



UFPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE

**ANÁLISE CONTRASTIVA DAS INTERFERÊNCIAS VERBAIS NO USO DO TEMPO  
PRETÉRITO PERFEITO, SIMPLES E COMPOSTO, DO INDICATIVO POR  
ALUNOS BRASILEIROS DE LETRAS/ESPAÑHOL DA EAD**

Recife

2021

CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE

**ANÁLISE CONTRASTIVA DAS INTERFERÊNCIAS VERBAIS NO USO DO TEMPO  
PRETÉRITO PERFEITO, SIMPLES E COMPOSTO, DO INDICATIVO POR  
ALUNOS BRASILEIROS DE LETRAS/ESPANHOL DA EAD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestra em Letras.

**Área de concentração:** Linguística

**Orientador:** Prof. Dr. José Alberto Miranda  
Poza

Recife

2021

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

R433a Resende, Cristiane Siqueira de  
Análise contrastiva das interferências verbais no uso do tempo pretérito perfeito, simples e composto, do indicativo por alunos brasileiros de Letras/Espanhol da EaD / Cristiane Siqueira de Resende. – Recife, 2021. 182p.: il.

Orientador: José Alberto Miranda Poza.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

Inclui referências e anexos.

1. Análise Contrastiva. 2. EaD. 3. Gramática. 4. Interlíngua. 5. Pretérito perfeito simples. 6. Pretérito perfeito composto. I. Miranda Poza, José Alberto (Orientador). II. Título.

410 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2021-47)

CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE

**ANÁLISE CONTRASTIVA DAS INTERFERÊNCIAS VERBAIS NO USO DO TEMPO  
PRETÉRITO PERFEITO, SIMPLES E COMPOSTO, DO INDICATIVO POR  
ALUNOS BRASILEIROS DE LETRAS/ESPANHOL DA EAD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 04/02/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Vicente Masip Viciano (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Bongestad (Examinadora Externa)  
Universidade Estadual da Paraíba

A Deus, à minha família e a Jorge Mattos.

## AGRADECIMENTOS

Toda a glória seja a Deus que, por seu grandioso poder que atua em nós, é capaz de realizar infinitamente mais do que poderíamos pedir ou imaginar. (Efésios 3:20)

Ao meu orientador, Professor Dr. Alberto Miranda Poza, cuja dedicação, paciência, profissionalismo e organização serviram como pilares de sustentação para a conclusão deste trabalho. O senhor faz parte de todo o meu crescimento acadêmico.

Ao meu grande Mestre, Professor Dr. Vicente Masip, que enriqueceu esta dissertação com sugestões e críticas construtivas através da etapa de qualificação.

À Professora Dr<sup>a</sup> Cristina Bongestad, por fazer parte da minha banca, engrandecendo meu trabalho com suas valiosas observações.

Aos meus Professores da UFPE, por todos os ensinamentos.

Aos meus dois coordenadores do curso de Licenciatura em Língua Espanhola-EaD, Professora Dr<sup>a</sup> Cristina Corral Esteve e Professor Dr. Juan Pablo Martín Rodrigues, pela motivação e apoio durante toda a minha trajetória acadêmica.

A minha mãe, Maria Dos-Anjos Siqueira de Resende, pela dedicação de toda uma vida. Amo-te eternamente!

A minha tia, Maria José Siqueira, pelo carinho e amor incondicional. Amo-te!

A Jorge de Souza Mattos, pelo grande carinho e incentivo na minha vida acadêmica.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE – PPGL, composto por uma equipe que sempre me recebeu com muito carinho, profissionalismo e presteza.

À coordenação dos cursos da EaD-UFPE, pelo apoio e contribuição na conclusão deste trabalho.

Ao Conselho de Ética em Pesquisa da UFPE, pelo parecer em tempo hábil.

À CAPES, pelo investimento financeiro proporcionado.

A todos, MINHA GRATIDÃO!

## RESUMO

Os estudos mais recentes sobre a proximidade entre o idioma português e o espanhol têm apresentado, como resultado, um entrave epistêmico no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem do espanhol por aprendizes brasileiros. Com a homologação da “Lei do Espanhol”, em 2005, ampliam-se as pesquisas sobre a análise contrastiva entre os dois idiomas; simultaneamente, intensificam-se as discussões sobre a interlíngua *versus* o portunhol e, entre outros aspectos, a análise de erros. Assumimos como proposta, neste emaranhado de inquietudes, analisar contrastivamente a presença da interlíngua nas produções escritas em espanhol, em particular, no uso do tempo verbal passado perfeito, por estudantes brasileiros da EaD. Nesse sentido, fundamentamo-nos nas dificuldades do uso da flexão do pretérito, simples e composto, do indicativo por este alunado. Esta dissertação se sistematiza em duas partes: na primeira, apresenta-se um estudo teórico sobre a aquisição da linguagem, as implicações do ensino de língua espanhola mediado pelas tecnologias da informação e comunicação, a manifestação do tempo no passado e sua subjacente subjetividade e/ou relatividade. Ressaltamos que o estudo sobre a análise contrastiva e a análise de erros nos conduz à reflexão acerca da presença de erros como uma pista significativa. Esses erros deverão ser identificados, diagnosticados e trabalhados pelo professor de forma que o aprendiz possa superar a dificuldade no uso da nova língua. Na segunda parte, apresenta-se uma pesquisa de campo, na qual o *corpus* foi coletado de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Em nossa metodologia, estabelecemos a análise de dados, buscando elementos que não pertenciam à língua espanhola, mas que eram resultados do uso corrompido da língua meta – a interlíngua. Outras vezes, tornava-se mais evidente a carência do conhecimento gramatical que permitisse, de maneira contundente, o exercício da flexão no passado simples e composto do indicativo. Por esse ângulo, fica explícito que um professor de língua estrangeira deve conhecer os mecanismos que atestam o uso da gramática e sua estrutura (tanto da que ensina como de sua própria língua).

**Palavras-chave:** Análise Contrastiva. EaD. Gramática. Interlíngua. Pretérito perfeito simples. Pretérito perfeito composto.

## ABSTRACT

The most recent studies about the proximity between the Portuguese language and Spanish have, as a result, an epistemic obstacle regarding the teaching-learning process of Spanish by Brazilian learners. With the approval of the “Spanish Law” in 2005, researches on contrastive analysis was expanded between the two languages; at the same time, discussions about interlanguage versus *portunhol* are intensified and, among other aspects, the error analysis. We assume as a proposal in this tangle of concerns, contrastively analyze the presence of interlanguage in productions written in Spanish, in particular, in the use of the past perfect tense by Brazilian students enrolled in distance learning. In this sense, we based on the difficulties of using the past tense, simple and compound, of the indicative by these students. This Master’s dissertation systematizes in two parts: in the first, it presents a theoretical study on language acquisition, the implications of Spanish language teaching mediated by information and communication technologies, the expression of time in the past and its underlying subjectivity and/or relativity. We emphasize that the study on the contrastive analysis and the analysis of errors leads us to reflect on the presence of errors as a significant clue. These errors need to be identified, diagnosed and worked on by the teacher in a way that the students can overcome the difficulty in using the new language. In the second part, it presents a field research, in which the corpus was collected from a Virtual Learning Environment. In our methodology, we established the data analysis, looking for elements that did not belong to the Spanish language, but that were the result of the corrupted use of the language under study – the interlanguage. At other times, it was evident a lack of grammatical knowledge that would allow, in a striking way, the exercise of the simple and compound past of the indicative. From this angle, it is explicit that a foreign language teacher must know the mechanisms that attest to the use of grammar and its structure (both, the one he teaches and his own language).

**Keywords:** Contrastive Analysis. Distance Learning. Grammar. Interlanguage. Past perfect simple. Past perfect compound.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Parâmetros da Pedagogia Pós-Método e Abordagem	
Comunicativa.....	36
Quadro 2 – Atributos da Pedagogia Pós-Método e Abordagem Comunicativa.....	37
Quadro 3 – Macroestratégias da Pedagogia do Pós-Método e Abordagem	
Comunicativa.....	37
Quadro 4 – Verbos Irregulares.....	108
Quadro 5 – Verbos Irregulares.....	108
Quadro 6 – Verbos Irregulares.....	108
Quadro 7 – Verbos Irregulares.....	109
Quadro 8 – Verbos Irregulares.....	109
Quadro 9 – Base de dados de caráter prático – RESENHAS.....	130
Quadro 10 – Base de dados de caráter prático – ENSAIOS.....	131
Quadro 11 – Base de dados de caráter prático – PR.....	133
Quadro 12 – Base de dados de caráter prático – CHATS.....	135
Quadro 13 – Base de dados de caráter prático – RE.....	136
Quadro 14 – Base de dados de caráter prático – PF.....	137
Quadro 15 – Base de dados de caráter prático – TCC.....	139
Quadro 16 – Ocorrências do Fenômeno – Uso do PPS e PPC.....	142
Quadro 17 – Verbos no PPS e PPC utilizados pelo corpus.....	143
Quadro 18 – Ocorrências Gramaticais e Agramaticais.....	144
Quadro 19 – Causas mais comuns dos erros da amostra.....	145

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Acessando o endereço no navegador.....	58
Figura 2 – Áreas de interesse do AVA UFPE.....	59
Figura 3 – Interativismo na construção do saber.....	63
Figura 4 – Elementos basilares da modalidade EaD.....	84
Figura 5 – Estruturação relativa e absoluta do enunciado.....	124

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ocorrências do Fenômeno.....	143
--	-----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>AQUISIÇÃO DA LÍNGUA(GEM).....</b>	<b>26</b>
2.1	GRAMÁTICA CONTRASTIVA E PROPOSTAS METODOLÓGICAS.....	26
2.2	MÉTODOS.....	29
2.2.1	<b>Método de Gramática e Tradução.....</b>	<b>29</b>
2.2.2	<b>Método direto.....</b>	<b>29</b>
2.2.3	<b>Método audiolingual.....</b>	<b>30</b>
2.2.4	<b>Enfoque comunicativo.....</b>	<b>32</b>
2.2.5	<b>Enfoque por tarefa.....</b>	<b>33</b>
2.2.6	<b>Pós-Método.....</b>	<b>35</b>
2.3	ANÁLISE CONTRASTIVA E ANÁLISE DE ERROS.....	38
2.4	TRANSFERÊNCIA E INTERFERÊNCIA LINGUÍSTICA (INTERLÍNGUA).....	41
<b>3</b>	<b>O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA MEDIADO PELAS TICs.....</b>	<b>47</b>
3.1	A TRAJETÓRIA E AS DEFINIÇÕES DA EAD NO BRASIL, EM PARTICULAR NA UFPE.....	48
3.2	A PLATAFORMA.....	56
3.2.1	<b>Interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem.....</b>	<b>61</b>
3.3	OUTRAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	64
3.3.1	<b>A gramática pela Lógica Aristotélica.....</b>	<b>68</b>
3.3.2	<b>A gramática gerativista e seus contrastes funcionalistas.....</b>	<b>72</b>
3.3.3	<b>Pragmática Linguística.....</b>	<b>75</b>
3.3.4	<b>Abordagem Comunicativa.....</b>	<b>79</b>
<b>4</b>	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE DA DÊIXIS TEMPORAL: A MANIFESTAÇÃO DO TEMPO NO PASSADO.....</b>	<b>86</b>
4.1	TEMPO E ASPECTO VERBAL.....	86
4.1.1	<b>Tema e Rema.....</b>	<b>95</b>
4.1.2	<b>Classificação dos tempos verbais: Espanhol e Português.....</b>	<b>96</b>
4.2	DESCRIÇÃO E DIFERENÇAS.....	102
4.3	SUBJETIVIDADE.....	109
4.4	FLEXÃO VERBAL.....	117
<b>5</b>	<b>PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>126</b>

5.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	126
5.2	CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	128
5.2.1	<b>Procedimentos utilizados para a coleta de dados.....</b>	<b>129</b>
5.2.2	<b>Coleta de dados.....</b>	<b>129</b>
5.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	141
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
	<b>ANEXO A – LEI Nº 11.161 DE 5 DE AGOSTO DE 2005.....</b>	<b>165</b>
	<b>ANEXO B – ATIVIDADES COMPLEMENTARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA-EAD.....</b>	<b>166</b>
	<b>ANEXO C – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA.....</b>	<b>172</b>
	<b>ANEXO D – CARTA DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>178</b>
	<b>ANEXO E – CARTA DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>179</b>
	<b>ANEXO F – PARADIGMA VERBAL ESPANHOL COMPLETO – VERBO AMAR.....</b>	<b>180</b>
	<b>ANEXO G – PARADIGMA VERBAL PORTUGUÊS SIMPLES – VERBO AMAR.....</b>	<b>181</b>
	<b>ANEXO H – PARADIGMA VERBAL PORTUGUÊS COMPLETO – VERBO AMAR.....</b>	<b>182</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A função social da educação dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira<sup>1</sup> guia-nos a uma compreensão de sua importância em nossa formação integral como indivíduos e, especialmente, na apropriação do saber. As práticas sociais, nas quais estamos todos imersos, brindam-nos com as mais diversas possibilidades de aprendizagem dentro de um emaranhado de situações significativas e globalizadas. Segundo Bakhtin (1988, p. 113), “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.” Foi com esse olhar que o autor ergueu um dos seus mais importantes pilares em relação à linguagem, isto é, as relações dialógicas que se manifestam nas interações verbais. Ao seguir essa mesma trajetória, na busca de novos achados, Vygotsky (1987) argumenta:

[...] o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o aprendizado de formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência de suas operações lingüísticas (VYGOTSKY, 1987, p.94).

Por essa perspectiva, a aquisição de uma LE não pode estar dissociada da sua própria língua, pois é a partir do nível de excelência da língua materna<sup>2</sup> que o aprendiz de uma segunda língua<sup>3</sup> fará uso do processo de simbolização ao levar sua experiência ao aprendizado desse novo idioma. Isso implica em dois níveis de conhecimentos: os sociais, próprios dos níveis de relações ordinárias da criança; e os específicos, oriundos do nível de instrução escolar do alunado.

Ajuíza-se que o ensino de LE é secular, advindo da própria necessidade da convivência humana entre diferentes nações, tendo como uma de suas vertentes as relações comerciais entre distintos povos. Seu estudo abarca nuances relacionados não somente à gramática, como veremos no decorrer do presente trabalho, mas também à pragmática, à adequação linguística, ao contexto comunicativo – um

---

<sup>1</sup> LE = Língua estrangeira.

<sup>2</sup> LM = Língua materna.

<sup>3</sup> L2 = Segunda língua.

processo que envolve a maturidade na sua própria língua. Para Nakai (1997), a aprendizagem de uma língua é um processo inconsciente, intuitivo, de assimilação natural, semelhante à aquisição da LM. Ocorre por intermédio de interações verbais na L2, construindo dentro desse processo de aprendizagem a competência comunicativa. Com isso, entende-se que o aprendiz de uma LE tem um longo caminho a percorrer, no sentido de internalizar essa nova estrutura a ponto de usá-la com desenvoltura, apoderando-se, assim, de uma fluidez linguística. É nítida a importância do plurilinguismo, constituindo possibilidades culturais, cognitivas, científicas e econômicas. Isso deixa aberto um leque de expectativas de desenvolvimento de atividades em relação à língua que é favorecida pelas redes de comunicação, cada dia mais extensas e acessíveis em qualquer recanto do mundo. É com esse olhar que Rabasa Fernández (2012, p. 15) traz a seguinte alusão:

Muito além de se conhecer uma língua para concorrer no mercado de trabalho ou conhecer culturas diferentes, saber, vivenciar outra língua possibilita enxergar o mundo sob uma perspectiva diferente. A língua é expressão da idiosincrasia de um povo, dos costumes, tradições e modos de vida e comunicação. É por meio dela que construímos nossa identidade e nos reafirmamos como sujeitos históricos, humanos, singulares. Portanto, quando aprendemos e/ou ensinamos uma língua-cultura, dialogamos com outras culturas, com outras formas de entender, organizar e explicar o mundo. Assim possibilitamos aos aprendizes oportunidades para descobrirem e vivenciarem novas experiências nessa nova língua e, inclusive, na própria.

Por esse ângulo, a crescente procura pelo espanhol no Brasil foi atribuída, em grande escala, pela premência de comunicação com os demais países integrantes do MERCOSUL. O espanhol é a segunda língua mais falada no mundo e a terceira mais usada na comunicação via internet. É a opção de LE mais escolhida no Enem, em torno de 60% dos candidatos optam pelo Espanhol, além de ter mais de 477 milhões de falantes nativos e 100 milhões de falantes como LE. O idioma também é a língua oficial de 21 países, presentes nos cinco continentes, onde a maioria está localizada na América do Sul. Sua oferta e procura renasce no Brasil, nos anos 90, e finalmente começa a despontar na educação como LE com a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, estipulando a oferta obrigatória no currículo do Ensino Médio nesse mesmo ano.

