoria sociocognitiva, complementam o quadro teórico da LC, abrindo espaço para fundamentar o modelo de AE de uma forma verdadeiramente abrangente. [126](DURÃO, 2004a, p. 49)

Consoante aos conceitos defendidos pela mesma pesquisadora (2007, p. 15), os objetivos da AE consistiam em sobrepujar as lacunas deixadas pela AC, bem como comprovar que grande parte dos erros apresentados pelos alunos de uma LE revelavam estratégias universais relativas à aprendizagem, dentre as quais a transferência configurava apenas uma de suas causas. Ainda coforme Durão (2007, p. 16-19), os teóricos Burt e

[125] Na LINGÜÍSTICA, a influência desta escola de pensamento que acredita que os processos e estados mentais existem independente de suas manifestações de comportamento, e que podem explicar o comportamento – é mais marcada na obra de Noam CHOMSKY, especialmente em suas noções de COMPETÊNCIA e de capacidade INATA, e em sua visão geral da relação entre LÍNGUA e mente. (CRYSTAL, 2008, p. 170, grifos do autor)

[126] No original: *En síntesis, las contribuciones advenidas de la teoría mentalista de adquisición de las LM, aunadas a las aportaciones de la sociolingüística y a la necesidad de interacción con hablantes más competentes lingüísticamente, que enmarca la teoría sociocognitivista, complementan el cuadro teórico de la LC, abriendo espacio para cimentar el modelo de AE de una forma verdaderamente abarcadora.*

Kiparsky[127] (1972 apud DURÃO, 2007, p. 16), Richards[128] (1974 apud DURÃO, 2007, p. 17), Corder (1977) e Selinker (1992) propuseram vários critérios de classificação dos erros, quais sejam: linguístico, gramatical, etiológico, pedagógico e comunicativo, dentre os quais destacamos o critério gramatical, pois, como sabemos, nosso foco de pesquisa se relaciona à gramática da língua.

Segundo a estudiosa (2007, p. 17), o critério gramatical foi proposto por Corder em 1973 e determina que os erros devem ser analisados por níveis, assim como observamos no Quadro a seguir:

| |
|---|
| - erro fonético-fonológico: afeta pontos referentes a confusões causadas por oposições fonológicas que não existem na língua em questão ou a confusões motivadas pela existência de sons diferentes na língua materna dos estudantes; |
| - erro ortográfico: afeta a forma gráfica das palavras; |
| - erro morfológico: diz respeito à forma das palavras; |
| - erro sintático: diz respeito à construção dos enunciados; |
| - erro léxico-semântico: afeta o significado das lexias; |
| - erro discursivo: afeta a constituição discursiva dos enunciados. |

Quadro 21 – Níveis de análise de erros gramaticais propostos por Corder (1977). Fonte: DURÃO, 2007, p. 17.

Respaldada nas ideias de M. Burt, H. Dulay e S. Krashen[129] (1982 apud SANTOS GARGALLO, 1993, p. 76), Santos Gargallo apresenta algumas vantagens do modelo de AE no ensino e na aprendizagem de LE, por meio da seguinte síntese:

[127] BURT, M. K.; KIPARSKY, C. **The gooficon:** a repair manual for English. Rowley, MA.: Newbury House Publishers, 1972.
[128] RICHARDS, J. C. A non-contrastive approach to error analysis. In: RICHARDS, J. C. (ed.). **Error analysis:** perspectives in second language acquisitions. London: Longman, 1974.
[129] DULAY, H. C.; BURT, M.; HRASHEN, S. **Language two.** Oxford University Press, 1982.

> - supõe uma contribuição significativa à Linguística Aplicada; eleva a condição do erro e amplia o âmbito de suas fontes, pois os erros são vistos como sinais positivos de que o processo de aprendizagem está sendo realizado;
> - indica aos professores que áreas oferecerão mais dificuldade para os alunos e, com isso, o professor se torna consciente do ponto do processo em que o aluno se encontra e o investigador compreende quais estratégias o aluno está utilizando;
> - estabelece uma hierarquia de dificuldades, iluminando as prioridades no ensino;
> - produz material de ensino e revisa o que se tem e que não é adequado;
> - constrói testes que são relevantes para determinados objetivos e níveis.[130] (SANTOS GARGALLO, 1993, p. 76)

De acordo com a referida pesquisadora (1993, p. 77), com o intuito de ampliar os objetivos da AE, Corder se preocupou com a melhoria dos materiais didáticos de ensino, a fim de fornecer ao aluno elementos necessários para o seu desenvolvimento em situações de comunicação. Entretanto, o mesmo linguista reconheceu que, inicialmente, o modelo de AE foi conduzido de modo inapropriado, pois se interessava apenas pela competência gramatical do aprendiz.

De maneira geral, observamos que o modelo de AE surgiu com o propósito de complementar as lacunas deixadas pela AC com base na análise e na observação detalhada dos erros sistemáticos cometidos pelos alunos de uma LE. A AE também contribuiu para a elaboração de materiais didáticos, bem como para o estabelecimento de estratégias de ensino que visavam a sanar as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Entendemos que a AE contribuiu positivamente aos estudos da LC, especialmente porque passou a considerar as situações comunicativas de um idioma, deixando de analisar a língua apenas com foco na comparação das estruturas gramaticais da LM e da LE, característica predominante da AC. O modelo de AE constituiu um avanço significativo à LC também pelo fato de julgar o conhecimento da LM do aprendiz como facilitador do processo de aprendizagem de uma LE.

No próximo subitem da presente dissertação, abordamos o modelo de Interlíngua, cujos estudos foram inicialmente proporcionados pelo modelo da AE.

---

[130] No original: - *supone una contribución significativa a la Lingüística Aplicada; eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus fuentes, pues los errores son vistos como signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo; - indica a los profesores qué áreas ofrecerán más dificultad para los alumnos, y con ello, el profesor será consciente del punto del proceso en el que el alumno se encuentra y el investigador sabrá qué estrategias está utilizando el alumno; - establece una jerarquía de dificultades, iluminando las prioridades en la enseñanza; - produce material de enseñanza y revisa el que se tiene y que no es adecuado; - construye test que son relevantes para determinados objetivos y niveles.*

### 3.1.3. Modelo de Interlíngua

O modelo de IL surgiu com base nas propostas de Selinker em 1969 e foi reelaborado em 1972 pelo mesmo teórico que, ao aproximar-se do conceito de estrutura latente da linguagem - base da Teoria do Amadurecimento estabelecida por Lenneberg - instituiu que no cérebro humano existe uma estrutura psicológica latente que é ativada no processo de aprendizagem de uma LE. (SELINKER, 1992, p. 82)

A Teoria do Amadurecimeto de Lenneberg (1981, p. 153-154) sustenta que o desenvolvimento da linguagem é algo intrínseco ao ser humano e, portanto, não é proveniente de estímulos externos, ou seja, daquilo que está à sua volta. Assim, ao proporcionar uma reflexão acerca dos motivos pelos quais, em geral, as crianças começam a falar entre um ano e meio e dois anos, o teórico afirma que "as necessidades que surgem aos dezoito meses e que fazem com que a linguagem se desenvolva se devem, primordialmente, a processos de amadurecimento que ocorrem no interior do indivíduo"[131]. De acordo com o referido teórico (1981, p. 419), o amadurecimento linguístico se dá por meio de uma estrutura latente da linguagem específica aos seres humanos que, por sua vez, possuem uma GU comum a todos os indivíduos. Sendo assim, devido a que o homem é dotado de uma estrutura linguística latente e todas as línguas apresentem traços idênticos, as crianças são capazes de adquirir qualquer idioma com facilidade. (LENNEBERG, 1981, p. 419)

Conforme as ideias de Selinker (1992, p. 82-83), o fato de uma pessoa adulta atingir em uma LE a competência linguística de um falante nativo - êxito conquistado, em média, por apenas 5% dos alunos - se deve à reativação da estrutura latente da linguagem proposta por Lenneberg (1981) no processo de aquisição da LM. De acordo com Selinker (1992, p. 83), essa pequena parcela dos estudantes utiliza mecanismos psicolinguísticos muito diversificados no que tange aos demais aprendizes de uma LE, constatação que leva o mencionado linguista a focar seu estudo no grupo que representa a maioria, visto que, segundo ele, nunca alcançarão a competência do falante nativo. Dessa forma, o referido pesquisador defende que a aprendizagem de uma LE acontece com base em um agrupamento de estruturas psicológicas (estrutura psicológica latente) concernentes à mente do aprendiz as quais são ativadas no processo de desenvolvimento de um novo idioma. (SELINKER, 1992, p. 82-83)

---

[131] No original: *las necesidades que surgen a los dieciocho meses y que hacen que se desarrolle el lenguaje se deben primordialmente a procesos de maduración acaecidos en el interior del individuo.*

Para o estudioso, ao aprender uma nova língua, o estudante centra sua atenção em uma espécie de dialeto, ou seja, em um sistema linguístico independente que transita entre a LM e a LE denominado pelo autor como Interlíngua. Assim, Selinker (1992, p. 84) declara que um de seus principais objetivos era "propor que as predições realizadas acerca dos comportamentos dentro de uma teoria de aprendizagem de LE deveriam, fundamentalmente, ocupar-se das configurações linguísticas das locuções produzidas nas IL"[132], sendo que os únicos elementos relevantes na observação e identificação das IL são as locuções do aluno produzidas em sua LM e em sua IL, além das locuções na língua objeto produzidas pelos nativos do idioma.

Selinker (1992, p. 84-85) declara que um dos componentes que ele também supõe existir na estrutura psicológica latente é a fossilização. De acordo com o pesquisador, trata-se de um fenômeno linguístico inconsciente que possibilita a preservação de itens, regras e subsistemas da LM na IL do estudante, independente de sua idade ou do estágio de aprendizagem no idioma. Ainda consoante aos conceitos de Selinker (1992, p. 85), tal fenômeno pode aparecer na IL do aluno quando da aprendizagem de conteúdos novos ou complexos, devido a estado emocional ou psicológico alterado, como no caso de grande ansiedade ou excitação, por exemplo, ou ainda quando o aluno se encontra em um alto grau de descontração.

O referido linguista (1992, p. 86-88) sugere cinco processos principais de igual modo localizados na estrutura psicológica latente por meio dos quais a fossilização pode ser observada: transferência linguística, transferência de instrução, estratégias de aprendizagem de uma LE, estratégias de comunicação em uma LE e a hipergeneralização de material linguístico da língua meta, os quais explicitamos a seguir:

**a)** A transferência linguística, diz respeito à transposição de traços da LM do aprendiz à sua IL, podendo ser positiva ou negativa. A transferência linguística positiva auxilia na aproximação entre a LM e a LE, acontece com base na transferência de regras e vocábulos, por exemplo, que facilitam a aprendizagem da língua meta. Já a negativa, também denominada interferência, acarreta dificuldades ao referido processo, posto que a transposição de elementos da LM conduz o estudante ao erro (SANTOS GARGALLO, 1993; DURÃO, 2007);

[132] No original: *proponer que las predicciones realizadas sobre los comportamientos dentro de una teoría del aprendizaje de L2 tendrían que ocuparse fundamentalmente de las configuraciones lingüísticas de las locuciones producidas en las ILs.*

**b)** A transferência de instrução, por sua vez, é completamente oposta ao fenômeno de transferência linguística, visto que nela a fossilização acontece devido a falhas de instrução ocorridas no processo de aprendizagem. Para ilustrar essa transferência, Selinker (1992, p. 87-88) apresenta a dificuldade encontrada por aprendizes de inglês falantes de servo-croata no tocante à diferenciação dos pronomes pessoais *he/she* proveniente do fato de tanto nos livros didáticos quanto nas propostas dos docentes haver apenas exercícios com a forma masculina e nunca com a forma feminina;

**c)** A estratégia de aprendizagem se refere aos mecanismos adotados pelos estudantes para aprender uma LE como, por exemplo, a tendência apresentada por alguns alunos a reduzir as formas da língua alvo a um sistema simples (SELINKER, 1992, p. 88);

**d)** A estratégia de comunicação consiste no uso de mecanismos utilizados pelos aprendizes na interação com falantes nativos do idioma que estão aprendendo;

**e)** A hipergeneralização das regras diz respeito ao uso generalizado de normas aplicadas a todos os contextos de maneira invariável.

Obsevamos que o modelo de IL visa ao estudo de uma combinação linguística desvinculada tanto da LM quanto da LE, ou seja, uma espécie de construção que transita entre um sistema e outro, criada pelo estudante que tenta se expressar por meio da nova língua em desenvolvimento. De acordo com Santos Gargallo (1993, p. 126), o referido modelo consiste na análise e observação da "língua empregada pelo estudante, sem ser 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[133]".

Dessa maneira, Santos Gargallo (1993) interpreta o modelo de IL como

[133] No original: *lengua empleada por el estudiante, sin ser su lengua materna ni la lengua que está aprendiendo, sino algo intermedio, es un código lingüístico que le sirve para conseguir sus objetivos comunicativos*.

> [...] o sistema linguístico do estudante de uma L2, que transita entre a língua nativa (L1) e a língua alvo (L2), cuja complexidade vai se incrementando em um processo criativo que atravessa sucessivas etapas marcadas pelas novas estruturas e vocabulário que o aluno adquire. […] A interlíngua de um estudante de L2 reflete a tentativa de utilização de um sistema linguístico que ele não conhece de maneira completa com propósito comunicativo, pelo qual, em determinadas circunstâncias, precisará solucionar as carências linguísticas na língua alvo por meio de outros tipos de recursos que poderão ser linguísticos ou não linguísticos.[134] (SANTOS GARGALLO, 1993, p. 128-130)

Para a mencionada estudiosa, Selinker (1992) foi o pesquisador que melhor manifestou os objetivos do modelo de IL, cuja teoria reuniu os conceitos da AC e da AE e passou a observar os erros dos aprendizes de maneira mais condescendente.

Durão (2004a, p. 60) também destaca que a IL se desenvolveu a partir das duas vertentes da LC abordadas anteriormente e declara ainda que o referido modelo configura uma fase da LC prática que tem como objetivo o entendimento da "língua dos aprendizes". Segundo ela, o conceito de fossilização estabelecido por Selinker (1992) constitui a característica mais importante da IL e se refere a traços na IL dos alunos que não alcançam a evolução natural da LE e persistem na língua dos estudantes de forma inconsciente. (DURÃO, 2004a, p. 67)

Observamos, portanto, que o modelo de AC, bem como o de AE, contribuiu significativamente para a origem do conceito da IL, uma vez que os três modelos abordados se complementam. Segundo o nosso entendimento, as três vertentes da LC prática possuem características que podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem de ELE, inclusive, no tocante à abordagem dos tempos verbais em pauta neste trabalho, à qual nos reportamos mais adiante.

O enfoque da AC encontra-se ultrapassado visto que, atualmente, já não podemos pautar o ensino e a aprendizagem de uma LE sob a perspectiva de possibilidades de erros observados com base no contraste da estrutura sintática, fonética e semântica da LM e da LE. Entendemos que os erros estruturais não constituem a única fonte de dificuldade de aprendizagem de línguas estrangeiras em sala de aula. Já a essência do modelo de AE considera as situações comunicativas dos idiomas e estabelece sua observação no que tange aos erros produzidos pelos aprendizes em sala de aula, o que consideramos ser perfeitamente

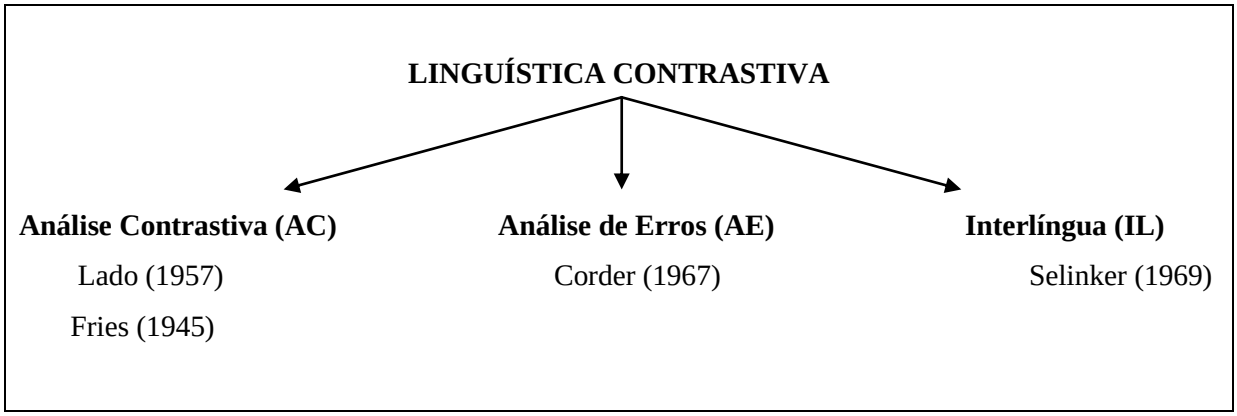
[134] No original: *[...] el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere. […] La interlengua de un estudiante de L2 refleja el intento por utilizar con fines comunicativos, un sistema lingüístico que no conoce de manera completa, por lo que, en determinadas circunstancias, habrá de subsanar las carencias lingüísticas en la lengua meta, a través de otro tipo de recursos, que podrán ser lingüísticos o no lingüísticos.*

coerente, contudo, ainda enfatiza o erro e busca formas de saná-lo. Por fim, a IL de certa forma complementa as outras vertentes, além de observar a "língua do aprendiz" que se caracteriza por uma língua que transita entre a LE e a LM do estudante, fenômeno comumente verificado no processo de aprendizagem de um novo idioma.

Sendo assim, postulamos que os três modelos da LC podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem de ELE na atualidade, pois, em conjunto, permitem o ensino contextualizado e adequado às reais necessidades de nossos alunos. Nas palavras de Durão:

> [...] em qualquer um de seus modelos, a LC contribui, inquestionavelmente, para o aprimoramento da formação de professores de línguas, o ideal é a integração deles, visto que são, na verdade, etapas complementáveis no sentido de propiciar um enfoque e um material didático mais ajustado às necessidades dos estudantes de línguas. (DURÃO, 2004c, p. 22)

Vejamos no quadro a seguir uma síntese dos principais precursores da LC prática:




Quadro 22 – Linguística Contrastiva – Adaptado de Santos Gargallo (1993, p. 22)

No próximo item, apresentamos algumas contribuições da LC às aulas de ELE.

### 3.2. Contribuições da Linguística Contrastiva às aulas de ELE

Conforme verificamos, a LC trouxe relevantes contribuições às aulas de ELE, visto que passou a observar as dificuldades dos alunos sob a perspectiva da elaboração de mecanismos que pudessem subsidiar o processo de ensino e de aprendizagem de idiomas, tornando-o mais significativo tanto para o professor quanto para o aluno. Entendemos que a LC pode auxiliar eficazmente os aprendizes brasileiros de ELE devido, principalmente, à

relativa proximidade existente entre o espanhol e o português, a exemplo do que explicitamos no capítulo precedente desta dissertação.

Tal consideração também pode ser percebida nas **OCEM** (BRASIL, 2006), cujas reflexões propõem que não devemos temer o uso do conhecimento prévio que o aluno possui da língua portuguesa nas aulas de ELE, visto que este pode constituir um recurso que lhe auxilie na compreensão da língua-alvo. Dessa forma, alguns princípios da LC podem ser úteis quando empregados em situações apropriadas:

> Não se trata de defender, no entanto, a visão mais conservadora da Análise Contrastiva, mas de considerar que alguns de seus princípios, pautados no contraste entre as línguas e discursividades envolvidas, podem levar a resultados satisfatórios.
> Da mesma forma, a Análise de Erros, para a qual estes são uma etapa natural pela qual passam todos os aprendizes no seu percurso em direção à língua-meta e, ao mesmo tempo, são indicadores do processo de aprendizagem seguido pelos estudantes, tem contribuições a oferecer. (BRASIL, 2006, p. 142)

A exemplo do que verificamos no capítulo 2 desta dissertação[135], Salinas (2005), Alcaraz (2005) e Durão (2000) mencionam a contribuição que a relativa proximidade entre o espanhol e o português possibilita às aulas de ELE, mas também destacam que essa característica pode provocar interferências ou levar o aluno a estagnar em uma IL, considerações com as quais estamos de acordo. Entretanto, cabe ressaltar a importância do papel do professor que deve perceber tais confusões e orientar o aluno nesse processo, pois entendemos que a utilização da LC nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro apresenta muito mais vantagens que desvantagens, assim como observamos nas **OCEM** (BRASIL, 2006) que ao abordar o papel educativo das aulas de LE na escola declara que o ensino de idiomas

> [...] poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita. No caso específico da Língua Espanhola, esta pode contribuir significativamente para isso, dada a especial relação que mantém com a Língua Portuguesa [...]. (BRASIL, 2006, p. 133)

Segundo Vez Jeremías (2004, p. 150), no início do século XX, o estudo da língua era fundamentalmente filológico, ou seja, calcado na leitura e na interpretação de textos escritos.

[135] Ver item 2.4.

Segundo o pesquisador, a primeira grande revolução linguística foi instaurada nas décadas de 20 e 30, época em que, com o advento do método estrutural, a filologia foi posta em cheque devido ao novo pensamento de que a realidade linguística não se encontrava em textos escritos, mas sim na fala, além do que, a partir daí, a língua passou a ser concebida como "estruturas de estruturas" (morfologia e sintaxe) e a ser observada sob uma perspectiva social. De acordo com o estudioso (2004, p. 150), tais características contribuíram significativamente com os estudos linguísticos, posto que, antes do mencionado período, a concepção de gramática "estava baseada em uma ideia muito pessimista da realidade cotidiana da língua: as pessoas falam mal e não sabem ler nem escrever de maneira correta"[136], o que nos remete aos conceitos sustentados por Matte Bon (2009; 2010c), Bechara (2006), Sánchez Pérez (2000) e Neves (2002a) explicitados no capítulo 1 do presente trabalho.

Para Vez Jeremías (2004, p. 152), a LC constitui um marco muito importante na história do ensino e da aprendizagem de LE, visto que possibilitou a análise das relações entre as estruturas da LE e da LM do aluno. Segundo o estudioso (2004, p. 152), a LC pode ser considerada um caso de interdisciplinaridade linguístico-pedagógica, pois não se interessa apenas pelos contrastes entre as línguas, mas também se preocupa com os efeitos que tal procedimento acarreta no processo de aprendizagem.

Eres Fernández (2004) traz à tona algumas reflexões que nos remetem a algumas situações vivenciadas quando de nossa atuação docente em aulas de ELE para falantes do português brasileiro. De acordo com a pesquisadora (2004, p. 5), a maior parte dos professores de LE já experimentou ouvir alguns de seus alunos afirmarem que passaram a compreender certas estruturas de sua LM após uma determinada aula de um dado idioma estrangeiro, sendo que, em outras ocasiões, são os próprios professores que declaram que, ao constatar o desconhecimento do aluno em relação a alguns aspectos de sua LM, precisam, por conseguinte, dar continuidade às aulas somente após explicarem um determinado conteúdo em português. Segundo Eres Fernández (2004, p. 5-6), tais situações representam, grosso modo, o uso subconsciente da LC nas aulas de LE, além de evidenciar o reconhecimento de que "a relação entre ambos os idiomas não só é estreita mas, sim, que é inevitável", considerações com as quais concordamos.

Ainda conforme a estudiosa (2004, p. 6), especialmente os alunos jovens e adultos costumam comparar estruturas da LE com as de sua LM, a fim de procurar uma forma similar ou que apresente valores idênticos em relação às normas aprendidas no novo idioma. Assim, a

[136] No original: *estaba basada en una idea muy pesimista de la realidad cotidiana de la lengua: la gente habla mal y no sabe leer ni escribir de manera correcta.*

referida autora declara ser ingênuo o pensamento de que os alunos apartarão em absoluto as duas línguas, que jamais tentarão encontrar aspectos convergentes e divergentes, que não realizarão transposições e correspondências ou que não efetuarão transferências sejam elas positivas ou negativas entre as línguas. Para Eres Fernández (2004, p. 6), é impossível não acontecer o contato da LE com a LM do aluno no processo de ensino e de aprendizagem de um idioma estrangeiro, o que torna a aplicação da LC completamente relevante e coerente na atualidade.

Entendemos que as reflexões propostas por Eres Fernández (2004), apesar de terem sido efetuadas há quase dez anos, são perfeitamente válidas à prática docente hodierna, posto que refletem situações que permeiam as aulas de ELE ainda hoje.

Fernández (1997, p. 25-26), apoiada em estudos sobre IL, GU e universais linguísticos, também infere que a LM do aluno exerce influência positiva na aprendizagem de uma LE, seja enquanto conhecimento prévio que auxilia a aproximação do estudante com a nova língua ou como elo entre a GU e a LE devido a um seguimento comum de sequências e de estratégias adotadas por ele. Todavia, a mencionada especialista não descarta a possibilidade de interferência negativa que pode acarretar atraso ou fossilização ao referido processo, a exemplo dos conceitos defendidos por Salinas (2005), Alcaraz (2005) e Durão (2000), apresentadas no capítulo anterior e retomadas neste item do presente trabalho.

Fialho (2005, p. 8), com base nos postulados da AC, afirma que a relativa proximidade entre os idiomas em destaque proporciona menos dificuldades no tocante à aprendizagem do espanhol para falantes do português. A estudiosa declara ainda que esses estudantes não devem ser considerados completos desconhecedores da LE, visto que "contam com conhecimentos e habilidades comuns entre o par de línguas implicados". Por outro lado, destaca que tal característica pode ocasionar confusões e complicações no mencionado processo.

Já Benedetti (2002, p. 171), ao finalizar um artigo no qual realiza uma breve comparação das divergências existentes entre os sistemas fonético-fonológicos e morfossintáticos da língua espanhola e da língua portuguesa, defende que quando conduzimos nossos alunos à observação dos traços divergentes entre os idiomas em discussão lhes oferecemos a oportunidade de pensar a linguagem, bem como de discernir aspectos positivos e negativos de sua IL. Segundo a estudiosa, é o professor que tem a árdua incumbência de proporcionar essa reflexão aos estudantes de ELE, consoante às nossas considerações expostas nas linhas precedentes deste capítulo.

Durão (2004a, p. 280-282), por sua vez, apresenta uma série de conclusões concernentes a um estudo que efetuou acerca dos sistemas linguísticos utilizados por lusofalantes aprendizes de espanhol e hispanofalantes aprendizes do português com respaldo nos preceitos da LC, dentre as quais elencamos algumas com enfoque apenas nos falantes do português, posto que constituem os sujeitos relacionados ao recorte de nossa pesquisa. Assim, brasileiros estudantes de ELE:

**a)** não devem ser associados a uma folha de papel em branco, pois dispõem do conhecimento linguístico de sua LM (e, talvez, de outros idiomas), o que exerce influência sobre a aprendizagem da LE;

**b)** quando percebem a relativa proximidade entre a LE em estudo e sua LM, utilizam-na insistentemente como recurso;

**c)** possuem a tendência a simplificar as normas da língua espanhola, principalmente em se tratando das normas que diferem de sua LM, apropriando-se de apenas uma delas, omitindo as exceções ou aplicando-as de modo inadequado;

**d)** empregam expressões da LM quando as desconhecem em LE; nessas situações efetuam traduções literais, adaptações das estruturas da língua espanhola ou mesmo utilizam a LM sem realizar nenhum tipo de alteração;

**e)** embora a relativa proximidade entre o espanhol e o português se traduza em uma dificuldade para a correção, tal característica contribui para o bom entendimento e para a comunicação desde os primeiros dias de aula.

Sendo assim, Durão (2004a) propõe algumas estratégias de ensino que englobam aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos, dos quais destacamos somente os aspectos gramaticais, uma vez que nosso objeto de estudo está diretamente relacionado à gramática do idioma. Respaldada nos conceitos de Dejuán Espinet[137] (1994 apud DURÃO, 2004a, p. 284), Durão defende que uma das formas de

[137] DEJUÁN ESPINET, M. **Dar vida al libro de texto. Orientaciones didácticas y materiales complementarios.** São Paulo: Asesoría Lingüística / Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, 1994.

contribuir para o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem do aluno é conduzi-lo à reflexão acerca das normas gramaticais de uma LE, a fim de que ele mesmo perceba seus erros e os erros de seus colegas, considerações que vão ao encontro das propostas defendidas por Benedetti (2002) mencionadas anteriormente. Para Durão (2004a, p. 284), tanto a ausência da gramática quanto as áreas de divergências gramaticais entre os idiomas estabelecem sérias dificuldades aos aprendizes, pois é comum o pensamento de que as convergências são equivalentes em sua totalidade. Ainda segundo a pesquisadora (2004a, p. 285), a gramática precisa ser contemplada como um recurso que viabilize a conquista da competência comunicativa do aluno e, por conseguinte, não deve ser transmitida como um fim em si mesma, considerações que nos reportam às propostas defendidas por Matte Bon (2010a), Hymes (2000) e Canale (2000) apresentadas no capítulo 1 do presente trabalho.

Por fim, Durão (2004a, p. 288-289) declara que o professor deve conscientizar seus alunos de que os erros são comuns ao processo de aprendizagem de uma LE, além de procurar usar mecanismos que os conduzam à sua percepção.

Conforme a mesma estudiosa (2004a, p. 287), é necessário que o professor conheça as estruturas contrastivas entre a LE e a LM do aluno com o objetivo de avaliar os momentos apropriados para utilizá-las no processo de ensino. Ainda segundo Durão (2004a, p. 288), o professor que efetua contrastes entre traços semelhantes da LM e da LE se beneficia do desenvolvimento de material didático significativo e ganha tempo no processo de ensino e de aprendizagem, aspecto também destacado por Eres Fernández (2003b, p. 114) em um de seus trabalhos.

De acordo com as considerações dos estudiosos apresentados neste capítulo, constatamos que a LC permite ao professor:

- contrastar as estruturas da LE e da LM do aluno;
- entender as reais dificuldades dos estudantes com base nas estruturas das línguas contrastadas;
- adotar procedimentos mais adequados ao desenvolvimento das aulas;
- compreender os erros dos alunos como sinalizadores de suas maiores dificuldades;
- auxiliá-lo a que se conscientize e seja capaz de corrigir seus próprios erros;
- "ganhar tempo" na elaboração e condução de suas aulas;
- viabilizar aulas dinâmicas e significativas, uma vez que valoriza os conhecimentos linguísticos previamente adquiridos pelos alunos.

Podemos notar que, inevitavelmente, o ensino reflete diretamente na aprendizagem do idioma e que, consequentemente, as contribuições advindas da LC às aulas de ELE são favoráveis tanto ao professor quanto ao aluno. Assim, entendemos que cabe ao docente avaliar qual o melhor procedimento para cada situação, uma vez que, conforme destacamos no item anterior, concebemos que os três modelos da LC podem auxiliar o ensino e a aprendizagem da mencionada língua de maneira expressiva.

Dessa forma, observamos que o professor exerce papel fundamental na condução desse processo e, portanto, precisa estar devidamente preparado para lidar com as diferentes situações e dificuldades que se instauram no desenvolvimento das aulas de ELE. Tal constatação nos remete à necessidade de que o docente invista constantemente em sua formação, o que vai ao encontro dos conceitos defendidos por Almeida Filho (1992; 2000; 2006) e por Eres Fernández (2009), explicitados no capítulo 2 da presente dissertação.

Sendo assim, consideramos que a LC também pode subsidiar o ensino dos tempos verbais *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro, assunto sobre o qual nos reportamos no próximo item deste capítulo.

### 3.2.1. A Linguística Contrastiva e o ensino do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE

De acordo com o que verificamos no capítulo precedente deste trabalho, as dificuldades concernentes ao ensino dos tempos verbais em estudo giram em torno, principalmente, do *pretérito perfecto compuesto* que apresenta estrutura semelhante ao pretérito perfeito composto, mas diverge em relação ao significado. Outro traço gerador de confusões é o fato de que ambas as formas destacadas em língua espanhola são equivalentes ao uso do pretérito perfeito simples em língua portuguesa, a exemplo das considerações de Benedetti (2002) e Durão e Andrade (2004) apresentadas no item 2.4. do capítulo anterior, o que nos reporta aos conceitos de Lado (1999) relativos a que os alunos consideram difíceis todos os elementos da LE que apresentam características diferentes da estrutura de sua LM e julgam fácil tudo o que se assemelha a ela. Entretanto, assim como já abordamos, entendemos que as dificuldades de aprendizagem provêm das dificuldades de ensino, pois, muitas vezes, o professor desconhece todas as variedades de usos das referidas formas verbais e se baseia apenas nas explicações contidas nos livros didáticos que, por sua vez, costumam ser pouco abrangentes.

Respaldados nos conceitos defendidos pelos estudiosos apresentados no item anterior do presente capítulo, entendemos que o ensino das formas verbais em destaque nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro fundamentado nos princípios da LC pode contribuir de maneira eficaz, posto que parte do conhecimento do aprendiz no tocante aos usos dos tempos verbais pretérito perfeito simples e composto em língua portuguesa, o que proporciona o ensino e a aprendizagem muito mais significativos aos participantes do referido processo, uma vez que possibilita a utilização de procedimentos de ensino adequados à situação.

Com base nas estratégias de ensino sugeridas por Durão (2004a) no tocante ao ensino da gramática nas aulas de ELE, consideramos que o ensino do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* não deve acontecer de maneira estanque, isto é, de forma estagnada ou descontextualizada. O professor deve levar o aluno a refletir sobre as regras de uso dos tempos verbais em questão por meio de recursos que viabilizem o alcance de sua competência comunicativa, tais como diálogos, músicas, filmes e textos diversos. Dessa forma, é importante que o professor utilize o conhecimento do aluno sobre os pretéritos em língua portuguesa para auxiliá-lo na compreensão dos usos e valores dos tempos verbais destacados em língua espanhola.

No próximo item, apresentamos uma breve descrição e análise de alguns materiais didáticos de ELE no tocante ao tratamento dos tempos de pretérito em destaque.

### 3.3. A Linguística Contrastiva e alguns materiais didáticos de ELE

Com o intuito de averiguar se e de que maneira a LC[138] se faz presente quando da abordagem específica do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* em livros didáticos de ELE voltados ao Ensino Médio (EM), selecionamos os materiais de língua espanhola constantes no **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 – Língua Estrangeira Moderna** (2011), os quais se encontram devidamente identificados no Quadro a seguir:

[138] Embora declaremos que averiguamos se e de que forma a LC se faz presente na abordagem dos referidos pretéritos nos destacados materiais didáticos de ELE, esclarecemos que, neste item do presente trabalho, a nossa análise diz respeito, especificamente, a como a comparação sistemática entre as estruturas da LE e da LM do estudante se dá em tais manuais, o que nos reporta, dentre os três modelos da mencionada teoria, ao modelo de AC, conforme verificamos no item 3.1.1. desta dissertação.

| AUTORES | LIVROS DIDÁTICOS |
|---|---|
| Ivan Rodrigues Martin | **Síntesis: curso de lengua española.** São Paulo: Ática, 2010. |
| Deise Cristina de Lima Picanço<br>Terumi Koto Bonnet Villalba | **El arte de leer español.** Curitiba: Base Editorial, 2010. |
| Soraia Osman<br>Neide Elias<br>Priscila Reis<br>Sonia Izquierdo<br>Jenny Valverde | **Enlaces: español para jóvenes brasileños.** São Paulo: Macmillan, 2010. |

Quadro 23 – Livros Didáticos PNLD 2012 – Língua Espanhola

Entretanto, antes de iniciarmos a referida observação, cabe mencionar os motivos que engendraram a escolha desses manuais ao invés de outros.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE[139]) que tem como objetivo principal distribuir coleções didáticas gratuitas para alunos da Educação Básica inseridos em escolas públicas do Brasil, a fim de auxiliar o trabalho pedagógico docente. De acordo com informações contidas no **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 – Línguas Estrangeiras Modernas** (BRASIL, 2011, p. 7), disponível na página do MEC – Ministério da Educação[140], os materiais indicados para fazer parte do programa passam por um critério de seleção realizado por professores atuantes na Educação Básica, bem como em universidades públicas situadas em diferentes regiões do país, sendo que, segundo o mesmo **Guia** (BRASIL, 2011, p. 10), tal seleção baseou-se na legislação, em princípios éticos relacionados ao EM, além de observar as orientações vigentes para esse nível de ensino.

Sendo assim, dentre tantos outros materiais didáticos de ELE disponíveis na atualidade, optamos pela análise dos livros selecionados no PNLD, visto que se trata de materiais aprovados por órgãos vinculados ao MEC que passaram a ser distribuídos e utilizados por alunos do EM das escolas públicas de todo o país, o que inclui os Centros de Estudos de Línguas aos quais nos reportamos no próximo capítulo deste trabalho.

[139] Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação que tem como missão prestar assistência financeira e técnica e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos.

[140] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129> (acesso em: 19 dez. 2011)

Nos subitens a seguir, efetuamos uma breve descrição e análise dos referidos tempos verbais nos mencionados materiais.

### 3.3.1. Análise dos pretéritos perfeitos do modo indicativo na coleção de livros didáticos 1

A coleção didática **Síntesis** (doravante CLD1) é composta por três volumes destinados ao 1º, 2º e 3º ano do EM respectivamente. Cada um deles é constituído de oito unidades, além de uma unidade suplementar inserida na metade e outra ao final de cada volume. Cada um dos três volumes é acompanhado por um CD de áudio e dispõe de livro do professor no qual se encontram as respostas das atividades e um manual com a apresentação da obra, os pressupostos teóricos que nortearam sua proposta, sugestões de atividades complementares e de avaliação, bem como indicações bibliográficas que podem ser proveitosas para a formação do docente.

De acordo com o referido manual, a CLD1 está fundamentada na perspectiva sociointeracionista calcada nos conceitos vygotskyanos e bahktinianos relativos à natureza dialógica do pensamento humano e entende, portanto, a aprendizagem da língua espanhola como experiência social e interativa. Conforme Martin (2010, p. 8), nesse contexto, o professor "deve mediar e promover, na sala de aula, situações de interação entre os alunos e dos alunos com o objeto de conhecimento (os conteúdos)."

Ainda segundo o autor (2010, p. 8), a proposta didático-pedagógica da coleção está ajustada às **OCEM** (BRASIL, 2006), na medida em que valoriza o papel da LE na formação dos aprendizes com vistas a que obtenham uma nova forma de conceber e de refletir o mundo. Também observa as orientações contidas nos **PCN** (BRASIL, 1998; 1999).

Em conformidade com Martin (2010, p. 4-6), as unidades didáticas estão estruturadas da seguinte maneira:

- Página de abertura
- *Para oír y comprender*
- *Algo de vocabulario*
- *Gramática básica*
- *Para leer y reaccionar*
- *Aprende un poco más*
- *Para charlar y escribir*

- *Para leer y reflexionar*
- *¡Evalúate!*

Na página de abertura de cada capítulo, há uma imagem e um pequeno texto cuja função é introduzir os assuntos tratados na unidade. No item *Para oír y comprender*, aparecem textos como diálogos, depoimentos e entrevistas e em *Algo de vocabulário*, apresentam-se atividades relacionadas ao léxico abordado. A seção *Gramática básica* visa à sistematização dos conteúdos gramaticais e inclui um subitem denominado *¡Entérate!* que destaca algumas informações gramaticais específicas. O item *Para leer y reaccionar* abrange textos de gêneros diversos a fim de que se trabalhe leitura e compreensão textual. Já a seção *Aprende un poco más* tem como objetivo propor questões de cunho gramatical, lexical, fonético etc. que complementem os conteúdos tratados na unidade. Na seção *Para charlar y escribir* apresentam-se resumidamente as estruturas gramaticais abordadas no capítulo com o objetivo de promover a conversação e posterior redação de diálogos[141], bilhetes, cartas entre outros gêneros textuais. O item *Para leer y reflexionar* propõe textos que visam a ampliar o tema abordado na unidade e, por fim, em *¡Evalúate!*, propõe-se uma avaliação relativa aos conteúdos tratados formada por questões discursivas e de vestibular, para que o aluno tenha a oportunidade de testar seus conhecimentos.[142]

Os tempos verbais relativos ao foco desta dissertação são tratados respectivamente nas unidades 6 e 7 do segundo volume do material.

Martin (2010, p. 105-107) introduz o *pretérito perfecto compuesto* por meio de algumas perguntas abertas formuladas com base no texto de abertura da unidade seis que discute o tema: Saúde e Meio Ambiente. Após a explicitação de vocabulário acerca do assunto, o autor expõe um texto (gênero tirinha[143]) em que os personagens utilizam o *pretérito perfecto compuesto* seguido de uma breve explicação da estrutura do referido tempo verbal e dois quadros: um com a conjugação de três verbos regulares (*bailar*, *beber* e *salir*) e outro

[141] Entendemos que solicitar a redação de diálogos previamente à sua apresentação oral é um procedimento que não condiz com o uso real que o falante faz da língua, pois, a rigor, os diálogos representam interação oral entre duas ou mais pessoas e são efetuados espontaneamente pelos interlocutores no ato comunicativo.

[142] Cabe mencionar que no referido manual não é explicitada a previsão de horas-aula em que o material deve ser trabalhado.

[143] Segundo Nicolau (2011, p. 13), "a tirinha, também conhecida como tira diária, pode ser definida como uma sequência narrativa em quadrinho humorística e satírica que utiliza a linguagem verbal e não-verbal transmitindo, em sua grande maioria, uma mensagem de caráter opinativo. Através *(sic)* da utilização de metáforas, que a aproxima da sua representação do cotidiano, ela é capaz de burlar censuras e se afirmar dentro dos jornais impressos como um gênero jornalístico que apresenta as mesmas propriedades de uma crônica, artigo, editorial ou charge." (grifo nosso)

com o esclarecimento da formação do "particípio passado"[144] nas três conjugações, bem como uma lista de particípios irregulares.

A seguir, o autor afirma que o *pretérito perfecto compuesto* costuma ser utilizado com expressões temporais relacionadas ao presente (*esta semana*, *hoy, etc.*), aclara a colocação de verbos pronominais na mencionada forma composta e propõe alguns exercícios de fixação[145] sendo que, por meio de um deles, solicita que se faça uma relação dos marcadores temporais concernentes ao tempo de pretérito em questão. Quase ao final da unidade, após apresentar outro texto e acrescentar vocabulário, sugere mais duas atividades sobre o assunto e, novamente, enfatiza o uso do *pretérito perfecto compuesto* com expressões temporais que incluem o tempo presente. Por fim, indica mais um exercício de perguntas abertas que devem ser respondidas com o uso do referido tempo composto inserido em uma nova lista de atividades para a autoavaliação do aluno.

Verificamos que Martin (2010) salienta o uso da citada forma verbal com os marcadores temporais relativos ao tempo presente, a exemplo das considerações de Gutiérrez Araus (1997) e Durão e Andrade (2004) expostas no capítulo 2, o que corrobora nosso ponto de vista concernente a que em diferentes materiais didáticos de ELE os indicadores de tempo são apresentados como referência para o uso dos tempos de pretérito.

Já o *pretérito indefinido* é abordado na unidade 7 (2010, p. 119) por meio da compreensão auditiva e da interpretação de dois diálogos. Em seguida, após a apresentação de outro texto gênero tirinha o autor explica o uso do mencionado tempo verbal em contraste com o *pretérito perfecto compuesto* e salienta, mais uma vez, o uso das expressões temporais:

> Tanto o *pretérito perfecto compuesto* quanto o *indefinido* do espanhol correspondem ao pretérito perfeito do português. O primeiro, visto na unidade anterior, costuma ser utilizado com expressões temporais que incluem o presente (*esta semana*, *hoy*, *nunca*, *siempre*, etc.). Já o *pretérito indefinido*, que vamos estudar agora, frequentemente se relaciona com expressões temporais que não incluem o presente (*ayer*, *el mes pasado*, etc.).[146] (MARTIN, 2010, p. 123, grifos do autor)

[144] De acordo com Martin (2010, p. 107) *"el pretérito perfecto se forma con el verbo auxiliar* ***haber*** *en presente de indicativo + el verbo principal en participio pasado […]"* (grifos do autor)

[145] Exercícios de completação de frases com verbos indicados entre parênteses, formulação de sentenças com base em palavras justapostas e elaboração de frases por meio de palavras indicadas em um quadro.

[146] No original: *Tanto el pretérito perfecto compuesto como el indefinido del español corresponden al* pretérito perfeito *del portugués. El primero, visto en la unidad anterior, se suele utilizar con expresiones temporales que incluyen el presente (esta semana, hoy, nunca, siempre, etc.). Ya el pretérito indefinido, que vamos a estudiar ahora, frecuentemente se relaciona con expresiones temporales que no incluyen el presente (ayer, el mes pasado, etc.).*

Entretanto, verificamos que, em nota ao professor, o autor (2010, p. 123) orienta o docente a comentar com os alunos que essa regra não é fixa, visto que outros elementos como, por exemplo, a variedade linguística e o contexto da enunciação podem ser determinantes na escolha pelo uso de um tempo verbal ou outro, conforme os conceitos defendidos pela RAE (2010), Matte Bon (2010a), Gutiérrez Araus (1997) e Fiorin (2005) explicitados no capítulo precedente desta dissertação.

Logo depois, Martin (2010, p. 123-124) apresenta um quadro com a conjugação de três verbos regulares (*amar*, *comer* e *salir*) seguido de outros cinco quadros com a conjugação de verbos irregulares que alternam na raiz: e > i *(mentir*, *conseguir*, *vestir)*, o > u *(morir*, *dormir)*, i > y *(leer*, *oír*, *huir)*; além de outros tipos de irregularidades tais como os verbos terminados em *-ucir* que constituem o *pretérito indefinido* com *j (conducir*, *deducir*, *producir)* e outras irregularidades particulares, como: *decir*, *estar*, *hacer*, *ir/ser*, *poner*, *querer* e *tener* respectivamente. Em seguida, sugere uma nova lista de exercícios de fixação para consolidação do assunto.[147] (MARTIN, 2010, p. 124-126)

Posteriormente, o autor (2010, p. 129) apresenta o resumo do uso dos referidos tempos verbais por meio de duas tabelas: a primeira, com expressões temporais relacionadas à forma composta e a segunda, com indicadores de tempo relativos à forma simples seguidas de mais alguns exercícios de relacionar os marcadores temporais adequados a cada frase proposta e reescrever as mesmas sentenças com alternância dos tempos verbais em questão. Contudo, em uma nota no livro do professor no tocante ao primeiro exercício, Martín (2010, p. 129) afirma: "Ainda que as repostas sejam pessoais, nos itens a, c, d, f, i, devem ser utilizadas as expressões do segundo grupo de exemplos; nas demais, as expressões do primeiro"[148] (grifos do autor) restringindo, assim, o uso do primeiro grupo de indicadores ao *pretérito perfecto compuesto* e o segundo ao *pretérito indefinido*.

Finalmente, Martin (2010, p. 130-134) sugere uma entrevista em duplas com o uso de perguntas que abarquem o passado, bem como a elaboração de um e-mail voltado a um determinado amigo que habite em outra cidade com o objetivo de lhe contar sobre o último aniversário, além de propor a realização da leitura e da interpretação de uma crônica seguida de mais uma lista de exercícios estruturais sobre ambos os tempos verbais em destaque e

[147] Exercícios de completar frases com os verbos entre parênteses, escritura de frases com base em palavras justapostas, conjugação sistemática de alguns verbos, reescritura de frases do singular para o plural ou do plural para o singular, transcrição de frases com verbos no pretérito indefinido a partir de sentenças cujos verbos estão no presente, resposta a perguntas abertas acerca do passado, elaboração de texto com o uso do *pretérito indefinido* por meio de verbos previamente sugeridos no infinitivo, transcrição de texto da primeira para a segunda pessoa do plural.

[148] No original: *Aunque las respuestas son personales, en los ítens a, c, d, f, i, se deben utilizar expresiones del segundo grupo de ejemplos; en las demás, las expresiones del primero.*

questões extraídas de alguns vestibulares realizados por universidades brasileiras no ano de 2009. No manual do professor, o autor (2010, p. 39) recomenda como atividade extra a realização de um jogo de tabuleiro por meio do qual os alunos devem formular frases com os tempos verbais em foco com respaldo nos marcadores temporais tratados nas unidades. As demais atividades complementares se referem a debate sobre festas tradicionais e sugestões de avaliação.

Observamos que, na unidade 8, quando do tratamento das regras de acentuação, o autor (2010, p. 142-145) resgata a forma simples em estudo ao sugerir a leitura de mais um texto em que várias palavras aparecem sublinhadas e, dentre elas, encontram-se alguns verbos no *pretérito indefinido*.

Em geral, verificamos a ocorrência dos tempos de pretérito em destaque nos três volumes da coleção, mesmo antes das unidades 6 e 7 inseridas no segundo volume e aqui detalhadas. Observamos que ambas as formas aparecem em cartas, notícias, relatos, canções etc., visando à representação de textos diversos que fazem parte do cotidiano das pessoas. Entretanto, notamos que apenas nas sugestões de atividades complementares relacionadas às unidades 6 e 7 inseridas no manual do professor do segundo volume é que Martin (2010, p 36-42) propõe dois textos para reflexão do docente acerca do uso dos tempos verbais em estudo e das expressões temporais[149], além de destacar o uso das expressões temporais nos objetivos específicos relacionados ao tema. Nas orientações pertinentes às demais unidades, o autor não apresenta mais nenhum tipo de orientação acerca do assunto.

Verificamos que não se oferecem exercícios extras ou sugestões de leituras, por exemplo, para reflexão do aluno sobre a temática em questão, deixando os estudantes totalmente na dependência do professor, o que consideramos um aspecto negativo, pois caso o docente desconheça as diferentes possibilidades de uso das formas verbais destacadas não as apresentará aos aprendizes. Julgamos que os discentes também precisam de alguns esclarecimentos extras, seja por meio de textos, seja por meio de atividades, que o auxiliem a compreender o tema de maneira abrangente.

Constatamos que o autor do referido material utiliza a abordagem contrastiva no tocante às formas de passado em questão quando explicita tanto ao professor quanto ao aluno que ambos os tempos verbais em estudo correspondem ao pretérito perfeito simples da língua

[149] 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.

portuguesa, conforme comentamos, além de tratar as referidas formas partindo de situações contextualizadas à realidade dos estudantes por meio de diferentes gêneros textuais propostos.

Verificamos que a CLD1 enfatiza a relação das expressões temporais com o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto*, visão com a qual não estamos de acordo por entendermos que tais marcadores não constituem elementos decisivos na escolha pelo uso dos tempos verbais destacados, posto que podem ser usados conforme o sentimento do enunciador no tocante à situação enunciada, de acordo com o que explicitamos no capítulo anterior. Observamos que o autor da coleção sinaliza para o professor a questão da variedade linguística e do contexto de enunciação relativo ao assunto, porém, além de fazê-lo de maneira muito superficial, insiste, nas notas ao professor, que os alunos sejam conduzidos a utilizarem a referida forma composta com expressões temporais que incluem o tempo presente e a destacada forma simples com os indicadores que não incluem o momento da enunciação, conforme já comentamos.

Julgamos que, assim como abordamos no capítulo anterior no que tange ao tratamento do assunto em diferentes materiais didáticos de ELE, a CLD1 também apresenta o assunto de maneira superficial e pouco esclarecedora, uma vez que não explora as diferentes possibilidades de uso dos tempos verbais em estudo e menciona as variedades linguísticas da língua espanhola de modo bastante sintetizado, restringindo o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto* a situações pontuais, determinadas pelas expressões de tempo.

A seguir, descrevemos e analisamos a segunda coleção didática no tocante aos tempos de pretérito em destaque.

### 3.3.2. Análise dos pretéritos perfeitos do modo indicativo na coleção de livros didáticos 2

A coleção didática **El arte de leer español** (doravante CLD2) também é composta por três volumes correspondentes ao 1º, 2º e 3º ano do EM. Cada volume é constituído de quatro unidades e acompanha CD de áudio tanto no que tange ao livro do professor quanto no tocante ao livro do aluno. O livro do professor engloba algumas reflexões teórico-metodológicas nas quais a CLD2 está fundamentada, orientações didáticas, considerações sobre o processo de avaliação, respostas das atividades inseridas nos livros e algumas indicações bibliográficas que podem auxiliar no aperfeiçoamento da prática docente.

Segundo Picanço e Villalba (2010, p. 6-7), a referida coleção está baseada no pensamento bakhtiniano que considera a linguagem como fenômeno de interação verbal, bem como na teoria sociointeracionista de aprendizagem de LE que evidencia a importância do

contexto sociocultural em que tal fenômeno se desenvolve. Assim, as autoras destacam que compreendem a linguagem como prática social não atrelada, portanto, apenas a aspectos puramente linguísticos. Também afirmam que levam em conta o conhecimento prévio do aprendiz e que o objetivo geral da obra consiste em proporcionar o acesso à leitura de diversos tipos de textos que contemplem diferentes contextos reais, a fim de expandir a experiência cultural e discursiva do estudante. (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 9-11)

As unidades didáticas da CLD2 são organizadas por meio dos seguintes itens:

- *¡Mira!*
- *¡Acércate!*
- *¡Ojo!*
- *Ahora tú...*
- *¡Dale!*
- *Para consultar*
- *Para curiosear*

O item *¡Mira!* apresenta atividades cujo enfoque é a compreensão das características gerais da organização textual. Já *¡Acércate!* prioriza o reconhecimento e o entendimento do conteúdo que os textos agregam. A seção *¡Ojo!* visa a sistematização dos aspectos linguísticos que permeiam os textos, sendo que em *Ahora tú...* são propostos alguns exercícios para aplicação de tal conhecimento com o intuito principal de conduzir os alunos à reflexão acerca da estrutura da língua. O item *¡Dale!* propõe atividades que viabilizem a observação da relação entre o autor do texto, o meio em que foi publicado e o leitor, já a seção *Para consultar* oferece a sistematização concisa dos conteúdos linguísticos tratados e, por fim, no item *Para curiosear* são disponibilizadas informações que servem para acrescentar conhecimento relativo a algum assunto abordado no desenvolvimento de cada unidade.[150]

Nesse material, o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto* são apresentados na unidade 3 do volume 2, mas aparecem em textos de gêneros variados desde as primeiras unidades do volume 1, assim como verificamos na CLD1.

[150] Assim como verificamos na CLD1, Picanço e Villalba (2010) não esclarecem o número de horas-aula em que cada livro da coleção deve ser trabalhado. Cabe ressaltar que as referidas autoras não propõem nenhum tipo de atividade complementar, apenas afirmam aos docentes que *"se pueden inventar otras formas de verificación, sin perder de vista que la práctica de lectura es una práctica social"*. (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 17)

Picanço e Villalba (2010, p. 71) apresentam o *pretérito indefinido* por meio de um texto que conta a história da Ponte Alsina[151], seguido de algumas questões acerca do assunto, além de um exercício que visa a reescrituração de frases propostas que expõem informações incorretas sobre o tema abordado. Na sequência, propõem a leitura da letra de uma canção que trata da mesma temática, isto é, da Ponte Alsina no qual aparecem os tempos verbais concernentes a este trabalho, dentre outros. Já o *pretérito perfecto compuesto* é exibido pela primeira vez por meio de uma das questões propostas para reflexão acerca do primeiro texto do mesma unidade, cujo tema é *El mundo urbano*: *"¿Por lo que <u>has leído</u>, crees que urbanidad puede ser sinónimo de civilidad? [...]"*. (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 69, grifo nosso).

Posteriormente, as autoras (2010, p. 74) exibem um quadro por meio do qual se reportam a algumas frases com ambos os pretéritos citados extraídas dos textos estudados e explicam que o *pretérito indefinido* é usado para expressar situações finalizadas no passado e o *pretérito perfecto compuesto* para expressar situações passadas vinculadas ao presente, "como quando falamos de *<u>esta semana</u>*, *mi vida*, *<u>este mes</u>* etc."[152] (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 74-75, grifo nosso), o que nos remete à associação da referida forma composta aos marcadores temporais, assim como observamos nos esclarecimentos relativos à CLD1, bem como nas considerações de Martin (2003), Gutiérrez Araus (1997) e Durão e Andrade (2004) explicitadas no capítulo 2. Contiguamente, Picanço e Villalba (2010, p. 75-76) propõem um exercício de completar frases com verbos indicados entre parênteses nos tempos de pretérito apresentados e contam de modo resumido a história do tango por intermédio do uso do *pretérito indefinido*.

Na unidade 1 do volume 3, Picanço e Villalba (2010, p. 27) destacam três verbos irregulares no *pretérito indefinido* (*poner*, *querer* e *saber*) por meio de uma frase extraída de um dos sete textos propostos para leitura que tratam de diferentes descobertas ou tentativas de descobertas históricas realizadas no mundo e propõem um exercício cujo objetivo é a reescrituração de dois desses textos apresentados. Também solicitam que os alunos efetuem uma breve pesquisa sobre o surgimento do mito de El Dorado, com vistas a que obtenham mais informações acerca do assunto. Já no capítulo 2 do mesmo volume, as autoras resgatam o uso do *pretérito indefinido* ao tratar da essência dos textos biográficos, além de tornarem a falar do uso do presente nesses casos. Por fim, na unidade 3, Picanço e Villalba (2010, p. 81-82) elencam alguns exemplos extraídos de outros textos apresentados em que os tempos

[151] Ponte situada na cidade Buenos Aires - Argentina.
[152] No original: *como cuando hablamos de <u>esta semana</u>, mi vida, <u>este mes</u>, etc.*

verbais em estudo aparecem juntamente com diferentes passados e sintetizam a definição dos pretéritos *indefinido* e *perfecto compuesto* da seguinte maneira:

> *Cruzaba*, *guardó*, *se ha hallado*, *habían hecho* são tempos do passado. […]
> - A segunda forma, *guardó* (*Pretérito Indefinido*), indica uma ação acabada e pontual do passado. Por ex.: *Colón descubrió América en 1492.*
> - A terceira forma, *se ha hallado* (*Pretérito Perfecto*), indica uma ação do passado que se inscreve no espaço-temporal que não acabou. Por ex.: Esta *mañana ha llovido mucho.** […] *variante peninsular.[153] (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 82, grifos das autoras)

Em seguida, Picanço e Villalba (2010, p. 82) solicitam que os alunos escrevam o significado de algumas frases que aparecem em um determinado texto da unidade no qual as formas verbais abordadas se fazem presentes.

Observamos que a referida coleção enseja o ensino de ELE por intermédio de diferentes gêneros textuais que discutem assuntos relevantes relacionados à sociedade atual. No tocante aos tempos verbais em estudo, verificamos que não há explicações aprofundadas acerca do assunto, mas existe a preocupação de que o professor conduza o aluno a refletir sobre os aspectos linguísticos sistematizados ou de maneira intuitiva. Constatamos que as referidas formas verbais não estão restritas a uma unidade isolada, mas permeiam toda a coleção desde as primeiras unidades do volume 1, em conformidade com o que observamos na CLD1 apresentada no subitem anterior. Entretanto, constatamos que Picanço e Villalba (2010) afirmam que o *pretérito perfecto compuesto* pertence à variante peninsular, a exemplo dos conceitos defendidos por Alarcos Llorach (1995), Moreno de Alba (2000), Henderson (2006) e Gutiérrez Araus (1997) explicitados no capítulo 2, visão com a qual não estamos de acordo, pois, respaldados nas considerações da RAE (2010), do CREA e do CE, entendemos que a língua espanhola não se compõe de apenas duas variedades, mas sim de diferentes variedades linguísticas, o que não nos permite efetuar afirmações incisivas no que se refere à frequência do uso de um tempo verbal ou outro nos diversos países em que o mencionado idioma é oficial, assim como destacamos no capítulo precedente desta dissertação.

Na apresentação dos três volumes, as autoras (2010, p. 4) orientam o docente a conduzir os estudantes à reflexão de alguns aspectos linguísticos da língua espanhola por meio dos textos propostos com o objetivo de sistematizar tal conhecimento ou favorecer a

---

[153] No original: *Cruzaba*, *guardó*, *se ha hallado*, *habían hecho son tiempos de pasado. […]*
- *La segunda forma, guardó (Pretérito Indefinido), indica una acción acabada y puntual del pasado. Por ej.: Colón descubrió América en 1492.*
- *La tercera forma, se ha hallado (Pretérito Perfecto), indica una acción del pasado que se inscribe en el espacio temporal que no ha acabado. Por ej.: Esta mañana ha llovido mucho.* […] *variante peninsular.*

intuição do estudante no tocante ao novo idioma. Nas orientações ao professor referentes à unidade 3 do volume 3, Picanço e Villalba (2010, p. 27) também enfatizam que o docente deve insistir com os alunos sobre o uso dos tempos verbais por meio de explicações contextualizadas a fim de que possam compreender o significado de cada um deles, pois, conforme a indicação do material de apoio ao docente do volume 2, por exemplo, "as estruturas oracionais, nestes textos, oferecem possibilidades linguísticas suficientes para ampliar a capacidade de leitura dos alunos nessa fase do ensino médio."[154] (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 27). Entretanto, não disponibilizam explicações detalhadas ao docente que, por sua vez, precisa recorrer ao seu conhecimento sobre o tema e a outros recursos didáticos, o que ratifica nossas afirmações no tocante ao tratamento superficial e pouco aprofundado das referidas formas verbais nos diferentes materiais didáticos de ELE mencionadas no capítulo 2.