Desde a promulgação da “Lei do Espanhol”, no Brasil, em 2005, vivemos momentos de constantes impasses quanto ao lugar que essa língua deveria ocupar,

por direito, no cenário nacional – condição que nunca ocorreu. Como é de conhecimento de todos, o artigo 1º da referida lei atesta que, apesar do ensino da língua espanhola ser de oferta obrigatória pela escola, sua matrícula seria facultativa para o aluno, e o componente curricular deveria ser implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio. Um outro dilema da lei centra-se no fato de que, no inciso 2º, faculta-se a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries (anexo A). Essa leitura chega a ser paradoxal, uma vez que ao mesmo tempo que a lei “torna obrigatório o ensino do espanhol”, “faculta o ensino da língua espanhola”. Nesse sentido, percebe-se um impasse quanto à aceção da importância do espanhol como parte do currículo nacional brasileiro. Essa questão nos faz pensar que a lei foi fundamentada em uma pró-forma de interesses internacionais, políticos e econômicos. E, assim, ela segue até os dias atuais, arrastando-se em meio às mais diversas polêmicas de cobiça. É tão contundente a fragilidade da lei, em sua redação, que o texto traz uma oferta formatada de “presente de grego”, não se configurando uma proposta de disciplina de LE obrigatória, ao materializar-se através de um documento nitidamente manobrado, mas que possuía força de lei. Nesse sentido, não podemos fechar os olhos para uma verdade que nos pertence, nem tão pouco silenciar quanto à interpretação da textualidade embutida no discurso que se converte em regulamento. É com esse pensamento que Rodrigues (2010) cita:

[...] o deputado Átila Lira apresentou ao Congresso Nacional, em 2000, um projeto de lei (PL) com certas modalidades que o tornavam ‘aprovável’, ou seja, se constituía numa proposta de inclusão da língua espanhola nos currículos de ensino médio que preservava o espírito da LDB – ao não declarar o ensino obrigatório do espanhol, mas sim ‘oferta obrigatória com matrícula optativa’ – e, ao mesmo tempo, produzia a determinação da presença obrigatória dessa língua estrangeira particular no espaço de todos os estabelecimentos escolares de nível médio do país. Foi essa verdadeira manobra na redação da proposição apresentada pelo deputado Lira no PL que possibilitou sua aprovação (RODRIGUES, 2010, p. 19-20).

É por esse mesmo viés que hoje, 15 anos após a implantação da lei, percebe-se mais um jogo de interesses, dentro das diretrizes para a regulamentação do ensino de LE, que nesse cenário impulsiona uma política de desoficialização do ensino de espanhol em alguns estados da federação, fato que repercute no resgate exclusivo do ensino do inglês no Brasil.

Ponderemos, especificamente, sobre o artigo 5º, que afirma que “Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução dessa lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.” Tendo um olhar mais apontado ao texto do artigo, podemos dizer que nele fica evidente que é factível aos Conselhos Estaduais de Educação a emissão de normas e orientações necessárias à execução da lei. De concreto, o que temos para o momento é uma adequação do currículo do Ensino Médio de acordo com a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ocorrida em fevereiro de 2017, por meio da Lei nº 13.415/17. A mudança estabelece a obrigatoriedade do ensino de Inglês e faculta a inclusão de outra língua, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários.

Um outro aspecto a ser pensado, nesse sentido, diz respeito às discussões relativas às políticas linguísticas que envolvem o ensino de línguas, uma vez que o ensino de uma LE depende de um planejamento linguístico que responde, exatamente, a tais políticas. Entende-se seu conceito como amplo e abrangente, reconhecido de modo geral como “o conjunto de escolhas conscientes que são realizadas por um grupo de indivíduos no âmbito das relações entre língua e vida social.” (Calvet, 2002, p. 145).

A Linguística Aplicada<sup>4</sup>, por sua vez, é uma área transitável com vertentes diretamente ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Com isso, ela tem responsabilidade pela análise do discurso que se encontra embutido nessa lei, uma vez que o valor atribuído à disciplina em foco, o espanhol, vai instigar uma maior ou menor responsabilidade e comprometimento dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Língua Espanhola, principalmente em relação à modalidade de EaD<sup>5</sup>. Nesse sentido, aparentemente, poder-se-ia falar em uma política linguística mal planejada e executada, com reflexos no próprio ensino do espanhol, na Educação Básica brasileira, nas regiões onde sua bandeira começou a ser levantada, quiçá reflexo do próprio descompromisso que existe nas entrelinhas da lei, repercutindo em omissão e morosidade desde o seu processo de implantação. Muito mais poderia ter sido feito para que o ensino de língua espanhola alcançasse um espaço de excelência e visibilidade na realidade escolar brasileira.

---

<sup>4</sup> LA = Linguística Aplicada.

<sup>5</sup> EaD = Educação a Distância.

Estamos falando de um arquivo jurídico que, ao nosso ver, da forma que foi redigido, é um ultraje disfarçado de inclusão e negação ao preconceito linguístico e que representa um fortalecimento dos laços Ibero-americanos e sua imagem no cenário internacional. O que se sabe é que a instituição dessa lei trouxe implicações econômicas e políticas para a educação nacional com um investimento milionário para os cofres públicos, uma vez que houve uma alta inversão financeira nas universidades federais para a formação de professores e, conseqüentemente, avaliação, seleção e distribuição dos docentes no Ensino Médio, além de áreas de pesquisas, elaboração de material pedagógico no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), incluído um investimento em capacitação de professores e a criação do Programa Ganhe o Mundo (PGM), que oferece intercâmbio para estudantes de escolas públicas em países hispânicos.

Uma outra abordagem a ser pensada no ensino de uma LE diz respeito aos contextos conflituosos que vão desde o conceito de língua aos parâmetros linguísticos com reflexos normativos – perspectivas que nos direcionam às questões como identidade cultural, imaginário social e variedades. Ensinar e aprender um idioma é perceber o mundo que nos circunda com novos olhares de possibilidades e perspectivas. Como professores de LE, partimos do princípio que esse ensino ocupa um papel social que é abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), no sentido de que “A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais.” (BRASIL, 1999, p. 61). Dentro desse contexto, é sabido que muitas vezes é vetado ao aprendiz de um idioma uma ênfase abrangente sobre fatores que fazem parte do processo de aquisição dessa nova língua, principalmente, quando o foco é estrutural. Por esse pensamento, uma visão discursiva da língua traz ao estudante uma maior intimidade com o idioma – em especial, quando este é o espanhol, uma língua heterogênea, com um grande número de variedades linguísticas, que se somam à própria variedade assumida pelo professor. É com o respaldo dessa visão que a OCEM<sup>6</sup> carrega em seu documento o entendimento de que “O conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados – simples ou complexos – que tenham uma função discursiva determinada.” (Brasil, 2006).

---

<sup>6</sup> OCEM = Orientações curriculares para o ensino médio.

Dentro do contexto plurilinguístico, que abarca o ensino do espanhol, vamos nos deparar com estereótipos que valorizam algumas variedades em detrimento de outras, como é o caso do espanhol falado na Europa e na Argentina, o que acarreta um conflito nas relações com falantes do espanhol de outros países. É nesse patamar que se revela o respeito pelas diferenças, permitindo ao falante do novo idioma um arco-íris de possibilidades na convivência com a língua do outro. Dentro desse dialogismo, em uma via de mão dupla, Mendes (2004) cita que:

[...] num processo de aprendizagem de LE/L2 de acordo com uma perspectiva intercultural, o 'olhar de dentro', o conhecimento do que acontece em sala de aula entre professores e alunos, entre alunos e alunos, entre os alunos e os materiais, etc, constitui a principal fonte de respostas para que possamos construir procedimentos, abordagens e materiais didáticos que possam aproximar os nossos aprendizes da língua que queremos ensinar. Não uma língua que se resume a regras e formas, mas uma língua que é, além de instrumento de comunicação, um passaporte para que o aluno possa viver socialmente em outros ambientes e contextos culturais além do seu próprio (MENDES, 2004, p. 121).

Como professores de LE, seguindo os próprios documentos oficiais de educação, entendemos a língua como um discurso que, como tal, necessita ser contextualizado. O achado desse novo código linguístico, pelos aprendizes de uma LE, resulta em muito mais que um conjunto de sinais que se agrupam, obedecendo as regras formais estruturais; a língua se projeta em meio a uma cultura, que por sua vez é apropriada de variedades linguísticas assentadas. Isso implica que, diante do encontro com uma língua ádvena, o aprendiz seja motivado a refletir sobre os saberes alheios, ou seja, o diferente, e junto a ele pensar sobre sua própria língua. Esses saberes resultam em percepções que os estudantes têm sobre a língua, seu povo e suas culturas. No caso da nossa amostra, isso provoca construções de identidades culturais em relação à língua espanhola, o que nos leva a pensar que a estratégia do ensino do espanhol atrelada a um paralelo entre culturas conduz o aluno da EaD ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (oralidade, audição, leitura e escrita), desafia-o a confrontar facetas culturais através do idioma, a entender a estrutura da língua alvo, potencializando uma visão crítica de mundo; e a perceber fenômenos não somente linguísticos, como no caso em estudo, mas também os comportamentais.

Essa perspectiva obstrui conflitos de sentido no interím da comunicação com falantes da língua em estudo. No entanto, não deixa de ser desafiador para o professor defrontar-se com uma multiculturalidade que permeia essa mesma língua, já que estamos falando de 21 países hispanofalantes, com uma multiplicidade de manifestações linguísticas. Embora o meio físico influencie no processo de construção da identidade cultural, não podemos esquecer das novas formas de interação que nos circunda, através dos ambientes virtuais, oportunizando novos alcances a partir das redes sociais, por exemplo.

Esse tipo de interação em rede é tão comum nos dias atuais que já faz parte do nosso viver e conviver. O mundo está acessível a todos em apenas um *click*, possibilidade que se apresenta e nos permite uma conexão com um pluralismo cultural em tempo real, o que acarreta mudanças de atitudes, valores e hábitos – uma mudança quanto à nova percepção e acolhida da cultura do outro, e um paralelo com a nossa. Com esse olhar, poder-se-ia pensar em uma possibilidade de perceber essa multiculturalidade da língua hispânica, de forma mais amena e menos conflitiva para o falante do português do Brasil. Documentos oficiais da Educação, como as OCEM, atribuem ao ensino de LE, em particular ao ensino do espanhol,

[...] o papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade (BRASIL, 2006, p. 133).

Por essa perspectiva, percebe-se um reconhecimento da formação do cidadão dentro do processo de ensino de uma LE, a partir do entendimento de que a língua é tratada não apenas por sua função linguística, mas por seu papel integrador. Por esse ângulo, o conceito de língua enquanto discurso traz um sentido de pertença a um contexto, ao mesmo tempo que o encontro com a língua alheia aciona nossa realidade enquanto falantes de um idioma. Esses sentimentos são mais fortes de serem percebidos quando a língua em pauta é o espanhol. Isso se deve pela própria proximidade geográfica e histórica entre o Brasil e os países hispanofalantes. Tudo isso gera expectativas quanto ao papel do professor de LE no Brasil.

O fato é que vivemos em uma sociedade que se renova com grande velocidade, o que implica desafios nas mais diversas áreas de interesses. No processo educativo, o papel do professor, enquanto ser social, impõe muitas instigações que prognostica

modificações na sua formação. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001) estabelecem o seguinte perfil para os licenciandos:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários (CNE/CES 492/2001).

No referido documento, está explícito que o saber de uma língua, nas suas habilidades oral e escrita, firma um requisito para o futuro professor de línguas, tanto o de LE como de LM. Sabe-se que é tarefa da universidade ofertar uma formação completa em conformidade com a prática do futuro profissional, em termos de competências comunicativas, propiciando ao mesmo tempo oportunidades para o aluno vivenciar propostas diversificadas de interações com a língua que será licenciado a ensinar. Em contrapartida, existem adeptos que assumem a pouca importância da citação supracitada ao alegar que o curso de licenciatura em LE não é um curso de línguas, mas de licenciatura.

No entanto, um grupo de professores dos cursos de Letras/espanhol, que fazem parte do Núcleo Docente Estruturante,<sup>7</sup> são os responsáveis pelas modificações do Projeto Pedagógico do Curso, um instrumento que deveria concentrar a concepção do curso de graduação, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais – vetores de todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem da graduação, respeitando os ditames das Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Relações Internacionais. Nesse sentido, a negação dos princípios curriculares gera mais um paradoxo na educação. É com esse

---

<sup>7</sup> NDE = Núcleo Docente Estruturante.

olhar para a importância do PPC do curso de Língua Espanhola que gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que a introdução às teorias da LA ao ensino do espanhol como LE é de suma importância para o estudo de suas variedades linguísticas, aspectos concernentes ao trabalho com gêneros do discurso e com novas tecnologias e suas aplicações no ensino de LE. Nessa perspectiva, a Linguística Contrastiva<sup>8</sup> surgiu dentro do marco de ação da LA em um momento em que há um aumento da atenção para o ensino das segundas línguas. Por esse ângulo, Marcuschi (2016), destaca que:

No caso do ensino de línguas estrangeiras, a concepção de língua como sistema conduziu a muitos trabalhos de Linguística Contrastiva, mostrando como as línguas variavam em suas relações sistemáticas, o que era de grande utilidade para o ensino na base dos contrastes (restritos ao plano da forma), seja do ponto de vista fonológico, morfossintático ou lexical. Mais do que uma disciplina, a análise contrastiva foi tida como um método de análise e sua tradição vem de longa data, desde o final do século XIX. Teve grande influência no ensino de língua e se estendeu para além da questão do sistema, tendo seus melhores frutos na análise comparativa do ponto de vista sociocultural que é o mais complexo na aprendizagem de línguas (MARCUSCHI, 2016, p. 15).

A LC, de acordo com Fisiak (1981), divide-se em dois tipos – teórico e prático. O teórico focaliza o contraste de dois ou mais sistemas linguísticos, apontando as semelhanças e as diferenças, entre ambos, com o “objetivo de determinar quais elementos são comparáveis, remetendo, desta forma, para o conceito de universais linguísticos”, quanto à LC prática, “além de estudar o contraste entre duas ou mais línguas, pretende aplicar os efeitos resultantes das diferenças existentes ao processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.” (FISIAK, 1981, *apud* SANTOS GARGALLO, 1993, p.28). Vale ressaltar que esse trabalho abordou a LC em seu caráter prático. Sendo assim, a pesquisa ocupou-se da Análise Contrastiva<sup>9</sup>, Análise de Erros<sup>10</sup> e Interlíngua, todos eles com um objetivo comum – o estudo da língua como um fenômeno de interação.

A semelhança entre as duas línguas, neolatinas, não abona o aluno das dificuldades na aprendizagem dos níveis léxico-semântico e/ou morfológico. No nosso

---

<sup>8</sup> LC = Linguística Contrastiva.

<sup>9</sup> AC = Análise Contrastiva.

<sup>10</sup> AE = Análise de Erros.

caso, o uso inadequado dos tempos verbais no passado, objeto de estudo deste trabalho, pode ser um gatilho para uma possível fossilização linguística.

Nas palavras de Miranda Poza (2019):

O fenômeno mais surpreendente da linguagem, em quanto faculdade humana geral, é sua diversidade, isto é, o fato de se apresentar em uma multidão de idiomas. É por isso que Humboldt em 1836 indicou como uma das tarefas fundamentais da linguística geral a explicação desse fato: que a linguagem, mesmo sendo diversa, é geral para todos os indivíduos e comunidades humanas. Todos os idiomas se reencontram e todos executam as mesmas funções, porém de diferentes maneiras. A pesquisa de uma língua só ilumina a linguagem em geral, e o estudo comparado de várias línguas ajuda a explicar uma língua particular (MIRANDA POZA, 2019, p.108).

Reiterando as palavras de Miranda Poza, entendemos que a similitude entre o espanhol e o português, justificada por razões histórico-sociais, delibera a necessidade, urgente, de investigações no campo da LC. Muitos grupos de pesquisas, espalhados nas diversas universidades do Brasil, começam a expandir seus estudos relacionados a fenômenos recorrentes em ambas as línguas, tanto na oralidade quanto na escrita, devido à própria proximidade tipológica. Por esse viés, Miranda Poza (2019, p. 108) sai em defesa da importância da estrutura das línguas. Nesse sentido, o autor menciona que “A evolução autônoma foi provocada, em muitos casos, pelo contato de línguas. Neles, uma língua base ou substrato orientou certas mudanças que foram incorporadas à estrutura da língua que experimentava a mudança.”

Uma problemática recorrente entre os acadêmicos<sup>11</sup> da EaD, do curso de Licenciatura em Língua Espanhola, é exatamente como fazer a flexão verbal, no pretérito perfeito simples<sup>12</sup> e composto<sup>13</sup> do indicativo. Dessa forma, levantamos a seguinte questão: como nossos alunos poderiam lidar com essas flexões verbais sem deixar sequelas em seu discurso? Acerca desse questionamento, formula-se a hipótese de que os estudantes brasileiros de espanhol têm dificuldade em usar adequadamente o pretérito perfeito simples (ou pretérito indefinido) e o pretérito perfeito composto do indicativo. Os resultados da pesquisa realizada confirmarão, ou não, a hipótese formulada.

---

<sup>11</sup> Acadêmicos = alunos do curso de Licenciatura em Língua Espanhola da EaD.

<sup>12</sup> PPS = Pretérito perfeito simples.

<sup>13</sup> PPC = Pretérito perfeito composto.