Também observamos no manual do professor que Picanço e Villalba (2010, p. 7) defendem que os estudantes não devem ser considerados iniciantes na aprendizagem de ELE, pois já possuem o conhecimento de sua LM, além do que o ensino de línguas deve oportunizar o aperfeiçoamento das práticas sociais concernentes à linguagem e da LM do aprendiz, sendo que no desdobramento da coleção as referidas autoras apresentam os tempos verbais em destaque, assim como os demais itens gramaticais do idioma, por meio de textos de gêneros diversos, tratando-os, portanto, de maneira contextualizada e relacionada ao conhecimento prévio dos estudantes. Tais características nos conduzem à constatação de que Picanço e Villalba (2010) utilizam alguns dos princípios da LC no desenvolvimento do mencionado material, apesar de não enfatizarem o contraste da LE e da LM do aluno.

No próximo subitem, realizamos a descrição e a análise do tratamento do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* na terceira coleção mencionada.

### 3.3.3. Análise dos pretéritos perfeitos do modo indicativo na coleção de livros didáticos 3

A coleção didática **Enlaces** (doravante CLD3) é composta por três volumes direcionados a alunos do 1º, 2º e 3º ano do EM, respectivamente. Assim como na CLD1, os volumes são constituídos de oito unidades cada, além de englobar uma breve revisão para consolidação de itens gramaticais tratados a cada duas unidades. Entretanto, observamos que, no volume 1, apresenta-se a "unidade 0" que aborda os países que têm a língua espanhola

[154] No original: *Las estructuras oracionales, en estos textos, ofrecen posibilidades lingüísticas suficientes para ampliar la capacidad de lectura de los alumnos en esa fase de la enseñanza media.*

como idioma oficial e suas correspondentes capitais, bem como o alfabeto do referido idioma. A CLD3 dispõe tanto do livro do professor quanto do livro do aluno os quais são devidamente acompanhados de CD de áudio.

Ao final do livro do aluno estão incluídos mais alguns exercícios para aprimoramento e fixação dos conteúdos aprendidos, atividades de compreensão auditiva e leitora, modelos de exames de vestibular oriundos de universidades brasileiras, (volumes 1 e 2), atividades calcadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), glossário (espanhol – português) e tabela de verbos. O livro do professor, por sua vez, além de compreender os itens inseridos no livro do aluno e as respostas de todas as atividades propostas nas unidades, possui um guia que orienta o docente no tocante à fundamentação teórica adotada no desenvolvimento da coleção, sugestões didáticas e de atividades, transcrições dos textos gravados, sugestões de leituras com bibliografia comentada e referências bibliográficas utilizadas quando da elaboração da obra.

No manual do professor, Osman et al. (2010, p. 3) afirmam que a CLD3 está fundamentada nas reflexões propostas nos **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**[155] (BRASIL, 2000), nas **OCEM** (BRASIL, 2006), nas **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**[156] (BRASIL, 2002) e nos Temas Transversais[157]. Dessa forma, as autoras propõem a aprendizagem centrada na formação autônoma e crítica do indivíduo para atuar na sociedade. Osman et al. (2010, p. 5) também declaram que partem do pensamento socioconstrutivista que concebe que "ensinar pressupõe descobrir e atuar nas relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem dos alunos"[158] e destacam a visão de Vygotsky (1998a) no tocante à zona de desenvolvimento proximal[159] que define as funções que estão em processo de amadurecimento. Assim, o professor deve

[155] PCN-EM.
[156] PCN+EM
[157] Embora Osman et al. (2010) não apresentem a obra à qual se reportam no tocante aos Temas Transversais nas referências bibliográficas, inferimos que elas façam menção aos **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** (BRASIL, 1998). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2013.
[158] No original: *enseñar presupone descubrir y actuar en las relaciones reales entre el proceso de desarrollo y la capacidad de aprendizaje de los alumnos.*
[159] "A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente de ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. [...] o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal." (VYGOTSKY, 1998a, p. 113, grifos nossos)

compreender o conhecimento prévio do aluno e promover atividades e situações de aprendizagem diversas que o estudante ainda não domine, mas que seja capaz de assimilar.

Cabe ressaltar que, ainda no material do professor, as autoras (2010, p. 7) salientam o tratamento das variedades da língua na obra com base na concepção da heterogeneidade linguística, ou seja, respaldado na visão desmistificada do suposto espanhol falado na Espanha e na América, pensamento com o qual compartilhamos em conformidade com o que explicitamos no capítulo anterior. Osman et al. (2010, p. 8) também declaram que a abordagem da gramática se dá com vistas aos diferentes contextos sócio-comunicativos.

Na CLD3, as unidades didáticas estão estruturadas da seguinte maneira:

- *Página de entrada*
- *Hablemos de...*
- *¡Y no sólo esto!*
- *Manos a la obra*
- *En otras palabras...*
- *Cómo te decía...*
- *Más cosas*
- *Así me veo*

A página de entrada permite o primeiro contato com o assunto tratado na unidade por intermédio do título, das atividades de sensibilização e dos objetivos explicitados. O item *Hablemos de...* apresenta textos diversos concernentes a diferentes situações discursivas reais (diálogos, entrevistas etc.) que introduzem o tema transversal e o conteúdo gramatical, comunicativo e lexical tratado na unidade. A seção *¡Y no sólo esto!* orienta e desenvolve estratégias de leitura baseadas em variados gêneros textuais com o intuito de expandir a capacidade de reflexão do aluno acerca do tema, da gramática e do vocabulário apresentados. Já o item *Manos a la obra* visa ao desenvolvimento da competência gramatical de maneira sistematizada por meio do raciocínio dedutivo ou indutivo e a seção *En otras palabras...* apresenta um texto para leitura e análise com o objetivo de promover o planejamento da escrita para posterior elaboração de texto. *Como te decía...* objetiva a prática oral das estruturas trabalhadas na unidade e a seção *Más cosas* propõe atividades lúdicas e interculturais relativas ao tema explorado. Por fim, o item *Así me veo* apresenta ao aluno

algumas questões relacionadas ao assunto abordado no capítulo, a fim de que ele se autoavalie.[160]

Nesse material, o *pretérito indefinido* é tratado na unidade 2 do segundo volume e o *pretérito perfecto compuesto* é apresentado logo após na unidade 3, embora ambas as formas apareçam inseridas em alguns contextos exibidos no desenvolvimento de todo o material, a exemplo do que observamos na CLD1 e na CLD2. Contudo, as autoras só explicitam orientações acerca dos tempos verbais em questão no que tange às referidas unidades mencionadas.

Osman et al. (2010, p. 26-31) expõem o *pretérito indefinido* por meio de textos sobre alguns golpes de Estado efetuados na América Latina entre os anos 60 e 70, seguidos de exercícios de interpretação e de reflexão acerca do assunto. Posteriormente, as autoras elencam algumas frases extraídas dos mencionados textos, destacam os verbos concernentes à citada forma verbal e a definem da seguinte maneira:

> Em espanhol, usamos o *pretérito indefinido* para relatar e informar acontecimentos pontuais e concluídos no passado. Em geral, emprega-se este tempo com os marcadores temporais *ayer*, *anteayer*, *el año/mes/siglo pasado*, *hace unos días/unas semanas* etc.[161] (OSMAN et al., 2010, p. 32, grifos das autoras)

Em seguida, Osman et al. (2010, p. 32-33) apresentam uma tabela com três verbos de 1ª, 2ª e 3ª conjugação (*bailar, beber* e *salir*, respectivamente) flexionados no referido tempo verbal, sendo que, na sequência, explicitam mais quatro tabelas: a primeira, com um conjunto de verbos que apresentam irregularidades próprias (*poner, poder, venir, querer, saber, caber, tener, estar, andar hacer, decir, traer* e *conducir*); a segunda, com verbos totalmente irregulares (*ser/ir, dar, ver*); a terceira, com verbos que sofrem alterações vocálicas nas 3ª pessoas (*pedir, dormir, leer*) e a quarta, com verbos que sofrem alterações vocálicas na 1ª pessoa do singular (*empezar [z>c = empe**c**é], pagar [g>gu = pa**gu**é]* e *explicar [c>qu = expli**qu**é]*). Contiguamente, as autoras (2010, p. 33-35) propõem um exercício de completar sentenças teóricas sobre o tema como, por exemplo: *Los verbos ser e ir son _iguales_ en pretérito indefinido*; além de outras atividades, como exercícios de conjugação sistemática de

[160] Assim como na CLD1 e na CLD2, Osman et al. (2010) não apresentam a previsão de horas-aulas em que a CLD3 dever ser trabalhada.

[161] No original: *En español, usamos el pretérito indefinido para relatar e informar acontecimientos puntuales y acabados en el pasado. En general, se emplea este tiempo con los marcadores temporales ayer, anteayer, el año/mes/siglo pasado, hace dos días/unas semanas, etc.*

alguns verbos, caça-palavras, elaboração de frases por meio de palavras justapostas e completação de textos com verbos no *pretérito indefinido*.

Osman et al. (2010, p. 37-38) também propõem a leitura e a elaboração de um texto biográfico, bem como de uma entrevista a uma pessoa famosa com perguntas sobre o passado (quando e onde nasceu, o que estudou etc.). Por fim, no término da unidade, as autoras (2010, p. 42) apresentam outro texto do mesmo gênero para ser preenchido com os verbos no *pretérito indefinido*, além de solicitar que o estudante escreva sua própria biografia.

Já o *pretérito perfecto compuesto* é apresentado por meio de perguntas diversas sobre temas diferentes (cinema, teatro, leitura etc.). Em seguida, as autoras (2010, p. 44-45) propõem a compreensão auditiva de um texto por meio da qual os alunos devem completar um quadro com as tarefas efetuadas pelos personagens (*¿Qué ha hecho? ¿cuándo?* ), dentre outros exercícios relativos à frequência da realização de determinadas atividades e informação de filmes, músicas, novelas etc. por intermédio da pergunta: *¿Qué huellas te han dejado?*

Posteriormente, Osman et al. (2010) exemplificam o uso da mencionada forma composta por meio da relação de algumas frases com destaque nos marcadores temporais e nos verbos explicitados e declaram que

> Em espanhol, usamos o *pretérito perfecto compuesto* para fazer referência também a fatos passados, mas que se relacionam com o presente do falante. Em geral, emprega-se este tempo com os marcadores temporais *hoy*, *este mes/año*, *esta noche/tarde*, *estos días* etc. e com as expressões de frequência *muchas veces*, *alguna vez*, *nunca* etc. e também com *ya* e *todavía no*.[162] (OSMAN et al., 2010, p. 50)

Verificamos que as referidas autoras enfatizam o uso dos marcadores temporais associados às citadas formas verbais, consoante às considerações de Gutiérrez Araus (1997), Durão e Andrade (2004) e Martin (2003) apresentadas no capítulo anterior deste trabalho, bem como segundo os esclarecimentos defendidos pelos autores das demais coleções didáticas de ELE destacadas no presente capítulo. Entretanto, cabe salientar que, conforme nosso ponto de vista, tais marcadores temporais não constituem elementos decisivos na escolha pelo uso do *pretérito indefinido* ou do *pretérito perfecto compuesto*, visto que as formas verbais em estudo podem ser usadas com base no sentimento do enunciador em relação à situação verbalizada independente do tempo cronológico delimitado pelos

[162] No original: *En español, usamos el pretérito perfecto para referirnos también a hechos pasados, pero que tienen relación con el presente del hablante. En general, se emplea este tiempo con los marcadores temporales hoy, este mes/año, esta noche/tarde, estos días, etc. y con las expresiones de frecuencia muchas veces, alguna vez, nunca, etc. y también con ya y todavía no.*

indicadores de tempo destacados, além de serem utilizadas de maneira alternada nas diferentes regiões, a exemplo das considerações da RAE (2006; 2010) e de Matte Bon (2010a) explicitadas no capítulo 2.

Em seguida, as autoras (2010, p. 50) apresentam uma tabela com a conjugação de alguns verbos regulares e irregulares no *pretérito perfecto compuesto* e sustentam que, em algumas regiões da Espanha e na maior parte da Hispano-américa, o uso da referida forma composta é raro e, em seu lugar, emprega-se o *pretérito indefinido*, o que nos reporta aos conceitos defendidos por Alarcos Llorach (1995), Moreno de Alba (2000), Henderson (2006) e Gutiérrez Araus (1997) expostos no capítulo anterior, bem como às explicações apresentadas na CLD2 mencionadas no subitem precedente deste capítulo. Consideramos tal pensamento inadequado, pois, com base nas afirmações da RAE (2010) e nas consultas efetuadas no CREA e no CE, julgamos ser impertinente estabelecer a frequência do uso de uma forma verbal ou outra no tocante aos lugares que têm o espanhol como idioma oficial devido às diversas variedades linguísticas, assim como explicitamos anteriormente.

Após a referida tabela, Osman et al. (2010, p. 50) apresentam um quadro comparativo de frases com verbos na mencionada forma composta ao lado das respectivas traduções ao português e declaram que o *pretérito perfecto compuesto* em espanhol é equivalente ao pretérito perfeito simples em língua portuguesa e não ao pretérito perfeito composto que expressa ações contínuas ou repetidas. Posteriormente, as autoras (2010, p. 52-53) propõem alguns exercícios de escrever o particípio de alguns verbos no infinitivo, de elaborar sentenças sobre o que determinado personagem fez durante a semana (*qué cosas ha hecho esta semana y qué cosas todavía no*), de completar frases com expressões de tempo e de preencher um texto com verbos indicados no *pretérito perfecto compuesto*. Finalmente, as referidas autoras (2010, p. 56) enfatizam que o tempo verbal em questão serve para expressar fatos passados recentes, além de ser acompanhado de marcadores temporais e sugerem a prática oral em língua espanhola com base em algumas questões propostas com o uso da mencionada forma verbal composta.

No manual do professor do mesmo volume, as autoras (2010, p. 16) propõem que o docente retome o *pretérito indefinido* abordado na unidade 2 e realize comparações por meio de colunas em que apareçam ambas as formas verbais em destaque, por exemplo, e recomendam que o uso dos marcadores temporais com os respectivos tempos de pretérito sejam evidenciados. Contudo, também preconizam que o professor esclareça que a referência a situações passadas que se relacionam com o presente do enunciador não diz respeito apenas ao tempo cronológico, mas pode significar uma proximidade afetiva, de acordo com as

considerações da RAE (2006), Matte Bon (2010a), Gutiérrez Araus (1997) e Cartagena (1999) explicitadas no capítulo 2, coincidindo, assim, com as orientações ao professor constantes na CDL1. Por fim, Osman et al. (2010, p. 16) sugerem a comparação com os verbos em língua portuguesa quando do tratamento dos verbos irregulares.

Posteriormente, as referidas autoras (2010, p. 50) retomam brevemente as mencionadas formas verbais ao lado de outros tempos de pretérito na unidade 3 do volume 3 e as sintetizam, segundo apresentamos na Tabela 3 a seguir:

| **TEMPOS DO PASSADO EM LÍNGUA ESPANHOLA** | |
|---|---|
| ***Pretérito Indefinido*** | ***Pretérito Perfecto Compuesto*** |
| ação acabada<br>tempo acabado<br>ação pontual | ação acabada<br>tempo não acabado<br>apresenta o fato |

Tabela 3 – Resumo dos pretéritos *indefinido* e *perfecto compuesto* – Adaptado de Osman et al. (2010, p. 50)

Verificamos que, na CLD3, tanto o *pretérito indefinido* quanto o *pretérito perfecto compuesto* aparecem em momentos diferentes durante todo o desenvolvimento do material e não estão, portanto, restritos às unidades descritas, conforme observamos nas demais coleções analisadas. Notamos também que, ao final de cada unidade, as autoras propõem uma lista de exercícios diversos para fixação e para consolidação dos conteúdos tratados.

Constatamos, na CLD3, que, assim como nos outros dois materiais, a abordagem contrastiva se faz presente por meio do tratamento contextualizado das formas verbais em destaque, da consideração dos conhecimentos prévios do estudante e de comparações entre as estruturas da referida LE e da LM do aprendiz.

Em geral, observamos que as contribuições da LC permeiam as três coleções destacadas, pois os autores permitem e incentivam que o docente contraste tanto as semelhanças quanto as diferenças entre a LE e a LM do aluno, valorize o conhecimento prévio do estudante e ensine a gramática do idioma partindo de situações contextualizadas e significativas ao discente. Assim, segundo nosso ponto de vista, as divergências concernentes aos tempos verbais em estudo entre os idiomas em questão nas aulas de ELE podem ser mais bem assimiladas, conforme as reflexões propostas por Eres Fernández (2004) e pelas **OCEM** (BRASIL, 2006), bem como pelos conceitos defendidos por Durão (2004a; 2004c), Fernández (1997), Fialho (2005), Benedetti (2002) e Vez Jeremías (2004) explicitados no item anterior deste capítulo.

Em conformidade com o que abordamos no capítulo anterior, notamos que os materiais didáticos consultados apresentam apenas a definição básica dos tempos verbais em destaque e não esclarecem com profundidade as diferentes possibilidades de usos do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto*, além de enfatizarem a utilização dos marcadores temporais como elementos determinantes na escolha do uso de um tempo verbal ou outro, características com as quais discordamos pelos motivos esclarecidos anteriormente. Em seguida, as três coleções didáticas propõem uma lista de atividades práticas que incluem tanto exercícios estruturais para consolidação da organização gramatical da língua espanhola quanto exercícios que sugerem a prática oral do idioma, visando à simulação de situações relativas à realidade cotidiana do aprendiz. Também observamos a proposta de algumas atividades lúdicas, o que torna o ensino e a aprendizagem dos tempos verbais em estudo mais prazeroso e dinâmico.

Entretanto, cabe salientar que, no manual do professor, o autor da CLD1 recomenda que seja esclarecido aos alunos que a norma básica explicitada não é fixa e as autoras da CLD3 mencionam o valor psicológico da citada forma composta. Contudo, em ambos os casos citados tais aclarações são bem sucintas, ou seja, compete ao professor ter conhecimentos mais amplos sobre o assunto.

Assim, concebemos que cabe ao professor compreender de maneira mais aprofundada as diferentes possibilidades de usos dos pretéritos em destaque a fim de que possa transmiti-los de maneira adequada aos estudantes. Também é importante que o docente tenha acesso a uma boa formação inicial e que, principalmente, esteja em constante atualização com o objetivo de aperfeiçoar seu conhecimento e sua prática, o que nos reporta às considerações de Almeida Filho (1992; 2000; 2006) e Eres Fernández (2009) apresentadas no capítulo anterior desta dissertação.

De igual modo, é necessário que o docente não se restrinja apenas a um único livro didático quando da preparação de suas aulas, visto que a consulta a diferentes materiais enriquece o desenvolvimento das mesmas, tornando-as mais significativas, dinâmicas e atrativas, a exemplo do pensamento de Eres Fernández (2009), Reis (2011) e das **OCEM** (BRASIL, 2006), também explicitado no capítulo 2. No tocante ao ensino dos tempos verbais em análise, é preciso que o professor obtenha o entendimento aprofundado do referido assunto para que consiga depreender o que os autores sugerem de maneira resumida – quando sugerem –, além de poder acrescentar informações sobre o tema quando estas não constam nos mencionados materiais.

Sendo assim, concluímos que, a exemplo do que postulamos a respeito dos diferentes livros didáticos de ELE no capítulo 2, as três coleções analisadas neste item tratam do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* de maneira superficial, isto é, não esclarecem o assunto de maneira detalhada, pois enfatizam o significado básico dos tempos verbais em estudo, além de destacarem as expressões temporais como elementos determinantes quando da escolha pelo uso de uma forma verbal ou outra. Embora os autores da CLD1 e da CLD3 mencionem brevemente as diferentes possibilidades de usos no tocante ao assunto no manual do professor, propõem atividades que não contemplam tais características estimulando, portanto, que os docentes permaneçam tratando do entendimento elementar sobre o tema com seus alunos.

Dessa maneira, entendemos que os professores precisam conhecer o referido assunto em profundidade para que tais lacunas sejam supridas nas aulas de ELE. É necessário, por conseguinte, que o professor se atualize frequentemente e busque alternativas para lecionar as formas verbais em questão, além das que constam nos materiais didáticos, os quais não devem constituir a única fonte de consultas para preparação de aulas. Também consideramos a necessidade de que os autores de livros didáticos revejam a maneira como apresentam tais pretéritos em suas obras, com o objetivo de que tal conteúdo seja esclarecido de forma abrangente.

Julgamos que o professor consciente das contribuições que a LC oferece às aulas de ELE pode auxiliar seus alunos a compreender a temática em foco de modo mais claro e dinâmico, uma vez que a citada teoria proporciona a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e, por conseguinte, torna tanto o ensino quanto a aprendizagem significativos. Sendo assim, entendemos que o docente bem capacitado para o exercício de sua função e conhecedor dos princípios da LC pode reduzir consideravelmente os problemas relativos ao referido tema em suas aulas, visto que não se limitará às explicações superficiais contidas nos diferentes materiais didáticos de ELE e, consequentemente, será capaz de tratar do assunto de maneira completa, adequada e contextualizada à realidade dos estudantes.

No próximo capítulo, efetuamos a descrição e a análise do questionário aplicado a alguns professores de espanhol vinculados a Centros de Estudos de Línguas, com vistas ao entendimento dos procedimentos de ensino utilizados quando do tratamento dos tempos verbais em destaque nas aulas de ELE.

# CAPÍTULO 4

## PROCEDIMENTOS DE ENSINO E OS TEMPOS VERBAIS *PRETÉRITO INDEFINIDO* E *PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO* NAS AULAS DE ELE

Nos capítulos anteriores, apresentamos a descrição do sistema verbal da língua espanhola e da língua portuguesa, bem como dos pretéritos em discussão com o objetivo de observarmos as semelhanças e as diferenças concernentes a esses tempos verbais e suas implicações nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro. Também abordamos as contribuições que a Linguística Contrastiva oferece ao ensino do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto*, além de analisarmos de que maneira a LC se faz presente em alguns materiais didáticos de língua espanhola.

No presente capítulo, dedicamo-nos a detalhar a metodologia adotada nesta pesquisa. Inicialmente, definimos o tipo de investigação realizada e apresentamos sua estrutura, o instrumento por nós utilizado e a caracterização dos informantes. Em seguida, procedemos à análise pormenorizada dos dados coletados com vistas à verificação dos procedimentos de ensino adotados por professores de ELE quando da abordagem do assunto em questão.

### 4.1. Metodologia da pesquisa

Assim como informamos na introdução do presente trabalho, a metodologia de pesquisa selecionada fundamentou-se na aplicação de um questionário[163] de caráter quantitativo-qualitativo, ou seja, composto de perguntas abertas, fechadas e mistas direcionado a professores de língua espanhola vinculados a seis Centros de Estudos de Línguas – CEL, do estado de São Paulo, com o intuito de coletarmos dados acerca dos procedimentos de ensino relacionados aos tempos verbais em destaque.

De acordo com Gonçalves (2005), Oliveira[164] (1998 apud GONÇALVES, 2005, p. 63) afirma que a pesquisa de campo "consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis [...] para posteriores análises". Para a estudiosa (2005, p. 64), o referido tipo de pesquisa pode incluir enquetes e visa à verificação ou ao questionamento acerca de um determinado grupo de indivíduos, podendo ser desenvolvido na forma de aplicação de questionários, dentre outros instrumentos.

[163] O modelo do questionário aplicado aos professores encontra-se no Apêndice A.
[164] OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica.** São Paulo: Pioneira, 1998.

Segundo a mesma especialista (2005, p. 74), o mencionado material tem como finalidade colher dados fornecidos pelos sujeitos-colaboradores sem que o pesquisador esteja presente, o que torna necessário que as perguntas sejam elaboradas de maneira clara e objetiva sendo que, após redigido, tal recurso precisa ser testado, isto é, aplicado a um determinado grupo que contenha as mesmas características daquele que constituirá a pesquisa final a fim de que eventuais falhas sejam averiguadas e as questões possam ser reformuladas de acordo com a necessidade.[165]

Com respaldo teórico nos conceitos defendidos por Marconi e Lakatos[166] (1999 apud GONÇALVES, 2005, p. 75), Gonçalves afirma que as questões podem ser classificadas quanto à forma e quanto ao objetivo, conforme explicitamos no quadro a seguir:

- Quanto à forma (tipos):
  - **a) Abertas (análise difícil):** o interrogado responde com suas próprias palavras, sem restrições.
  - **b) Fechadas (limitadas ou fixas):** respostas possíveis são pré-fixadas.
  - **c) Mistas (duplas):** combinação das perguntas fechadas com as abertas.

- Quanto ao objetivo:
  - **a) Perguntas de fato:** referem-se a dados objetivos sobre o pesquisado.
  - **b) Perguntas de ou sobre intenção:** determinam o comportamento do indivíduo sob certas circunstâncias. São muito usadas em pesquisa pré-eleitoral.
  - **c) Perguntas de opinião:** identificam posições e condutas em relação a um fato ou fenômeno.
  - **d) Perguntas de ação:** demonstram as decisões que foram ou serão tomadas pelo indivíduo.
  - **e) Perguntas-índice ou perguntas-teste:** são formuladas para temáticas que suscitam questões socialmente inaceitáveis.

Quadro 24 – Tipos de perguntas relacionadas à pesquisa de campo – Adaptado de Gonçalves (2005, p. 75-76)

[165] Esclarecemos que o instrumento utilizado na nossa pesquisa está respaldado em um questionário piloto testado anteriormente ao nosso Exame Geral de Qualificação. Esse teste foi efetuado com alunos de Licenciatura em Letras – Espanhol, vinculados à disciplina Metodologia do Ensino de Espanhol, ministrada em uma universidade situada no Estado de São Paulo. Elucidamos também que os dados obtidos por meio do questionário piloto foram descartados, visto que nossos objetivos consistiam na verificação da adequação do instrumento aos nossos propósitos e no estabelecimento de critérios de análise das respostas fornecidas pelos sujeitos colaboradores. Temos consciência de que os informantes naquele momento não tinham as mesmas características dos sujeitos que contatamos no momento da aplicação da versão final do instrumento. Contudo, tendo em vista os propósitos apresentados, a colaboração de alunos de Licenciatura e não de professores já atuantes no sistema educativo não foi prejudicial à nossa pesquisa nem provocou distorções nas mencionadas análises. Dessa forma, foram feitas alterações no instrumento definitivo com base nas lacunas verificadas no questionário piloto.

[166] MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

Gonçalves (2005) afirma que, de acordo com as mesmas autoras, informações de cunho pessoal, profissional, religioso, sentimental ou mesmo aquelas que abordam condutas referentes ao presente ou ao passado, também podem constituir as questões formuladas.

Cabe destacar que optamos pela aplicação de questionários para a realização de nossa pesquisa por entendermos que esse tipo de instrumento permite que o sujeito tenha maior liberdade no momento de respondê-lo, pois possibilita a reflexão individual respaldada em conceitos e em experiências pessoais. Ressaltamos ainda que os questionários expedidos estiveram acompanhados de um pedido de autorização que consistia no esclarecimento de algumas informações, tais como: o título provisório e os objetivos da pesquisa, breve explicitação de alguns dados referentes à pesquisadora bem como à professora-orientadora deste trabalho, solicitação da identificação do colaborador que concordasse em participar (nome completo e assinatura expressa), além do preenchimento do local e data em que a pesquisa foi efetuada. Em outro momento, o mesmo documento também requisitava o nome completo, a nacionalidade e o número do Registro de Identificação (RG) do informante e destacava o caráter sigiloso das informações prestadas no tocante à identidade do sujeito. [167]

Conforme mencionamos, o questionário que submetemos aos professores-colaboradores foi encaminhado juntamente com um pedido de autorização e estruturou-se em questões fechadas (isto é, que incluíam perguntas de múltipla escolha), abertas (perguntas que requeriam respostas dissertativas) e uma mista (eram oferecidas alternativas além de ser solicitada uma resposta dissertativa), agrupadas em três partes relacionadas a seguir:

- ✓ PARTE I – Dados pessoais gerais
- ✓ PARTE II – A aprendizagem de verbos nas aulas de ELE
- ✓ PARTE III – O ensino de verbos nas aulas de ELE

Organizamos o instrumento dessa maneira com o objetivo de analisarmos o perfil geral dos informantes, principalmente no que se refere ao tempo de magistério da língua espanhola (Parte I), bem como de angariar dados que nos reportassem a uma reflexão acerca do ensino e da aprendizagem dos tempos verbais em estudo, isto é, de como os informantes os aprenderam e de que maneira costumam ensiná-los. Também buscamos observar o modo

[167] O modelo do termo de autorização dos professores encontra-se no Apêndice B. Ressaltamos que apenas utilizamos os questionários que nos foram devolvidos com a autorização devidamente preenchida e assinada pelos informantes. Também salientamos que a identidade dos colaboradores foi preservada e que, após a descrição e a análise dos questionários aplicados no desenvolvimento do presente capítulo, todo o material foi descartado.

como esses professores julgavam o tratamento do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nos diferentes livros didáticos de ELE. Assim, a primeira parte englobava questões relativas ao nome, sexo, idade, nacionalidade e formação acadêmica do sujeito colaborador, além de perguntas relacionadas ao tempo de experiência enquanto docente de ELE e à identificação do local de trabalho (CEL). A segunda parte agrupou perguntas sobre a compreensão da diferença de uso entre os pretéritos em estudo e estava composta por três questões fechadas e duas abertas. Por fim, a terceira parte tratava de questões pertinentes ao tipo de atividades e exercícios praticados em sala de aula, à abordagem dos tempos verbais em questão nas aulas de ELE, bem como a materiais didáticos do referido idioma, e constituiu-se de quatro questões fechadas, uma mista e três abertas.

Consideramos que a coleta de dados por meio de questões abertas, fechadas e mistas calcadas na abordagem metodológica quantitativa-qualitativa 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 a comparação de opiniões de diferentes indivíduos sobre o assunto em questão. Embora não pretendêssemos obter informações capazes de levar à formulação de generalizações acerca do ponto de vista dos docentes, a coleta de dados por meio desse tipo de perguntas permitiu-nos ter uma visão ampla do que opinavam os sujeitos-colaboradores e, nesse sentido, a investigação caracterizou-se como estudo de caso.

De acordo com Gonçalves (2005, p. 64), o estudo de caso:

> É um tipo de pesquisa qualitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objetivo o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais: severidade, objetivação, originalidade e coerência. (GONÇALVES, 2005, p. 64)

Sendo assim, a preocupação central é a profundidade na explicação do fenômeno em análise.

Ainda de acordo com a mesma estudiosa (2005, p. 74), "os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução", aproximadamente, o que justifica o fato de apenas seis do total de 24 instituições por nós contatadas terem dado a devolutiva dos questionários e das autorizações devidamente preenchidos, conforme detalhamos mais adiante. Dessa forma, com base nos números apresentados, verificamos que obtivemos os estimados 25% de retorno em relação à nossa pesquisa.