Uma questão de notável importância no estudo da gramática, e nesse os usos dos tempos verbais, diz respeito a sua contextualização, visto que no ensino de uma L1<sup>14</sup> ou L2 o foco deve ser o processo interativo. Ensinar, por exemplo, o tempo verbal no passado, em espanhol, sem contextualizá-lo, mais ainda quando essa prática é vivenciada em uma plataforma *on-line*, gera no aprendiz de uma L2 um certo desconforto, devido à proximidade formal das línguas em pauta, o que ocasionaria uma produção insatisfatória por parte dos falantes de ambos os códigos nas interfaces espanhol, português e vice-versa. Nessa perspectiva, Benveniste (1989) alerta a respeito da importância da noção de acontecimento, uma vez que ela está centrada no presente sob o qual se assentará a noção de tempo:

No tempo crônico, o que denominamos 'tempo' é a continuidade em que se dispõem em série estes blocos distintos que são os acontecimentos. Porque os acontecimentos não são o tempo, eles estão no tempo. Tudo está no tempo, exceto o próprio tempo (BENVENISTE, 1989, p. 71).

O presente manifesta-se, ao nível do discurso, até mesmo de modo implícito, pois o único tempo inerente à língua é o presente do discurso (BENVENISTE, 1989, p. 76). Por esse ângulo, Benveniste menciona em vários momentos reflexões sobre o sentido linguístico de passado, presente e futuro, e diz que:

O presente linguístico é o fundamento das oposições temporais da língua. Este presente que se desloca com a progressão do discurso, permanecendo presente, constitui a linha de separação entre dois outros momentos engendrados por ele e que são igualmente inerentes ao exercício da fala: o momento em que o acontecimento não é mais contemporâneo do discurso, deixa de ser presente e deve ser evocado pela memória, e o momento em que o acontecimento não é ainda presente, virá a sê-lo e se manifesta em prospecção (BENVENISTE, 1989, p. 75).

As relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade são indicadas pelos termos passado, futuro e presente, respectivamente. Ainda segundo Benveniste (2006), o único tempo intrínseco à língua é o presente axial de um dado discurso. A estruturação tripartida, apresentada nas línguas românicas, trazem no momento da enunciação a organização dos *tempora* em três dimensões: a primeira, relacionada

---

<sup>14</sup> L1 = Língua materna ou primeira língua.

com os fatos que já aconteceram (passado), o que está acontecendo (presente) e o que acontecerá (futuro).

Será nesse fluir de ideias que buscaremos respostas para os objetivos propostos pelo estudo. Assumimos como objetivo geral norteador deste trabalho, analisar contrastivamente a presença da interlíngua nas produções escritas em espanhol, em particular, no uso do tempo verbal passado perfeito, por estudantes brasileiros da EaD. Para responder a algumas das nossas inquietudes, traçamos como objetivos específicos:

- Classificar os erros mais comuns produzidos pelos alunos brasileiros da EaD nas produções textuais com o uso do passado;
- Mostrar de forma contrastiva as respectivas formas verbais do espanhol e do português no uso do passado;
- Sugerir estratégias, via plataforma, que minimizem a interferência da interlíngua nas produções escritas, em espanhol, com o uso do tempo verbal no passado.

Mais um parâmetro a ser considerado em nosso estudo diz respeito às tecnologias, uma vez que elas possibilitam aos alunos da amostra, junto aos seus professores, brindá-los com situações de uso autêntico da língua, através de recursos tecnológicos, tomando como exemplo os *chats*, fóruns, áudios, filmes e vídeos. Nessa perspectiva, as interações didáticas com o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC's), na construção do conhecimento, permite ao aluno coautoria, mais autonomia e um poder de decisão sobre seu aprendizado.

Com o intuito de discutir as teorias que embasaram este estudo, articulando-as aos dados coletados durante a pesquisa, este trabalho está estruturado em seis seções, na primeira, a Introdução; na segunda, *A aquisição da língua(gem)*, dentro deste escopo, trabalhamos a gramática contrastiva e propostas metodológicas, análise contrastiva e análise de erros, bem como o processo da transferência e interferência linguística e, por conseguinte, o evento da interlíngua; Na terceira seção, intitulada *O ensino de língua espanhola mediado pelas Tic's*, discutimos o contexto do ensino a distância no Brasil e, junto a ele, as definições sobre EaD, seu

desenvolvimento histórico, a aplicabilidade e interação no ambiente da plataforma AVA<sup>15</sup>, para o ensino de LE, mediado pelas novas tecnologias.

Avançando na investigação, chega-se à quarta seção, na qual exploramos as *Categorias de análise da dêixis temporal: a manifestação do tempo no passado*, quando abordamos inquietações estruturais da língua pelo aluno da EaD, na busca dos porquês do uso PPS e PPC. Por esse viés, foram considerados tempo, aspecto e flexão verbal, as diferenças e dificuldades no uso dos dois passados, o português e o espanhol – interferência quanto às variedades linguísticas e subjetividade.

Seguimos, então, com a quinta seção, onde expomos a *Pesquisa de Campo*, com uma análise e discussão dos resultados, fundamentadas em uma metodologia que ajusta o embasamento teórico e sua prática. Para concluir nossa proposta de estudo, nesta ocasião, com a sexta seção, traremos nossas *considerações finais*, retomando aspectos decisivos do nosso trabalho, de forma clara e objetiva.

---

<sup>15</sup> AVA = Ambiente Virtual de Aprendizagem.

## 2 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA(GEM)

### 2.1 GRAMÁTICA CONTRASTIVA E PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Os estudos sobre a língua espanhola e seu ensino-aprendizagem no Brasil são sinalizados por um tratamento contrastante. O empenho para alcançar as particularidades que separam as duas línguas com origens comuns, como o português e o espanhol, que conservam uma notável proximidade uma da outra, torna-se praticamente implacável. Segundo (MAIA GONZALEZ, 2004, apud MORENO & ERES FERNÁNDEZ, 2007, P. 1, tradução nossa):

[...] será difícil superar (...) o impulso de contrastar, talvez porque todos nós precisamos encontrar e pura ilusão, por certo – definir os pontos de semelhanças e diferenças entre nossas duas línguas, que por sua vez incluem tantas línguas em sua heterogeneidade, tão semelhantes e diferentes (MAIA GONZALEZ, 2004, apud MORENO & ERES FERNÁNDEZ, 2007, P. 1, tradução nossa).<sup>16</sup>

Percebe-se que, apesar de termos vivido tempos sombrios dentro dos estudos contrastivos, hoje são intensas as mudanças teóricas e as descobertas na área. Do mesmo modo, poder-se-ia dizer sobre as pesquisas no ramo da transferência e interferência linguísticas. Isso se deve ao fato da credibilidade atribuída à LM na aquisição da LE. No entanto, embora as mudanças sejam perceptíveis, analisando por uma perspectiva histórica, no qual o ensino de gramática na formação em LE é ampliado dentro de uma metodologia tradicional, perdendo sua significação nos enfoques mais modernos, encontramos indícios de um aval à gramaticalidade. Dessa forma, se a gramática é um esboço do funcionamento de uma língua (mecanismos sintáticos, morfologia ou ortografia, etc.), fica difícil a aprendizagem de uma LE se não nos apropriarmos de seu funcionamento por completo (oralidade e escrita).

Imperativo se faz que um professor de LE domine os meios que legitimam a gramática da língua alvo, subentendendo-se aqui um empoderamento da sua, também. Nesse patamar de entendimento, será factível o reconhecimento de

---

<sup>16</sup> [...] *será difícil superar (...) el impulso por contrastar, quizás porque a todos nosotros nos hace falta encontrar y pura ilusión, por cierto—fijar los puntos de aproximación y distanciamiento entre nuestras dos lenguas, que incluyen a su vez tantas lenguas en su heterogeneidad, tan parecidas y distintas* (MAIA GONZALEZ, 2004, apud MORENO & ERES FERNÁNDEZ, 2007, P. 1).

problemas que possam brotar no processo de aprendizagem, no qual a adequada intervenção por meios de estratégias e métodos resulte efetivo na apropriação das estruturas da língua por parte do aluno. No que compete às flexões no PPS e PPC do indicativo do espanhol, por falantes do português, percebe-se a flexão do aprendiz brasileiro, restringindo-se a uma tradução da forma da LM para a língua alvo. Talvez possamos falar aqui em uma falta de aprofundamento teórico na abordagem do tema com esse alunado, proveniente da própria escassez de estudos contrastivos entre o português e o espanhol em relação ao tema.

Após um grande período de turbulência, a LC volta a atuar na tentativa de fomentar o processo de ensino aprendizagem de LE. A LC constitui um ramo importante nas investigações comparativas entre línguas, objetivando aprimorar e subsidiar o ensino de LE, em específico o ensino de espanhol no Brasil. Nas palavras de Mackey (1965, p. 80, apud MAGRO, 1979, p.125), o estudo contrastivo:

é uma base extremamente valiosa para o ensino de línguas estrangeiras, pois muitas das dificuldades na aprendizagem de uma segunda língua se devem ao fato de que esta difere da língua materna do aprendiz. Assim, subtraindo-se as características da primeira da segunda, o que sobrar é provavelmente uma lista das dificuldades do aluno.

O crescente interesse, no Brasil, pelos estudos contrastivos nas últimas décadas, e junto a ele um desdobramento dos trabalhos científicos, é atribuído por Durão e Pérez (2005, p. 69, tradução nossa) a,

[...] um interesse pela pesquisa que se concentra, fundamentalmente, em aspectos contrastivos, buscando analisar os efeitos que as afinidades e dissimilaridades interlinguísticas podem provocar no processo de ensino-aprendizagem do espanhol para brasileiros em todos os níveis linguísticos (fonético-fonológico, morfossintático, léxico-semântico, pragmático-cultural e discursivo).<sup>17</sup>

A citação supracitada traz um tom de importância não somente para os níveis linguísticos, ou seja, fonético-fonológico, morfossintático, léxico-semântico,

---

<sup>17</sup> Durão e Pérez (2005, p. 69) [...] un interés por la investigación que se centra, fundamentalmente, en los aspectos contrastivos, buscando analizar los efectos que las afinidades y las disimilitudes interlingüísticas pueden provocar en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español a brasileños en todos los niveles lingüísticos (fonético-fonológico, morfosintático, léxico- semántico, pragmático-cultural y discursivo).

pragmático-cultural e discursivo, mas para a urgente necessidade de realização de pesquisas contrastivas em todos esses níveis.

O intercâmbio linguístico direto e oral entre os seres humanos é muito complexo. Nesse sentido, Masip (2014) apresenta um vasto estudo fonético-fonológico do português do Brasil e seus contrastes com o espanhol, que deixou um legado que evidencia como a ortografia reflete precariamente essa complexidade. Assim, estabelecer um perfeito paralelismo entre som e grafia é desafiador. Os resultados dos estudos contrastivos de Masip (2014) apontam que, com o auxílio da fonologia e da fonética, pode-se analisar aspectos da linguagem falada com precisão – quiçá, um estudo mais aprofundado sobre as duas línguas, o português e o espanhol, com práticas através das ferramentas adicionadas à plataforma, como, por exemplo, o Praat, um *software* utilizado para análise e síntese da fala, desenvolvido pelos linguistas Paul Boersma e David Weenink, do *Institute of Phonetic Sciences*, da Universidade de Amsterdã, que ajuda a corrigir essa brecha encontrada, normalmente nos acadêmicos de licenciatura em letras espanhol da modalidade EaD, quando da sua articulação no uso dos diferentes fonemas e, junto a isso, as dificuldades ortográficas provenientes dos fonemas. Isso fortalece a fundamental importância que deve ser dirigida ao estudo do contraste linguístico entre a LM, neste caso o português, e o espanhol, considerando que um dos principais objetivos desse tipo de estudo é compreender melhor as dificuldades dos alunos que aprendem espanhol como LE. Na fala de Piñel e Moreno (1994, p.119, tradução nossa),<sup>18</sup> a "Linguística contrastiva contrasta dois ou mais sistemas linguísticos para determinar e descrever suas diferenças e semelhanças." Tomando esse conceito, poder-se-ia pensar que a finalidade da LC seria de apresentar uma gramática contrastiva que tem como objetivo descrever simultaneamente duas línguas, assim como identificar semelhanças e diferenças entre variedades de uma mesma língua.

Na sequência, faremos um breve recorrido sobre alguns enfoques metodológicos que marcam os estudos sobre os métodos de ensino da LE, propriamente dito. Vale salientar que o objetivo proposto por esses enfoques não estava direcionado em um estudo sobre a língua, isto é, o olhar era voltado ao uso da gramática.

---

<sup>18</sup> *Lingüística Contrastiva contrasta dos o más sistemas lingüísticos para determinar y describir sus diferencias y similitudes*".

## 2.2 MÉTODOS

### 2.2.1 Método de Gramática e Tradução

O método de gramática e tradução foi o primeiro modelo legitimado para o ensino de LE. Mais conhecido como Método Tradicional, ele foi incorporado às escolas durante os séculos XVII e XVIII e atingiu sua expansão máxima no século XIX. Esse método foi caracterizado pela aprendizagem da língua, sendo fundamentado na aquisição de regras gramaticais e na memorização de vocabulário através da repetição. Esse método também privilegiava a língua escrita, daí sua preocupação com uma estrutura gramatical e um linguajar clássico, mesmo que esse já não fosse mais de uso na época. Seu enfoque no ensino e na aprendizagem girava em torno da tradução e da versão de textos literários, justificando seu uso como auxílio aos alunos na leitura destes textos em LE. O ponto marcante do método era exatamente a habilidade de traduzir de uma língua para outra, podendo ser uma tradução literal ou pela busca de correlações entre a L1 e a L2.

Estamos aqui nos referindo a um método dedutivo, que partia das regras para chegar a um enunciado, por exemplo. Ou seja, o professor explica as regras e os alunos as aplicam por meio de exercícios gramaticais tradicionais. Por esse viés, percebe-se mais uma vez que a aquisição do saber tem como sustentáculo o uso da aquisição gramatical, assumindo um papel normativo, que se transformava em um dos focos centrais da aula. A oralidade não era uma meta a ser atingida aos que utilizavam o método gramatical, uma vez que seu enfoque estava voltado para as habilidades relativas à leitura e produção de texto escrito.

### 2.2.2 Método direto

Contrariamente ao método da gramática e tradução, o método direto desconsidera a relevância do uso da LM e realça o uso da língua alvo em sala de aula – a importância está dirigida à comunicação em uma acepção abrangente. A leitura continua como uma das habilidades de excelência, porém seu avanço caminha de mãos atreladas com a oralidade e a aquisição do vocabulário. Distanciando-se da tradução, promovendo a prática da língua em estudo, o professor emprega imagens

e demonstrações de objetos e atividades provenientes de um contexto real de uso da LE. Além do mais, o currículo é firmado em situações reais e não em pontos gramaticais, e a pronúncia dos alunos necessita ser refinada desde o princípio da aprendizagem da nova língua. Nas palavras de Delgado Rojas (2017):

Este método baseia-se nas premissas dos métodos naturais: aborda o ensino de uma língua estrangeira, tal e como uma criança aprende sua língua materna. Em outras palavras, defende que, se uma criança é capaz de aprender sua língua materna sem a necessidade de regras gramaticais, esse processo pode ser realizado para o ensino de línguas em qualquer idade (DELGADO ROJAS, 2017, p.99, tradução nossa).<sup>19</sup>

O método direto parte da premissa de que a aprendizagem de uma LE se consagra no contato direto com a língua alvo. Os defensores do método direto refutavam a gramática-tradução em seus aspectos basilares, e tanto a gramática como as perspectivas culturais da língua eram estudadas de forma indutiva. Segundo Larsen-Freeman (2000, p.28, tradução nossa),<sup>20</sup> “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem.” Nesta acepção, atribui-se um sentido direto ao método, exatamente, por não haver ingerência da tradução, de modo que não houvesse uma intromissão da LM, buscando sempre direcionar o pensar do aluno para a língua alvo. Percebe-se, com a nova prática do método direto, uma descontinuidade dos paradigmas tradicionais no ensino de LE, principalmente no que se vincula ao uso da LM. Por outro lado, não falamos aqui em termos de uma substituição rígida e contundente de métodos, mas da coexistência em diferentes graus.