De acordo com o que explicitamos tanto na introdução quanto no início deste item, optamos por efetuar a aplicação do referido instrumento a professores de ELE vinculados a diferentes CEL situados no estado de São Paulo. A escolha por essas instituições ao invés de outras se justifica pelo fato de que o CEL é um projeto voltado a alunos da rede estadual que viabiliza aos estudantes a oportunidade de estudar a língua espanhola em caráter optativo, fora do período regular de aulas, o que constitui um diferencial ao ensino e à aprendizagem do idioma. Outro motivo que engendrou nosso interesse pela realização dessa coleta de dados nos mencionados estabelecimentos foi o fato de termos atuado enquanto docente de ELE por um período de sete anos aproximadamente em um dos CEL situados na Baixada Santista, no qual desenvolvemos um trabalho bastante prazeroso e recompensador.

Procedemos, então, à seleção dos CEL que iríamos contatar sendo que nosso propósito inicial consistia em realizar a investigação em CEL situados em diferentes municípios do estado de São Paulo na tentativa de obtermos um panorama que nos permitisse observar a abordagem do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE em pontos diversificados do mencionado estado. Dessa forma, contatamos dois CEL localizados em cada uma das regiões a seguir: Litoral, Capital, Interior e Grande São Paulo.

Na região litorânea, inicialmente, comunicamo-nos com coordenadores de CEL de duas cidades, os quais responderam afirmativamente a nossa solicitação. Contudo, apenas um deles repassou-nos os questionários e as autorizações devidamente preenchidos. Já o outro informou-nos de que havia feito o encaminhamento dos arquivos aos docentes tanto na reunião pedagógica quanto via *e-mail*, mas nenhum deles nos expediu o instrumento. Dessa forma, solicitamos a cooperação de mais dois CEL da região, dos quais um também não nos respondeu e outro enviou-nos apenas um questionário completo respondido, porém sem a autorização assinada, motivo pelo qual tivemos de descartá-lo.

Em relação à Capital, contatamos por *e-mail* vários CEL (enviamos mensagens a cerca de vinte endereços eletrônicos) listados na Relação de Centros de Estudos de Línguas[168] (2011) no início do mês de maio de 2012 e obtivemos a resposta positiva de apenas três coordenadores por meio dos quais dois professores nos retornaram os questionários respondidos e um terceiro docente, apesar de ter confirmado sua colaboração e a de mais um de seus colegas de trabalho, não a efetuou. No que tange aos CEL do Interior de São Paulo, conseguimos comunicar-nos com um coordenador que, gentilmente, também encaminhou o referido instrumento a professores de um município vizinho localizado na mesma região.

[168] A referida listagem encontra-se disponível no *site* da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) do Estado de São Paulo: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/end.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

Finalmente, no tocante à Grande São Paulo, entramos em contato com dois CEL, dos quais um coordenador devolveu-nos o material preenchido e o outro enviou-nos um questionário completo, contudo sem a devida autorização assinada, razão que nos levou à correspondente desconsideração.

Consoante ao que relatamos, encontramos algumas dificuldades no que diz respeito à aplicação do mencionado instrumento, visto que não obtivemos resposta de todos os estabelecimentos contatados, alguns professores não devolveram o material preenchido, apesar de terem confirmado sua participação e colaboração referente a essa etapa e, ainda, pelo fato de termos recebido dois questionários sem a autorização devidamente assinada. Tal situação nos reporta à afirmação de Gonçalves (2005) relativa a que os questionários costumam alcançar, em média, 25% de devolução, assim como já mencionamos. Cabe ressaltar que o citado instrumento de coleta de dados foi enviado via *e-mail* no início de maio de 2012 e as respostas foram recebidas até a metade do mês novembro do mesmo ano.

Assim, os questionários respondidos por nós recebidos totalizaram dezessete documentos, dentre os quais dois precisaram ser descartados pelo motivo mencionado anteriormente. Dessa forma, contamos com quinze arquivos válidos os quais descrevemos e analisamos no próximo item da presente dissertação.

### 4.2. Caracterização dos informantes

Conforme o explicitado, o instrumento utilizado esteve composto por três partes, sendo que a primeira indagava sobre os dados pessoais gerais, tais como sexo, idade e nacionalidade, além de conter questões acerca da formação acadêmica, do tempo de docência em língua espanhola e do CEL de atuação do informante. Julgamos esses dados pertinentes por entendermos que poderiam auxiliar-nos a traçar o perfil dos sujeitos-colaboradores, a descrever e a analisar o contexto de ensino no qual as aulas de ELE eram realizadas. As demais partes do questionário (partes II e III) estiveram constituídas por perguntas abertas, fechadas e uma mista, cujo propósito era a verificação do conhecimento dos sujeitos acerca das diferenças de uso do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto*, do momento em que tais características lhes foram - ou se foram - apresentadas, de sua relevância para o ensino e a aprendizagem do idioma, bem como da abordagem de tais tempos verbais nos materiais didáticos de ELE de maneira geral.

Uma vez descartados os questionários que não atendiam aos requisitos necessários, os questionários válidos foram codificados da seguinte forma:

- Q-P-CEL-L / C / I / GS, onde: Q (questionário), P (professores), CEL (Centro de Estudo de Línguas), L (Litoral), C (Capital), I (Interior), GS (Grande São Paulo);

Ressaltamos, ainda, que cada questionário descrito e analisado no desenvolvimento deste capítulo foi numerado e organizado por meio da sigla P (professor) do número um ao número quinze, a fim de localizarmos e identificarmos cada um dos informantes com maior facilidade e, ao mesmo tempo, de preservarmos o anonimato dos sujeitos, conforme estabelecido pelos padrões de conduta ética em pesquisas acadêmicas.

Assim, com os questionários em mãos, observamos que 20% dos sujeitos-colaboradores lecionavam no Litoral, 13% na Capital, 40% no Interior do estado e 27% na Grande São Paulo, como constatamos no gráfico a seguir.

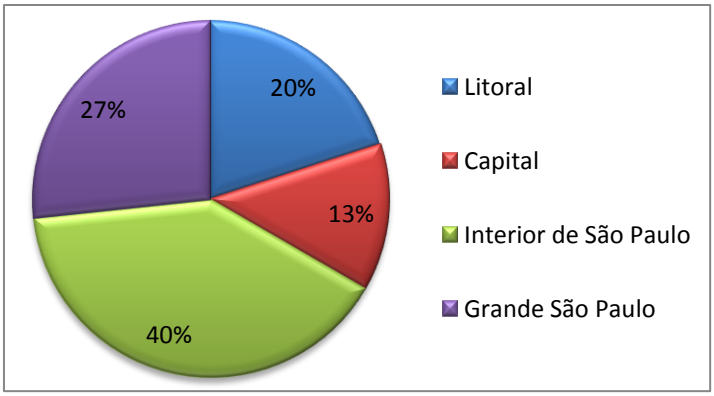



**Gráfico 1 – Local da coleta de dados**

No próximo item, descrevemos e analisamos os dados pessoais dos sujeitos colaboradores.

### 4.2.1. Dados pessoais

Como informamos nas páginas precedentes, obtivemos um total de quinze informantes, umm do sexo masculino e catorze do sexo feminino, professores de ELE atuantes em CEL situados nas mencionadas regiões do estado de São Paulo. Trata-se de um grupo com idades bastante diversificadas, variando entre 35 e 45 anos, conforme observamos nos gráficos a seguir.

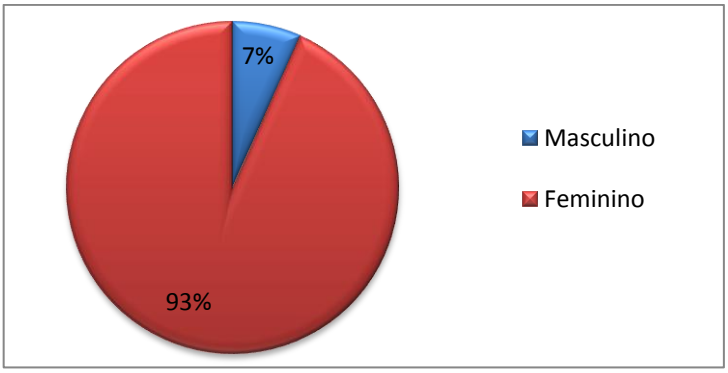



**Gráfico 2 – Sexo**

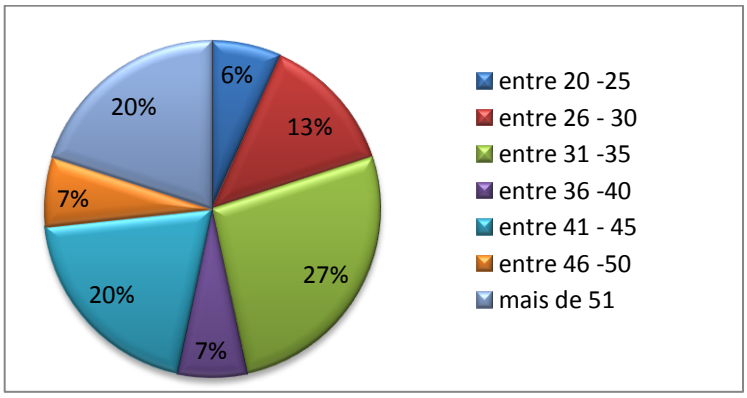



**Gráfico 3 – Faixa etária**

Verificamos que dos quinze colaboradores, 93% são brasileiros e 7% não indicaram sua nacionalidade. Entretanto, na primeira questão relacionada à segunda parte do questionário, notamos que o sujeito-colaborador que não explicitou seu país de origem declara que realizou "a escola primária e os dois primeiros anos do *bachiller*"[169] na Espanha, conforme observamos na descrição referente à pergunta 2.4., apresentada mais adiante. Tal afirmação nos leva a inferir que possivelmente se trate de um informante espanhol.

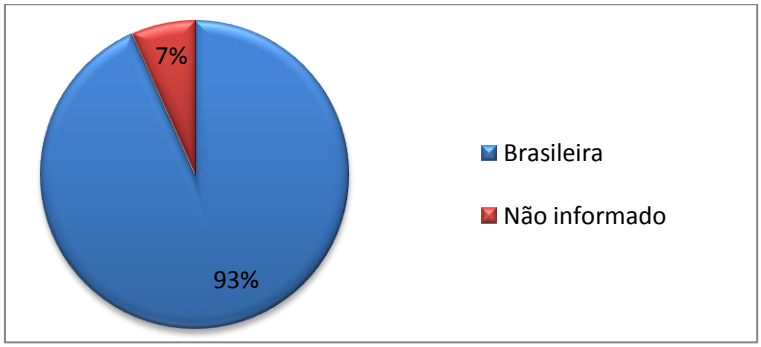



**Gráfico 4 – Nacionalidade**

[169] Segundo o **Diccionario de Salamanca de la lengua española** (2005, p. 168), *bachiller* é um termo que designa o *"estudiante que ha conseguido el grado de enseñanzas medias [...]"*.

No tocante à formação acadêmica, verificamos que 100% dos informantes são graduados em Letras com habilitação em Espanhol. Também observamos que, além da mencionada graduação, a maioria dos sujeitos colaboradores realizaram outros cursos de nível superior. Assim, seis são graduados em Letras com outras habilitações (português, inglês, francês e latim), cinco são pedagogos e um estava com o curso de Pedagogia em andamento quando da ocasião da aplicação do questionário.

**Gráfico 5 – Outra graduação**

Constatamos que dos quinze informantes a maior parte deles também possui curso de pós-graduação, dentre os quais 33% são especialistas, 7% estavam cursando uma especialização, 7% são mestres e outros 7% estavam realizando o doutorado.

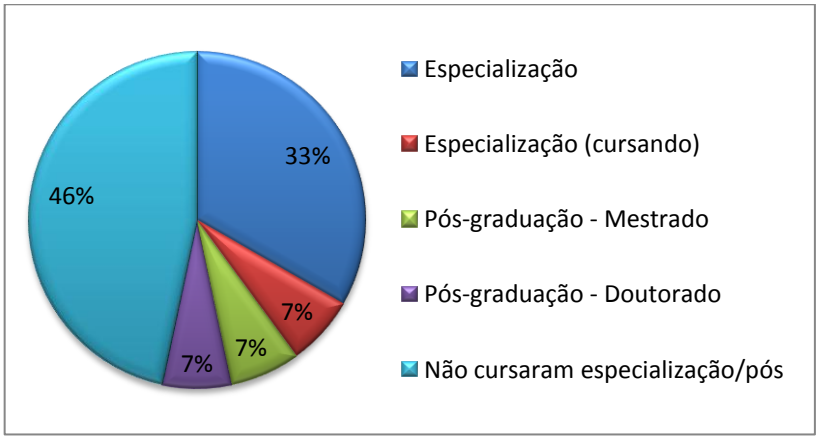



**Gráfico 6 – Pós-graduação**

Consoante às informações apresentadas, observamos que os sujeitos-colaboradores dispunham de formação adequada ao exercício da docência em língua espanhola nos diferentes CEL. Constatamos também que se tratava de um grupo bastante diversificado, com

idades que variavam, em média entre 35 e 45 anos, o que nos conduziu à suposição de que poderiam contribuir de maneira proveitosa e significativa aos interesses desta dissertação, posto que possivelmente já tivessem tido a oportunidade de refletir acerca do processo de ensino e de aprendizagem de ELE, o que inclui, portanto, os tempos verbais em estudo. Pela formação acadêmica apresentada, inferimos que esses informantes eram docentes dedicados ao ensino do referido idioma, bem como profissionais preocupados em estar constantemente atualizados e, consequentemente, preparados para atuar na mencionada área de trabalho.

### 4.2.2. Dados profissionais

Segundo o que já explicitamos, a fim de averiguar os dados profissionais dos informantes, elaboramos duas questões: uma relacionada ao tempo de experiência enquanto docente de ELE e outra, relativa ao CEL onde atuavam, sendo que, no tocante à segunda, as informações já foram apresentadas no Gráfico 1.

Entendemos que tais dados eram necessários na medida em que influenciam a prática docente e, consequentemente, o processo de aprendizagem da língua em questão. Sendo assim, tratava-se de dados que poderiam revelar-nos aspectos importantes do processo de ensino e de aprendizagem dos tempos verbais em pauta, além de complementar as informações adquiridas por meio das questões descritas e analisadas no item anterior.

Em relação ao tempo de experiência no magistério de ELE, verificamos que dos quinze colaboradores seis ministravam aulas há doze anos. Já no que tange aos demais informantes observamos que cada um deles se enquadrava nos outros períodos de tempo explicitados no gráfico seguinte, isto é, um lecionava há seis meses, um há dois anos, um há três anos, um há cinco anos, um há oito anos, um há nove anos, um há quinze anos, um há dezoito anos e um há 24 anos. Dessa forma, constatamos que 40% dos sujeitos-colaboradores lecionavam espanhol há doze anos, os quais somados aos três professores que lecionavam o idioma há quinze, dezoito e 24 anos totalizaram 71%. Já 33% dos nossos colaboradores dedicavam-se ao ensino da mencionada língua em um período de tempo que oscilava entre dois e nove anos. Portanto, apenas um dos quinze informantes ministrava aulas de ELE há apenas seis meses na ocasião da aplicação do questionário, conforme demonstram os dados inseridos no gráfico a seguir.

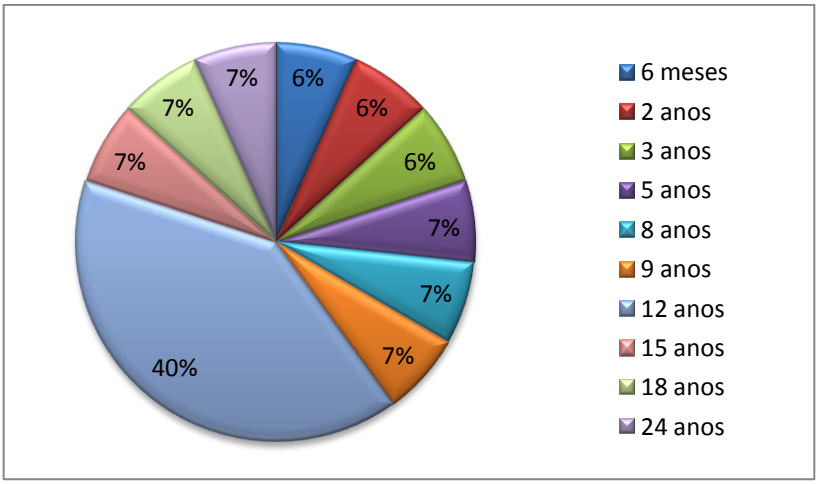



**Gráfico 7 – Tempo de docência em ELE**

Constatamos que, em geral, os sujeitos-colaboradores eram profissionais experientes, conforme havíamos suposto pelas informações incluídas no item anterior deste capítulo. Pela formação acadêmica apresentada, verificamos que esse grupo constituiu-se por profissionais legalmente qualificados para o exercício da docência de ELE nos mencionados CEL, uma vez que todos são graduados em Letras – Espanhol, requisito mínimo para ocupação do referido cargo na Educação Básica. Também observamos que, em sua maioria, tratava-se de sujeitos dedicados ao ofício, pois buscavam constante atualização por meio de outras graduações ou pós-graduações. Respaldados nos dados obtidos sobre o tempo de magistério em língua espanhola, inferimos que esses colaboradores já tinham passado por vários momentos de reflexão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem de ELE, tanto individualmente quanto em equipe. Deduzimos, também, que haviam tido a oportunidade de conhecer e de testar procedimentos de ensino diversificados em sala de aula.

No tocante aos tempos verbais em questão, supomos que tais informantes poderiam auxiliar-nos por meio de respostas consistentes e que nos revelassem os pontos de maior dificuldade concernente à abordagem do assunto em sala de aula.

No próximo item, descrevemos e analisamos a segunda parte do referido questionário que trata da aprendizagem de verbos nas aulas de ELE.

## 4.3. A aprendizagem de verbos nas aulas de ELE

Embora o objetivo principal deste trabalho consista na verificação dos procedimentos de ensino mais adequados relacionados aos tempos verbais *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro, entendemos que

as dificuldades que surgem quando da abordagem do referido assunto, inicialmente, provêm do professor que, por compreender de maneira inadequada as diferenças de uso entre um tempo verbal e outro, transfere seu conhecimento deficiente e complexo ao aluno, conforme observamos nas considerações explicitadas no item 2.5 do capítulo 2 desta dissertação.[170]

Sendo assim, como já mencionamos, a segunda parte do questionário visava a verificar o modo como os sujeitos-colaboradores compreendiam as diferenças de uso entre os tempos verbais em estudo, o momento em que tais características lhes foram apresentadas e de que maneira. Dessa forma, procedemos à descrição e à análise das três questões fechadas e das duas abertas inseridas na parte II do referido instrumento.

**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?

( ) com o apoio de textos diversos
( ) em aulas expositivas teóricas
( ) relacionados ao seu conhecimento de mundo
( ) não relacionados ao seu conhecimento de mundo
( ) de outra forma. Qual?

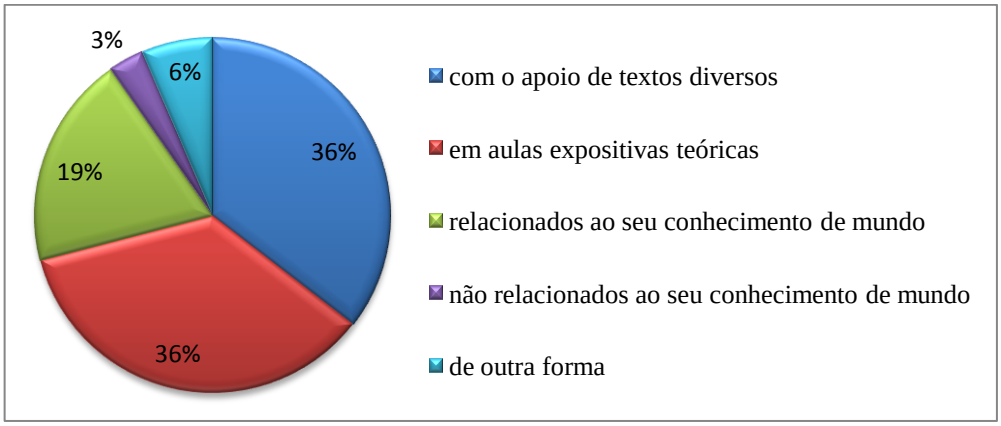



**Gráfico 8 – Explicação do sistema verbal, modos e tempos**

Em relação a essa primeira questão, verificamos que dos quinze colaboradores 36% obtiveram o conhecimento do sistema verbal, dos modos e dos tempos da língua espanhola com o apoio de textos diversos, 36% em aulas expositivas teóricas, 19% de forma relacionada ao seu conhecimento de mundo, 3% de maneira não relacionada ao seu conhecimento de mundo e 6% de outra forma.

[170] Ver p. 118-127.

No que tange à alternativa “de outra forma”, um dos sujeitos-colaboradores afirmou que o referido assunto lhe foi apresentado por meio da prática de exercícios estruturais e outro informante relatou que além da prática de muitos exercícios estruturais, também teve acesso a exercícios extraídos de textos literários relativos ao tema.

Observamos que a maior parte dos informantes obteve acesso ao sistema verbal, modos e tempos da língua espanhola, com o apoio de textos diversos e em aulas expositivas teóricas, o que nos reporta a alguns dos procedimentos adotados na metodologia Tradicional de ensino. Já a prática de exercícios estruturais mencionada na resposta de 6% dos sujeitos-colaboradores no tocante à alternativa “de outra forma” nos remete a um dos recursos utilizados na metodologia Áudio-oral, conforme explicitamos no capítulo 1 do presente trabalho.

Ainda respaldados nas respostas concedidas à alternativa “de outras formas”, notamos que os pretéritos em questão foram apresentados aos colaboradores com base no predomínio do ensino e da prática da forma, da pouca ou quase nula importância dada ao uso, bem como da pouca ou nenhuma presença de atividades cujo objetivo fosse o destaque dos contrastes entre os tempos verbais ou entre as línguas. Também verificamos a ausência do trabalho com a oralidade em relação ao assunto.

Entendemos que os dados coletados por meio dessa questão sinalizam um resultado insatisfatório, pois, conforme observamos, 36% dos informantes afirmaram que obtiveram o conhecimento dos tempos verbais em foco por meio de procedimentos calcados na metodologia Tradicional de ensino (aulas expositivas teóricas) e outros 36% por meio de textos diversos, contudo, não sabemos a maneira como tais recursos foram trabalhados, nem a que tipo de textos se referem. Julgamos que a utilização de textos variados em sala de aula contribui beneficamente para a aprendizagem do idioma, desde que voltados aos diversos contextos sociais relativos à vida do aprendiz, de acordo com o que verificamos no capítulo anterior deste trabalho quando das descrições e análises do tratamento dos mencionados tempos verbais em alguns livros didáticos de ELE.

Outro aspecto negativo é o fato de 6% dos sujeitos destacarem que aprenderam o assunto por meio da prática de muitos exercícios estruturais somados a exercícios extraídos de textos literários, o que nos remete à abordagem conservadora e tradicional acerca do tema. Também verificamos que 3% dos informantes obtiveram tal conhecimento de forma desvinculada de suas experiências prévias, sendo que apenas 19% dos colaboradores aprenderam o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto* de forma relacionada ao seu conhecimento de mundo.

Assim, supomos que tal referência esteja relacionada ao período de formação inicial desses sujeitos, o que denota a prevalência do tratamento superficial e básico desse tema gramatical nos cursos de formação de professores de ELE. Respaldados nos resultados obtidos, inferimos que, talvez, a maior parte desses informantes lecione os tempos verbais em questão calcados na abordagem das regras formais, não abrangendo, portanto, a totalidade do assunto nas aulas de ELE.

**Questão 2.2.:** Em relação aos tempos *Pretérito Perfecto Compuesto* e *Pretérito Indefinido*, você sabe a diferença de uso entre eles?

( ) sim
( ) mais ou menos
( ) não

No que tange ao entendimento sobre a diferença de uso entre o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto* em língua espanhola, observamos que 100% dos informantes afirmaram compreendê-la.

Consideramos que os dados coletados concernentes a essa questão são muito satisfatórios e reportam-nos à suposição apresentada em conclusão ao item 4.2.2. relativa a que os participantes desta pesquisa nos auxiliariam a detectar os pontos de maior dificuldade relacionados ao tratamento dos tempos verbais destacados em sala de aula.

**Questão 2.3.:** Você aplica essas diferenças de uso entre os mencionados tempos verbais na prática?

( ) sim, as utilizo sempre
( ) sim, mas não as aplico sempre
( ) sim, mas só as utilizo na escrita
( ) não

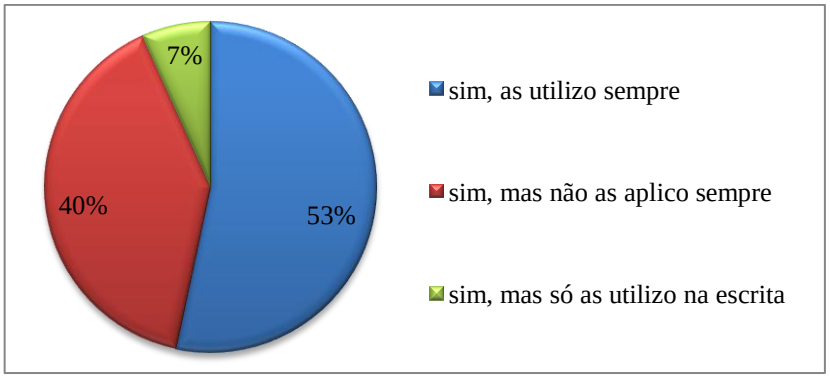



**Gráfico 9 – Uso das diferenças entre o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto***

Em relação ao uso das diferenças entre os tempos verbais em estudo, constatamos que 53% utilizam-nas sempre, 40% não as aplicam sempre e 7% só as utilizam na escrita.

Observamos que, em geral, os informantes desta pesquisa empregam as diferenças de uso entre os tempos verbais destacados na prática oral e/ou escrita. Entretanto, julgamos esse resultado insatisfatório, pois quase a metade deles (47%) não as aplica ou as utiliza apenas na escrita, o que denota que, talvez, não compreendam com clareza o assunto, não se sintam seguros quando da escolha por um tempo verbal ou outro e, por conseguinte, transmitam o tema de forma confusa aos estudantes.

Assim como verificamos no capítulo 2, o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto* são usados de maneira alternada em diferentes regiões em que o espanhol é idioma oficial, além de poderem ser utilizados conforme o sentimento do enunciador no tocante à situação relatada, em conformidade com os conceitos defendidos pela RAE (2006; 2010) e por Matte Bon (2010a). Todavia, entendemos que o professor de ELE deve conhecer e aplicar adequadamente as regras de uso desses tempos verbais a fim de que seja capaz de tratar do referido assunto de maneira apropriada em suas aulas. Julgamos que termos a escolha de usar uma forma verbal ou outra de acordo com o que se sente no tocante à situação enunciada não significa usá-las de maneira aleatória e desvinculada do significado que elas representam. Consideramos que os falantes nativos da língua espanhola optam de maneira consciente pelo uso dos pretéritos em questão, pois conhecem, de alguma maneira, o sentido de cada uma delas.

Sendo assim, entendemos que o professor estrangeiro de ELE precisa compreender as diferentes possibilidades de uso a fim de esclarecê-las a seus alunos quando do tratamento do assunto em sala de aula e utilizá-las com base em tais diversidades de emprego de maneira

cônscia, com o objetivo de que não causem confusões no ensino da referida temática nas aulas de ELE.

As duas últimas perguntas relacionadas à segunda parte do referido questionário eram de respostas abertas e pretendiam compreender de forma mais detalhada a opinião e o entendimento dos sujeitos colaboradores acerca das diferenças de uso entre os tempos verbais mencionados, as quais são descritas e analisadas a seguir.[171]

**Questão 2.4.:** A diferença entre o uso do *Pretérito Perfecto Compuesto* e do *Pretérito Indefinido* foi apresentada a você nas aulas de ELE? Em que momento? De que maneira?

Em relação a essa pergunta, os colaboradores forneceram as seguintes respostas:

- No segundo ano da faculdade, de forma tradicional, como era o ensino de língua estrangeira naquela época (1982). (P1)
- Sim. Quando o conteúdo foi exposto durante as aulas fizemos os exercícios que explicitavam a diferença de uso de um tempo e de outro. (P2)
- Sim. No momento em que os ia aprendendo e sendo utilizado o *Pretérito Perfecto Compuesto* para passados recentes e o *Pretérito Indefinido* como sendo um passado finalizado, concluído. (P3)
- Não lembro disso em minhas aulas mas sim de estudar para DAR aulas e tentar conseguir uma forma simples e objetiva de ensinar isto aos alunos. (P4)
- Sinceramente, eu os aprendi quando comecei a dar aula de espanhol. (P5)
- Sim. Geralmente esta diferença é apresentada no início do terceiro ano de espanhol com o apoio de textos diversos, de vários gêneros e que mostram claramente a diferença dos dois pretéritos. (P6)
- Sim. Não me lembro se foi no 2º ou no 3º ano. Primeiro com aulas expositivas teóricas e depois com o apoio de textos diversos. (P7)
- Sim a diferença de uso foi-me apresentada após um certo domínio de vocabulário e estrutura sintática da língua espanhola, tendo como base o Presente do Indicativo por meio de discussão teórica e leitura de textos. (P8)

[171] Salientamos que todas as respostas apresentadas no presente capítulo desta dissertação são transcrições literais das considerações dos sujeitos-colaboradores, nas quais não efetuamos nenhum tipo de intervenção ou correção.

- Sim, no momento que eu já possuia um vocabulario basico em espanhol. Com exercícios, práticas orais e culturais. (P9)
- Sim, cuando já se possui um aprendizado geral da língua. (P10)
- Em aulas na faculdade por meio de textos e exercícios. (P11)
- Para dizer a verdade, durante o meu curso de graduação, o tema foi muito pouco explorado. Só pude perceber claramente a diferença entre ambos quando comecei a preparar as minhas aulas para as práticas de Espanhol (na licenciatura) e quando comecei a trabalhar no CEL. (P12)
- Sim, foi apresentada. Não lembro do momento, nem da maneira, pois o seu uso já fazia parte do meu cotidiano. Creio não ter dado muita importância. A escola primária e os dois primeiros anos do *bachiller* foram feitos na Espanha. Usar "corretamente" o idioma sempre foi observado pelos meus pais. (P13)
- Sim, precisamente no segundo ano de curso na universidade (*Lengua Española 2*), através de textos e exercícios e apresentação de contraste entre eles. (P14)
- Sim. Quando estava na faculdade. Muitas vezes, os tempos eram contextualizados em textos. (P15)

Por meio das respostas obtidas, verificamos que, em geral, os tempos verbais destacados foram apresentados aos informantes na faculdade, o que nos remete à dedução de que os sujeitos colaboradores tinham tido acesso ao tratamento do sistema verbal, dos modos e dos tempos da língua espanhola quando de sua formação inicial, conforme explicitamos nas considerações relacionadas à questão 2.1. Entendemos que tal constatação é positiva, visto que denota o tratamento da referida temática nos cursos de formação de professores de ELE, de acordo com o que declaramos anteriormente.