### **2.2.3 Método audiolingual**

No decurso da segunda guerra mundial, o governo dos Estados Unidosurgia por falantes em uma variedade de línguas; o que os levou a buscar um método que,

---

<sup>19</sup> *Este método se basa en las premisas de los métodos naturales: aborda la enseñanza de una lengua extranjera tal y como un niño aprende su lengua materna. Es decir, defiende que si un niño es capaz de aprender su lengua materna sin la necesidad de reglas gramaticales, dicho proceso puede llevarse a la enseñanza de lenguas en cualquier edad (DELGADO ROJAS, 2017, p.99).*

<sup>20</sup> Larsen-Freeman (2000, p.28) *Knowing a foreign language also involves learning how the speakers of that language live.*

de forma rápida e satisfatória, conseguisse preparar seus combatentes em tempo hábil. O novo método anunciado, o audiolingual, apresentava-se, então, como um seguimento do anterior. Dessa forma, o audiolingual surgiu como defensor da oralidade assim como no método direto. Seus pressupostos teóricos fundamentavam-se nas concepções da linguística estrutural e da psicologia comportamentalista de Pavlov e Skinner – língua pensada como um conjunto de hábitos adquiridos, mecanicamente estimulados, produzindo uma resposta. Por esse viés, o aprendizado da estrutura da língua aconteceria por meio de condicionamento ou formação de hábitos. O privilégio atribuído às habilidades orais segue o formato natural de aquisição da LM: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, a produção textual. O novo método atribuía ao professor uma posição centralizada no processo de aprendizagem, dirigindo e controlando o comportamento linguístico do aluno, ou seja, seu modelo linguístico de imitação. Vale salientar que, apesar da oralidade ser o foco de atenção desse método, o lugar da gramática não deixa de ter seu peso de importância. Segundo Martinz (2009, p. 54), “o lugar do vocabulário e da gramática não é deixado ao acaso, leitura e escrita intervêm, tão logo os meios linguísticos para tanto estejam assegurados.” Por outro lado, autores como Leffa (1988) trazem à tona algumas lacunas no processo de aprendizagem de LE através do método audiolingual:

Os alunos que aprenderam pela abordagem audiolingual pareciam apresentar as mesmas falhas que os aprendizes de métodos anteriores: no momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que haviam aprendido na sala de aula. As repetições intermináveis para desenvolver a superaprendizagem tornaram as aulas cansativas para os alunos e professores (LEFFA, 1988, p.15, tradução nossa).<sup>21</sup>

Nesse sentido, os aprendizes eram expostos a elementos linguísticos cujo padrão seriam os próprios falantes nativos. O objetivo proposto buscava, exatamente, a aquisição do domínio desse modelo. Ainda segundo Leffa (1988, p. 220, tradução nossa), “a tarefa primordial do planejador de cursos era detectar as diferenças entre

---

<sup>21</sup> *Los estudiantes que aprendieron por el enfoque audiovisual parecían tener los mismos defectos que los aprendices de métodos anteriores: en el momento en que se enfrentaron a hablantes nativos, en situaciones de comunicación real, parecieron olvidar todo lo que habían aprendido en el aula. Las repeticiones interminables para desarrollar la superaprendizaje hizo las clases agotadoras para estudiantes y maestros (LEFFA, 1988, p.15).*

a primeira e a segunda língua e concentrar aí as atividades, evitando assim os erros que seriam causados pela interferência da língua materna.”<sup>22</sup> Isso nos faz pensar em uma assimilação de subsídios da AC durante esse período.

#### 2.2.4 Enfoque comunicativo

Trataremos o enfoque comunicativo como um dos métodos mais significativos dentro do estudo de LE. Por volta das décadas de 70 e 80 do século XX, professores e linguistas entenderam que os estudantes conseguiam, amiúde, produzir sentenças gramaticalmente corretas. No entanto, poucos as aplicavam em contextos efetivamente comunicativos fora da sala de aula, ou seja, os alunos não estavam preparados para participar em situações espontâneas de comunicação. Nas palavras de Falcão e Spinillo (2003, p.97), o enfoque comunicativo conceituava que a língua “(a) é um sistema para expressão de significados; (b) tem por função básica a interação e a comunicação; e (c) possui uma estrutura que reflete seus usos e funções.” Esse entendimento imputa ao método comunicativo uma relevância no processo de aquisição de uma LE, uma vez que as quatro habilidades linguísticas podem aqui ser desenvolvidas, refletindo da mesma forma em uma interação entre os envolvidos no processo, possibilitando aos alunos o uso da língua em situações reais da vida, tornando-os comunicativamente competentes. Nesse entendimento, Martins-Cestaro (2017) assinala:

A gramática básica da metodologia comunicativa é a noção, a gramática das noções, as ideias e a organização do significado. As atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. [...] Utiliza-se a prática da conceituação, que leva o aluno a descobrir, por si mesmo, as regras do funcionamento da linguagem, através da reflexão e a elaboração de hipótese, o que requer uma maior participação do aluno no processo de aprendizagem (MARTINS-CESTARO, 2017, p.81, tradução nossa).<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Leffa (1988, p. 220) *La tarea primordial del planificador de cursos era detectar las diferencias entre la primera y la segunda lengua y concentrar ahí las actividades, evitando así los errores que serían causados por la interferencia de la lengua materna.*

<sup>23</sup> *La gramática básica de la metodología comunicativa es la noción, la gramática de las nociones, las ideas y la organización del significado. Las actividades gramaticales están al servicio de la comunicación. [...] Se utiliza la práctica de la conceptualización, lo que lleva al alumno a descubrir, por sí mismo, las reglas del funcionamiento del lenguaje, a través de la reflexión y la elaboración de hipótesis, lo que requiere una mayor participación del alumno en el proceso de aprendizaje* (MARTINS-CESTARO, 2017, p.81).

Dentro do conceito de competência comunicativa desenvolvido por Hymes (1970), presume-se que ser competente, comunicativamente falando, significa ser mais que um detentor de um conhecimento linguístico, mas que há a necessidade de se integrar outras competências como: competência cultural, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica. Em palavras de Agudelo (2011, p. 57, tradução nossa), “Hymes foi o primeiro a descobrir a competência comunicativa como aquela que implicava saber o que dizer, a quem e como dizê-lo de forma apropriada em uma situação determinada.”<sup>24</sup> Isso posto, a proposta do método audiolingual de que os alunos falassem como nativos e incorressem em erros insignificantes perde relativamente importância.

### 2.2.5 Enfoque por tarefa

Antes de tudo, vale salientar que o conceito de tarefa para o ensino de LE é extenso. A tarefa é entendida como uma ação de aprendizado, em sala de aula, na qual são realizadas atividades peculiares de uso da língua alvo com uma estrutura pedagógica apropriada. Ela assegura, no seu aprimoramento e resultados, a ingerência ativa do alunado. O papel da tarefa, de acordo com Abadía (2000), se caracteriza pelo dever de:

[...] mostrar processos comunicativos da vida real, que seja cooperativo e realizado em pares ou grupos. As tarefas devem ser interessantes para as/os estudantes, motivadoras e próximas a sua realidade. Seu objetivo é o de apresentar e promover o uso do espanhol para fazer coisas reais e vivas com a língua (ABADÍA, 2000, p.107, tradução nossa).<sup>25</sup>

Por outro lado, para Xavier (2011, p. 151), “uma tarefa não precisa, necessariamente, projetar situações do cotidiano, mas deve proporcionar processos interativos (e cognitivos) que se assemelham a situações sociais.” Isso significa dizer que as tarefas podem estar relacionadas com o nosso dia a dia: se está quente ou

<sup>24</sup> Agudelo (2011, p.57) *Hymes fue el primero en descubrir la competencia comunicativa como aquella que implicaba saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada.*

<sup>25</sup> [...] *que muestre procesos comunicativos de la vida real, que sea cooperativa y realizada en parejas o en grupos. Las tareas han de ser interesantes para las/os estudiantes, motivadoras y próximas a su realidad. Su objetivo es el de presentar y fomentar el uso del español para hacer cosas reales y vivas con la lengua (ABADÍA, 2000, p.107).*

frio, se chove ou faz sol, ou ainda informar ou perguntar as horas, por exemplo. As tarefas pedagógicas (atividades que trabalham os conteúdos pedagógicos) estão direcionadas mais, propriamente, aos exercícios de leitura e gramática, como uso da flexão verbal e, quando deverão ser usadas as formas simples e compostas.

Portanto, a abordagem por tarefa é uma proposta de aprendizado de uma L2 que segue como princípios:

- a) que a comunicação não se reduz a uma codificação e decodificação de mensagens assentadas no conhecimento dos sinais, regras e estruturas linguísticas, mas demanda interpretação adequada de seu significado; nesse sentido, ela deve ser interpretada com base no texto e contexto que cada interlocutor está inserido;
- b) que os mecanismos que conduzem ao uso da linguagem consistem, inevitavelmente, no exercício dessa utilização.

Segundo Willis (1996, p. 23, tradução nossa), “o ensino de línguas por tarefas consiste na realização de atividades, na língua alvo, que envolva a resolução de algum tipo de problema ou que se atinja um objetivo comunicativo (*goal*), onde um resultado é produzido (*outcome*).”<sup>26</sup> Nas palavras de Skehan (1996, p. 1, tradução nossa), “uma tarefa é uma atividade na qual o significado vem em primeiro lugar;”<sup>27</sup> há algum tipo de relação com o mundo real; o término da tarefa tem certa prioridade; e a avaliação do desempenho na tarefa se dá em função do resultado obtido. Como está claro, não há um consenso sobre o que vem a ser uma tarefa no contexto de ensino de línguas, por outro lado, não existe uma diferença significativa entre os autores.

Esses conceitos tornam-se ativos em uma série de estratégias para execução das atividades, como exemplo: programação, sequência de atividades e desempenho em sala de aula, que no caso da EaD se realizam na plataforma ou polos de apoio. Por esse viés, conduzir esses processos de forma prática é estabelecer meios, através de tarefas comunicativas, na qual a tarefa final é a própria atividade de uso, e a tarefa de habilitação é a que possibilita as habilidades necessárias para a tarefa final.

---

<sup>26</sup>*Language teaching by tasks consists of carrying out activities in the target language that involve solving some type of problem or achieving a communicative objective (goal), where a result is produced (outcome)* (WILLIS, 1996, p. 23).

<sup>27</sup>Skehan (1996, p. 1) *A task is an activity in which meaning comes first.*

### 2.2.6 Pós-Método

O pós-método surge após várias mudanças de métodos de ensino de LE, acompanhadas de discussões polêmicas na busca de respostas sobre qual o melhor método de ensinar ou de aprender, e como fazer para lograr uma resposta positiva. Silva (2004, p. 2) afirma que “os métodos e as abordagens são apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicados em qualquer lugar e em qualquer circunstância.” No entanto, a prática funciona bem diferente das propostas de muitos métodos. Com isso, o pós-método advoga em favor de que nenhuma proposta de ensino de LE é igual a outra, uma vez que se deve considerar algumas variantes como o alunado, a modalidade de ensino, suas perspectivas, anseios, objetivos e quadro discente, por exemplo. A reflexão sobre a adoção de métodos, por vezes, ocorre considerando-os como pacotes fabricados e vendidos como reaproveitáveis. Assim, desenha-se um modelo no qual o método será utilizado dentro de um contexto idealizado, que, na maioria das vezes, não condiz com a realidade da sala de aula aplicada.

Segundo (KUMARAVADIVELU, 1994 apud ABRAHÃO, 2015, p. 26):

Fala-se na condição pós-método. [...] A partir da desconstrução do método, entendido como conjunto fechado de procedimentos e estratégias elaborados por teóricos, sem levar em conta necessidades locais, nasceu a proposta de uma nova pedagogia para o ensino de línguas: o pós-método.

Ainda para Kumaravadivelu (1994, p. 28 apud ABRAHÃO, 2015, p. 30), “Métodos são gerados com base em conceitos idealizados para contextos idealizados.” A proposta do pós-método é propiciar o desenvolvimento de uma autonomia acadêmica, na qual é esperado do aprendiz uma identificação de estratégias de aprendizado e, conseqüentemente, sua incorporação, de forma que essas estratégias possam ser utilizadas com sucesso, dentro de um processo de autoavaliação contínua, por intermédio do contato com a língua que se propõe a aprender, fora da sala de aula, fazendo uso de recursos os mais diversos, *on-line* ou não.

O pós-método norteia para o pensamento crítico, no sentido de que o aluno não só aprenda uma nova língua, mas que o faça através de contextos diversificados para

que se possa entender seu funcionamento. Vale ressaltar que esse aprendizado traz um entrelace com o pensar na sua própria língua, ao vir empregnado de um contexto sociocultural. Em relação ao professor, espera-se que seja feito um perfil de seus alunos, e que suas aulas sejam planejadas, considerando o contexto no qual os aprendizes estão inseridos. Com isso, buscar-se-á atender necessidades direcionadas individualmente ou coletivamente.

Fazendo um paralelo entre as características de dois métodos modernos, no ensino de línguas, deixamos uma reflexão nos quadros 1, 2 e 3 sobre um tema que tem trazido algumas discussões dentro do processo de formação de professores: Parâmetros, Atributos e Macroestratégias do pós-método e abordagem comunicativa.

Neste sentido, Abrahão (2015) traz:

**Quadro 1 – Parâmetros de uma Pedagogia Pós-Método e Abordagem Comunicativa**

<b>Pedagogia Pós-Método</b>	<b>Abordagem Comunicativa</b>
Parâmetro da particularidade: busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, socioculturais e políticas.	Busca pelo atendimento dos interesses e necessidades dos alunos e consideração dos contextos de ensino e aprendizagem.
Parâmetro da praticidade: o professor na prática, de posse de ferramentas de exploração, está apto a produzir seu próprio ensino e suas teorias (foco na reflexão e ação contínuas).	Análise da abordagem pelo professor, de modo a se conscientizar de sua prática e buscar uma forma mais adequada de ensinar (foco na ação e na reflexão).
Parâmetro da possibilidade: procura reconhecer a consciência sociopolítica dos participantes do processo de ensino e aprendizagem como catalizadora para a busca permanente de formação de identidades e transformação social.	Interpretação crítica da abordagem comunicativa: promoção do processo de ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e crítico. Consideração das identidades dos participantes e busca pela transformação social.

Fonte: EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.1, p.33, 2015

**Quadro 2** – Atributos da Pedagogia Pós-Método e Abordagem Comunicativa

<b>Pedagogia Pós-Método</b>	<b>Abordagem Comunicativa</b>
Busca uma alternativa para o método e não um método alternativo.	Propõe uma abordagem em substituição ao método.
Propõe a autonomia do professor.	Propõe a autonomia do professor.
Pragmatismo baseado em princípios (propõe as macroestratégias).	Pragmatismo baseado em princípios (indica princípios norteadores para uma prática comunicativa).

**Fonte:** EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.1, p.34, 2015

**Quadro 3** – Macroestratégias da Pedagogia do Pós-Método e Abordagem Comunicativa

<b>Pedagogia Pós-Método</b>	<b>Abordagem Comunicativa</b>
Assegurar a relevância social do ensino.	Assegurar a relevância social do ensino.
Contextualização do insumo linguístico.	Contextualização do insumo linguístico.
Ativar descobertas intuitivas e promover a conscientização linguística.	Promover a conscientização linguística; ensino da gramática em nível discursivo e pragmático.
Integrar habilidades linguísticas.	Desenvolvimento das 4 habilidades (de forma integrada) desde o início do processo.
Promover a compreensão intercultural	Aumentar a consciência cultural.
Maximizar oportunidades de aprendizagem.	Valorizar o processo de aprendizagem.
Facilitar interações negociadas.	Promover situações de interação (em pares e em grupos).
Promover a autonomia do aprendiz.	Promover a aprendizagem autônoma.
Considerar aspectos subjetivos (minimizar incompatibilidades perceptuais).	Considerar aspectos subjetivos (atenção a variáveis afetivas como ansiedade, inibição, empatia com os falantes de LE e aos diferentes estilos de aprendizagem).

**Fonte:** EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.1, p.35, 2015

## 2.3 ANÁLISE CONTRASTIVA E ANÁLISE DE ERROS

A LC dedica-se ao estudo dos impactos apontados nas dessemelhanças estruturais entre LM e LE e suas consequências no processo de aprendizagem de um idioma. O marco de seus estudos se dá a partir dos anos 50, do século XX, incluindo os conceitos de transferência, interferência e erro. Seu trabalho é sinalizado pelo cuidado com os possíveis deslizamentos a serem cometidos pelos alunos. É por esse olhar que Farias (2007) afirma que a AC surgiu a partir dessa preocupação didática com o erro e tinha como objetivo ser a grande inovação no ensino de línguas. O autor fundamentou sua hipótese no sentido de que todos os erros poderiam ser preestabelecidos e analisados, uma vez identificados os contrastes entre a LE e a LM do aprendiz. No entanto, não podemos esquecer que o estudo da LC revela que a LM não é o único elemento determinante dos erros incorridos na aquisição de uma LE, ou seja, outros fatores linguísticos e extralinguísticos podem influenciar no deslizamento do aprendiz. Dessa forma, seria um equívoco justificar todos os erros apontados no desempenho do aprendiz de uma LE pela manifestação da LM, quando se sabe que outros elementos contribuem para esse desvio, como, por exemplo: fatores sociolinguísticos, idade, fatores fisiopsicológicos, interferência de outras LE e, dentre outros aspectos, a própria metodologia de ensino utilizada.

Politzer e Ramirez (1973, p. 58 apud MAGRO, 1979, p.128) chamam atenção para o fato de que “a categorização de erros é por natureza problemática. As fontes às vezes se confundem, podendo-se, com frequência, atribuir determinado erro a mais de uma causa.” Segundo Svartvick (1972, p. 9 apud MAGRO, 1979, p.129):

[..] erro tem um significado positivo com uma função na estratégia do aprendiz. Os erros constituem um ‘feedback’ valioso no processo de ensino. Pode-se dizer que é, pelo menos parcialmente, localizando os erros que os alunos aprendem a aprender e os professores aprendem a ensinar. Depois de ocorrido é que o erro será apontado e explicado para que o aluno possa reelaborar suas hipóteses sobre o sistema que deseja aprender.