Assim sendo, observamos que o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto* foram ensinados aos participantes desta pesquisa após o primeiro ano da faculdade como notamos nas respostas dos sujeitos P1, P6, P7 e P14. Já os informantes P8, P9 e P10 não definem uma data específica, mas declaram que tiveram acesso aos tempos de pretérito em questão quando já possuíam o conhecimento básico da língua espanhola, o que nos leva a inferir que o assunto também lhes foi apresentado após o primeiro ano da faculdade. Os sujeitos P4, P5 e P12, por sua vez, ressaltam que passaram a compreender o assunto quando começaram a ministrar aulas do idioma e não atribuem, portanto, esse entendimento ao ensino proporcionado na graduação. Finalmente, o colaborador P13 explica que não deu muita

importância ao tema no ensino superior, pois o aprendeu no seu cotidiano, visto que seus estudos primários e os dois primeiros anos do *bachiller* foram realizados na Espanha.

Notamos que apenas os colaboradores P6, P7, P8, P11, P14 e P15 afirmam que tal abordagem lhes foi apresentada por meio de textos diversos, o que contraria os dados observados no Gráfico 8 que demonstram que 36% dos informantes tiveram acesso aos tempos verbais em questão com o auxílio do referido recurso. Segundo as respostas concedidas pelos sujeitos-colaboradores P2, P6 e P14, constatamos que o tratamento dos tempos verbais em foco ocorreu por meio da abordagem contrastiva, ou seja, pela observação de ambas as formas utilizadas em diferentes textos, o que os auxiliou a perceber a diferença existente entre ambos. Também verificamos que os informantes P2, P9, P11 e P14 destacam a prática de exercícios quando da aprendizagem do referido conteúdo e o sujeito P1 afirma que a o assunto lhe foi explicitado nos moldes tradicionais de ensino. Dessa forma, deduzimos que esses informantes aprenderam os tempos verbais em estudo por meio de listas de exercícios estruturais e de leitura de textos que englobavam as diferenças entre ambos.

Verificamos ainda que, de acordo com a afirmação do sujeito P3, a mencionada forma composta lhe foi apresentada como tempo associado a passados recentes e a forma simples como "passado finalizado, concluído". A exemplo do que mencionamos no capítulo 2 desta dissertação, discordamos desse significado atribuído ao *pretérito perfecto compuesto* por entendermos que o referido tempo composto designa uma situação passada que ainda perdura no tempo presente segundo a relação que o enunciador tem com o fato ocorrido independente de ser recente ou distante no tocante ao momento da enunciação.

Assim sendo, pelas respostas concedidas, observamos que, em geral, os informantes desta pesquisa obtiveram o conhecimento das diferenças de usos entre os tempos de pretérito em questão na faculdade e que tais esclarecimentos lhes foram transmitidos por meio de textos e de exercícios diversos que enfatizavam a distinção entre ambas as formas. Supomos, portanto, que o significado dos tempos destacados apresentados aos sujeitos-colaboradores resumiu-se, inicialmente, à definição básica do assunto, ou seja, à explicação de que a forma simples serve para expressar situações passadas e não relacionadas ao tempo presente e a forma composta serve para fazer referência a circunstâncias passadas recentes, definição que consideramos incompleta no que tange ao tempo composto pelos motivos já destacados no parágrafo anterior.

Dessa maneira, concluímos que o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto* foram apresentados aos informantes de forma superficial, especialmente pelo fato de alguns terem enfatizado que somente assimilaram as diferenças entre eles quando começaram a

preparar aulas para lecionar o assunto, de acordo com o que explicitamos nas linhas precedentes. Sendo assim, observamos que a aprendizagem dos tempos verbais em estudo nas aulas de ELE dirigidas aos referidos informantes aconteceu de forma precária e pouco esclarecedora.

**Questão 2.5.:** Explique com suas palavras quais são as diferenças de uso entre um pretérito e outro.

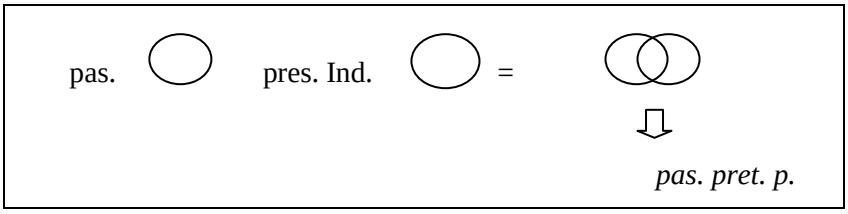
No tocante a essa questão, verificamos as seguintes explicações:

- *Pretérito Perfecto Compuesto* (P1)
  - expressa uma ação passada dentro de um tempo não concluído; (P1)
  - expressa uma ação passada que permanece no presente; (P1)
  - pode ser acompanhado de expressões que indicam um tempo não concluído (*esta semana, hoy, este mes* etc). Quando não há expressões de tempo (*marcadores temporales*) é costume usar este tempo; (P1)
  - expressa uma ação passada e concluída que tem grande valor sentimental no momento em que se escreve ou se fala (*El año pasado he ido a Buenos Aires.*). (P1)

  *Pretérito Indefinido* (P1)
  - expressa uma ação passada e acabada, num tempo já concluído; (P1)
  - é acompanhado de expressões de tempo que indicam um tempo concluído (*la semana pasada, el mes pasado* etc). (P1)
- O *pretérito perfecto compuesto* expressa uma ação que aconteceu no passado, porém não determinado (o importante é a ação). O *pretérito indefinido* expressa uma ação que aconteceu em determinado tempo no passado (tanto a ação como o tempo estão na frase). (P2)
- O *pretérito perfecto* é para relatar ações recentemente ocorridas ou que ainda estejam presentes na memória de quem as relata. Já o outro Pretérito é para ações ou acontecimentos mais distantes no tempo e/ou lembranças. (P3)
- Pretérito Perfeito Composto: usa-se para falar de um evento do passado mas que apresenta alguma influência no momento em que falo. Ex.: *Son mediodía y tengo hambre porque no he desayunado hoy por la mañana.* (P4)

  *Pretérito Indefinido*: usa-se para falar de um evento que começou e terminou no passado. Ex.: *Son mediodía pero no tengo hambre pues desayuné muy bien por la mañana.* (P4)

- Eu os entendo assim; Usamos o pretérito perfeito quando nos referimos a fatos passados e os trazemos próximo do presente (*Este año hemos viajado mucho.*) Para diferenciar usamos as expressões (este/a, hoy, ahora, nunca, siempre, ya). (P5)
  Usamos o indefinido quando nos referimos a ações passadas que já foram concluídas. (*Ayer comimos mucho en la fiesta de Mary*) (P5)
- O pretérito perfeito composto é usado para se referir a um passado em que a ação já é terminada, mas o período de tempo em que esta ação se passou ainda não terminou e permanece até o momento da fala, como por exemplo, "hoje", "esta semana", "este mês". O *pretérito indefinido*, por sua vez, se refere a uma ação acabada em um período de tempo também acabado, como "ontem", "na semana passada", "no mês passado". (P6)
- *Pretérito Perfecto Compuesto - acción acabada / tiempo no acabado.* (P7)
  *Pretérito Indefinido - acción acabada / tiempo acabado.* (P7)
- O *Pretérito Perfecto Compuesto* é utilizado quando fala-se em um passado que de alguma forma influencia meu Presente (passado recente). Já o *Pretérito Indefinido* é um tempo verbal que marca ações totalmente completas no passado e não possui qualquer vínculo com o Presente. (P8)
- *Pretérito Perfecto Compuesto es un pasado utilizado para referirse a una acción pasada terminada, pero el marcador temporal, el tiempo que fue utilizado la acción no está terminado. Por eso, enseñamos que es un pasado abierto. El pretérito indefinido es un pasado en que la acción y el tiempo estan terminados. Así, enseñamos como un pasado cerrado.* (P9)
- O pret. perfeito comp. se utiliza quando a ação que ocorreu no passado está próximo, ou seja, imerso; de um presente. Utilizo os marcadores temporais: Hoje - esta semana... para indicar que a referida ação que ocorreu no passado; ainda poderá ocorrer. Enqto. que Indef. a ação que ocorreu no passado já não poderá mais a acontecer. Ex.: Ontem - Semana passada. Tb. utilizo gráfico: (P10)



- Eu aprendi em uma orientação técnica em São Paulo uma maneira de diferenciar os pretéritos bem aplicável nas aulas. O *Indefinido* é como uma cena de teatro em ação (acontecendo) e o *compuesto* são os atores que entram em cena no decorrer da peça em ação. (P11)
- O Pretérito Perfeito Composto, muitas vezes, está relacionado ao subjetivo de uma pessoa; é um tempo utilizado para demonstrar a aproximação de um acontecimento à realidade atual de um indivíduo, pela sua importância; é um passado imediato, ocorrido recentemente. Já o *Pretérito Indefinido* denota um acontecimento finalizado. (P12)
- *Pretérito Indefinido*: relata fatos passados. Indica uma ação num tempo passado e terminado. Quem fala não faz parte desse tempo. (P13)

  *Pretérito Perfecto*: indica uma ação passada e terminada num determinado momento de um período de tempo que ainda não acabou no momento da fala. O falante está dentro desse período de tempo. (P13)
- O *pretérito perfecto* possui uma relação com o presente. Por vezes é um passado recente ou um passado em que a ação ocorreu em um tempo indeterminado: *Muchas veces he estado em São Paulo*, por exemplo. Pode ainda descrever uma ação de continuidade: *Todavía no ha parado de llover*, entre outras características. (P14)

  O *pretérito indefinido*, por sua vez, determina de forma mais precisa a ação passada (com datas, marcadores temporais como *ayer*, *anoche* etc, *sábado pasado*, *el lunes pasado*). Contudo, essas diferenças nem sempre são evidentes: *"Gracias a la vida que me ha dado tanto, me dio los luceros..."*. (Mercedes Sosa) (P14)

  O uso de ambos os pretéritos ainda estão relacionados a questões culturais e regionais. (P14)
- O *pretérito indefinido* tem a ver com um passado que já acabou e o *pretérito perfecto compuesto*, com algum acontecimento recente. (P15)

No que diz respeito a essa pergunta, observamos respostas bastante diversificadas que compreendem desde a compreensão básica acerca do assunto até o entendimento do valor psicológico concernente à referida forma composta, bem como das diferentes variações linguísticas relacionadas ao tema.

Notamos que o informante P1 foi um dos que mais detalhou sua compreensão relativa às diferenças de usos entre os pretéritos em estudo, pois mencionou o significado básico das referidas formas verbais, além de explicitar o valor psicológico do *pretérito perfecto*

*compuesto*, em conformidade com o que apresentamos no capítulo 2 baseados nas considerações da RAE (2006), Matte Bon (2010a), Gutiérrez Araus (1997) e Cartagena (1999). Entretanto, notamos que o citado colaborador não fez referência às diferentes variedades linguísticas concernentes aos tempos verbais destacados, característica explicitada apenas pelo informante P14 que afirma que "o uso de ambos os pretéritos ainda estão relacionados a questões culturais e regionais", a exemplo do que também verificamos no capítulo 2 da presente dissertação.

Notamos que os sujeitos P1, P5, P6 e P10 concebem as diferenças entre o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto* associadas aos marcadores temporais, visão com a qual não estamos de acordo por julgarmos que os indicadores de tempo não representam elementos decisivos na escolha pelo uso de um tempo verbal ou outro, visto que ambos podem ser usados conforme o sentimento do falante no que tange à situação expressada independente do tempo cronológico, de acordo com o que explicitamos no capítulo 2 e retomamos nas linhas precedentes do presente capítulo. Contudo, entendemos que esses dados configuram resultados positivos à nossa pesquisa, pois observamos que apenas aproximadamente 27% dos sujeitos, ou seja, menos da metade dos informantes, destacam tais indicadores como componentes responsáveis pela escolha do uso dos tempos verbais em foco.

Também verificamos que além do colaborador P1, os sujeitos P3, P4, P5, P8, P9, P12 e P14, ademais de demonstrarem ter o conhecimento elementar das diferenças de uso entre os tempos verbais em estudo, também fazem menção ao valor psicológico do *pretérito perfecto compuesto*, isto é, quando o referido tempo verbal é usado para expressar uma situação passada que exerce influência emocional no presente do enunciador, independente da circunstância ser recente ou não, de acordo com o que explicitamos no capítulo 2 e retomamos nas linhas anteriores. Também consideramos esse resultado satisfatório, pois demonstra que mais da metade dos informantes (54%) não restringe os diferentes usos dos tempos verbais em destaque ao significado básico apresentado em grande parte dos livros didáticos de ELE, assim como explicitamos no capítulo 2, bem como no capítulo 3 da presente dissertação.

Entretanto, também observamos por meio das respostas concedidas pelos sujeitos-colaboradores P7 e P13 uma visão simplificada e pouco esclarecedora das diferenças de uso entre as formas verbais em questão, visto que os referidos informantes associam o mencionado tempo composto a uma ação terminada, ocorrida em um espaço de tempo não terminado, e o tempo simples a uma ação finalizada concernente a um espaço-temporal encerrado. Conforme já abordamos, entendemos que essa visão é limitada, pois não denota

todas as possibilidades de uso dos pretéritos em estudo. Ao contrário, restringe-as e, por conseguinte, não aclara detalhadamente o assunto.

Outra concepção reducionista no tocante ao tema, é o entendimento apresentado pelo informante P15 que declara apenas que "o *pretérito indefinido* tem a ver com um passado que já acabou e o *pretérito perfecto compuesto*, com algum acontecimento recente". Em primeiro lugar, quando fazemos referência ao passado já nos reportamos a uma circunstância finalizada, seja cronologicamente, seja calcada na maneira como percebemos o fato, o que denota que o citado sujeito não expressou de maneira adequada sua compreensão sobre o assunto, além de relacionar a forma composta somente a acontecimentos recentes, o que nos reporta aos conceitos defendidos por Benedetti (2002), Durão e Andrade (2004) e Masip (2010) explicitados no capítulo 2, com os quais não estamos de acordo devido a que consideramos que o *pretérito perfecto compuesto* serve para expressar acontecimentos passados que ainda permeiam o presente do enunciador, segundo sua percepção dos fatos e não está, portanto, reduzido a exprimir circunstâncias recentes, consoante ao que retomamos nas páginas anteriores.

No tocante à resposta do informante P11, observamos uma maneira muito vaga de expressar as diferenças de usos entre os tempos verbais destacados, visto que o colaborador não explica nem exemplifica sua afirmação, o que nos leva a inferir que ele quis dizer que o *pretérito indefinido* serve para relatar ou contar fatos e o *pretérito perfecto compuesto* expressa situações pontuais que acontecem em determinados momentos. Contudo, verificamos que o referido sujeito compara a forma simples a uma cena de teatro em desenvolvimento, ou seja, no presente, o que nos reporta, por exemplo, à perífrase verbal de gerúndio (verbo auxiliar + gerúndio) que serve para ressaltar o aspecto de duração da ação no tempo presente, passado ou futuro (*está caminando*; *anda leyendo; estuvo comiendo; estaré estudiando* etc.) e em nada representa o uso de um dos destacados pretéritos em si. Já a forma composta, segundo nossa suposição, representaria ações pontuais, o que não vai ao encontro das definições apontadas pelos teóricos da língua espanhola utilizados neste trabalho. Portanto, julgamos que seriam necessárias algumas explicações complementares e detalhadas para que vislumbrássemos coerência no tocante a essa resposta.

Notamos, portanto, que todos os informantes conhecem o significado básico das diferenças de uso entre os tempos verbais destacados e apenas 27% associam-nas aos marcadores temporais, aspecto que consideramos positivo, pois a maioria expressou ter entendimento um pouco mais amplo acerca do assunto. Dessa forma, assim como já comentamos, 54% mencionaram o uso do *pretérito perfecto compuesto* com base na maneira

como o enunciador percebe ou sente a situação - o que ainda consideramos um índice baixo -, entretanto, entretanto, apenas 7% dos informantes fizeram referência às variedades sociais e culturais que interferem no uso da língua e, consequentemente, na utilização dos tempos verbais em estudo.

Tais conclusões corroboram nossas reflexões relativas a duas questões anteriores (2.2. e 2.4.) no que tange à constatação de que todos os sujeitos-colaboradores afirmaram conhecer as referidas diferenças de uso, bem como em relação a que tinham aprendido, em geral, apenas o significado básico das formas verbais quando de sua formação inicial, visto que não são todos que demonstram o entendimento das diferentes possibilidades de uso no tocante ao assunto, embora a maioria já lecionasse a língua espanhola há mais de três anos no momento da aplicação do questionário, segundo o que notamos no Gráfico 7. Tais constatações nos fazem depreender que o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto* foram apresentados aos informantes desta pesquisa de forma precária e pouco esclarecedora, assim como explicitamos nas considerações abordadas nas páginas precedentes deste capítulo.

### 4.4. O ensino de verbos nas aulas de ELE

Assim como já informamos no primeiro item do presente capítulo, a terceira parte do questionário se constituiu de quatro questões fechadas, uma mista (múltipla escolha + dissertativa) e três abertas, cujo objetivo era verificar se os sujeitos colaboradores consideravam relevante abordar as diferenças de uso entre os referidos pretéritos nas aulas de ELE e, em caso afirmativo, de que forma a efetuavam, além de conhecer a visão dos mencionados sujeitos sobre a maneira como o assunto é tratado nos materiais didáticos de ELE de maneira geral.

**Questão 3.1.:** No que se refere ao ensino e aprendizagem de verbos nas aulas de ELE, você considera a realização de atividades em duplas ou grupos de alunos:

( ) muito importante
( ) importante
( ) pouco importante
( ) desnecessária

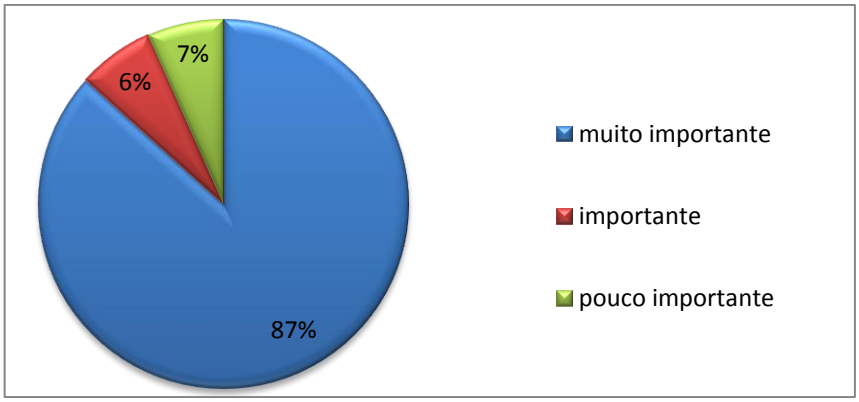



**Gráfico 10 – Importância de atividades em duplas ou grupos de alunos**

Por meio dessa questão, buscamos saber a opinião dos informantes acerca da importância da realização de atividades em duplas ou em grupos de alunos quando da abordagem dos verbos nas aulas de ELE. Verificamos, então, que treze sujeitos (87%) consideram tal prática muito importante, 6% (um colaborador) apenas importante, 7% (um docente) pouco importante e nenhum sujeito a considerou desnecessária. Ou seja, a maioria absoluta reputa o referido procedimento muito importante, pensamento com o qual estamos de pleno acordo, visto que esse tipo de atividade permite a interação, a troca de experiências e de informações entre os estudantes acerca de um determinado conteúdo em sala de aula, o que contribui positivamente para o processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Figueiredo (2006, p. 12), tal prática é de cunho construtivista, sendo denominada aprendizagem colaborativa:

> A colaboração pressupõe que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem (Kessler, 1992; Bruffee, 1999). Por meio dela os alunos podem dar e receber idéias, prover assistência mútua para a realização de uma atividade etc. Conforme nos mostram alguns autores [...], a aprendizagem colaborativa baseia-se, principalmente, na teoria sociocultural, elaborada por Vygotsky e seus colaboradores. De acordo com essa teoria, o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas. Segundo Vygotsky (1998), a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, uma vez que é mediadora desse processo. (FIGUEIREDO, 2006, p. 12)

No que se refere aos tempos verbais em questão, julgamos que a realização de atividades em duplas ou em grupos de alunos pode favorecer a assimilação das diferentes possibilidades de usos entre os tempos verbais destacados, desde que sejam adequadamente exploradas e apresentadas pelo professor do idioma quando do tratamento do assunto.

**Questão 3.2.:** A abordagem da distinção de uso entre o *Pretérito Perfecto Compuesto* e *Pretérito Indefinido* em sala de aula:

( ) é relevante em todos os níveis de ensino

( ) é relevante apenas para níveis de ensino mais avançados

( ) é relevante apenas nos cursos de formação de professores

( ) não é relevante

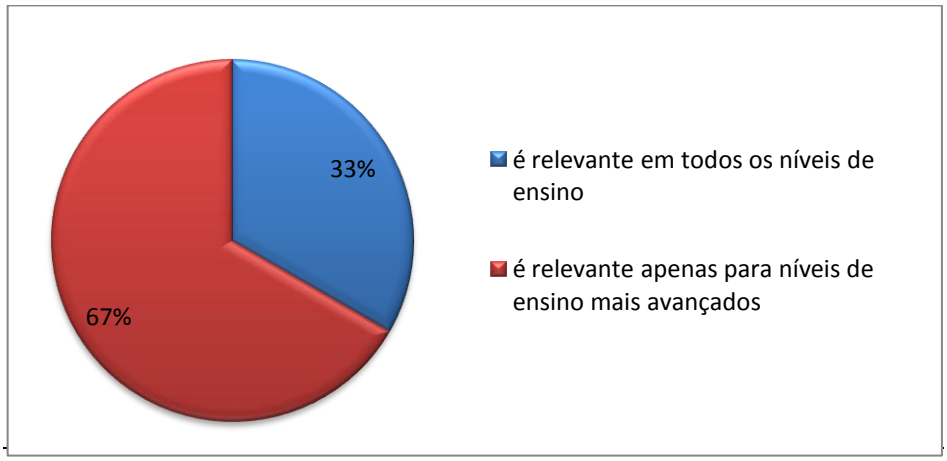



**Gráfico 11 – Relevância da abordagem sobre a diferença entre os pretéritos nas aulas de ELE**

Concernente ao tratamento da distinção de uso entre os referidos tempos verbais nas aulas de ELE, 33% (cinco sujeitos) consideram-na relevante em todos os níveis de ensino e 67% (dez informantes) reputam-na importante somente para estágios mais avançados. Observamos que nenhum dos colaboradores julga tal abordagem irrelevante ou válida apenas nos cursos de formação de professores.

Notamos que a maioria dos colaboradores opina que o tratamento da mencionada diferenciação é importante apenas no tocante a níveis de ensino mais avançados o que, de certo modo, aproxima-se do momento em que as destacadas formas verbais costumam ser apresentadas nos diversos materiais de ELE. Assim como observamos no capítulo anterior desta dissertação, normalmente o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto* são explicitados aos aprendizes no segundo volume das coleções consultadas, ou seja, a partir do segundo ano do EM, período que nos remete à época na qual ambos os tempos foram apresentados aos informantes desta pesquisa, de acordo com algumas das respostas concedidas à questão 2.4., isto é, no 2º ou 3º ano da faculdade. Dessa maneira, verificamos que independente do nível de ensino e dos propósitos dos cursos as distinções entre os

pretéritos em discussão costumam ser explicitadas aos alunos somente quando eles já possuem alguns conhecimentos da língua espanhola.

Consideramos os resultados obtidos por meio dessa pergunta insatisfatórios, pois julgamos que os tempos verbais em estudo devem ser apresentados aos estudantes indutivamente desde os primeiros contatos com o idioma por intermédio de textos, em conformidade com o que verificamos no desdobramento das coleções didáticas examinadas no capítulo 3, bem como pela oralidade do professor. É indiscutível que, inicialmente, os pretéritos em estudo não precisam ser evidenciados, devem apenas aparecer em diferentes situações a fim de favorecer a aprendizagem específica futura, o que nos reporta à hipótese do *input* compreensível de Krashen[172] (1985 apud CALLEGARI, 2004, p. 70) que defende que o aluno deve estar exposto ao maior número possível de mostras do idioma, com vistas a que absorva "uma parte" daquilo que lhe foi proporcionado:

> Trata-se do eixo de toda a teoria de Krashen. Para ele, a aquisição de uma segunda língua somente ocorrerá se o aprendiz estiver exposto a mostras da língua meta (*input*) que estejam um pouco além do seu nível atual de competência lingüística. Krashen define o nível atual de cada aprendiz como **i** e o *input* ideal a ser-lhe oferecido como **i + 1**. As novas estruturas, o vocabulário desconhecido e as regras gramaticais seriam adquiridos através do contexto em que fossem apresentados, informações extralingüísticas, conhecimento de mundo e o conhecimento lingüístico adquirido pelo aprendiz anteriormente. (CALLEGARI, 2004, p. 70)

Portanto, entendemos que as referidas formas verbais não devem ser usadas ou tratadas somente com aprendizes avançados de ELE, assim como a maior parte das respostas dos informantes demonstram, mas precisam ser empregadas sempre que se faça necessário nas aulas pelo professor e nos materiais didáticos, independente do nível de ensino.

**Questão 3.3.:** Você considera que a utilização de atividades lúdicas no momento da abordagem dos referidos pretéritos nas aulas de ELE:

( ) é importante sempre

( ) é importante muitas vezes

( ) é importante mas só esporadicamente

( ) é desnecessária

[172] KRASHEN, S. **The imput hypothesis:** inssues and implications. 4 ed. New York: Longman, 1985.

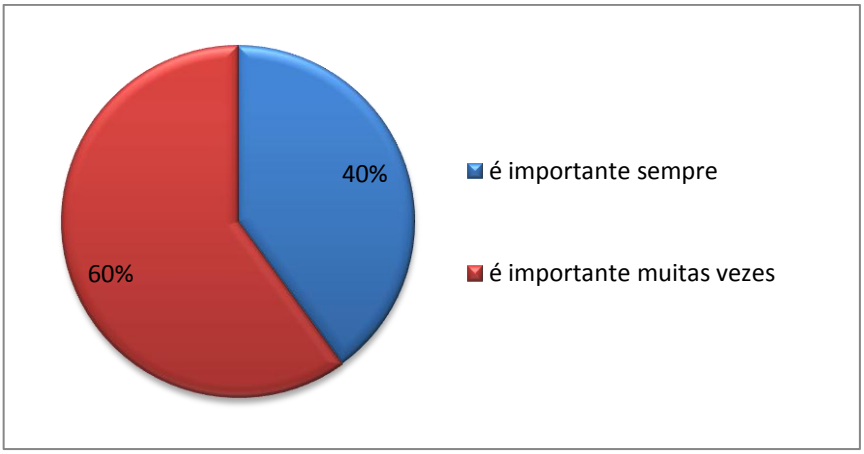



**Gráfico 12 – Importância de atividades lúdicas na abordagem dos pretéritos nas aulas de ELE**

Acerca da utilização de atividades lúdicas no momento do ensino dos pretéritos em questão nas aulas de ELE, verificamos que 40% (seis informantes) dos sujeitos consideram que o seu uso é importante e deve ser praticado sempre; 60% (nove colaboradores) responderam que tais atividades são importantes e devem ser realizadas muitas vezes; e nenhum deles considera que essa prática deva ser aplicada esporadicamente ou que seja desnecessária; isto é, todos os informantes consideram importante a inclusão de atividades lúdicas em sala de aula, modificando-se apenas as opiniões em relação à periodicidade da sua aplicação.

De acordo com Cantos Gómez (1999, p. 64), as atividades que mais motivam tanto aos alunos quanto aos professores são as atividades de cunho não linguístico, ou seja, aquelas cujo foco está voltado a aspectos comunicativos, lúdicos, simulações ou semelhantes. Sendo assim, consideramos os resultados referentes a essa questão satisfatórios, pois a maioria dos sujeitos-colaboradores considera importante que atividades lúdicas sejam incluídas no momento do ensino e da aprendizagem dos tempos verbais em questão. Como indicam vários estudos (VYGOTSKY, 1998a; MORENO GARCÍA, 2003; ERES FERNÁNDEZ, 2003a, CALLEGARI, 2008 etc.), a prática das referidas atividades pode proporcionar aulas mais dinâmicas, prazerosas e, consequentemente, mais significativas ao discente.

Entendemos que o tipo de atividades destacadas somadas aos exercícios em duplas ou em grupos de alunos mencionados na questão 3.1. podem viabilizar a assimilação mais eficaz das diferenças de uso dos tempos verbais em estudo, pelos motivos expostos nas linhas precedentes.

**Questão 3.4.:** Você considera relevante propor exercícios estruturais para consolidar a aprendizagem sobre o uso desses tempos verbais?

( ) sim, sempre

( ) sim, muitas vezes

( ) sim, às vezes

( ) não, nunca

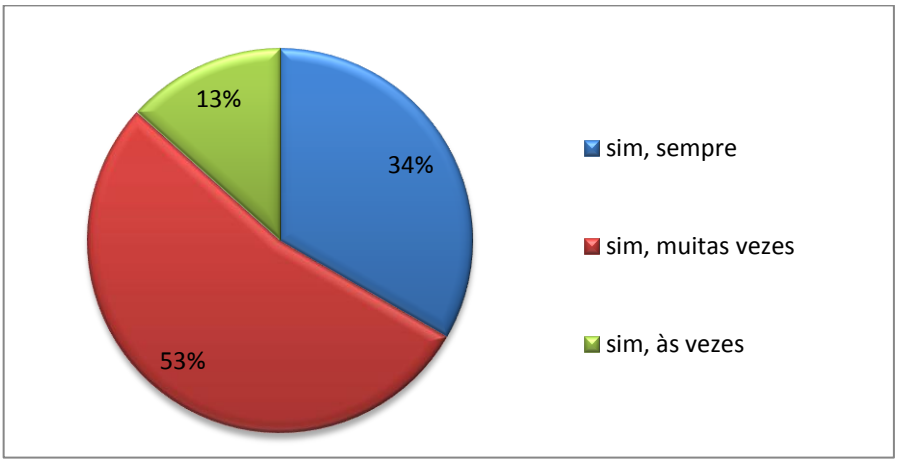



**Gráfico 13 – Relevância de exercícios estruturais no ensino e aprendizagem dos pretéritos nas aulas de ELE**

Em relação a essa pergunta, verificamos que todos os informantes consideram relevante a utilização de exercícios estruturais para a consolidação da aprendizagem do uso dos referidos tempos verbais nas aulas de ELE, contudo, divergem no tocante à periodicidade de sua aplicação, pois 34% (cinco sujeitos) afirmaram que tal prática deve ser realizada sempre, 53% (oito docentes) muitas vezes e 13% (dois colaboradores) às vezes.

Esclarecemos que entendemos por exercícios estruturais, nesse contexto, aqueles cujo objetivo é a assimilação das formas linguísticas do idioma, isto é, calcados na repetição de estruturas respaldada em técnicas ou em procedimentos variados, conforme verificamos na breve descrição do método Áudio-oral apresentada na página 32 do capítulo 1 deste trabalho. Consideramos que esse tipo de exercício contribui para a fixação das formas linguísticas concernentes a um determinado conteúdo abordado em sala de aula e torna-se eficaz quando utilizado em conjunto com outros tipos de atividades, mas entendemos também que tais recursos devam ser aplicados, preferencialmente, como tarefas de casa a fim de que não ocupem frequentemente o período de aula que, em nossa opinião, deve estar reservado para a utilização de procedimentos que priorizem a abordagem comunicativa do idioma.

Assim, julgamos que os resultados obtidos no tocante a essa questão são satisfatórios, pois a maioria dos informantes acredita que tais exercícios devem ser aplicados com certa frequência, o que julgamos importante desde que exigidos como lições complementares a serem cumpridas, prioritariamente, em período adverso ao horário de aula, visto que em sala de aula nos deparamos com diferentes alunos que aprendem de maneiras diversas e a utilização de recursos variados, dentre os quais se incluem os exercícios estruturais, pode auxiliá-los na compreensão do assunto em questão, conforme relatamos no parágrafo anterior.

**Questão 3.5.:** Na sua opinião, os materiais didáticos abordam com clareza essa diferenciação inerente ao uso desses dois tipos de pretérito?

( ) sim, com muita clareza
( ) sim, com clareza suficiente
( ) sim, mas com pouca clareza
( ) não, essa abordagem não é clara
( ) não tenho opinião formada sobre o assunto

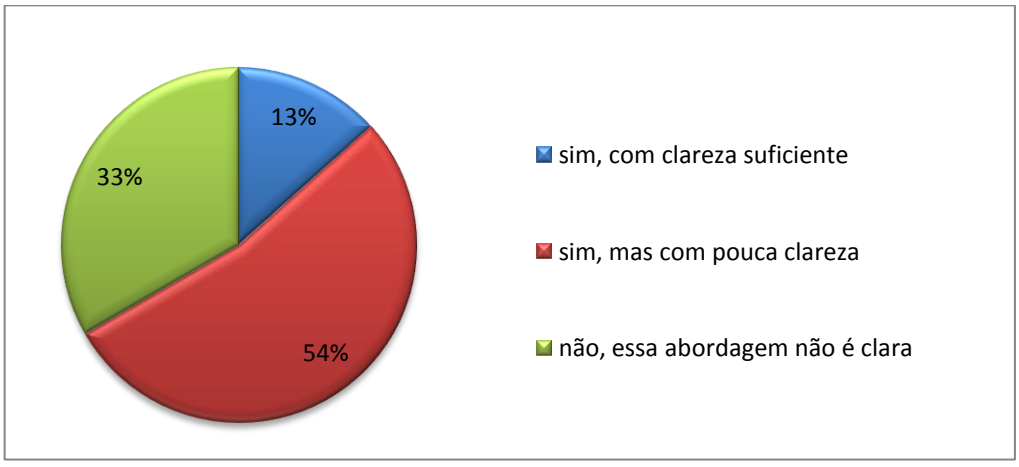



**Gráfico 14 – Abordagem dos pretéritos nos materiais didáticos de ELE**

No tocante à clareza da diferenciação concernente ao uso dos destacados pretéritos nos materiais didáticos de ELE, verificamos que apenas 13% (dois sujeitos) dos informantes acredita que tal abordagem seja tratada com clareza suficiente; já 33% dos professores (cinco colaboradores) opinaram que a mesma não é clara e 54% dos que responderam o questionário (oito docentes) consideram que a referida explicação é realizada com pouca inteligibilidade nos citados materiais.

Observamos, portanto, um resultado insatisfatório em relação a essa questão, visto que a maioria dos sujeitos considera pouco clara a abordagem do assunto nos livros didáticos de ELE, o que pode levar a que o ensino e a aprendizagem dos tempos verbais em foco seja superficial, caso o docente não possua bons conhecimentos acerca de tais diferenças ou dê pouca importância a elas.

A fim de compreender e de analisar com mais profundidade os dados obtidos, procedemos à transcrição das justificativas fornecidas pelos sujeitos-colaboradores a essa questão[173]:

- A maioria dos livros didáticos trabalham estes tempos verbais separadamente. Há poucos exercícios com a utilização dos dois num mesmo texto. (P1)
- Acredito que a abordagem referente a essa diferenciação não é muito clara e que os exercícios/atividades que exploram tal assunto poderiam ser mais elaborados. (P2)
- Abordam em forma de exercícios em que o uso dos marcadores temporais é o que melhor explica ou identifica a diferença entre os dois pretéritos. (P3)
- A maioria dos materiais didáticos apenas apresenta um modelo ou paradigma dos verbos conjugados mas não menciona ou enfatiza sua utilização e a falta de aprendizagem básica sobre verbos, em português, dificulta bastante a aprendizagem dos verbos em Espanhol. (P4)
- A explicação da falta de clareza na abordagem, creio que se dá pelo fato da grande proximidade de significado entre os tempos verbais. (Se digo: *He ido al cine.* É o mesmo que dizer: *Fui al cine*). (P5)
- Em minhas aulas, utilizo apostilas que se misturam entre vários materiais didáticos e a maioria deles explica esta diferenciação com clareza suficiente, logicamente que a explicação do professor deve, somado à explicação do material, ter clareza a fim de que o conteúdo seja bem compreendido pelos alunos. (P6)
- Hoje a maioria dos materiais abordam as diferenças dos pretéritos a partir de textos diversos e depois apresentam exercícios estruturais para consolidar a aprendizagem. E alguns apresentam tabelas contrastivas para exemplificar com mais clareza as diferenças. (P7)

[173] Reiteramos que as respostas apresentadas são transcrições literais das considerações dos informantes, nas quais não realizamos nenhum tipo de correção.

- De um modo geral, os materiais didáticos apresentam a formação destes tempos verbais, mas não apresentam de forma satisfatória o uso destes tempos verbais na prática. Nesse sentido, há algum problema na compreensão de uso do cotidiano. É necessário sempre complementar as informações com textos de apoio e prática oral e escrita. (P8)
- Em muitos materiais didáticos a abordagem dos tempos dos preteritos se tornam pouco claras sendo necessario um complemento à parte. (P9)
- O método que trabalhamos não aborda com clareza essas diferenças, o que nos leva a trabalhar o tema de maneira diversificada. Exemplo: aula em *datashow*, trabalhos em cartolina, etc. (P10)
- É necessário mais atividades (exercícios, lúdicas) para a melhor compreensão dos alunos. (P11)
- Geralmente, os livros didáticos apresentam a explicação destes tempos verbais exemplificando-os com frases soltas. Não há um contexto maior, quero dizer, em textos orais ou discursivos, por exemplo. (P12)
- É necessário completar, acrescentar algumas informações. A maioria dos livros didáticos o fazem *"en passant"*. A informação dos livros não costuma ser suficiente para o entendimento dos alunos. (P13)
- Não sempre os materiais didáticos exploram a diferença de uso entre os dois pretéritos, não sei se de forma estratégica ou por deficiência. No geral, os alunos de ELE não percebem a diferença antes de várias exposições teóricas, exercícios, músicas e textos. (P14)
- Muitas vezes as explicações são feitas com frases isoladas. Deveria haver um contexto melhor para explicar isso. (P15)

Verificamos que o informante P1 declara que a maior parte dos materiais didáticos de ELE trata dos tempos verbais em estudo de maneira dissociada e que, ainda, tais manuais não apresentam exercícios que abarquem ambas as formas concomitantemente. Notamos, portanto, que o citado colaborador queixa-se de que não costumam ser apresentados exercícios que contrastem o uso dos tempos destacados o que, a nosso ver, pode não facilitar o tratamento do assunto nas aulas de ELE, pois entendemos que a abordagem contrastiva traz significativas contribuições ao ensino do assunto em questão, a exemplo do que propõem Benedetti (2002), Durão (2004a), Fernández (1997), Fialho (2005), Santos Gargallo (1993) e

Vez Jeremías (2004), bem como pelas reflexões propostas por Eres Fernández (2004) e pelas **OCEM** (BRASIL, 2006) explicitados no capítulo 3 deste trabalho.

O colaborador P7, por sua vez, considera que, atualmente, a maioria dos livros didáticos do idioma apresenta os mencionados tempos verbais por meio de textos diversificados e de exercícios estruturais, sendo que alguns deles apresentam tabelas com o propósito de contrastar o uso dos pretéritos em questão, visão que vai ao encontro do que observamos na CLD1 e da CLD3, apresentadas no capítulo anterior. Já os sujeitos P2, P8, P9, P10 e P13 destacam que a referida abordagem se dá de maneira superficial e pouco esclarecedora, o que corrobora nossas considerações explicitadas no item 2.5 do capítulo 2 e no item 3.3. do capítulo 3. Entretanto, devemos observar a afirmação do informante P1 com certa cautela devido a que não podemos ter certeza de que ele tenha analisado, de fato, a maioria das publicações disponíveis no mercado editorial.

Verificamos que os informantes P6, P8, P9, P10, P11, P13 e P14 ressaltam a necessidade de recorrer a recursos variados ou a outros livros didáticos além do material já utilizado por eles no CEL em que atuam, o que julgamos importante e apropriado, pois, de acordo com as reflexões propostas pelas **OCEM** (BRASIL, 2006), bem como segundo as considerações de Eres Fernández (2009) e Reis (2011) apresentadas no capítulo 2, entendemos que o livro didático é importante para o ensino do idioma, mas não deve ser a única referência do professor ao preparar suas aulas. Assim, compreendemos que tais declarações são muito positivas ao desenvolvimento das aulas de ELE e demonstram que esses docentes se posicionam de modo completamente adequado a fim de preencher as lacunas encontradas acerca do tema nos diferentes manuais. Julgamos que os referidos professores são profissionais dedicados ao exercício de sua função, pois buscam esclarecer as diferenças de usos entre os tempos verbais em destaque a seus alunos de maneira diversificada, o que nos reporta às conclusões relativas à formação acadêmica dos sujeitos-colaboradores, explicitadas no item 4.2. do presente capítulo.

Constatamos que os sujeitos P12 e P15 afirmam que o tratamento dos tempos verbais em foco nos referidos materiais, muitas vezes, acontece de maneira descontextualizada, ou seja, por meio de frases soltas e isoladas, aspecto que consideramos negativo, pois entendemos que o mencionado assunto, bem como outros conteúdos relacionados ao idioma, precisam ser abordados de maneira diversificada e contextualizada. Outro traço negativo pode ser verificado na afirmação do docente P3 que destaca que os manuais tratam do tema em questão "em forma de exercícios em que o uso dos marcadores temporais é o que melhor explica ou identifica as diferenças entre os dois pretéritos", visão que denota que o citado

informante considera que os indicadores de tempo constituem elementos que determinam o uso de uma forma verbal ou outra.

No tocante à resposta concedida pelo colaborador P5, observamos que ele atribui a falta de clareza nos materiais didáticos sobre o tema devido à proximidade do significado entre o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto*, visto que *He ido al cine* pode ser o mesmo que dizer *Fui al cine*, o que está absolutamente correto dependendo do contexto em que tais sentenças sejam utilizadas. Conforme já observamos no capítulo 2 e retomamos nas páginas precedentes deste capítulo, as mencionadas formas verbais podem ser empregadas de maneira alternada em diferentes regiões em que o espanhol é idioma oficial, além de poderem ser usadas conforme o sentimento do enunciador em relação à ação expressada. Finalmente, notamos que o colaborador P4 destaca que a falta de conhecimento do aluno concernente aos verbos em sua LM dificulta a aprendizagem do referido tema nas aulas de ELE, situação a qual nos reportamos pouco mais adiante quando da análise relacionada à questão 3.8. do questionário.

Sendo assim, verificamos que, em geral, os sujeitos-colaboradores concebem a abordagem das diferenças dos tempos verbais em questão nos livros didáticos de ELE como sendo insuficiente, o que ratifica nossa visão apresentada no capítulo 2 e no capítulo 3 acerca do assunto. De acordo com os informantes, tal julgamento justifica-se pelo fato de que esses manuais não propõem exercícios diversificados sobre o tema e não apresentam atividades que abranjam os dois pretéritos de forma concomitante; explicitam os referidos tempos verbais separadamente; geralmente enfocam a estrutura dos tempos e não no uso real que o falante faz do idioma e, por vezes, o assunto é tratado de forma descontextualizada. Calcados nessas afirmações, notamos mais uma vez a importância do entendimento do professor no tocante ao assunto, posto que, se os referidos materiais não explicitam de maneira abrangente as diferentes possibilidades de uso dos tempos verbais destacados, cabe ao professor apresentá-las aos alunos. Assim, se ademais da pouca informação apresentada nos manuais sobre o tema, o docente também desconhece tais diferenças, aumentam as possibilidades de que surjam dificuldades de ensino que, por conseguinte, originarão dificuldades de aprendizagem, consoante ao que explicitamos tanto no capítulo 2 quanto no capítulo 3 da presente dissertação.

Entretanto, destacamos um aspecto positivo, segundo o que já mencionamos no desenvolvimento desta análise: o fato de os referidos problemas apontados conduzirem os docentes à consulta de outros recursos didáticos a fim de proporcionar o ensino adequado acerca da temática em pauta. Conforme a resposta do informante P10, “o método que

trabalhamos não aborda com clareza essas diferenças, o que nos leva a trabalhar o tema de maneira diversificada. Exemplo: aula em *datashow*, trabalhos em cartolina, etc", o que corrobora nossas considerações apresentadas. Por outro lado, também observamos a confusão que o mencionado sujeito faz em relação ao conceito do termo método, visto que além de vinculá-lo a livro didático o reduz a alguns recursos materiais utilizados em sala de aula.

Segundo Eres Fernández (2009, p. 46),

> [...] é comum entre professores e futuros professores estabelecer uma relação de sinonímia entre os termos método e livro didático. Assim, atribui-se ao primeiro um significado que originariamente não possui e conferem-se ao segundo características que não lhe correspondem.

Para a referida estudiosa (2009, p. 47), tal imprecisão terminológica pode conduzir a confusões, além de poder sinalizar um entendimento precário por parte de muitos professores no tocante a preceitos teóricos da área de metodologia de ensino de línguas.

Assim, de acordo com o **Diccionario de Términos Clave de ELE**, temos por método:

> [...] um conjunto de procedimentos, estabelecidos a partir de um enfoque, para determinar o programa de ensino, seus objetivos, seus conteúdos, as técnicas de trabalho, os tipos de atividades, e os respectivos papéis e funções de professores, alunos e materiais didáticos.[174]

Observamos que a maioria dos colaboradores desta pesquisa se sente insatisfeita com o tratamento das diferenças de uso do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nos diversos materiais didáticos de ELE aos quais têm acesso. Assim, julgamos relevante que os autores de livros didáticos repensem tal abordagem em seus materiais, bem como avaliem as contribuições da LC como aliadas no tocante à solução das mencionadas dificuldades de ensino, com o objetivo de sanar as lacunas existentes relativas ao assunto. É certo que os docentes devem consultar diferentes materiais didáticos, contudo, normalmente, possuem um número exacerbado de aulas, pois trabalham em diferentes instituições de ensino durante a semana. Isso sem contar o fato de que, muitas vezes, em alguns desses lugares – quando não todos – o curso fica reduzido a uma ou duas aulas por semana, considerações explicitadas por Almeida Filho (1992) e Eres Fernández (2009), como observamos no capítulo 2 da presente

[174] No original: *[...] un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.* Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>. Acesso em: 26 fev. 2013.

dissertação. Entretanto, tal situação não exime os docentes de sua responsabilidade de conhecer e ter o domínio de questões formativas e reflexivas acerca do idioma que lecionam.

As três últimas perguntas constantes na terceira parte do questionário também eram de respostas abertas e visavam a compreender de maneira mais completa o entendimento e a opinião dos informantes no tocante à abordagem dos tempos verbais destacados nas aulas de ELE. Assim, procedemos à descrição e à análise das citadas questões a seguir.

**Questão 3.6.:** Tendo em vista o material didático utilizado no CEL em que você atua, como se dá a abordagem dos tempos verbais em questão? Explique.

Para essa questão foram dadas as seguintes respostas:

- No CEL Litoral é usado o livro didático **Síntesis**, de Ivan Martim. Os tempos verbais no passado aparecem no volume 2, capítulos 6 e 7 e correspondem ao 1º estágio do nível II. (P1)
- A partir do conceito e uso de cada pretérito e exercícios estruturais sobre esses tempos verbais. (P2)
- É bom, pois podemos usar o material impresso, bem como o material em vídeo e DVD que é necessário para ampliar as explicações e diversificar as aulas. (P3)
- Utilizamos o material enviado para a escola pelo PNLD que foi cedido ao CEL por não haver Espanhol na rede e que os alunos interessados são atendidos no CEL e nele há apenas a apresentação convencional, mencionada anteriormente, sem menção a forma como devem ser utilizados. (P4)
- Simplesmente fazemos a distinção usando as expressões de passado e de presente, fazendo-os entender o desenvolvimento da ação na linha do tempo; (- *ayer - el año pasado, el otro dia, el mes pasado, el siglo pasado* entre outras para o *indefinido* e,( *nunca, ya siempre, hoy, este año, este siglo* e outras para o pretérito perfeito. (P5)
- Como usamos uma apostila montada a partir de vários livros didáticos os tempos verbais são ensinados tanto a partir de diversos tipos de texto como também por meio de exercícios estruturais e atividades que fazem parte da realidade dos alunos. (P6)
- Primeiro os tempos verbais são ensinados a partir de diversos tipos de textos e depois por meio de exercícios estruturais e para finalizar o assunto desenvolvemos uma atividade lúdica ou comunicativa para a utilização dos mesmos. (P7)

- A questão estrutural de formação destes tempos verbais é muito interessante, mas quando pensamos em diferenciação de uso se complica porque reduz os usos a esquemas pontuais, quando na verdade a prática de leitura nos leva a refletir a necessidade de diferenciação de usos. (P8)
- O material do CEL é diversificado, para alunos mais jovens se apresenta com um material mais facilitado, com alunos de Ensino Médio podemos explorar mais os passados com contos, fabulas, lendas, filmes etc. (P9)
- Embora haja métodos que abordam de uma maneira clara o tempo verbal em questão; o nosso traz de uma maneira simplificada. (P10)
- Superficial. (P11)
- É um material de uso recente. Em minha opinião, a abordagem é melhor que a dos demais que utilizei, mas peca pelo excesso de textos. Creio que é necessário exemplificar estes dois tempos verbais com vários tipos de modelos, sejam diálogos, frases ou mesmo jogos. (P12)
- Não é possível responder, se a pergunta se refere a todos os professores - são cinco -, pois não há disponibilidade de tempo para trocar experiências. Infelizmente, os HTPC[175] não são usados para isso. É cada um por si. Entretanto, há uma preocupação constante em relação ao material didático, e confesso que não temos acertado muito, isto é, encontramos dificuldades. É necessário fazer uma adaptação ao material que é possível ter, complementando-o com outro que é preparado pelos professores. (P13)
- Muitas vezes de maneira superficial (nos materiais didáticos). Sempre é necessário uso de apoio de vários materiais para que um complemente o outro. Outras vezes, vêm inseridos em algum contexto. (P14)
- O material é muito parecido com os outros. Mas como trabalha muito com textos, acho que é um pouco melhor, porque o aluno pode ter uma visão dos dois tempos de uma forma diferente. (P15)

No tocante a essa pergunta, novamente observamos que alguns docentes (P4, P10, P11 e P14) destacam a superficialidade da abordagem dos tempos verbais em estudo nos livros utilizados no CEL em que atuam. Já os informantes P3, P13 e P14 evidenciam, ainda, a necessidade de buscar respaldo em outros materiais didáticos para complementar o tratamento

[175] Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

do referido assunto em sala de aula. Ambas as declarações nos remetem às opiniões discutidas na questão anterior.

Por meio das considerações dos sujeitos P1 e P4, verificamos que os CEL em que lecionam adotam alguns dos materiais apresentados no item 3.3. do capítulo precedente, sendo que inferimos que as respostas dos colaboradores P12 e P15 também fazem menção a um deles, pois afirmam que o livro utilizado apresenta muitos textos, característica fundamental de uma das coleções destacadas, conforme notamos no capítulo anterior. Observamos que o docente P4 acredita que a referida abordagem é insuficiente, e o colaborador P12 considera que os pretéritos em destaque são mais bem tratados nesse manual que em outros, apesar de não aprovar a quantidade excessiva de textos. O sujeito P15, por sua vez, elogia o grande número de textos arrolados no livro e o informante P1 não expressa sua opinião sobre o material. Verificamos, portanto, que os colaboradores P12 e P15 divergem no que tange à opinião sobre a quantidade de textos, um porque a considera excessiva e outro, porque a concebe adequada.

Entendemos que as afirmações divergentes dos sujeitos P12 e P15 no tocante à quantidade de textos presente em determinado livro didático refletem a maneira como o ensino da língua espanhola se dá em diferentes contextos, bem como o Projeto Político Pedagógico de cada instituição e a concepção de ensino de LE subjacentes. Dessa forma, o número de textos e de atividades pode ser considerado suficiente, insuficiente ou exagerado por diferentes docentes e, por esse motivo, um mesmo manual nem sempre é do agrado de todos. Conforme nosso ponto de vista já explicitado, os livros didáticos não apresentam os tempos verbais em questão de modo abrangente; entretanto, o tratamento do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfeto compuesto* em um mesmo manual pode ser considerado adequado ou inadequado de acordo com os objetivos propostos para o ensino de LE em cada estabelecimento. Ainda assim, como os manuais circulam em espaços muito variados e não há como atender aos diferentes interesses e propósitos de cada estabelecimento de ensino, o ideal, a nosso ver, é que eles procurem abordar o assunto da maneira mais completa possível, de tal forma que seja o professor o responsável por fazer eventuais recortes, se assim o exigir o Projeto Político Pedagógico da sua instituição escolar ou o seu plano de curso.

Notamos que apenas os colaboradores P3, P12 e P15 exprimem que conceituam o tratamento dos pretéritos em questão no CEL onde atuam bom ou razoável. Contudo, observamos que os sujeitos P6 e P7 revelam por meio de suas respostas que tal abordagem se dá de maneira bastante diversificada na instituição em que lecionam, pois afirmam que utilizam textos diversos, exercícios estruturais e outras práticas alternadas. Verificamos que o

informante P6 indica que usa “atividades que fazem parte da realidade dos alunos” e o sujeito P7 declara que desenvolve “atividade lúdica ou comunicativa para a utilização” dos referidos tempos verbais, o que nos leva a deduzir que tais recursos visam ao desenvolvimento de situações de comunicação relativas ao contexto do aprendiz, aspecto que consideramos muito positivo ao ensino do idioma.

O informante P2 afirma que leciona os tempos verbais em foco “a partir do conceito e do uso”, além de aplicar exercícios estruturais, mas não explica como explora o conceito e o uso, o que nos leva a inferir que explicita as formas de maneira metódica[176]. Já o colaborador P5 destaca os indicadores de tempo para diferenciar os citados pretéritos, visto que afirma que apenas os distingue por meio da apresentação dos marcadores relacionados ao passado e ao presente. Em seguida, elenca as expressões mencionadas. Novamente, observamos a concepção de que os marcadores temporais são responsáveis pela diferenciação entre os tempos verbais em estudo, visão com a qual discordamos pelos motivos já apresentados no item anterior do presente capítulo.

O colaborador P8 declara que o tratamento da diferenciação dos pretéritos destacados, em geral, se dá de maneira limitada, uma vez que “reduz os usos a esquemas pontuais”, sendo que, por meio da leitura de textos, ele percebe que há a necessidade de refletir sobre tais diferenças. Assim, entendemos que esse informante também concebe que a abordagem do mencionado assunto costuma ser restrita e insuficiente, conforme verificamos nas considerações dos docentes P3, P4, P10, P11, P13 e P14 analisadas no tocante a essa questão, bem como nas observações referentes à pergunta anterior. Já o colaborador P9 afirma que ensina o referido assunto por meio de textos diversos contidos em um material usado no CEL onde atua, cuja abordagem é facilitada, diversificada e voltada para alunos jovens do EM.

Finalmente, destacamos a consideração do sujeito P13 no que se refere às reuniões pedagógicas (HTPC) as quais não são usadas para discutir assuntos como este, declaração que nos reporta à época em que lecionávamos em CEL e em tais reuniões também não discutíamos procedimentos e dificuldades de ensino em conjunto com os pares.

Em suma, observamos que, em geral, o tratamento do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nos CEL contatados acontece de maneira insatisfatória, pois, a despeito de entendermos por intermédio das informações prestadas que a maior parte dos colaboradores preocupa-se em sanar as dificuldades encontradas quando da abordagem do

[176] Nesse contexto, entendemos por metódica a explicação dos tempos de pretérito calcada na apresentação da conjugação verbal sistemática, na aplicação de listas de exercícios de fixação, bem como na apresentação do significado básico das formas verbais em questão.

referido assunto, constatamos pelas respostas às questões anteriores que a maioria compreende o assunto superficialmente e os livros didáticos de ELE utilizados por eles não o contemplam em sua totalidade. Entretanto, verificamos que, independente dos poucos esclarecimentos apresentados nos materiais adotados nas citadas instituições, esses professores buscam inovar e diversificar os procedimentos de ensino a fim de que o tema seja assimilado da melhor forma possível, o que nos reporta às considerações concernentes a algumas das questões anteriores no tocante à seriedade e ao compromisso desses profissionais no exercício de sua função. Contudo, também notamos que tais colaboradores não mencionam a concepção teórico-metodológica que subjaz à abordagem do tema, nem à preparação da aula.

Tais constatações nos conduzem a inferir que, em geral, esses docentes não têm entre suas preocupações centrais as explicações concernentes a questões teóricas, socioculturais e contextualizações a respeito dos usos dos tempos verbais em estudo, pois destacam apenas as diferentes atividades propostas quando do tratamento do tema nas aulas de ELE. De acordo com nosso ponto de vista, tal constatação é muito grave, pois denota que, em geral, os professores associam a aplicação de diversos exercícios de ordem prática a uma abordagem completa e suficiente quando lecionam o assunto.

**Questão 3.7.:** Como professor(a) de língua espanhola, você costuma explicar a diferença entre o uso do *Pretérito Perfecto (Compuesto)* e do *Pretérito Indefinido* em suas aulas de ELE? Por quê? Em caso afirmativo, por favor, explique como você aborda o assunto.

Obtivemos as seguintes respostas:

- Sim. No CEL, apenas apresento as diferenças de uso em relação ao tempo concluído e não concluído e o uso adequado das expressões temporais com cada tempo verbal. (P1)
- Sim. Acredito que abordar tal assunto pode ser produtivo na formação do falante. Trato o tema a partir de exemplificações em situações cotidianas, no intuito de facilitar a interação do aluno. (P2)
- Sim. Abordando a diferença temporal em que um e/ou outro é usado. (P3)

- Sim, porque creio que os alunos precisam de um norte para utilizar corretamente os tempos citados, principalmente se levarmos em consideração a falta de apresentação de tempos compostos em Português bem como orientação sobre a utilização dos tempos verbais em Língua Materna. (P4)
- Sim, explicamos da mesma forma que mencionei na pergunta anterior. (P5)
- Sim, pois esta diferença faz parte da linguagem formal, sobretudo na Espanha, e é importante que o nosso aluno saiba esta diferença pois, ao finalizar o curso, ele utilizará a língua para algo específico em sua vida como, por exemplo, no campo profissional. (P6)
- Sim. Porque esta diferença faz parte da linguagem formal, sobretudo na Espanha. (P7)[177]
- Sim explicar a diferenciação é fundamental para a prática da aprendizagem da língua espanhola. Assim, é importante a esquematização teórica dos referidos tempos; conceituação de uso; exemplos para esclarecimento e, por fim, peço aos alunos que realizem a construção de frases para observar a compreensão de uso dos tempos. (P8)
- Sim. Percebo a grande dificuldade dos alunos para entender o P.P.C., porque não há como associa-lo à língua Portuguesa e noto uma relutancia em aprender. Nas minhas aulas abordo os passados, os ensinando separados, depois tento junta-los e fazer com que os alunos consigam perceber a diferença. Trabalho com textos, audios, livros didáticos, lousa, etc... (P9)
- Sim. Primeiro esquematizo na lousa; depois explico através de exemplos. Depois busco exemplos vindos dos alunos para ver se entenderam o uso dos tempos abordados. (P10)
- Sim. Por meio de exercícios (textos, lúdico). (P11)
- Eu acho que é importante sim, mas para os níveis mais avançados. Gosto muito de trabalhar com diálogos, textos e músicas. Parto sempre dos exemplos, para depois poder explicar-lhes as diferenças. Gosto de fazer perguntas aos alunos a respeito da forma como se apresentam estes tempos para que eles mesmos estabeleçam as regras de uso deles. (P12)
- Sim, porque é exigido. Normalmente desenho a linha do tempo e com a ajuda dos alunos localizamos na referida linha os principais tempos verbais. Falo de tempos simples e tempos compostos. Estes últimos provocam neles rugas na testa. Observo

[177] Salientamos que as respostas dos colaboradores P6 e P7 são muito semelhantes e foram transcritas de maneira exatamente igual ao modo como eles responderam a esta questão.

que em espanhol usamos o verbo auxiliar *haber*. E é necessário trabalhá-lo. Fazemos uma lista de marcadores temporais que podem aparecer no uso dos tempos em questão. Distribuo pequenos fragmentos de textos de diferentes escritores, salientando que o emprego desses tempos é algo subjetivo. Que importantes escritores hispano-americanos usam o *pretérito indefinido* onde os espanhóis usariam o *pretérito perfecto* e que acredito que a muitos espanhóis não *"les cae bien"*, por exemplo, ouvir *esta mañana compré el periódico.*

Para o aluno o pretérito perfeito (tempo simples em português) e o *pretérito perfecto* (tempo composto em espanhol) lhe parecem iguais. Talvez o uso dos nomes *perfecto simple* e *perfecto compuesto* seria menos dificultoso para o entendimento desses tempos. (P13)

- Sim, porque a diferença entre eles não é simples de ser percebida, além do fato dos falantes de português não poderem fazer associação destes tempos verbais entre ELE e LM. (P14)
- Sim, porque eu acho que é necessário o aluno saber que há estas duas forma de passado e também porque ele sempre encontra o tempo composto em textos e frases e precisa saber a que se refere. (P15)

Pelas respostas concedidas, verificamos que os informantes P1, P3, P5 e P8 apresentam aos seus alunos apenas o significado básico dos tempos verbais em destaque, sendo que os sujeitos P1 e P5 ainda declaram que tratam da diferenciação entre ambas as formas destacando os marcadores temporais, apesar de P1 ter afirmado na questão 2.5. que a referida forma composta pode ser usada para expressar uma ação passada que ainda exerce influência no presente do enunciador. Observamos, portanto, que os citados colaboradores não esclarecem as diferentes possibilidades de uso dos tempos em estudo a seus alunos, ou seja, não mencionam o uso real que o falante faz da língua, nem informam o valor psicológico do *pretérito perfecto compuesto* explicitado anteriormente. Julgamos esse resultado insatisfatório por considerarmos que o assunto em questão pode ser mais bem compreendido quando tratado de maneira completa e não superficial.