Na asserção de Fernández (1995), a observação e a análise de AE favorecem que se desenvolvam estratégias de aprendizagem a fim de ajudar o professor no processo. Nas palavras do autor,

A análise superficial dessas produções e entradas nos fala sobre o processo de aprendizagem e podemos observar, a partir de agora, algumas das estratégias que se utilizam na construção da língua que se aprende; os erros revelam um processo ativo com uma série de constantes que nos permitem não apenas conhecer o momento desse processo, mas também atuar didaticamente a partir delas (FERNÁNDEZ, 1995, p.203, tradução nossa).<sup>28</sup>

O escopo central da AC, de acordo com os preceitos de Durão e Pérez (2005, p.69, tradução nossa), “era alertar sobre as diferenças entre a LM e a língua a ser aprendida, visto que, de acordo com seus pressupostos, essas diferenças causariam interferências na língua em construção.”<sup>29</sup> Isso posto, os contrastivistas postulavam que aprender uma LE (como processo de associação de hábitos) resultava em uma transferência das formas e significados da LM (hábitos já assimilados na sua própria língua). A facilidade ou dificuldade no processo de aprendizagem de uma LE relaciona-se às semelhanças ou diferenças entre as duas línguas envolvidas no processo, a LM e a língua alvo. Essa transferência resulta em erros em uma via de mão dupla – erros de produção e recepção. Isso pode levar-nos a crer que o erro é um reflexo do não aprendizado da língua alvo. Com isso, através de um estudo sistemático das diferenças e similitudes entre o espanhol e o português do Brasil, poderíamos descobrir as dificuldades e facilidades no aprendizado desse novo idioma e, conseqüentemente, um melhor planejamento no processo de formação do alunado de LE.

Um segundo modelo, denominado AE, aparece como uma forma de suprir as carências cravadas pelo modelo anterior, a AC. A AE está fundamentada na correção gramatical. De acordo com Brown (2001, p.66, tradução nossa), “os erros são, de fato, janelas à compreensão internalizada do aprendiz sobre a segunda língua.”<sup>30</sup>

Para Selinker (1972), diversos motivos apontam para a possibilidade de erros, como, por exemplo, a pobreza na aprendizagem formal na LM. Nesse caso, os dados

---

<sup>28</sup> *El análisis somero de esas producciones y entres nos habla del proceso de aprendizaje y podemos observar, desde ya, algunas de las estrategias que se utilizan en la construcción de la lengua que se aprende; los errores ponen de manifiesto un proceso activo con una serie de constantes que nos permiten no sólo conocer el momento de ese proceso, sino también actuar didácticamente a partir de ellas* (FERNÁNDEZ, 1995, p.203).

<sup>29</sup> Durão e Pérez (2005, p.69) *era alertar sobre las diferencias existentes entre la LM y la lengua de aprendizaje, puesto que, según sus supuestos, esas diferencias provocarían interferencias en la lengua en construcción.*

<sup>30</sup> Brown (2001, p.66) *errors are, in fact, windows to a learner's internalized understanding on the second language.*

da L1, quando não são sumamente claros ou construídos fora de uma base de referência, impedem a produção de conhecimentos de forma precisa. Adicionado a isso, quiçá, o uso de metodologias, artefatos didáticos inadequados e não coordenados encaminhem o aluno a uma produção de estruturas que, se não corrigidas, transcendem a sua interlíngua.

Com o decorrer dos estudos da AE, novos conceitos teóricos foram agregados, como o de competência comunicativa. Nesse segmento, Durão e Perez (2005) sinalizam para um outro aspecto da LC que mencionaremos mais adiante, a interlíngua. Nas palavras dos autores,

A incorporação deste conceito dentro da AE faz com que as análises de erros passem a ter um novo foco e preocupação com base no grau de perturbação que o erro causa nas diferentes situações comunicativas. [...] Isso levou, por uma parte, a uma reavaliação das aplicações da AC e, por outra, à introdução de um novo campo de estudo dentro da linguística contrastiva, que muitos teóricos chamam de 'Interlíngua' (DURÃO; PÉREZ, 2005, p.70, tradução nossa).<sup>31</sup>

Mais um autor contemporâneo deixa novas alusões sobre o erro. Nesse florescer de ideias sobre a AE, Moysés (2014) reconhece o erro não mais como algo prejudicial, mas como uma inovação de estratégias do aluno, como hipóteses a serem testadas no desenvolvimento de uma gramática própria ao alcance da LE. Por esse caminho, o autor cita:

O novo modelo, enraizado nas concepções teóricas da linguística chomskiana e nas teorias cognitivas da aprendizagem, passou a valorizar a importância do erro tanto para os alunos, quanto para os professores e/ou investigadores no processo de aquisição-aprendizagem de uma língua estrangeira. Logo, reconheceu que muitos erros não eram ocasionados por processos de transferência da língua materna, mas sim, por outros fatores internos e/ou externos à língua (MOYSÉS, 2014, p. 9).

Pensar em uma comparação entre AC e AE, embora sejam dois tipos de estudos diferentes, quer sejam por seus pressupostos teóricos e metodologias,

---

<sup>31</sup> *La incorporación de este concepto en el seno del AE hace que los análisis de errores pasen a tener un nuevo foco y preocupación basados en el grado de perturbación que el error causa en las diferentes situaciones comunicativas. [...] Eso condujo, por una parte, a una revaloración de las aplicaciones del AC y, por otra, a la introducción de un nuevo campo de estudio en el seno de la lingüística contrastiva, al que muchos teóricos denominan 'Interlengua' (DURÃO; PÉREZ, 2005, p.70).*

justifica-se pela proposta de ambos em aperfeiçoar o ensino de LE. No entanto, vale ressaltar que na identificação e explicação dos erros causados pela interferência da L1, a AE utiliza-se dos princípios da AC.

Seguindo esse raciocínio, Maia (2009, p.38) afirma que

A AE tem como objetivo a investigação, dentro das quatro habilidades linguísticas, da origem dos erros dos aprendizes de uma LE, suas consequências e como superá-los, como forma de ajudá-los no aprendizado dessa língua e conscientizá-los sobre a sua importância, além de dar aos educadores informações sobre o que está acontecendo e como anda a aprendizagem, porque, além de fazerem parte do processo do ensino/aprendizagem de LE, eles também indicam possíveis dificuldades que os aprendizes enfrentam.

Acreditamos que a AE da amostra deste trabalho poderá proporcionar, em parte, uma conclusão mais realista sobre as dificuldades apresentadas no nosso *corpus*, oferecendo, portanto, uma contribuição mais segura quanto ao seu resultado. Na quinta seção, **Pesquisa de campo**, trabalharemos no sentido de analisar possíveis erros cometidos pelo alunado da amostra, quando da flexão verbal do PPS e PPC. Nesse caso, iremos considerar apenas uma das habilidades linguísticas, a escrita. Isso se justifica pelo fato do nosso *corpus* ser formado por excertos de publicações textuais da plataforma AVA, dos alunos de Licenciatura em Língua Espanhola da EaD.

## 2.4 TRANSFERÊNCIA E INTERFERÊNCIA LINGUÍSTICA (INTERLÍNGUA)

Neste tópico, discorreremos sobre a interlíngua, um modelo teórico da LC, que teve como precursor Selinker (1972). Quando a proposta é aprender uma nova língua, não há como evitar relacioná-la com a materna. Isso nos leva a pensar em quão importante se torna para o aprendiz da LE poder comparar esse novo achado com sua própria língua, principalmente em seu estágio inicial de aprendizado. Nas palavras de Martin Martin (2005),

Existe uma certa ordem natural e previsível no desenvolvimento de uma L2, que, em sua evolução, pode incluir formas não nativas de desenvolvimento. Até tal ponto isso é assim que uma estrutura nova não poderá ser aprendida, portanto é inútil a tentativa do seu ensino, até que a *interlíngua* – sistema variável de regras da L2 do aprendiz

em processo de aprendizagem – esteja preparada para isso (Teoria do ensinável, PIENEMANN, 1998 apud, MARTIN MARTIN, 2005, p. 268, grifos do autor, tradução nossa).<sup>32</sup>

Essa trajetória da interlíngua, que envolve as habilidades oral e escrita, indica um aperfeiçoamento na aquisição da língua alvo. No caso do espanhol e do português do Brasil, as discordâncias encontradas entre as línguas vão retardar o processo de aquisição. Dentro desse pensamento, é fácil entender que a aproximação entre os dois idiomas pode dificultar o processo de aprendizagem. Percebem-se dois lados da mesma moeda, ou seja, se por um lado a semelhança entre as duas línguas resulta para o aprendiz um acolhimento e uma intimidade no processo, por outro, a proximidade tipológica pode acarretar erros causados por interferência da L1 que, se não corrigidos a tempo, podem levar ao processo de fossilização.

Para Miranda Poza (2014),

Por conseguinte, se aceitarmos esses detalhes, podemos afirmar que, do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem e até da aquisição livre de um segundo idioma por um falante, o caminho, o ritmo e o desempenho variam de acordo com a distância tipológica-estrutural que existente entre as línguas em contato. No caso que nos diz respeito agora - a interface português-espanhol – o que supõe uma certa facilidade no que se refere ao rápido progresso que os alunos falantes do português experimentam no processo de aquisição da língua meta - e vice-versa, os aprendizes hispânicos de português (MIRANDA POZA, 2014, p. 11, tradução nossa).<sup>33</sup>

Os trabalhos de Weinrich (1974) trazem algumas considerações e envolvimento da interlíngua no sentido de que ela:

- relaciona-se ao processo de aprendizagem de uma LE;

---

<sup>32</sup> *Existe un cierto orden natural y predecible en el desarrollo de una L2 que, en su evolución, puede incluir formas no nativas de desarrollo. Hasta tal punto es así que una estructura nueva no podrá ser aprendida, por lo tanto es inútil el intento de su enseñanza, hasta que la interlengua – sistema variable de reglas de la L2 del aprendiz en proceso de aprendizaje –esté preparada para eso (Teoria do ensinável, PIENEMANN apud, MARTIN MARTIN, 2005, p. 268, grifos do autor).*

<sup>33</sup> *Por consiguiente, si aceptamos estas precisiones, podemos afirmar que desde el punto de vista de los procesos de enseñanza-aprendizaje e incluso adquisición libre de una segunda lengua por parte de un hablante, el camino, el ritmo y el desempeño varían de acuerdo con la distancia tipológico-estructural que existe entre las lenguas en contacto. En el caso que ahora nos ocupa- la interface português-español-, lo que supone una cierta facilidad en lo que se refiere al rápido avance que experimentan en el proceso de adquisición de la lengua meta los aprendices luso-hablantes de español- y viceversa, los aprendices hispánicos de portugués (MIRANDA POZA, 2014, p. 11).*

- surge da interação entre um nativo e um estrangeiro (um idioleto espontâneo);
- resulta na denominação da língua *pidgin* (identificadas nas zonas fronteiriças);

Vale salientar que tanto a interlíngua quanto a língua *pidgin* (como meio de uma interação direta), privilegiam o uso da língua enquanto veículo de comunicação, não somente pela forma linguística em si. Por outro lado, em situações nas quais a interlíngua resulta do produto de aprendizagem de uma LE – o papel está voltado para a aquisição de uma LE, propriamente dita.

Brown (2001) considera a interlíngua um processo significativo dentro da aprendizagem de uma LE. Para o autor, ela não atua unicamente como “fonte de erros”, mas como um pilar para a sedimentação do saber.

Por esse prisma, Miranda Poza (2013) menciona o suporte necessário que a LM desempenha na aquisição da LE:

Quando se ensina português a um brasileiro na escola, não se ensina falar Português (já sabe/fala). Quando ensinado, por exemplo, Espanhol, é preciso ensinar-lhe a língua, primeiro, e, como auxílio imediato e até necessário, isto é, como ponto de partida, terá que recorrer ao Português. No entanto, a L1 na aula deverá ser ensinada buscando um conhecimento reflexivo (através de enunciados epistêmicos). Será esse conhecimento adquirido sobre sua L1 o que será projetado pelo aprendiz em termos de TAS [Teoria da Aprendizagem Significativa] para assimilar e conhecer e – só assim poder usar depois na comunicação – a língua meta/L2 (MIRANDA POZA, 2013, p.151, tradução nossa).<sup>34</sup>

O fato é que, na aquisição de uma LE, artifícios estratégicos psicológicos são ativados, situação na qual é desenvolvida uma interlíngua como um processo natural, ou seja, dá-se o surgimento de um sistema próprio de código linguístico. Em consequência, um estado de alerta deve ser ativado no professor, deixando-o atento

---

<sup>34</sup> *Quando a un brasileño se le enseña Portugués en la escuela, no se le enseña a hablar Portugués (ya lo sabe/habla). Cuando se le enseña, pongamos por caso, Español, hay que enseñarle la lengua primero, y como auxilio inmediato y hasta necesario, esto es, como punto de partida, se habrá de recurrir al Portugués. Ahora bien, la L1 en la clase habrá de enseñarse buscando un conocimiento reflexivo (a través de enunciados epistémicos). Será este conocimiento adquirido sobre su L1 el que será proyectado por el aprendiz en términos de TAS [Teoría del Aprendizaje significativo] para asimilar y conocer y – sólo así poder después usar en la comunicación – la lengua meta/ L2 (MIRANDA POZA, 2013b, p.151).*

a um outro processo do qual podem ser acometidos os alunos, a fossilização. Esse fenômeno resulta dos erros não corrigidos nas produções dos alunos durante o aprendizado da LE, sendo mantidos na interlíngua dados remotos de sua LM. Essa transferência da L1 para L2 pode ser positiva ou negativa. Nessa fronteira, ela passa a ser prejudicial a partir do momento em que o alunado transfere sua L1 como um instrumento de autoajuda, para facilitar a assimilação da L2, mas no seu íterim assume, inconscientemente, o erro como elemento real da L2. Por essa razão, faz-se crucial um estudo contrastivo do processo como um todo, alunos e professores, buscando minimizar a interferência linguística. Dentro desta concepção, Calvi (1998) sugere que

[...] o ensino de línguas afins exige a adoção de uma abordagem contrastiva, que inclua uma reflexão explícita sobre os aspectos formais e as estruturas gramaticais das duas línguas envolvidas, mas que não se torne um retorno ao antigo formalismo gramatical (CALVI, 1998, p.356, tradução nossa).<sup>35</sup>

A mitigação do aprendizado da língua que se propõe o estudante pode ser uma das causas da fossilização. Dentro desse cenário, o aprendiz já não avança na L2 e mantém o uso da interlíngua com traços léxicos, gramaticais e de pronúncia que não correspondem ao da proposta de estudo, ou seja, ao da L2. Isso nos leva a entender que existem erros mais tenazes e relutantes, e que são exatamente esses que se convertem em um pesadelo no processo de aprendizagem, pois são os que fossilizam. Por esse viés, Fernández (1995) argumenta:

Consideramos como erros fossilizáveis, ou melhor persistentes, aqueles que oferecem maior resistência e que permanecem em estágios sucessivos da aprendizagem. Esses erros referem-se a estruturas que oferecem uma dificuldade especial para o aprendiz, dificuldade intrínseca, dificuldade relacionada com a LM, dificuldade percebida pelo aluno ou dificuldade induzida pela metodologia (FERNÁNDEZ, 1995, p. 149, tradução nossa).<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> [...] *la enseñanza de lenguas emparentadas exige la adopción de un enfoque contrastivo, que incluya la reflexión explícita sobre los aspectos formales y las estructuras gramaticales de las dos lenguas implicadas, pero que no se convierta en una vuelta al viejo formalismo gramatical* (CALVI, 1998, p.356).

<sup>36</sup> *Consideramos como errores fosilizables, o mejor persistentes, aquellos que ofrecen mayor resistencia y que permanecen en sucesivos estadios del aprendizaje. Estos errores se refieren a estructuras que ofrecen una especial dificultad para el aprendiz, dificultad intrínseca, dificultad relacionada con la LM, dificultad percibida por el alumno o dificultad inducida por la metodología* (FERNÁNDEZ, 1995, p. 149).

O *input* recebido no percurso da aprendizagem da LE dificilmente resultará em um achado limpo de semelhanças das heranças linguísticas da L1 do aluno. No entanto, a expectativa está em que o surgimento da interlíngua possa ser moldado, aprimorado e reestruturado, evitando a fossilização. Dentro desse conceito, não podemos esquecer que Slinker (1972) atribuía à instrução didática inadequada uma das razões para o surgimento do fenômeno. Entre duas línguas como o português e o espanhol, línguas da mesma família, o aprendiz se sente em uma zona de conforto em seu início de aprendizagem por uma identificação devido às próprias semelhanças.

Villalba (2009) chama a atenção em relação ao acima mencionado:

Esse manejo do conhecimento linguístico de 'sobrevivência', que é percebido como facilidade na aprendizagem e que, portanto, provoca entusiasmo na fase inicial, logo é reconhecido como insuficiente pelo próprio aluno quando se confronta com a necessidade de produzir textos orais e escritos para fins acadêmicos. Existem estudos que indicam que a interlíngua, entendida como parte do processo de aproximação e construção de uma nova gramática, parte de um conhecimento 'não-zero' devido à proximidade gramatical entre o Português e o Espanhol, mas que parece sofrer uma estagnação e / ou retrocesso no nível intermediário, revelando muitas vezes sinais de fossilização em quantidade indesejável em todas as dimensões formais (VILLALBA, 2009, p. 100).

Terminamos esta seção deixando um livre pensar sobre a importância de uma consciência linguística, por meio de uma intervenção pedagógica, em relação à LM e à L2 do aprendiz, como objeto de aprendizagem, na busca de abrandar as interferências na aquisição desse novo idioma.

Nesse sentido, foi feito um recorrido sobre algumas das metodologias que marcam o ensino de LE, quando, de alguma maneira, preservam um peso significativo dentro do seu processo de ensino-aprendizagem de uma L2. Por esse ângulo, faz-se imprescindível o empenho do docente no sentido de ponderar sobre a importância, em cada momento da história, de cada uma dessas metodologias. Isso se deve ao fato de que várias estratégias e princípios norteiam o professor para a escolha, criteriosa, de uma ou outra proposta metodológica no ensino de línguas. Quiçá, um olhar sutil ao contexto ou comunidade, na qual está inserido o alunado, seria um ponto de partida para facilitar a eleição de uma metodologia mais adequada e, por outro

viés, entender a que tipo de modalidade de ensino se destina a proposta do curso poderia minimizar certos percalços no processo.

Dando continuidade ao nosso estudo, refletimos sobre alguns problemas com que se depara o aprendiz de uma LE. Com um foco mais direcionado à proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, perebe-se quão necessária se faz uma vigilância sobre a fase intermediária no aprendizado de uma delas, ou seja, a interlíngua. Isso se justifica pela própria programação dos cursos de línguas em avançar nos seus diversos níveis, fato que, se não bem planejado, resulta em um outro processo ainda mais sério, a fossilização.

É neste sentido que vários fenômenos são observados, que no nosso caso em estudo, restringe-se à flexão verbal feita pelo aprendiz brasileiro, no uso da estrutura do espanhol, podendo resultar em um entrave. Isso se deve à própria transferência da estrutura do português para a língua alvo, ou seja, para o espanhol. Esse fato é comum em ambas as modalidades de ensino, tanto na presencial quanto na EaD. No entanto, uma atenção especial dedicada aos alunos da EaD, pelos tutores e professores, nas atividades escritas enviadas ao AVA, e o contato oral com os discentes, nos polos de apoio, poderia ajudar a diagnosticar a necessidade de novas estratégias, que planejadas de forma eficiente, possam minimizar a interferência da interlíngua. É por esse ângulo que podemos afirmar o quanto a AC entre os dois idiomas tem uma importância significativa para a reflexão na análise linguística comparativa, uma vez que os contextos de ocorrência do uso do passado simples e composto do indicativo em espanhol representa uma conjuntura, possivelmente, conflitante para o alunado brasileiro.

### 3 O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA MEDIADO PELAS TICs

Esta seção propõe-se a apresentar algumas discussões e reflexões sobre a importância da tecnologia da informação e comunicação<sup>37</sup> no processo de ensino-aprendizagem de LE, discorrendo sobre seu uso para estudantes de Licenciatura em Língua Espanhola da EaD. Nesse sentido, torna-se evidente a relevância da internet como um meio indispensável no processo, principalmente nesse tipo de modalidade de aprendizagem, fundamentada no conhecimento colaborativo, ou seja, em um caminho rico em possibilidades de construção de saberes a partir de uma realidade de prática coletiva que respalda a melhoria do ensino. Por esse viés, a educação é um construto social que oportuniza interação, colaboração e avaliação. Se considerarmos nossa realidade social, não será difícil perceber as inúmeras possibilidades oferecidas pelas TICs. Com isso, não faz sentido versar sobre uma prática de ensino dividida em duas realidades: o mundo externo à escola e um mundo cercado entre paredes das salas de aulas, seja na modalidade presencial ou a distância, ou seja, a tecnologia circunda nossas vidas, e a educação, por uma ou outra modalidade, não pode e não deve ser trabalhada à margem do conhecimento tecnológico.

Nossa investigação está diretamente relacionada ao ensino de línguas mediado por computador, a qual foi motivada por minha prática como ex-aluna do curso de Licenciatura em Língua Espanhola, na modalidade EaD, na UFPE, e no momento de realização da pesquisa, tutora, do mesmo curso, na mesma universidade. É esta prática, como ex-aluna e tutora do curso em estudo, que revela o letramento como uma construção de aprendizado através de uma vivência diária, traçada com base nas interpretações dos acontecimentos. Vivemos na EaD uma prática direcionada ao mundo digital, no caso da UFPE, uma hibridização com o uso das duas modalidades: o ensino *on-line*, por meio da plataforma AVA, que abordaremos mais adiante, com seus 80% em termos de prática de ensino via plataforma; e 20% de atividades presenciais. Essa proposta está justificada, especialmente, pela necessidade de oferecer aos alunos uma ampla formação teórica e prática, comprometida com o contexto mais atual da educação brasileira.

---

<sup>37</sup> TIC = Tecnologia da Informação e Comunicação.

As TIC abriram um leque de possibilidades nos diversos segmentos da nossa sociedade, e com a educação não poderia ser diferente. Foi com esse olhar esperançoso de oportunidades para o ensino-aprendizagem que se ampliaram horizontes de pessoas nos mais variados perfis econômicos, geográficos e culturais. Foi com essa nova perspectiva, abraçada pela EaD, que se viabilizou a essa parcela da sociedade, que não disponibiliza de tempo e condições, pelos mais diversos motivos, uma chance de inclusão social.

Respeitando essa concepção, a EaD oportunizou um paradigma de ensino para alguns cursos na UFPE. Com a oferta de novas vagas, a EaD revela-se uma realidade na qual uma parcela de todas as GREs<sup>38</sup> beneficia-se com seus cidadãos. Dessa forma, novas possibilidades são descobertas, a cada dia, em nossa plataforma. A evolução dos recursos disponibilizados gera mais eficiência na proposta de ensino do curso de Licenciatura em Língua Espanhola, respaldada pelo Plano Pedagógico de Curso, visando responder às necessidades de alunos e professores, congregando carências concernentes ao ensino de LE para a formação de professores, com uma visão plurilíngue e multicultural desta modalidade de ensino.

### 3.1 A TRAJETÓRIA E AS DEFINIÇÕES DA EAD NO BRASIL, EM PARTICULAR NA UFPE

Nas últimas décadas, os cursos universitários multiplicaram-se no Brasil. Essa expansão conduziu a educação a um desafio, nitidamente respaldado por duas modalidades de ensino: presencial e EaD. É com essa visão que tratamos de considerar aspectos preponderantes em relação à segunda modalidade, ou seja, a EaD, assentada nas tecnologias da informação e comunicação.

Os dados apontam as primeiras experiências da EaD para o século XX, no entanto outras experiências, nesse sentido, podem ter ficado sem registro. Abaixo, traçaremos o percorrer da história da EaD, no Brasil, até sua concretização na UFPE, como uma segunda modalidade de ensino.

---

<sup>38</sup> GREs = Gerências Regionais de Educação.

Esta trajetória está marcada nos estudos de Alves (2011) – Educação a Distância: Conceitos e história no Brasil e no mundo e no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola na Modalidade a Distância da UFPE (2014):

- 1904 – O Jornal do Brasil oferece anúncios de profissionalização por correspondência para datilógrafo;
- 1923 – Criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, oferecendo cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia;
- 1934 – Instituição da Rádio Escola Municipal no Rio de Janeiro, onde os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, como também correspondência para contato com estudantes;
- 1939 – Fundação do Instituto Monitor em São Paulo. O primeiro instituto brasileiro a oferecer cursos profissionalizantes a distância por correspondência;
- 1941 – O Instituto Universal Brasileiro entra na relação de estabelecimentos de ensino na oferta de cursos profissionalizantes. Fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, o curso formou mais de 4 milhões de pessoas e hoje possui cerca de 200 mil alunos, que se associaram a esse instituto e ao Instituto Monitor, atendendo milhões de alunos de iniciação profissionalizante a distância. Nesse mesmo Instituto, nos anos de 1941 a 1944, funcionou a primeira Universidade do Ar;
- 1947 – Inaugura-se a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. A proposta era a oferta de cursos comerciais radiofônicos. Os estudos eram por apostilas, e seus exercícios corrigidos por monitores. Apesar da experiência ter-se estendido até 1961, o SENAC continua até hoje com a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância;
- 1959 – Deu-se início, na Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, às escolas radiofônicas, ao mesmo tempo que apareceu o Movimento de Educação de Base (MEB), marco na Educação a Distância não formal no Brasil;
- 1962 – A *Occidental School*, de origem americana, foi instituída, em São Paulo, direcionada ao campo da eletrônica;

- 1967 – Iniciou-se o ensino por correspondência para educação pública no Instituto Brasileiro de Administração Municipal. Nesse mesmo ano, inaugura-se o ensino por correspondência e via rádio na Fundação Padre Landell de Moura, através do núcleo da Educação a Distância;
- 1970 – Iniciou-se o Projeto Minerva; convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta. Seu objetivo era utilizar o rádio para a educação e a inclusão social de adultos;
- 1974 – Início do funcionamento no Instituto Padre Reus e na TV Ceará dos cursos das antigas 5ª a 8ª séries com os recursos televisivos, impressos e monitores;
- 1976 – Criação do Sistema Nacional de Teleducação;
- 1979 – A Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância no ensino superior no Brasil; em 1989, foi transformada no Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (CEAD) e lançado o Brasil EaD;
- 1981 – Inauguração do Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo-Americano que oferecia Ensino Fundamental e Médio a distância. Seu objetivo era permitir que crianças cujas famílias se mudassem temporariamente para o exterior continuassem a estudar pelo sistema educacional brasileiro;
- 1983 – O SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos na área de comércio e serviços, denominada “Abrindo Caminhos”;
- 1991 – Teve início o programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto. Em 1995, com o nome “Um salto para o Futuro”, o programa foi incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação), tornando-se um marco na Educação a Distância nacional, alcançando, anualmente, mais de 250 mil docentes em todo o país;
- 1992 – Criação da Universidade Aberta de Brasília;
- 1995 – Criação do Centro Nacional de Educação a Distância e da Secretaria Municipal de Educação, que implanta a MultiRio (RJ), ministrando cursos do 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e material impresso. Foi

criado, também, o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC;

- 1996 – Fundação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação. É nesse ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98 e o de nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010);
- 2000 – Formação da UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil e oferece cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Nesse ano, também nasce o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ);
- 2002 – O Cederj é incorporado à Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ);
- 2004 – O MEC implanta programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública. Entre eles, o Proletramento e o Mídias na Educação. Essas ações estimularam a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil;
- 2005 – Criação da Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios, que integra cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância;
- 2006 – Entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (BRASIL, 2006);
- 2007 – Promulgação do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007);

- 2008 – Em São Paulo, a lei permite o ensino médio a distância, com até 20% da carga horária não presencial;
- 2009 – Promulgação da Portaria nº 10, de 02 julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e que dá outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2009);
- 2011 – A Extinção da Secretaria de Educação a Distância. Devido a sua extinção, seus programas e ações foram vinculados a novas administrações (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).

Após esse recorrido sobre a EaD no Brasil, gostaríamos de exaltar os desafios e a superação vividos por essa modalidade de ensino, baseada em uma cultura tradicional brasileira de cursos e aulas presenciais. É com essa visão de possibilidades, trazidas na trajetória da EaD, para os cursos de licenciatura da UFPE, que traçaremos o percurso desenvolvido por essa instituição de ensino nos cursos de letras.

Ao longo de sua história, a UFPE inaugurou seus vários departamentos. O curso de Letras foi criado pela Lei Federal nº 1.254, de 04 de dezembro de 1950, no Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia de Pernambuco. Atualmente, são ofertados cursos presenciais de bacharelado (com ênfase em estudos linguísticos e literários) e de licenciatura (Letras-Português, Letras-Inglês, Letras-Francês, Letras-Espanhol e Letras-Libras).

No segundo semestre de 2007, com a aprovação do e-Letras, o Departamento de Letras abriu o primeiro curso de graduação da UFPE, na modalidade EaD, com o objetivo de formar professores da Educação Básica, para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Em 2010, houve a ampliação de tal oferta, quando foi aberto o curso de Licenciatura em Língua Espanhola, em 13 de abril desse mesmo ano, com a publicação da decisão no Boletim Oficial 24 (Número Especial), de 15 de abril de 2010 – Parecer nº 33/2010 (conselheiro Manoel Lemos). A data de início do curso foi o dia 20 de agosto de 2010, com polos nas seguintes cidades: Recife, Olinda, Pesqueira, Jaboatão, Petrolina, Garanhuns, Surubim e Tabira. Atualmente, o Curso possui os seguintes polos: Recife, Petrolina, Surubim, Tabira, Limoeiro, Palmares, Carpina e Ouricuri. Em 2018, a Licenciatura em Língua Espanhola foi avaliada pela

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e obteve o conceito 5.

Em termos de EaD, por meio do Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), a UFPE oferece os cursos de graduação de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, em Letras - Língua Espanhola, em Matemática, em Geografia e Bacharelado em Ciências Contábeis.

Segundo o Plano Pedagógico de Curso (2014), a EaD está vinculada à Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (Proacad), que acompanha, supervisiona e apoia atividades a distância, propiciando processos de ensino e de aprendizagem mediados por tecnologia da informação, mediante ações de dois setores: Coordenação dos Cursos de Graduação a Distância (CCGD) e Núcleo de Educação a Distância (NEaD). Cada coordenação com suas respectivas atribuições como veremos abaixo:

- A CCGD constitui o setor responsável pela EaD no âmbito da Graduação na UFPE. Confere suporte técnico e pedagógico ao funcionamento dos cursos de Graduação ofertados na modalidade a distância e aos cursos de Graduação presencial com oferta de carga horária a distância.
- O NEaD constitui instância consultiva e deliberativa de assuntos referentes à EaD no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão na UFPE. Tem como finalidade propor políticas e desenvolver ações de acompanhamento, supervisão e apoio aos cursos de pós-graduação, extensão, atualização profissional e às ações de pesquisa.

Conforme o Departamento de Língua Espanhola da EaD, a presença da tecnologia na educação abre novos caminhos, podendo ser pensado como:

[...] uma forma de construir o mundo, possibilitando o desenvolvimento de competências, ao mesmo tempo em que é capaz de mediar a relação entre o cidadão e o seu projeto de vida profissional, esta proposta de curso de graduação à distância justifica-se porque pretende colaborar com a democratização, expansão e interiorização do ensino superior público e gratuito no país, experimentando metodologias de ensino inovadoras. De modo especial para as regiões carentes, o ensino a distância (EaD) torna-se imperativo para que se dê um salto de qualidade na educação, não pela 'fetichização' das novas tecnologias, mas pela desterritorialização que promove, com o encurtamento das distâncias entre os centros de conhecimento, os alunos e os professores (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola na Modalidade a Distância da UFPE, 2014).

Considerando a citação acima, baseada em premências da sociedade brasileira atual, entende-se que a aplicação das novas tecnologias, na educação, em um país como o nosso, com uma extensão territorial e desigualdade social gigantescas, impute na EaD um desafio com um sentido otimista: a oferta de inclusão social aos que dificilmente chegariam ao ensino de graduação. Isso corrobora para uma visão democrática e cidadã da educação através do ensino público gratuito.

Partindo dos estudos de Moran (2002), sua definição sobre EaD está embasada na seguinte visão:

Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MORAN, 2002, p. 1).

Apoiando-se neste princípio, Moran (2002, p.1) entende que “na expressão ensino a distância a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). Preferimos a palavra educação que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada.”

Sabe-se que o conceito de EaD é fundamentado no uso das TICs como uma *interface* de trabalho, uma modalidade de ensino revolucionária, libertadora e autêntica que, ao inverso da presencial, concentra professores e alunos distanciados fisicamente em espaço e tempo. É com essa concepção da EaD que traremos outras definições, de outros autores, que com suas investigações deixaram um embasamento bibliográfico em relação as suas percepções de ensino a distância.

Conforme orientação do Ministério da Educação, a definição oficial sobre a EaD segue os parâmetros do Portal do MEC (2017, p.1) a seguir:

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior (MEC, 2017, p.1).

Percebe-se um consenso, até o presente, a respeito da definição de EaD, uma vez que o MEC entende que essa modalidade de ensino é mediada pelas TICs e envolve as variáveis tempo e espaço, situação na qual se ajuíza a possibilidade de sua implementação em diversos níveis de instituições de ensino, como a que estamos trabalhando, a educação superior. No entanto, nesse desenho, muitos obstáculos são encontrados, principalmente quando pensamos em questões relacionadas a aspectos geográficos, em especial em lugares onde o acesso à tecnologia, muitas vezes, é dificultado pela sujeição a um provedor de internet que não corresponde às reais necessidades do aluno.

O fato é que essa modalidade de EaD viabiliza a concepção da aquisição do conhecimento com autonomia, por parte dos sujeitos envolvidos no processo, no qual o estudante atua como agente ativo na construção do seu saber.

A CONAE (2010) define a EaD como um processo de socialização. É com esse olhar que apresentamos a seguinte citação:

Assim, os locais que desenvolvem EAD devem ser dotados de bibliotecas e equipamentos de informática, permitindo a socialização das experiências docentes e sua autoorganização em grupos de estudos, como um caminho promissor para a profissionalização. Com isto, o trabalho a ser ali desenvolvido poderá gerar condições especiais para superar o isolamento e produzir novas relações sociais e culturais na atividade docente, privilegiando o trabalho coletivo e solidário, em sintonia com a realidade social onde está inserido, de modo a transformar as condições atuais da escola pública e da educação na perspectiva das transformações sociais almejadas (CONAE, 2010, p. 85).