No tocante às declarações dos colaboradores P6 e P7, verificamos que eles vinculam as diferenças de uso entre os tempos verbais em foco especificamente à linguagem formal, principalmente da Espanha, o que nos leva a inferir que acreditam que a forma composta é mais usada em contextos formais da região peninsular. Já o sujeito P13 declara que salienta a seus alunos que em alguns casos os hispano-americanos usam o *pretérito indefinido* para

expressar situações em que os espanhóis usam o *pretérito perfecto compuesto*. As afirmações dos informantes P6 e P7 nos reportam à ideia de que a língua é composta por apenas duas grandes variedades, aproximando-se do pensamento de Gutiérrez Araus (1997), Moreno de Alba (2000) e Henderson (2006), os quais mencionam os usos na região peninsular e na região americana sem distinguir a existência de outras variedades no tocante aos pretéritos em estudo, como observamos no capítulo 2. Baseados nas buscas realizadas no CREA e no CE, também apresentadas no capítulo 2, verificamos que ambas as formas verbais também estão presentes em documentos formais de diferentes países hispano-americanos, o que demonstra que os referidos pretéritos são usados de maneira exatamente igual em lugares diversos onde a língua espanhola é oficial. O pensamento do sujeito P13, por sua vez, destaca que importantes escritores hispano-americanos utilizam a forma simples para expressar acontecimentos os quais os espanhóis usariam a forma composta, além do que, em sua opinião, na Espanha não é comum ouvir, por exemplo, uma frase como *"esta mañana compré el periódico"*.

Observamos que o sujeito P13 evidencia, ainda, os marcadores temporais no ensino das diferenças relacionadas ao tema, embora saliente que o emprego desses tempos seja subjetivo. Percebemos que o mesmo informante explica que desenha a linha do tempo na lousa e situa nessa linha temporal os principais tempos verbais tanto simples quanto compostos a fim de introduzir o *pretérito perfecto compuesto*, momento no qual os estudantes demonstram muita preocupação. Em seguida, apresenta-lhes o verbo *haber*. De acordo com as afirmações do colaborador P13, a forma composta espanhola e o pretérito perfeito do português parecem iguais aos aprendizes e que "talvez o uso dos nomes *perfecto simple* e *perfecto compuesto* seria menos dificultoso para o entendimento desses tempos", visão que não compartilhamos por entendermos que a nomenclatura não é tão relevante no ensino dos verbos uma vez que nosso enfoque é o uso da língua e não os aspectos teóricos relacionados à gramática do idioma.

Notamos que o colaborador P4 considera que, em língua portuguesa, os tempos compostos não são apresentados aos alunos, afirmação que vai ao encontro do que postula Masip (2010), estudioso apresentado no item 2.4 do capítulo 2. Conforme ressaltamos no referido capítulo, entendemos que tal afirmação não reflete o que acontece na realidade, pois consideramos que os tempos compostos são explicitados aos falantes do português mesmo antes de seu ingresso na escola. Entretanto, como as formas simples prevalecem no uso cotidiano da LM do aprendiz brasileiro é natural que ele assimile com maior facilidade as formas simples relativas à LE.

Os informantes P9 e P14 também destacam a dificuldade do tratamento do *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE por não haver em língua portuguesa um tempo que abarque um significado semelhante, a exemplo das considerações de Benedetti (2002), Durão e Andrade (2004), Masip (2010) e Milani (2006), verificadas no capítulo 2 deste trabalho. Segundo o sujeito P9, os alunos relutam em aprender o referido tempo composto, aproximando-se do que considera o informante P13, conforme observamos no penúltimo parágrafo. Dessa forma, a fim de sanar o problema, o sujeito P9 afirma que, inicialmente, ensina os referidos pretéritos separadamente para depois juntá-los na tentativa de fazer com que seus alunos percebam as diferenças entre ambos. Também destaca que utiliza textos, áudios, livros, entre outros recursos didáticos.

Verificamos que o colaborador P10 declara que explica o assunto por meio de esquemas expostos na lousa e, posteriormente, solicita que seus alunos citem alguns exemplos para que ele se certifique de que os aprendizes conseguiram assimilá-lo. Já o sujeito P11, expõe que faz uso de textos e atividades lúdicas e o docente P12 destaca que tal abordagem é importante apenas para níveis avançados, pensamento com o qual não concordamos, pelos motivos já apresentados quando da análise da questão 3.2. Pelas informações prestadas, observamos que o professor P12 procura contextualizar o ensino das referidas diferenças por meio de exemplos para, logo após, evidenciá-las, aspecto que consideramos positivo. O citado sujeito também afirma que gosta de usar textos diversos, bem como de efetuar perguntas aos alunos a fim de verificar se eles compreenderam as regras de uso dos tempos em destaque, assim como procede o colaborador P10.

O informante P2, por sua vez, declara que faz uso da abordagem comunicativa para lecionar o mencionado tema, ou seja, utiliza situações relacionadas ao contexto real do aluno e, por fim, o sujeito P15 destaca apenas que considera importante o tratamento dos dois tempos verbais nas aulas de ELE.

Observamos, portanto, que 100% dos colaboradores declararam que abordam as diferenças de uso dos tempos de pretérito em foco, pois reputam importante que os estudantes as compreendam, seja para entender um texto veiculado no cotidiano em que tais formas se façam presentes, seja para prepará-los para atuar no mercado de trabalho. Entretanto, verificamos algumas visões reducionistas no tocante à crença de que tais usos são marcados apenas na variação peninsular, além da ênfase aos indicadores de tempo como elementos decisivos na escolha pelo uso dos pretéritos em análise, pensamentos com os quais não concordamos pelos motivos já mencionados.

Também notamos que, em geral, os colaboradores desta pesquisa demonstram que restringem as explicações das diferenças de uso dos tempos verbais destacados ao valor básico, isto é, relacionam o *pretérito indefinido* a situações acabadas em um espaço de tempo concluído e o *pretérito perfecto compuesto* a acontecimentos passados ocorridos em um espaço de tempo não terminado, e não apresentam, por conseguinte, explicações que abranjam o assunto em sua totalidade, alguns, talvez, por não conhecê-las e outros por ignorá-las. A nosso ver, entendemos que a exposição restrita do assunto em estudo acarreta muitas desvantagens ao ensino de ELE.

Outra constatação que notamos concernente a essa questão é o fato de que alguns informantes destacaram a inviabilidade do uso da abordagem contrastiva no que se refere ao *pretérito perfecto compuesto*, visto que em português não há uma forma verbal equivalente, ponto de vista com o qual também não estamos de acordo, pois, conforme observamos no capítulo anterior desta dissertação, um dos principais objetivos da LC é contrastar as semelhanças e as diferenças entre a LM do aluno e a LE em estudo. Sendo assim, entendemos os princípios teóricos da LC são perfeitamente cabíveis à abordagem da temática em foco e podem contribuir de maneira significativa ao ensino de ELE.

Dessa forma, respaldados nas respostas obtidas por meio dessa questão, temos que os resultados são insatisfatórios.

**Questão 3.8.:** Você acredita que a falta do conhecimento gramatical em língua portuguesa sobre os verbos em geral pode tornar o aprendizado de verbos em língua espanhola mais difícil para o aluno de ELE? Justifique.

Finalmente, para essa questão, verificamos as seguintes respostas:

- Sim. Os alunos que possuem um maior conhecimento da Língua Portuguesa têm mais facilidade para aprender a Língua Espanhola. Muitos alunos "aprendem" Português, depois que começam a estudar Espanhol, ao relacionar estruturas gramaticais das duas línguas, percebem, por exemplo, que os verbos irregulares de uma língua também são irregulares na outra. (P1)
- Sim. Relacionar a língua materna com uma 2ª língua pode auxiliar na aprendizagem do aluno e isso só ocorre quando ele detém o conhecimento estruturado de seu idioma. (P2)

- Sim. É importante associar as diferenças existentes nos dois idiomas, bem como paralelizá-los para uma melhor abordagem na explicação. (P3)
- Sem dúvida. Normalmente, para apresentar o Presente do Indicativo tenho que dar noções básicas sobre os verbos em Português porque os alunos ou desconhecem, melhor não as tem fixadas e é necessário explicar a diferença entre verbos regulares e irregulares, fazê-los compreender como reconhecer um verbo, falar sobre as 3 conjugações, sobre os pronomes pessoais e átonos, como reconhecer um radical para passar aos paradigmas e usar exercícios estruturais, reconhecimento em textos, dar atividades lúdicas, escritas e orais para que eles entendam o básico para passar a tempos verbais mais complexos como é o caso dos pretéritos e seu uso em Espanhol. O desconhecimento dessas noções dificulta o aprendizado, principalmente, dos tempos compostos que são totalmente desconsiderados em Português e ao máximo descritos como locuções verbais, ainda que considere os tempos compostos os mais fáceis de aprender, levando em consideração que eles apresentam uma estrutura bem definida, como, por exemplo, o Pretérito Perfeito Composto que é: Presente do Indicativo do verbo Haber + Particípio do verbo que se quer conjugar. (P4)
- Sim. De um modo geral o aluno odeia verbos. Mas quando vou trabalhar os verbos digo que nós somos verbos (ou seja, não se faz nada sem ele) acordamos, jantamos, passeamos, estudamos, ouvimos, cantamos, etc. Dessa maneira, os faço entender que temos que conjugá-los corretamente, tanto na escrita quanto na fala. (P5)
- Sim, uma vez que, por experiência minha e em sala de aula, o aluno parte da língua materna para fazer inferências e assim auxiliar na aprendizagem da língua estrangeira. (P6)
- Muitas vezes sim, pois é a partir da língua materna que fazemos comparações e mostramos as diferenças para auxiliar na aprendizagem da língua estrangeira. (P7)
- Sim. Considerando a semelhança entre línguas e o fato de que, como Língua Extrangeira, o aluno necessitará organizar as informações em Língua Materna das informações linguísticas obtidas em língua espanhola. A correlação entre línguas é inerente ao processo de ensino é de fundamental importância. (P8)
- Com certeza. A falta de conhecimento na língua materna dificulta o aprendizado da ELE, principalmente por serem línguas latinas e assim muito próximas estruturalmentes. (P9)
- Sim, se a LM não está internalizada, não há como haver uma interação com a LE pois elas estão interligadas, sendo a LP muito próxima (irmãs). (P10)

- Sim, às vezes é necessário informar aos alunos a estrutura no português para que eles aprendam a estrutura no espanhol. (P11)
- Com certeza. Temos alunos que mal sabem redigir um texto em português. Pelo que percebi, dos anos de trabalho com a língua espanhola no CEL, cada vez mais os alunos chegam a nós com deficiências grandes. Confundem o *tú* com o *usted*. Não conseguem discernir as pessoas do discurso. Muitas vezes "ditongam" os verbos de forma aleatória. É uma situação preocupante. (P12)
- Parece-me que não. Se não aprenderam em português, poderão ser ajudados pelo ensino dos verbos em espanhol. Os verbos regulares, nas duas línguas, não apresentam tantas dificuldades, isto é, diferenças. As maiores dificuldades vão aparecer nos verbos irregulares. Não creio que faça muita diferença o fato de ter visto ou não os verbos em português, quase sempre já os esqueceram e é preciso retomá-los. O aluno tem pouca paciencia para considerações sobre o assunto. Ele decora e pronto! Como não pratica o idioma, voltará a esquecer e... (P13)
- Sem dúvida. A boa sistematização dos verbos em LM pode garantir melhor aprendizado de verbos em outras línguas. O aluno pode refletir melhor sobre o uso dos verbos, associar, comparar. Percebo isso quando, após uma aula sobre pretéritos, um aluno forma uma expressão como, por exemplo, *voy a la fiesta*. Acredito que falte a noção, muitas vezes, da diferenciação dos tempos e modos verbais na própria LM. (P14)
- Sim, claro. Tenho tido problemas grandes com a conjugação de verbos, inclusive com relação ao uso das pessoas. Os alunos sempre se perdem nisso. (P15)

No tocante a essa pergunta, verificamos que os docentes são praticamente unânimes (94%) em afirmar que a falta do conhecimento gramatical em LM acerca dos verbos em geral pode tornar a aprendizagem de verbos em língua espanhola mais difícil ao aprendiz brasileiro.

Observamos que o informante P1 destaca que o conhecimento da língua portuguesa facilita a aprendizagem da língua espanhola, entretanto, também declara que muitos estudantes passam a assimilar a sua LM após iniciarem o estudo da referida língua estrangeira, o que nos reporta aos conceitos de Lado (1999) e Corder (1992b) abordados no capítulo precedente, bem como às reflexões propostas por Eres Fernández (2004) e pelas **OCEM** (BRASIL, 2006) apresentadas no mencionado capítulo.

Verificamos que o sujeito P2 declara que a contribuição da relação entre a LM e a LE só é possível quando o aluno "detém o conhecimento estruturado de seu idioma",

consideração que se aproxima do pensamento do colaborador P9 o qual opina que a ausência desse conhecimento dificulta a aprendizagem de ELE devido à suposta proximidade entre as línguas, bem como do sujeito P10 que acredita que se a LM não estiver internalizada, não existe a possibilidade de interação com a LE, visto que elas são muito próximas.

Observamos que os colaboradores P3 e P8 reputam relevante contrastar as diferenças entre a LM e a LE do aprendiz no ensino de ELE e os informantes P6 e P7 declaram que, muitas vezes, o aluno parte de seus conhecimentos em LM para compreender a língua-alvo. Assim, observamos que os referidos colaboradores valorizam o conhecimento prévio do aluno e utilizam-no em suas aulas, visões com as quais estamos de acordo.

Notamos que os sujeitos P4 e P11 mencionam que algumas vezes é necessário que eles interrompam o ensino de ELE para transmitir a seus alunos algumas noções da língua portuguesa, para somente depois voltar ao ensino da LE, o que corrobora as reflexões propiciadas por Eres Fernández (2004) apresentadas no item 3.2 do capítulo 3. Conforme verificamos, para a referida estudiosa é inevitável a relação dos idiomas em destaque nas aulas de ELE.

Constatamos que o informante P4 declara que os "tempos compostos são totalmente desconsiderados em Português e ao máximo descritos como locuções verbais", o que nos remete à abordagem dos referidos pretéritos da língua portuguesa proposta por Luft (1996) apresentada na página 87 do capítulo 2 deste trabalho. Todavia, a despeito da maneira como Luft expõe a citada forma composta em seu material, julgamos que tais tempos não são desconsiderados em sua totalidade, visto que, conforme observamos nas demais gramáticas da LP consultadas e apresentadas no capítulo 1, ela está presente enquanto tempo e não apenas como locução verbal, além de fazer parte da realidade do falante brasileiro. O destacado pensamento do colaborador P4 também nos reporta à visão de Masip (2010) que considera que os tempos compostos não são apresentados aos falantes da língua portuguesa, a exemplo do que explicitamos no capítulo 2 e retomamos na questão anterior no tocante à afirmação do mesmo docente. Ressaltamos que não concordamos com a mencionada concepção pelos motivos já explicitados nesta dissertação.

Verificamos que o sujeito P5 postula que, em geral, "o aluno odeia verbos", o que nos remete ao exposto na página 30 do capítulo 1 relativo a que o ensino de verbos costuma ocasionar certo incômodo tanto a alunos quanto a professores de ELE, talvez pelo fato de que esse item gramatical foi abordado de modo tradicional durante muito tempo. Assim, o mesmo informante declara que procura conscientizar os estudantes acerca da importância da aprendizagem dos verbos, salientando que eles estão presentes na vida das pessoas de modo

geral: “[...] quando vou trabalhar os verbos digo que nós somos verbos (ou seja, não se faz nada sem ele) acordamos, jantamos, passeamos, estudamos, ouvimos, cantamos, etc.”. Tais esclarecimentos nos reportam ao capítulo 1 acerca da relevância do conhecimento organizacional do sistema verbal de uma língua materna ou estrangeira, o qual contribui para que o aluno selecione e empregue adequadamente os verbos em uma situação discursiva e tenha, portanto, maior autonomia no ato comunicativo concernente aos diversos contextos em que a língua é usada.

Observamos que o sujeito P14 opina que “a boa sistematização dos verbos em LM pode garantir melhor aprendizado de verbos em outras línguas”, pois auxilia o estudante a refletir acerca dessa classe de palavras, o que nos remete ao pensamento descrito no parágrafo anterior. Contudo, o mesmo informante afirma que os alunos apresentam dificuldades no tocante à distinção dos modos e dos tempos verbais em LM, isto é, não sabem diferenciar o pretérito do presente, por exemplo. Já o colaborador P12 destaca que cada vez mais tem recebido alunos no CEL que apresentam grandes dificuldades concernentes à sua LM. Segundo ele, muitos estudantes “não conseguem discernir as pessoas do discurso”, a exemplo do que também evidencia o informante P15. Ainda de acordo com o sujeito P12, muitas vezes os alunos ditongam os verbos aleatoriamente, além de confundirem o *tú* com o *usted*.

Entendemos que as deficiências dos aprendizes brasileiros relacionadas à sua língua de origem podem ser sanadas por meio da abordagem contrastiva nas aulas de ELE, pois, assim como verificamos nas respostas dos informantes P4 e P11, às vezes, o professor precisa interromper a aula de espanhol para explicar algumas noções relacionadas à LM do aprendiz para somente depois retomar o ensino do idioma estrangeiro em questão. Consideramos que a LE interfere de maneira positiva na relação que o aprendiz mantém com sua própria língua, a exemplo das considerações das **OCEM** (BRASIL, 2006), explicitadas no capítulo anterior.

Finalmente, o colaborador P13 julga que a falta de conhecimento gramatical em língua portuguesa não dificulta a aprendizagem de verbos em língua espanhola, visto que o ensino acerca do referido assunto nas aulas de ELE pode auxiliar os estudantes no tocante à LM, o que se aproxima das declarações do sujeito P1, bem como das reflexões propostas pelas **OCEM** (BRASIL, 2006) já mencionadas. Para o informante P13, como os alunos frequentemente esquecem os verbos, existe a necessidade de retomá-los em alguns momentos, pensamento com o qual concordamos.

Assim, constatamos que a maioria dos sujeitos considera que a deficiência do conhecimento gramatical do aprendiz concernente à sua LM prejudica o ensino de verbos nas aulas de ELE, pensamento com o qual não estamos de acordo por entendermos que o ensino

da língua espanhola pode contribuir para auxiliar o estudante a retomar e a recordar aspectos de sua língua de origem. Julgamos que, em geral, os alunos apenas se esquecem de algumas estruturas de sua língua e o trabalho com a LC pode contribuir positivamente tanto em relação ao ensino da referida LE quanto no que tange ao resgate de aspectos linguísticos da LM do aprendiz.

Outro aspecto negativo relacionado aos resultados obtidos por meio dessa questão é o fato de que os informantes não consideram o uso que os aprendizes brasileiros fazem de sua LM no que tange ao assunto, pois acreditam que devem partir apenas do conhecimento formal do idioma para estabelecer relações com a LE nas aulas de ELE. Concebemos que a abordagem contrastiva não deva necessariamente partir do entendimento gramatical que o aluno tem de seu próprio idioma, uma vez que também pode levar em conta o uso real que ele faz da LM quando do estabelecimento das relações entre as línguas contrastadas. Afinal, o aluno pode esquecer-se de algumas regras formais pautadas na gramática normativa ou até mesmo desconhecer tais regras, mas ele pratica o uso da LM diariamente e conhece as regras de uso, o que nos remete aos postulados de Hymes (2000), teórico que considera que o ato da comunicação não está atrelado apenas ao domínio da gramática de um idioma, mas também ao fato de saber de que forma, quando ou onde utilizá-la, conforme explicitamos na página 45 do capítulo 1 deste trabalho. Assim, entendemos que o trabalho com a LC não deve ficar restrito, pautar-se ou sempre partir dos aspectos formais, já que em função das questões que estiverem em estudo em cada momento outras possibilidades serão muito mais adequadas. No caso que nos ocupa, entendemos que tomar como apoio os efetivos usos que se faz dos pretéritos pode oferecer resultados mais benéficos do que ater-se apenas às regras formais.

Sendo assim, observamos que os procedimentos de ensino adotados pelos sujeitos-colaboradores quando do tratamento do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE, em geral, são:

- abordagem teórica do assunto (significado básico);
- aplicação de exercícios estruturais;
- aplicação de atividades em duplas ou em grupos de alunos;
- aplicação de atividades lúdicas;
- leitura de textos diversos.

Constatamos, portanto, que os docentes utilizam procedimentos diversificados com o intuito de apresentar as diferenças de uso entre os tempos verbais em estudo, além de consultarem diferentes materiais didáticos de ELE para tratar do assunto, visto que consideram que a abordagem do referido tema se dá de maneira superficial e pouco esclarecedora nos diferentes livros didáticos do idioma. Entretanto, também observamos que, apesar de alguns dos informantes afirmarem que conhecem algumas das diversas possibilidades de uso dos tempos verbais em destaque, a maioria apresenta apenas o significado básico em suas aulas, o que torna, segundo nosso ponto de vista, o ensino da temática insuficiente. Supomos que tal situação se dá devido a que grande parte dos colaboradores desconhece o assunto com profundidade e opta por tratar dos pretéritos em foco sem transmitir muitos esclarecimentos, pois não se sentem seguros para lecionar o assunto de maneira abrangente, uma vez que a maioria dos materiais não apresenta muitos esclarecimentos e que, na formação inicial (graduação), tais tempos são explicitados de modo reduzido, conforme comentamos anteriormente.

Assim, entendemos que os docentes precisam consultar diferentes fontes bibliográficas a fim de planejar adequadamente o curso e suas aulas, com o intuito de sanar as lacunas concernentes aos tempos verbais em estudo nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro. Também é necessário que o professor realize constantes capacitações relativas à sua carreira após o período de formação inicial, com o propósito de buscar alternativas que o auxiliem e o atualizem no tocante ao desenvolvimento da prática docente.

Julgamos que cabe ao professor proporcionar o conhecimento mais amplo acerca do assunto aos alunos, independente da maneira como o *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto compuesto* tenha sido apresentado a ele quando da realização do curso de graduação ou de como o tema seja tratado nos livros didáticos de ELE. Para tanto, é necessário que, de igual modo, o docente se preocupe com as questões teóricas e metodológicas e não reduza tal abordagem à aplicação de atividades práticas diversificadas.

Sendo assim, consideramos que é responsabilidade do profissional buscar mais informações acerca do tema, bem como procurar ter acesso a diferentes tipos de atividades relacionadas aos tempos verbais em destaque, com o intuito de não restringir a temática em questão à utilização de expressões temporais e de não reduzir a língua espanhola a apenas duas grandes variedades, como alguns materiais didáticos e acadêmicos de ELE apresentam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como citamos na Introdução deste trabalho, o motivo que nos levou à investigação dos procedimentos de ensino relacionados ao tratamento do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE foi a percepção das dificuldades encontradas por alguns alunos no momento da aprendizagem desses tempos verbais quando de nossa atuação docente, posto que ambas as formas verbais equivalem a um único tempo verbal em língua portuguesa: o pretérito perfeito simples. Assim, na tentativa de sanar o problema, passamos a buscar alternativas que nos auxiliassem a abordar o assunto e constatamos que, em geral, os materiais didáticos de ELE não abrangiam a temática de modo satisfatório, o que gerava ainda mais dificuldades tanto para professores quanto para alunos brasileiros do referido idioma.

Dessa forma, partindo do pressuposto de que a Linguística Contrastiva poderia contribuir para o tratamento do mencionado assunto nas aulas de ELE, inicialmente realizamos a descrição do sistema verbal da língua espanhola e da língua portuguesa com o objetivo de observarmos as semelhanças e as diferenças concernentes aos citados tempos verbais espanhóis em comparação com o pretérito perfeito simples e o pretérito perfeito composto do português. Verificamos, então, que os destacados tempos verbais de ambos os idiomas são organizados de maneira muito semelhante, pois se enquadram na variação "aspectual" perfeita, isto é, fazem parte do pretérito perfeito do modo indicativo e servem, portanto, para expressar ações concluídas que podem ter ou não relação com o tempo presente. Tais constatações foram apresentadas no capítulo 1 que foi precedido por uma breve reflexão acerca de algumas metodologias de ensino de línguas estrangeiras e de como acontecia o ensino de verbos de acordo com cada uma delas, além de explicitarmos os conceitos tomados como base neste trabalho sobre os termos comunicação, linguagem, língua e gramática a fim de oferecermos um panorama geral acerca do assunto.

Em seguida, detivemo-nos na descrição detalhada da estrutura e dos usos dos tempos verbais analisados e notamos que, nesse sentido, existem mais características convergentes do que divergentes, o que, de acordo com nosso ponto de vista, deveria contribuir para que as dificuldades de ensino e/ou de aprendizagem fossem nulas ou muito reduzidas, mas não é o que acontece. Também observamos que dos tempos verbais destacados das duas línguas apenas as formas compostas são as que desencadeiam problemas nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro, pois o *pretérito perfecto compuesto* serve para expressar ações passadas vinculadas ao tempo presente conforme o ponto de vista de quem fala e o

pretérito perfeito composto é utilizado para fazer referência a situações iniciadas no passado, mas que continuam sendo realizadas no momento da enunciação, ou seja, embora as referidas formas sejam estruturalmente semelhantes, englobam significados diferentes. Outro motivo gerador de confusões é o fato de que, em língua portuguesa, os falantes estão mais acostumados com as formas simples, o que gera certo estranhamento no ensino e na aprendizagem das formas compostas nas aulas de ELE.

Constatamos que, em geral, as gramáticas da língua espanhola apresentam o significado básico dos tempos verbais citados, isto é, caracterizam o *pretérito indefinido* como tempo passado que não se vincula ao presente e o *pretérito perfecto compuesto* como forma pretérita que expressa acontecimentos que estão relacionados ao momento da fala. Entretanto, respaldados, principalmente, nos conceitos defendidos pela RAE (2006; 2010) e por Matte Bon (2010a), bem como nas consultas realizadas ao banco de dados do **CREA** e do **CE**, constatamos que os pretéritos analisados podem ser usados de maneira alternada em diferentes regiões em que a língua espanhola é idioma oficial devido às variedades linguísticas, o que não possibilita realizar afirmações contundentes tomando como ponto de apoio apenas a variação espanhol peninsular e espanhol americano. Assim, entendemos que a língua espanhola não está reduzida a apenas duas grandes variedades, consideração que se aproxima das afirmações de alguns estudiosos que mencionam o emprego dos referidos tempos verbais no espanhol peninsular e no espanhol da América sem distinguir as diferentes variedades da língua, conforme observamos no capítulo 2.

Notamos que o *pretérito perfecto compuesto* também pode ser empregado para fazer referência a acontecimentos passados que, independente de serem recentes ou distantes, podem influenciar o momento da enunciação segundo a percepção do falante no tocante à situação expressada (valor psicológico). Tal possibilidade de uso refuta o entendimento de que as mencionadas formas verbais devem estar atreladas a expressões temporais que definem a escolha pelo uso de um tempo verbal ou outro, visão muito difundida em diferentes materiais didáticos e acadêmicos de ELE que, conforme observamos neste trabalho, não refletem a realidade do uso da língua.

Sendo assim, verificamos que alguns manuais de ELE apresentam, em geral, apenas o significado básico já mencionado, além de enfatizar os marcadores de tempo como elementos decisivos no que tange ao uso dos tempos analisados. Dessa forma, observamos que as dificuldades de ensino acerca do assunto decorrem, principalmente, dessa abordagem simplificada da temática em questão que gera dúvidas e confusões para os professores os quais, por sua vez, as transmitem aos alunos.

Contudo, constatamos outras dificuldades de ensino concernentes ao tema, quais sejam: o acesso restrito do professor a diferentes materiais didáticos de ELE, a precária formação docente e a confusão dos usos dos tempos verbais em LE. Concluímos que o acesso restrito a diversificados recursos didáticos decorre do número exacerbado de aulas que o professor ministra durante a semana, o que implica na redução de tempo para o preparo das aulas, além do fato de que nem sempre é o docente quem escolhe o livro adotado nas instituições em que trabalha, por variados motivos. Já a precária formação no tocante ao assunto diz respeito à maneira superficial como os pretéritos destacados são tratados na formação inicial dos professores, os quais vão para sala de aula com dúvidas e acabam reproduzindo apenas o que consta nos livros didáticos, isto é, o significado básico do tema em questão.

Após todas essas considerações explicitadas no capítulo 2, no capítulo seguinte apresentamos as características gerais da LC a fim de verificarmos as contribuições que sua abordagem poderia proporcionar ao tratamento do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE. Constatamos que a LC pode proporcionar excelentes resultados, pois viabiliza a valorização do conhecimento prévio do aluno, possibilita o contraste das estruturas da LE e da LM do aprendiz, permite que o professor compreenda as reais dificuldades dos estudantes com base nas formas e nos usos contrastados e que adote procedimentos adequados ao desenvolvimento do assunto, considere os erros dos discentes como sinalizadores de suas dificuldades e possa auxiliá-los na conscientização bem como estimular a capacidade de autocorreção de seus erros. Ainda no capítulo 3, realizamos a descrição e a análise da maneira como os tempos verbais estudados são abordados em algumas coleções didáticas de ELE e constatamos que tais materiais utilizam alguns dos princípios da LC na abordagem desse assunto, porém, enfatizam o significado básico dos tempos e atrelam o uso dos marcadores temporais a eles.

Por fim, no capítulo 4, detivemo-nos na descrição e na análise do questionário aplicado a docentes vinculados a CEL situados em diferentes regiões do estado de São Paulo com o objetivo de conhecermos, basicamente, a maneira como eles aprenderam e a forma como ensinam os tempos verbais em questão e concluímos, com base nas informações que nos foram prestadas que, em geral, os mencionados docentes:

- aprenderam os tempos verbais de maneira incompleta (significado básico);
- demonstram desconhecimento das diferentes possibilidades de uso;
- consideram que os diferentes materiais didáticos de ELE apresentam poucos exercícios e/ou atividades sobre o tema, além de tratá-lo de forma insuficiente e pouco esclarecedora;
- consultam diferentes materiais na tentativa de suprir as lacunas relativas ao assunto encontradas nos livros didáticos.

No tocante aos procedimentos de ensino adotados no desenvolvimento do tema nas aulas de ELE, constatamos que esses professores:

- explicam teoricamente os tempos verbais destacados (significado básico);
- procuram diversificar a sua abordagem por meio de diferentes atividades:
  - aplicação de exercícios estruturais;
  - aplicação de exercícios em pares ou em grupos de alunos;
  - aplicação de atividades lúdicas;
  - leitura de textos diversos.