Compactuando da mesma visão da CONAE, a UFPE, com seu ensino híbrido a distância, com 20% de suas atividades presenciais desenvolvidas em polos de apoio, retrata uma preocupação com o papel da EaD na formação de seu alunado, dentro de uma perspectiva de qualidade social, através de um trabalho em conjunto com seus tutores, no desenvolvimento de práticas presenciais semanais, garantindo um acompanhamento individualizado. Essa articulação com atividades presenciais, incluindo as provas de módulos, visa a acompanhar as políticas públicas entre o MEC e os sistemas de ensino. Uma outra referência que deve ser mencionada é a importância da interatividade entre os estudantes nesses encontros acima mencionados, concretizando objetivos estipulados pelo curso/disciplinas com uma prática presencial coletiva.

Para Belloni (2011, p.81), a EaD demanda um trabalho em equipe, “transformando o professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva.” Com isso, a autora exalta peculiaridades ajustadas aos professores envolvidos na EaD, na qual o papel da infraestrutura tecnológica, na plataforma, mantém uma relação ajustada dentro de um tripé: professores, alunos e tutoria. A autora percebe o ensino com uma complexidade de tarefas cuja eficácia depende da cooperação mútua dos envolvidos por sua execução. Com isso, queremos dizer que na modalidade da EaD são os professores que exercem a função de selecionar conteúdos, planejar e construir materiais e atividades que, junto aos tutores, problematizam o conhecimento por meio do diálogo com os alunos, via plataforma.

Segundo a orientação da coordenação de tutoria da UFPE, os tutores, nos polos, revisam os conteúdos da plataforma, respondem as dúvidas referentes às atividades solicitadas no AVA e, dentre outras funções, planejam e desenvolvem oficinas, dinamizando o alcance dos objetivos previamente estabelecidos.

Seguindo este raciocínio, Souza (2004) traz algumas prerrogativas sobre a tutoria que conceitua, em parte, sua importância no processo educativo:

A tutoria pode ser entendida como uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo. O sistema tutorial compreende, desta forma, um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno (SOUZA, at all, 2004, p.2).

Percebe-se, mediante a postura supracitada, que o trabalho de tutoria é imprescindível para o bom resultado dos novos saberes dos discentes da EaD. Nessa conjuntura, é oportuno que o tutor identifique a hora exata de intervir no processo de aprendizagem desses alunos. Com isso, queremos dizer que a tutoria deve estar atenta para usar estratégias que possam suprir as necessidades do alunado, levar sua palavra aos professores, trabalhando como grupo, realinhando objetivos, e com isso participando da construção de um circuito de aprendizagem significativa.

### 3.2 A PLATAFORMA

Toda inovação tecnológica em educação precisa ser alicerçada em um contexto epistemológico bem delineado. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem

(AVA's) transpassam obstáculos de espaço e tempo, cuja realidade propicia que estudantes, independentemente de sua localização geográfica, possam realizar cursos nas mais diversas universidades. Muitas versões de AVA's, marca registrada de suas instituições, são modelos personalizados oriundos dos protótipos *Moodle*<sup>39</sup>, ambiente virtual mais utilizado no Brasil, sobretudo em instituições públicas de educação, uma vez que possibilita a abertura de salas virtuais, prontamente adaptadas às variadas abordagens pedagógicas dos programas de cursos e de seus professores.

De acordo com Pereira (2007, p.4), “o AVA consiste em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo.” Com isso fica claro que falamos de um processo de ensino que depende de muitas falas, por um lado a conjuntura profissional: professores, tutores e equipe técnica; por outro, o próprio comprometimento do aluno, agregando-se a isso uma proposta pedagógica com seus materiais e ferramentas tecnológicas utilizadas na plataforma.

Trabalhar com a modalidade EaD requer, dos dois lados, maturidade e divisão de responsabilidades, uma vez que lidamos com um tipo de texto eletrônico que há algumas décadas não fazia parte de nossas realidades, os hipertextos. Para Coscarelli (2009, p. 554), “hipertextos são textos não lineares que oferecem links ou elos de ligação para outros textos, que podem inclusive ser imagens, gráficos, vídeos, animações e sons.” Esse é um dos princípios do AVA, no qual, amiúde, somos lançados a outros endereços em busca de informação através de links. Dentro dessa perspectiva, é fundamental conhecer os mecanismos dispostos na interface do AVA.

É com este olhar que Coscarelli (2009) salienta:

O hipertexto exige busca, navegação, que são habilidades que não costumamos desenvolver em nossos alunos. Não ensinamos os estudantes a navegar nos textos impressos, buscando informações no jornal, nas revistas, nas enciclopédias nem nas bibliotecas. Normalmente entregamos a eles o texto que precisam ler e não os fazemos procurar por esses textos. Na Internet, buscar é importante. Os alunos precisam saber navegar, encontrar e selecionar informações relevantes para os seus propósitos, além de ser capazes de localizar informações, fazer vários tipos de inferência, reconhecer efeitos de sentido, estabelecer relações lógico-discursivas, entre outras (COSCARELLI, 2009, p. 553).

---

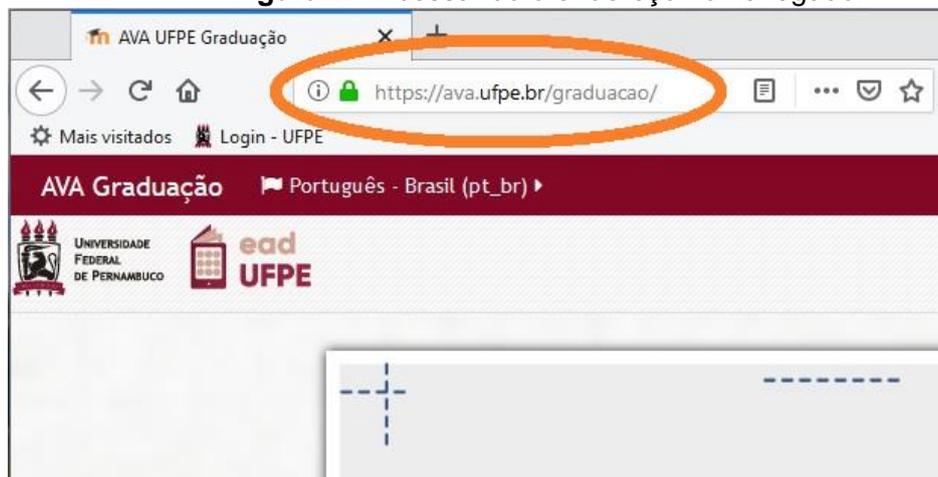
<sup>39</sup> *Modular Object-Oriented Dinamic Learning Enviroment* (Ambiente de aprendizagem dinâmico, modular e objeto orientado).

Fica claro quão imprescindível é a leitura de hipertextos para o estudante que se propõe a fazer uso de uma plataforma *on-line* como o AVA. Nessa acepção, sabe-se que o aluno que frequenta a sala de aula da EaD vai navegar durante todo o curso em textos digitais de natureza diversificada. É nessa teia dos multiletramentos que os acadêmicos da nossa amostra se encontram absortos. Com essa visão, a prática do professor na plataforma deve estruturar-se em uma base segura, priorizando estratégias capazes de motivar o alunado a ser proficiente na construção do conhecimento.

Segundo Moran (2007), o grande presente da modalidade EaD com o exercício do AVA é sem dúvida a viabilidade de seu acesso a qualquer tempo e lugar, além da possibilidade de permitir a interação síncrona (simultânea) ou assíncrona (não simultânea) entre os participantes (alunos, professores e tutores), interagindo com o material e as atividades de estudo de cada disciplina. Com isso, percebe-se mais uma vez que é exigido ao professor que atua em uma plataforma de ensino como o AVA um olhar diferenciado em relação a sua praxe dentro desse ciberespaço que impele mudanças pelas próprias expectativas geradas nessa busca de conhecimentos.

O desenho da plataforma AVA, *interface* fácil e com *design* simples, pensado em termos de sala de aula, simulada virtualmente, fornece espaço necessário às abordagens de ensino-aprendizagem, mediadas por TIC. O acesso ao AVA, no caso da UFPE, é realizado através de um dos *browsers*<sup>40</sup> (Chrome, Firefox, Safari e Opera), navegando no endereço <https://ava.ufpe.br/graduacao/>, como mostra a fig. 1.

**Figura 1** – Acessando o endereço no navegador



**Fonte:** Plataforma AVA-UFPE (2020)

<sup>40</sup> Browsers ou navegadores são programas criados para permitir a navegação pela internet.

Tais ambientes de aprendizagem podem permitir experiências diversas como nas práticas presenciais, nas quais encontramos um repositório de material das aulas e envio de tarefas. Por esse ângulo, as ferramentas que o AVA disponibiliza faz de sua plataforma um apoio a diferentes práticas pedagógicas. Essas práticas podem ser referidas como tarefas nas várias disciplinas; com o uso de fóruns através de uma comunicação assíncrona, ou ainda o *Wiki*, que permite a produção de textos em nível coletivo, questionários, chats, glossários, dentre outros recursos que valorizam toda forma de conhecimento e expressão. Ao acessar o AVA, dentre as várias informações lá contidas, o aluno terá contato com todas as disciplinas em que foi matriculado, conforme a grade de ofertas para o período (disciplinas regulares, eletivas e reofertas). É importante sublinhar que o AVA da UFPE disponibiliza três idiomas para o usuário: português, inglês e espanhol. Porém, ao realizar o *logoff*<sup>41</sup>, o idioma retornará para o padrão (português). Para modificar o idioma de forma permanente, é necessário realizar uma alteração por meio do menu de Preferências do Usuário.

Na figura 2, exibimos uma das várias salas que alunos, professores, tutores, coordenadores e equipe técnica podem explorar:

**Figura 2 – Áreas de interesse do AVA UFPE.**

The screenshot shows the AVA UFPE interface. At the top, there's a navigation bar with 'AVA-UFPE', language options ('Português - Brasil [pt\_br]', 'Meus Cursos', 'Neste curso'), and a user profile icon. Below this is a secondary navigation bar with 'Página Inicial', 'Meus', 'LIC.', 'Ofert', and 'INTRODUÇÃO AO AMBIENTE VIRTUAL'. The main content area is titled 'INTRODUÇÃO AO AMBIENTE VIRTUAL' and features a central diagram of a hand holding a marker, surrounded by icons for 'Artigos' and 'Café Virtual'. Below the diagram is a progress bar for 'Módulo I' and 'Módulo II' with numbered buttons (1-5). The bottom right corner contains a text block with a quote from Belloni (2007) and a question about Moodle.

Fonte: Plataforma AVA-UFPE (2020)

<sup>41</sup> Logoff = Sair.

Como indicamos na figura 2, o AVA-UFPE pode ser segmentado, para um melhor entendimento da sua dinâmica, em cinco áreas de interesse: o (1) Menu, localizado no topo da página; o (2) Menu de Navegação, disposto no lado esquerdo superior; os (3) Blocos, que podem localizar-se abaixo do menu de navegação e/ou do lado direito da página; a (4) Área Principal, que abrange a área central da página; e o (5) Rodapé, localizado no final da página.

Na EaD da UFPE, em geral, temos as avaliações *on-line* no AVA e avaliações presenciais nos polos de apoio. Pelas regras do curso de Licenciatura em Língua Espanhola na UFPE, as avaliações no AVA possuem peso 4, enquanto a avaliação presencial possui peso 6, ou seja, a soma de todas as atividades no AVA equivalerá a 40% da nota da disciplina, e a prova escrita presencial equivale a 60%. Em relação aos tipos de atividades, elas poderão ser objetivas e receber notas calculadas automaticamente pelo ambiente, e/ou podem ser subjetivas e avaliadas pela equipe docente. No caso dos fóruns, eles também podem ser avaliados. É comum que professores solicitem apenas a participação nos fóruns (quantidade), mas nada impede uma avaliação da participação de cada estudante (qualidade).

Na plataforma, o professor pode configurar um livro de notas dos seus estudantes, onde se ajustará os pesos e cálculos de notas em conformidade com as normas da disciplina. Em seguida, o relatório ficará disponível para cada estudante, através da página da disciplina. Por meio dessa opção, o aluno pode consultar toda a composição da sua nota em tempo real. Cabe lembrar que as notas seguem posteriormente (automática ou manualmente) para o sistema de gestão acadêmica oficial da instituição, em nosso caso, o SIGA<sup>42</sup>.

Finalizamos mais uma parte do estudo, reforçando que a tecnologia é apenas um meio para a educação, um fim comum, na qual não há outra direção para o êxito do alunado sem o sentimento de protagonismo, autonomia e reciprocidade, através da troca de experiências intermediada pela aprendizagem colaborativa. Nenhum ambiente virtual de ensino, por mais inovador, irá concretizar metas e objetivos se os envolvidos no processo não se propõem a fazê-lo com autodisciplina, comprometimento e responsabilidade.

---

<sup>42</sup> SIGA – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (Integrated Academic Management), que é um sistema que controla questões acadêmicas e financeiras de um instituto educacional.

### 3.2.1 Interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem

A existência das comunidades virtuais na educação pressupõe uma aprendizagem colaborativa em seu cerne. Quando falamos em particular sobre os AVA's, espera-se a aplicação de estratégias previamente pensadas em um contexto interativo, fomentado na autonomia da realidade do acadêmico, como no caso da nossa amostra. Dessa forma, não se concebe que a aprendizagem se dê dissociada do grupo e de uma percepção que não reflita uma condição sócio-histórica. Na concepção sociointeracionista da linguagem, conjectura-se a interação como componente indispensável no ensino-aprendizagem, que presume um compartilhamento de ideias através de um diálogo entre a tríade: professores, tutores e alunos.

Sabe-se que algumas das tarefas são trabalhadas de forma aberta, como, por exemplo, nas atividades com *Wikis*, chats e fóruns, sendo esses últimos compostos de perguntas específicas ou mesmo fóruns de dúvidas, nos quais os alunos registram suas observações, seus comentários e seus questionamentos. Nesse sentido, percebe-se uma construção coletiva de saberes, na qual a pergunta de um aluno pode ser a dúvida de outro. Por esse caminho, os cursistas assenhoram-se de indicações bibliográficas, vídeos, *links*, entre outras referências que os levam a crescer de forma coletiva e interativa. Recorrendo a essa modalidade de aprendizagem, a participação ativa dos estudantes cria expectativas que se somam às experiências, traquejos e soluções de problemas que são avaliados o tempo todo.

Consequentemente, esse formato de aula na modalidade EaD leva-nos a repensar sobre os métodos que se utilizam, muitas vezes, na modalidade presencial. O que nos impulsionaria a modificar, melhorar, infundir informações e aderir novos formatos, uma vez entendendo a educação, e em especial a formação de professores, como um processo de construção abrangente de saberes. Assim, Freire (2016, p.36) cita que “a colaboração como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.”

A tutoria tem um papel importante em cursos na modalidade a distância, porque através dela se promove o diálogo entre os interactantes nos polos de apoio, compensando a não-presença física do professor como um mediador direto. Nessa

acepção, num processo interacional mediado pelos meios tecnológicos, distinguem-se os tutores em função da natureza do envolvimento que terão com os alunos.

Em conformidade com o supracitado, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola da EaD-UFPE entende que:

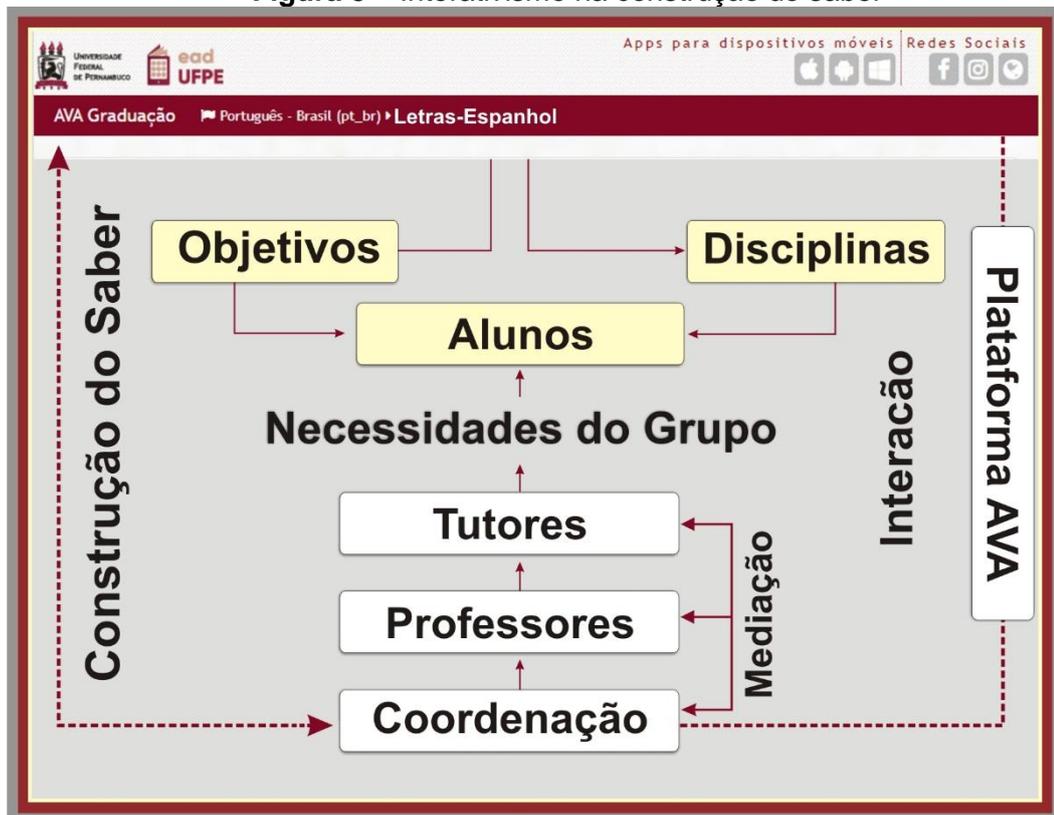
O tutor a distância compreende o 'orientador acadêmico com formação superior adequada' ao conteúdo específico da disciplina regida, 'que será responsável pelo atendimento dos estudantes via meios tecnológicos de comunicação' (conforme põe o Edital do MEC). Exige, portanto, uma mudança de concepção da relação de ensino e de aprendizagem de ambos, professor e aluno, possibilitada pelo rompimento das restrições impostas pela noção de espaço/tempo do ensino presencial. [...]. De modo geral, todo tutor deve ser um profissional que não somente possua conhecimento do conteúdo da disciplina pela qual é co-responsável, como também seja capaz de orientar e estimular os estudos e desenvolva um conhecimento global dos materiais interativos multimídia e do projeto no seu conjunto. Deve ainda ter a capacidade de identificar eventuais dificuldades que prejudiquem o progresso normal do curso e estabelecer os procedimentos necessários para a solução (Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em letras espanhol EaD-UFPE, 2014, p. 44-45).