Assim, verificamos que nossas considerações iniciais acerca do tratamento superficial dos tempos pretéritos destacados nos diferentes materiais didáticos de ELE foram corroboradas por meio da análise e da descrição dos livros didáticos explicitados no capítulo 3, bem com de alguns materiais consultados e elencados no capítulo 2, além de também serem confirmadas por meio das respostas fornecidas pelos docentes ao questionário aplicado. Da mesma forma, observamos que os referidos manuais não apresentam as diversidades de uso da língua, enfatizam o significado básico e consideram os marcadores temporais como elementos decisivos na escolha de uma forma verbal ou outra. Tais constatações tornam a abordagem do assunto incompleta, conforme já mencionamos. Julgamos conveniente que os autores de materiais didáticos repensem tal abordagem a fim de torná-la mais abrangente e esclarecedora.

No que concerne aos procedimentos de ensino adotados pelos professores, notamos que eles podem ser mais bem explorados, apesar da preocupação que os docentes demonstram em diversificá-los quando lecionam o tema. Consideramos que a referida abordagem deve estar calcada, principalmente, nos princípios teóricos da LC, os quais viabilizam o ensino e a consequente aprendizagem significativos, conforme já explicitamos, e visar à prática de

atividades de cunho comunicativo que contemplem os diferentes contextos de uso social da língua.

Também entendemos que, independente da maneira como os pretéritos em destaque são apresentados nos diversos materiais didáticos de ELE, é imprescindível que os professores permaneçam constantemente atualizados por meio de cursos de extensão, capacitações, pós-graduações, entre outras possibilidades de formação continuadas, para que possam refletir sobre sua prática constantemente e aperfeiçoá-la, não apenas no tocante ao tratamento dos tempos verbais em foco, mas em relação aos demais itens gramaticais, lexicais, semânticos e socioculturais concernentes à LE em questão. Entretanto, concebemos que os cursos de formação inicial também devem explicitar com mais profundidade a temática em questão, para que os futuros professores possam obter o conhecimento adequado sobre o assunto.

Consideramos que o professor possui papel fundamental na condução das aulas, neste caso, de ELE. Cabe a ele investir em sua formação a fim de que alcance resultados satisfatórios, possa sanar as dúvidas de seus alunos e não transfira suas dificuldades a eles, pois, assim como já destacamos, julgamos que as dificuldades relacionadas ao tema explorado no desenvolvimento do presente trabalho, inicialmente, provêm do professor que, por desconhecer o assunto em sua totalidade, transmite-o de maneira precária.

Sendo assim, concluímos que a apresentação adequada e abrangente dos tempos verbais em foco nas aulas de ELE coopera para que as dificuldades acerca do assunto sejam nulas ou bem reduzidas, uma vez que viabiliza a compreensão das reais possibilidades de uso da língua, o que possibilita o ensino e a consequente aprendizagem contextualizada e significativa. Concebemos que os resultados desta pesquisa contribuem ao ensino do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto compuesto* nas aulas de ELE na medida em que enfatizam e valorizam o uso real que o falante faz do idioma e salientam a importância do aperfeiçoamento contínuo do professor no desenvolvimento de sua função.

**REFERÊNCIAS**

AGOSTINHO. **Confissões.** Livro XI. 2. ed. Trad. 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.

ALARCOS LLORACH, Emilio. **Gramática de la lengua española.** 7. reimpresión. Madrid: Espasa Calpe, 1995. (1. ed. 1994).

ALCARAZ, Rafael Camorlinga. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil:** passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, p. 195-205, 2005.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa.** 24. ed. São Paulo: Saraiva, 1973.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A diferença que faz uma formação universitária aos alunos de graduação. In: LIMA, Paschoal; CARVALHO, Regina Célia de. (Orgs.). **Leitura:** múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2005. 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.

_____. 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. Disponível em: <http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>. Acesso em: 19 jan. 2013.

_____. **Linguística aplicada:** ensino de línguas e comunicação. 3. ed. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2009.

_____. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A Questão da instrumentalização linguística. **Revista Contexturas**. São Paulo: APLIESP, vol. 1, p. 77-85, 1992. Disponível em: <http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>. Acesso em: 19 jan. 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **APLIEMGE:** Ensino e Pesquisa, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997. Disponível em: <http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>. Acesso em: 19 jan. 2013.

ARCOS PAVÓN, Maria Esther. **Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua:** verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella. 2009. 361 f. Tesis doctoral (Doctorado en Lengua Española y Teoría Literaria) – Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2009. Disponível em: <http://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf> Acesso em: 16 out. 2012.

AZEREDO, José de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa.** São Paulo: Publifolha, 2011.

BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera.** 2. ed. Madrid: Arco Libros, 2004. (1. ed. 1999).

_____. La interlengua del hablante no nativo. 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, p. 369-389, 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>. Acesso em: 30 dez. 2012.

BARREIRA, Vilma. La enseñanza del verbo y sus aspectos comparativos portugués - español. **Ideação:** Revista do Centro de Educação e Letras / Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus Foz do Iguaçu. n. 5, vol. 5, p. 129-138, 2003.

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. (1. ed. 1961).

BELLO, Andrés; CUERVO, Rufino José. **Gramática de la lengua castellana.** Buenos Aires: Ediciones Anaconda, 1943.

BELLO, Andrés; CUERVO, Rufino José. **Gramática de la lengua castellana.** 3. ed. Completa esmeradamente revisada, corregida y aumentada con un prólogo y frequentes observaciones de Niceto Alcalá-Zamora y Torres. Buenos Aires: Editorial Sopena Argentina, 1952.

_____. **Análisis ideológico de los tiempos de la conjugación castellana.** Caracas: Plan Cultural Caracas, 1952.

BENEDETTI, Ana Mariza. El portugués y el español frente a frente: aspectos fonéticos-fonológicos y morfosintácticos. **Revista Carabela:** la lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE, n. 51. Madrid: SGEL, p. 147-171, 2002.

BERETTA, Juliana Maria. **A correção de erros:** inimiga ou aliada? A reescrita como estratégia de correção e de conscientização na produção escrita de aprendizes de inglês como língua estrangeira. 2001. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2589/000322975.pdf?sequence=1> Acesso em: 16 out. 2012.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos:** PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129> Acesso em: 19 dez. 2011.

_____. 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>. Acesso em: 30 nov. 2010.

_____. 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>. 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.

_____. **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>. Acesso em: 2 out. 2012.

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>. Acesso em: 30 dez. 2012.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Saborear para saber:** diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudo com alunos e professores de espanhol do ensino médio. 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol:** caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de lingüística e gramática**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Estrutura da língua portuguesa.** 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. (1. ed. 1970).

CAMPOS, Rodrigo da Silva; DE PAULA, Kisye Cristina Silva; BARRETO, Talita de Assis. Hacia una competencia genérica: los tiempos del pasado en la clase de E/LE. **Revista Signos Universitarios Virtual.** Buenos Aires: Universidad del Salvador, v. VIII, p. 1-10, 2011. Disponível em: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/CamposBarretoPaula.pdf>. Acesso em: 15 maio 2012.

CANALE, Michael. 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, p. 63-81, 2000. (1 ed. 1995)

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.

CARRASCOSSI, Cibele Naidhig de Souza. **Gramaticalização e (inter)subjetivização na modalização em português:** um estudo de pode ser. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2011. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030009P4/2011/carrascossi_cns_dr_arafcl.pdf>. Acesso em 30 ago. 2012.

CARTAGENA, Nelson. Los tiempos compuestos. 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, p. 2935-2975, 1999.

CELADA, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro:** uma língua singularmente estrangeira. 2002. 268 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos de la teoría de la sintaxis.** Introducción, versión, notas y apéndices de Carlos P. Otero. Madrid: Aguilar, 1971. (1. ed. 1965).

_____. **Estruturas sintáticas.** Tradução de Madalena Cruz Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Linguagem e mente:** pensamentos atuais sobre antigos problemas. Tradução de Lúcia Lobato, rev. Mark Ridd. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Linguagem e pensamento.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977. (1. ed. 1971).

CORDER, Stephen Pit. **Introducing applied linguistics.** 3th reprinted. Harmondsworth: Penguin Books, 1977. (1 ed. 1973)

_____. Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. In: LICERAS, Juana Muñoz. **La adquisición de las lenguas extranjeras:** hacia un modelo de análisis de la interlengua. Tradução de Marcelino Marcos. Madrid: Visor, p. 63-77, 1992a. [Texto original: Idiosyncratic dialects and error analysis. IRAL, vol. IX, 2, p. 147-160, 1971. Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg.].

_____. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: LICERAS, Juana Muñoz. **La adquisición de las lenguas extranjeras:** hacia un modelo de análisis de la interlengua. Tradução de Marcelino Marcos. Madrid: Visor, p. 31-40, 1992b. [Texto original: The significance of learners errors. IRAL, vol. V, 4, p. 161-170, 1967. Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg.].

CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos do português:** uma introdução à sua interpretação semântica. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

CRUZ JÁIMEZ, Juan Luis. ¿En qué orden enseñar los tiempos de pasado a los estudiantes de E/LE? Algunas conclusiones basadas en el análisis de un corpus de teatro peninsular. **Revista Carabela:** la lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE, n. 52. Madrid: SGEL, p. 103-121, 2002.

CRYSTAL, David. **Dicionário de lingüística e fonética.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindlay. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007. (1. ed. 1985).

DAVIES, Mark. **Corpus del Español:** 100 million words, 1200s-1900s, 2002. Disponível em: <http://www.corpusdelespanol.org>. Acesso em: 6 jan. 2013.

DIAS, Luzia Schalkoski. **Uma leitura semântico-pragmática da oposição pretérito simple/pretérito compuesto no espanhol da América.** 2004. 153 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24519/D%20-%20DIAS,%20LUZIA%20SCHALKOSKI.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 set. 2012.

**DICCIONARIO SALAMANCA DE LA LENGUA ESPAÑOLA.** São Paulo: Moderna, 2005.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de lingüística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.** 2. ed. mod. Londrina: Eduel, 2004a.

_____. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil:** passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, p. 130-144, 2005.

_____. **La interlengua.** Madrid: Arco Libros, 2007.

_____. (Org.). **Lingüística contrastiva:** teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004b.

DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. Los errores típicos de brasileños aprendices de español y la fosilización. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes. (Orgs.). **Anais das II Jornadas de Estudos Hispânicos:** Problemas de Ensino/Aprendizagem de Brasileiros Estudantes de Espanhol. Londrina: Eduel, v. 1, p. 43-54, 2000.

_____. Os três modelos da lingüística contrastiva frente a frente. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. (Org.). **Lingüística contrastiva:** teoria e prática. Londrina: Moriá, p. 14-34, 2004c.

DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri; REIS, Marta Aparecida Oliveira Balbino de; ANDRADE, Otávio Goes de. (Orgs.). **Vários olhares sobre o espanhol.** Londrina: Eduel, 2005.

DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes. La Gramática en los libros didácticos de español para brasileños y su relación con el estilo de aprendizaje y la tradición de la enseñanza de español en Brasil. In: **Actas del XV Congreso Internacional de ASELE.** Sevilla, p. 266-272, 2004. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0264.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2012.

ED. RAMÓN SOPENA. **Los quince mil verbos españoles.** Su gramática, clasificación y conjugación. Barcelona: Ed.Ramón Sopena, 1980.

ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel Maria. A linguística contrastiva é uma área de estudo fora de época? In: DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. (Org.). **Lingüística contrastiva:** teoria e prática. Londrina: Moriá, p. 3-9, 2004.

_____. A pesquisa: da formação acadêmica à sala de aula. In: **Anais do I Encontro A Formação de Professores de Línguas Estrangeiras:** Ensino, Aprendizagem e Pesquisa. São Paulo: FEUSP, p. 11-14, 2002.

_____. **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.

_____. Las actividades lúdicas en la clase de E/LE: un asunto serio. In: **Actas de X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes:** El componente lúdico en la clase de E/LE, São Paulo, 2002. Brasilia: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, p. 19-22, 2003a.

ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel Maria. Língua e Cultura: integração na aula de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada (UnB)**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 39-44, 2002.

_____. Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. **Signum:** Estudos da Linguagem, Londrina, n. 6/2, p. 101-118, dez. 2003b.

_____. Ser profesor de español en Brasil: ventajas y problemas. **Cuadernos Cervantes de la lengua española.** n. 24, año V, p. 10-18, 1999.

FANJUL, Adrián Pablo. **Português e Espanhol:** línguas próximas sob o olhar discursivo. São Carlos: Claraluz Editora, 2002.

_____. (Org.). **Gramática de español paso a paso.** São Paulo: Moderna, 2006.

FARIAS, Maria Solange de. **Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros.** 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/mariasolangedefarias.pdf> Acesso em: 16 out. 2012.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 1997.

FERREIRA, Reinaldo Mathias. **Uso dos verbos:** aprendizagem através de exercícios. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FIALHO, Vanessa Ribas. Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. **Espéculo.** Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, n. 31, p. 1-9, 2005. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>. Acesso em: 15 maio 2012.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Editora UFG, p. 11-45, 2006.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação:** as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.

FRIES, Charles Carpenter. **Teaching and learning english as a foreing language.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GARCÍA DE DIEGO, Vicente. **Gramática Histórica Española.** 2. ed. rev. y aumentada. Madrid: Editorial Gredos, 1961. (1. ed. 1951).

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.

GREGOLIN, Maria do Rosário de Fátima Valencise. **Português e espanhol:** enfrentando as discursividades. São Carlos, SP: Claraluz Editora, 2002. (Apresentação de livro).

GRIFFIN, Kim. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L.** Madrid: Arco Libros, 2005.

GUTIÉRREZ ARAUS, Maria Luz. **Formas temporales del pasado en indicativo.** 2. ed. Madrid: Arco libros, 1997. (1. ed. 1995).

HENDERSON, Carlos. Aspectos semánticos pragmáticos y discursivos del pretérito perfecto compuesto. In: **Academic Archive On-line.** Stockholm University, p. 1-9, 2006. Disponível em: <http://www.diva-portal.org/smash/searchlist.jsf?searchId=1>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. **El pretérito perfecto compuesto del español de Chile, Paraguay y Uruguay:** aspectos semánticos y discursivos. 2010. 202 f. Doctoral Thesis (Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies) - Faculty of Humanities, Stockholm University, Stockholm, 2010. Disponível em: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:311742>. Acesso em: 10 dez. 2012.

HOUAISS, Antônio ; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário **Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. In : LLOBERA, Miquel *et al.* **Competencia comunicativa:** documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, p. 27-46, 2000. (1 ed. 1995)

ILARI, Rodolfo. **A expressão do tempo em português.** São Paulo: Contexto, 1997.

LADO, Robert. **Introdução à lingüística aplicada:** lingüística aplicada para professores de línguas. 2. ed. Tradução de Vicente Pereira de Souza. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **Linguistics across cultures:** applied linguistics for language teachers. 23. ed. Ann Harbor: The University of Michigan Perss, 1999. (1 ed. 1957).

LENNEBERG, Eric Heinz. **Fundamentos biológicos del lenguaje.** 2. ed. Versión española de Natividad Sánchez Sáinz-Trápaga y Antonio Montesinos. Madrid: Alianza Editorial, 1981. (1. ed. 1975).

LICERAS, Juana Muñoz. **La adquisición de las lenguas extranjeras:** hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor, 1992.

LUCINDO, Emy Soares. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Revista eletrônica digital Scientia Traductionis da Universidade Federal de Santa Catarina.** n. 3, nov. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12933/12064>. Acesso em: 15 ago. 2012.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira.** 13. ed. São Paulo: Globo, 1996. (1. ed. 1974).

MALBERG, Bertil. **La América Hispanohablante.** Unidad y diferenciación del castellano. Colección fundamentos. Madrid: Ediciones Istmo, 1966.

MARTIN, Ivan Rodrigues. **Espanhol série Brasil.** São Paulo, Ática, 2003.

_____. **Síntesis:** curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2010. 3 v.

MARTÍNEZ, Laudelina Callejón. Hacia un método eficaz de enseñanza de lenguas extranjeras. **Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas.** n. 16, p. 1-8, mar. 2009. Disponível em: <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/LAUDELINA_CALLEJON_1.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2011.

MASIP, Vicente. **Gramática española para brasileños:** fonología, ortografía y morfosintaxis. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MASIP, Vicente. **Gramática histórica portuguesa e espanhola:** um estudo sintético e contrastivo. São Paulo: EPU, 2003.

MATO, Nuria Alcalde. Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. **Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas.** v. 6, p. 9-23, 2011. Disponível em: <https://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/878/935>. Acesso em: 27 jun. 2012.

MATTE BON, Francisco. **Gramática comunicativa del español – Tomo I.** 13. reimp. rev. Madrid: Edelsa, 2010a. (1. ed. 1995)

_____. Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical. **MarcoELE:** Revista de didáctica ELE, n. 11, p. 83-111, 2010b. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/navas/04.matte.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2012.

_____. De nuevo la gramática. **MarcoELE:** Revista de didáctica ELE, n. 11, p. 246-266, 2010c. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2012.

_____. Hacia una gramática de los porqués y de los cómos. **MarcoELE:** Revista de didáctica ELE, n. 8, p. 75-81, 2009. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_matte.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2012.

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, p. 2977-3060, 1999.

MIGUEL SÁNCHEZ, Martín 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. Disponível em: <http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2012.

MILANI, Esther Maria. **Gramática de espanhol para brasileiros.** 3. ed. revista e ampliada, São Paulo: Saraiva, 2006. (1. ed. 1999).

MORENO DE ALBA, José Guadalupe. **El español en América.** 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2000. (1. ed. 1988).

MORENO GARCÍA, Concha; ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel Maria. **Gramática contrastiva del español para brasileños.** 2. ed. Madrid: SGEL, 2007.

MORENO GARCÍA, Concha. Creatividad y espíritu lúdico: una actitud global en el aula. In: **Actas de X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes:** El componente lúdico en la clase de E/LE, São Paulo, 2002. Brasilia: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, p. 13-18, 2003.

_____. Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa. In: **Actas del XV Congreso Internacional de ASELE.** Sevilla, p. 599-611, 2004. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0597.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2012.

_____. Gramática para hablar. In: **Actas del XV Congreso Internacional de ASELE.** Sevilla, p. 117-131, 1998. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0120.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2012.

_____. Gramática y contexto: la estructura y el significado. **MarcoELE:** Revista de didáctica ELE, n. 9, p. 195-213, 2009. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.moreno-concha.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2012.

MUSTO, Salvatore. Eficacia didáctica de la nomenclatura de los tiempos del pasado en la adquisición de ELE en aprendices italófonos. **Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera**, n. 18, p. 1-12, fev. 2010. Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_18/2010_redELE_18_03Musto.pdf?documentId=0901e72b80dd3179>. Acesso em: 26 jan. 2012.

NEMSER, Willian. Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. In: LICERAS, Juana Muñoz. **La adquisición de las lenguas extranjeras:** hacia un modelo de análisis de la interlengua. Trad. de Marcelino Marcos. Madrid: Visor, p. 51-61, 1992. [Texto original: Aproximative systems of foreing language learners. IRAL, vol. IX, 2, p. 115-123, 1971. Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg.].

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática:** história, teoria, análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002a.

_____. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. A modalidade. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (Org.). **Gramática do Português Falado.** 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2002b. (1. ed. 1995).

NEVES, Maria Helena de Moura. (Org.). **As interfaces da gramática.** Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Texto e Gramática.** São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OSMAN, Soraia et al. **Enlaces:** español para jóvenes brasileños. 2. ed. São Paulo: Macmillan, 2010. 3 v. (1. ed. 2007).

PESSOA, Nadja Paulino. **Modalidade deôntica e persuasão no discurso publicitário.** 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=467>. Acesso em: 30 ago. 2012.

PÉREZ TOBARRA, Luis. Estudio de los nombres de los tiempos del pasado en español. **Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera**, n. 7, p. 1-8, jun. 2006. Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_11Perez.pdf?documentId=0901e72b80df94c0>. Acesso em: 26 jan. 2012.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima; VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. **El Arte de Leer Español.** 2. ed. Curitiba: Base Editorial, 2010. 3 v. (1. ed. 2006).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. **Corpus de referencia del español actual.** Disponível em: <http://www.rae.es>. Acesso em: 14 dez. 2012.

_____. **Diccionario de la lengua española.** Disponível em: <http://www.rae.es/rae.html>. Acesso em: 03 dez. 2011.

_____. **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española**. 23. reimpresión. Madrid: Espasa Calpe, 2006. (1. ed. 1973).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española - manual**. Madrid: Espasa Libros, S. L., 2010.

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.

_____. Convergencias y divergencias de los sistemas modales del portugués y del español y sus implicaciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje de español a brasileños. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri; REIS, Marta Aparecida Oliveira Balbino de; ANDRADE, Otávio Goes de. (Orgs.). **Vários olhares sobre o espanhol.** Londrina: Eduel, p. 63-74, 2005.

RINALDI, Simone. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças:** um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro. 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **O futuro é agora:** possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROMERO GUILLEMAS, Raquel. La lingüística contrastiva en el aula de español lengua extranjera. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. (Org.). **Lingüística contrastiva:** teoria e prática. Londrina: Moriá, p. 10-13, 2004.

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, p. 2867-2934, 1999.

SALINAS, Arturo. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil:** passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, p. 54-60, 2005.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas:** evolución histórica y análisis didáctico. 2. ed. Madrid: SGEL, 2000. (1. ed. 1997).

SANTOS, Ana Lucia Esteves dos. En torno a la oposición perfecto/indefinido: sugerencias para el tratamiento didáctico del tema en entornos lusohablantes de aprendizaje de ELE. In: **Actas del XIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes.** São Paulo, p. 23-35, 2005. Disponível em: <http://www.mepsyd.es/exterior/br/es/publicaciones/seminarios/seminXIII.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2011.

_____. Hacia una Gramática Pedagógica del Pretérito Perfecto para Lusohablantes. In: **Actas del XV Congreso Internacional de ASELE.** Sevilla, p. 334-340, 2004. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0332.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2010.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva.** Madrid: Síntesis, 1993.

_____. El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo. 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, p. 391-410, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** São Paulo: Cultrix, 2006. (1. ed. 1916)

SELINKER, Larry. **Rediscovering interlanguage.** Applied linguistics and language study. 2. ed. London and New York: Longman, 1994.

_____. La interlengua. In: LICERAS, Juana Muñoz. **La adquisición de las lenguas extranjeras:** hacia un modelo de análisis de la interlengua. Trad. de Marcelino Marcos. Madrid: Visor, p. 79-101, 1992. [Texto original: Interlanguage. IRAL, vol. X, 3, p. 209-231, 1972. Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg.].

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000. (1. ed. 1985).

SÖHRMAN, Ingmar. **La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas.** Madrid: Arco Libros, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português:** a categoria e sua expressão. 4. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2006. (1. ed. 1981).

UBER, Celso Gentil. **Critérios de avaliação do erro.** 1983. 116 f. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1983. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24511/D%20-%20UBER,%20CELSO%20GENTIL.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 out. 2012.

VEZ JEREMÍAS, José Manuel. Aportaciones de la lingüística contrastiva. 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, p. 147-163, 2004.

VIEIRA, Cristiane Rodrigues. **O erro na aprendizagem de inglês-LE:** uma análise da interlíngua escrita de alunos do núcleo de línguas da UECE. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/cristianerodriguesvieira.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades.** v. 7, n. 26, jul-set, p. 73-88, 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>. Acesso em: 10 de fev. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a. (1 ed. 1984).

_____. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. (1. ed. 1987).

WARDHAUGH, Ronald. La hipótesis del análisis contrastivo. In: LICERAS, Juana Muñoz. **La adquisición de las lenguas extranjeras:** hacia un modelo de análisis de la interlengua. Trad. de Marcelino Marcos. Madrid: Visor, p. 41-49, 1992. [Texto original: The contrastive analysis hypothesis. TESOL Quartely 4: 123-136, 1970.].

# APÊNDICES

**APÊNDICE A – Questionário aplicado aos informantes da pesquisa**

## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE ESPANHOL

Prezado (a) professor (a),

Este questionário refere-se a uma pesquisa de pós-graduação em desenvolvimento na Faculdade de Educação da USP sob a orientação da Profª Drª Isabel Gretel María Eres Fernández (igmefern@usp.br) acerca do ensino e aprendizagem de verbos, especificamente em relação aos pretéritos *Perfecto (Compuesto)* e *Indefinido*. O instrumento a seguir compõe-se de três partes. Peço sua colaboração no sentido de responder todas as perguntas com a máxima exatidão possível**.** Ressalto que as informações prestadas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Sua identidade não será revelada.

Para mais esclarecimentos, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo pelo e-mail: csoler@ig.com.br / csoler@usp.br

Grata pela sua colaboração,

Caroline Soler

### PARTE I – Dados Pessoais Gerais

**1.1. NOME (opcional): _____**

**Endereço eletrônico: _____**

**1.2. SEXO:** ( ) feminino ( ) masculino

**1.3. IDADE:**

( ) entre 20-25

( ) entre 26-30

( ) entre 31-35

( ) entre 36-40

( ) entre 41-45

( ) entre 46-50

( ) mais de 51

**1.4. NACIONALIDADE: _____ 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 – Espanhol. (cursando) Em que ano você está? _____.
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. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ LECIONA LÍNGUA ESPANHOLA? _____.**

**1.7. CEL EM QUE ATUA NO MOMENTO: _____.**

**PARTE II – A APRENDIZAGEM DE VERBOS NAS AULAS DE ELE**

- **Assinale a(s) alternativa(s) que melhor represente(m) o seu ponto de vista sobre *a sua* aprendizagem 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?

( ) com o apoio de textos diversos
( ) em aulas expositivas teóricas
( ) relacionados ao seu conhecimento de mundo
( ) não relacionados ao seu conhecimento de mundo
( ) de outra forma. Qual? _____.

**2.2.** Em relação aos tempos *Pretérito Perfecto Compuesto* e *Pretérito Indefinido*, você sabe a diferença de uso entre eles?

( ) sim
( ) mais ou menos
( ) não

**2.3.** Você aplica essas diferenças de uso entre os mencionados tempos verbais na prática?

( ) sim, as utilizo sempre
( ) sim, mas não as aplico sempre
( ) sim, mas só as utilizo na escrita
( ) não

- **Responda em breves palavras:**

**2.4.** A diferença entre o uso do *Pretérito Perfecto Compuesto* e do *Pretérito Indefinido* foi apresentada a você nas aulas de ELE? Em que momento? De que maneira?

_____

_____

_____

_____

**2.5.** Explique com suas palavras quais são as diferenças de uso entre um pretérito e outro.

_____

_____

_____

_____

**PARTE III – O ENSINO DE VERBOS NAS AULAS DE ELE**

- **Assinale a(s) alternativa(s) que melhor represente(m) o seu ponto de vista sobre o ensino de verbos em Língua Espanhola:**

**3.1.** No que se refere ao ensino e aprendizagem de verbos nas aulas de ELE, você considera a realização de atividades em duplas ou grupos de alunos:

( ) muito importante
( ) importante
( ) pouco importante
( ) desnecessária

**3.2.** A abordagem da distinção de uso entre o *Pretérito Perfecto Compuesto* e *Pretérito Indefinido* em sala de aula:

( ) é relevante em todos os níveis de ensino
( ) é relevante apenas para níveis de ensino mais avançados
( ) é relevante apenas nos cursos de formação de professores
( ) não é relevante

**3.3.**Você considera que a utilização de atividades lúdicas no momento da abordagem dos referidos pretéritos nas aulas de ELE:

( ) é importante sempre
( ) é importante muitas vezes
( ) é importante mas só esporadicamente
( ) é desnecessária

**3.4.**Você considera relevante propor exercícios estruturais para consolidar a aprendizagem sobre o uso desses tempos verbais?

( ) sim, sempre
( ) sim, muitas vezes
( ) sim, às vezes
( ) não, nunca

**3.5.** Na sua opinião, os materiais didáticos abordam com clareza essa diferenciação inerente ao uso desses dois tipos de pretérito?

( ) sim, com muita clareza
( ) sim, com clareza suficiente
( ) sim, mas com pouca clareza
( ) não, essa abordagem não é clara
( ) não tenho opinião formada sobre o assunto

- Por gentileza, justifique sua resposta:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

- **Responda em breves palavras:**

**3.6.** Tendo em vista o material didático utilizado no CEL em que você atua, como se dá a abordagem dos tempos verbais em questão? Explique.

_____

_____

_____

_____

**3.7.**Como professor(a) de língua espanhola, você costuma explicar a diferença entre o uso do *Pretérito Perfecto (Compuesto)* e do *Pretérito Indefinido* em suas aulas de ELE? Por quê? Em caso afirmativo, por favor, explique como você aborda o assunto.

_____

_____

_____

_____

**3.8.**Você acredita que a falta do conhecimento gramatical em língua portuguesa sobre os verbos em geral pode tornar o aprendizado de verbos em língua espanhola mais difícil para o aluno de ELE? Justifique.

_____

_____

_____

_____

**APÊNDICE B – Modelo de autorização solicitada aos informantes da pesquisa**

## AUTORIZAÇÃO

Concordo em participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa intitulado provisoriamente "Os tempos verbais *Pretérito Perfecto Compuesto* e *Pretérito Indefinido* no ensino e aprendizagem de ELE para falantes do português brasileiro" que tem como pesquisadora responsável Caroline Alves Soler, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação, nível de Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Profª Drª Isabel Gretel María Eres Fernández, que podem ser contatadas, respectivamente, pelos endereços csoler@ig.com.br / igmefern@usp.br ou pelos telefones (13) 8121-2518 / (11) 3091-8293. A referida pesquisa tem por objetivos:

a) descrever e analisar como se dá o ensino e aprendizagem dos tempos verbais *Pretérito Perfecto Compuesto* e *Pretérito Indefinido* do espanhol;
b) descrever quais são suas semelhanças e diferenças em relação ao uso desses tempos verbais entre a língua espanhola e os tempos verbais em língua portuguesa;
c) analisar de que maneira a linguística contrastiva pode contribuir para o ensino e aprendizagem desses tempos verbais nas aulas de ELE;
d) analisar a abordagem da linguística contrastiva em alguns materiais didáticos de ELE;
e) detectar quais procedimentos de ensino são mais adequados ao ensino e aprendizagem desse tema.

Minha participação consistirá em responder, por escrito, um questionário. Compreendo que o estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas estipuladas para a realização de pesquisas, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

_____ _____

Nome Assinatura

Local, _____ de _____ de 2012.

# AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, _____ (nacionalidade), _____ (estado civil), portador (a) do RG nº _____, autorizo a Profª Caroline Alves Soler a utilizar as informações por mim prestadas no questionário referente à pesquisa que tem como título provisório "Os tempos verbais *Pretérito Perfecto Compuesto* e *Pretérito Indefinido* no ensino e aprendizagem de ELE para falantes do português brasileiro", com fins acadêmicos, sempre e quando for preservada a minha identidade e meu endereço eletrônico.

São Paulo, _____ de _____ de 2012.