Considerando-se a necessidade do trabalho do tutor na modalidade EaD, é inegável a contribuição de Vygotsky como ponto de referência teórico para o construtivismo social. Segundo Oliveira (2010, p.48), "é no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante." A função mediadora da tutoria, na plataforma do curso de Licenciatura em Língua Espanhola UFPE, traz uma dinâmica de trabalho, em nível de troca de experiências que, agregada ao suporte do professor, permite um olhar sintonizado às necessidades reais do grupo, determinando momentos propícios de intervenção. No entanto, como tutores da EaD, não podemos fechar os olhos para uma realidade que nos pertence, pois sabemos dos obstáculos que nos rodeiam – a ausência física que deve ser suprida por nossa assiduidade e desempenho no AVA, que de forma inconsciente produz um elo de confiança e segurança no processo – falamos aqui de aspectos psicossociais que podem resultar na evasão do aluno. Por esse ângulo, precisamos estar alertas aos sinais que cada acadêmico manifesta, quer seja pela assiduidade ou não nas diversas propostas de trabalhos oferecidas na plataforma, quer seja pela participação nas atividades presenciais nos polos. Isso nos conduz ao livre pensar, no sentido de uma conscientização de que dos dois lados do

AVA encontram-se seres humanos que precisam ser respeitados em seus direitos, mas que também têm deveres a cumprir. Isso implica uma análise crítica e dialógica dos partícipes do processo para que os objetivos, pensados para o curso, sejam satisfeitos de forma menos conflituosa.

Nesse ínterim, não podemos esquecer, em nossas práticas, enquanto professores e tutores, que para os novos “calouros” as dúvidas se centralizam mais diretamente no uso da plataforma (recursos viabilizados no AVA), adicionado a isso a dificuldade de planejamento em suas rotinas para o desenvolvimento de tarefas. Já os “veteranos”, por sua vez, questionam mais sobre os conteúdos. Por conseguinte, não basta ter uma *interface* digital funcionando dentro da rede de comunicação chamada internet, não basta pensar em termos dos novos *upgrades*<sup>43</sup>, na tecnologia em si, mas que ela seja entendida como ferramenta de suporte ao processo de educação. Na figura 3, apresentamos alguns dos elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da amostra.

**Figura 3 – Interativismo na construção do saber**



Fonte: Própria

<sup>43</sup> *Upgrades* = Atualizações.

O AVA é trabalhado como uma sala de aula em constante funcionamento, no qual o saber é construído coletivamente, o que acarreta constantes trocas de e-mails que, constantemente, portam afetividade e cordialidade – relação que implica parceria, respeito às diferenças individuais e traquejo com a informação. Assim, atestamos essa concepção epistemológica interacionista/construtivista de Schlemmer (2001), quando a autora cita:

o conhecimento é entendido como uma relação de interdependência entre o sujeito e seu meio. Tem um sentido de organização, estruturação e explicação a partir do experienciado. É construído a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, interagindo com ele, sendo as trocas sociais condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento (SCHLEMMER, 2001, p. 11).

A plataforma de trabalho da EaD-UFPE está edificada nessa concepção, na qual a aprendizagem constroeu-se gradualmente, através da interação no AVA, concepção adotada por Piaget. Acreditamos que o interacionismo aliado ao construtivismo são teorias que se complementam. Uma mediação nesse porte é sempre um estímulo à aprendizagem, uma vez que provoca no acadêmico a busca de suas próprias respostas para construção do conhecimento, no caso da amostra em questão, sucedida pela interação de seus participantes.

Foi nesse caminhar sobre o interacionismo no ambiente virtual de aprendizagem, a partir de uma nova realidade, levando em consideração a inserção das TICs, no meio educacional, que finalizamos mais um segmento deste trabalho, mostrando uma profunda mudança nos procedimentos e ferramentas didáticas da educação, nos quais o processo de aquisição do conhecimento se dá de forma coletiva e colaborativa.

### 3.3 OUTRAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

A inovação tecnológica possibilita alternativas sociais com o uso de novas ferramentas cada vez mais presentes em nosso cotidiano. Com tal perspectiva, seria um equívoco não agregar toda essa possibilidade ao contexto da educação. Dentro desse patamar, o ensino de LE não poderia ser excludente.

A importância da aquisição de uma L2 não é um tema recente, contudo não se pode negar os desafios que o ensino de uma LE continua impondo às instituições de

ensino e, por conseguinte, a seus professores. No entanto, o novo muitas vezes assusta, muito mais quando empregado no exercício da educação, pois requer observação, experimentação e análise crítica da eficácia “da boa nova”. No caso da amostra, contamos com uma prática de ensino baseada em uma plataforma virtual de aprendizagem, onde os envolvidos estão separados em espaço e tempo, na qual são trabalhadas metodologias diferentes, dependendo dos objetivos a serem cumpridos em cada disciplina.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola na modalidade a Distância da UFPE, a meta a ser atingida está fundamentada:

[...] na produção e democratização de conhecimentos nem só na área de ensino de língua materna e sua Literatura, mas também e de forma especial na língua estrangeira de referência (língua espanhola), a sua riqueza e diversidade dialetal (o que se conhece como espanhol da Espanha e espanhol da América) e as frutíferas culturas dos diferentes países que compõem Hispano-América nas suas não menos profundas interrelações com a cultura vernácula, no momento atual e no percurso da história (Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em letras espanhol EaD-UFPE, 2014, p. 52-53).

Estamos diante de uma concepção de educação centrada no indivíduo; educação que permite à instituição acatar e atender às expectativas específicas dos alunos, bem como a negociação dos programas de estudo e dos métodos de avaliação. Por esse ângulo, no trabalho da EaD, a agilidade de produção e trocas de saberes confronta as estruturas curriculares austeras e, por vezes, desviadas da realidade peculiar do ensino tradicional, resultado do espaço limitado para a criação e autonomia. É nesse contexto que os suportes hipertextuais, interconectados e interativos na EaD permitem que a linearidade curricular se abra à pluralidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Paiva (2001) traz em seus estudos uma colocação que resgata um pouco desta fala:

No ensino tradicional, o professor é responsável por fazer ou induzir as conexões entre as informações, pois o material didático é todo previamente selecionado. Isso não significa que alguns alunos não partam em busca de outras fontes ou de outras conexões, mas essa autonomia é bem menos provável do que quando se trabalha com material da Web. Quando usamos o material eletrônico, é impossível prever todas as conexões que o aluno fará através das inúmeras possibilidades que o hipertexto possibilita. As pessoas e os

conhecimentos estão inseridos em um emaranhado de informações. Novos caminhos podem ser gerados a qualquer momento quando uma pessoa faz uma conexão justapondo conceitos que nunca haviam sido antes associados. Esse ambiente, além de ser mais propício a um tipo de educação menos conservadora, representa um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno (PAIVA, 2001, p.97).

As OCEM (2006) entendem que as atividades de produção, recepção e análise de textos orais não devem estar baseadas em uma orientação dicotômica e oposicionista, que vigorou na universidade e na escola durante muitas décadas. Dessa forma, as novas orientações pretendem:

[...] que o estudante veja a fala e a escrita como modalidades de uso da língua complementares e interativas, sobretudo quando se levam em conta práticas de linguagem nascidas na/da tecnologia digital, que também permitem a recorrência on-line desses dois tipos de modalidade (BRASIL, Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 34).

Nesta conjuntura, Leffa (2009) deixa um legado importante sobre a importância das TICs no ensino de línguas:

[...] não há como separar o uso da língua e seu ensino das tecnologias da informação e da comunicação. Essas tecnologias foram criadas em função da língua e existem para servi-la; o rádio, o telefone e mesmo a televisão, entre tantas outras tecnologias da informação, existem porque as pessoas falam. Por outro lado, as pessoas falam, ouvem, escrevem e leem, fazendo tudo isso com mais intensidade, porque essas tecnologias existem (LEFFA, 2009, p.14).

A internet, maior biblioteca da humanidade, disponibiliza a alunos e docentes uma gama de conteúdo (materiais autênticos), diversificados, e em tempo real na comunicação com o mundo, fato que resgata no aluno o anseio pelo saber e, ao mesmo tempo, faz com que professores reavaliem suas práticas de ensino. Sobre esse ponto, Miranda Poza (2018) levanta um olhar circunspecto sobre esta velocidade da transição da informação na atualidade, neste sentido o autor argumenta:

[...] a propósito do sujeito professor e a história contemplada desde a contemporaneidade: o conceito de geração mudou justamente porque as novas tecnologias impõem um ritmo que provoca que a formação recebida por um indivíduo fique obsoleta antes da mudança de geração, o que já vem provocando problemas no mercado do trabalho,

que considera uma pessoa de 40 anos completamente inútil para os novos desafios. Na verdade, é esse o principal problema e ao mesmo tempo a justificativa das resistências ao desenvolvimento de novos métodos de ensino, sobretudo quando o âmbito da educação sempre esteve embasado em critérios de arraigo à tradição (MIRANDA POZA, 2018, p. 125).

É notória a mudança de atitude que o alunado externaliza nos dias atuais nessa busca do aprender com o uso das TICs. Para isso, as metodologias ativas geram, muitas vezes, uma negociação na procura de solução de problemas, instigando atitudes de cooperação e solidariedade. As mídias digitais trouxeram novas possibilidades de mediação da informação para o ensino de línguas. Entretanto, não podemos esquecer das dificuldades que professores e alunos, juntos, encontram no desenvolvimento da habilidade de produção oral na EaD, como já mencionado na seção 2.

Talvez um incremento de ferramentas no AVA resultasse em uma das soluções, para um melhor desenvolvimento dos alunos quanto às práticas de escrita e oralidade, ou quiçá uma reavaliação dos trabalhos nos polos de apoio ampliasse a ênfase de suas tarefas para as quatro habilidades comunicativas. Nesse mesmo pensamento, Coracini (2003, p.154) cita que, para um maior sucesso no processo de ensino-aprendizagem, “o grau de maior ou menor sucesso depende do maior ou menor envolvimento do falante enquanto sujeito do discurso, do grau de estranhamento do aprendiz e da maneira como reage a ele.”

A formação continuada para os alunos da EaD deve ser vista mediante as necessidades que emanam do próprio AVA. É com esse entendimento que voltamos nossa atenção para essa tecnologia em movimento, uma vez que os artefatos didáticos, presentes no AVA, não são estáticos e por isso carecem de *upgrades*, ou seja, inovações. Como se percebe, a educação continuada implica em um conceito de aprendizagem contínua, no qual o papel do professor está sempre redimensionado, por isso há uma incessante busca pelo conhecimento em todos os âmbitos de sua atuação profissional – teoria e prática andam sempre atreladas.

Estamos diante de um curso de Licenciatura em Língua Espanhola, lidando com uma diversidade e complexidade de características de contextos pertinentes à própria língua em estudo. Nessa busca de aprender uma língua que não é nossa, ou seja, a língua do outro, deparamo-nos com a história, cultura, literatura, peculiaridades

e da gramática dessa nova língua, didáticas de ensino e suas metodologias. Por essa vereda, percebe-se uma necessidade de afinidade, compromisso e respeito com esse idioma. Portanto, segundo Rajagopalan (2003) torna-se premente:

[...] o processo de 'ensino-aprendizagem' de uma língua 'estrangeira' como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Nessa redefinição de identidade, percebe-se encontros da LE com a LM, principalmente no caso da nossa amostra, línguas que têm raízes comuns. Por esse enfoque, os diversos mecanismos linguísticos deveriam ser entendidos, por nosso acadêmico, como elementos que compõem a gramática, devendo ser trabalhados de forma contextualizada. A prática de aspectos estruturais da língua é importante para o entendimento do funcionamento da linguagem, assim como a aplicação das regras na produção de discursos e, principalmente, na elaboração de bons textos, empregados na prática social. Com isso, percebemos mais uma vez a importância do entendimento do nosso fenômeno em estudo, o PPS e PPC do indicativo.

Veremos, a seguir, algumas linhas teóricas relacionadas ao uso da gramática, que respaldam a necessidade de seu conhecimento para a compreensão das várias ocorrências gramaticais como as que serão estudadas na seção 4.

### **3.3.1 A gramática pela Lógica Aristotélica**

Segundo Aristóteles, o homem, animal racional e social, único ser com o dom da fala, entra em contato com a realidade através dos sentidos. Contrapondo-se ao inatismo platônico, o indivíduo nasce como uma "tábula rasa". Assim sendo, ao nascermos, nossa mente seria como um quadro em branco, onde, ao longo da vida, através das nossas experiências, vamos gradualmente preenchendo-o, e os sentidos são como portas pelas quais o corpo entra em contato com a realidade, dando-se início à formação do nosso conhecimento.

O primeiro tipo de lógica é conhecido como lógica aristotélica, surgida na antiguidade como uma “teoria da demonstração”, que buscava avaliar os raciocínios e os argumentos na procura de uma verdade mais segura. É dela que a gramática tradicional herda sua estrutura organizacional. A distinção entre as línguas ocorreria devido às diferentes convenções por meio das quais as mesmas situações são referidas, ou seja, ao distinguir o fixo e o variável, o comum e o diferente na linguagem, e ao atestar que o pensamento que se manifesta nas diferentes línguas é sempre igual como seria igual ao mundo que ele retrata.

Estruturar o conhecimento sempre foi uma inquietação da humanidade. Dessa maneira de revelar a realidade, originou-se o sistema aristotélico de classificação, identificando conceitos básicos que agrupassem o pensamento humano, chamados categoriais (substância, qualidade, quantidade, relação, lugar, posição, tempo, posse, ação e paixão), as quais não apenas apresentam o próprio raque da teoria filosófica, como exerceu uma influência sem igual nos sistemas de muitos filósofos da tradição ocidental. Essas categorias (unidades básicas de sentido) deram origem às unidades conceituais. No entanto, a categoria principal é a substância, que funciona como referência para as demais.

De acordo com Masip (2000), a substância é tudo o que tem existência real. Assim sendo, o substantivo é a verbalização da substância, podendo ser corpórea (material) ou incorpórea (sem matéria ou sem consistência). Ao mesmo tempo, pode ser corruptível ou incorruptível. O nome, cujo significado é atribuído por convenção, não tem parte significativa (é simples) e não faz referência à temporalidade. O verbo, por sua vez, além de ter um significado particular e ser, então, um nome, refere-se ao tempo e é, também, simples. Por meio dele, “algo é dito ou afirmado de algo”, isto é, algo é “predicado”<sup>44</sup> de um sujeito ou encontrado presente nele – a verdade ou falsidade se refere justamente à presença ou não do predicado no sujeito.

Por este entendimento Aristoteles (2013) afirma que o verbo:

[...] ‘é sempre sinal das coisas subsistentes, por exemplo, das coisas ditas de um sujeito’, ele explicita a necessidade de o verbo no sistema verbal grego exigir sempre a referência ao sujeito. Essa exigência é o

---

<sup>44</sup> Predicado segundo Aristóteles é aquilo que afirmamos de um sujeito. É preciso ter cuidado para não confundir predicado com verbo, já que o predicado tanto pode ser nominal, (com o auxílio do verbo ser, constituindo um predicativo do sujeito: Pedro é estudante) como verbal (Antônio trabalha) (MASIP, 2017, p.10).

principal distintivo do que se chama verbo em grego e em toda família indo-europeia de línguas (ARISTÓTELES, 2013, p. 86).

Segundo a lógica temporal (cronológica), o valor lógico que um enunciado expressa, hoje, pode variar quanto ao seu valor lógico no passado (ontem) ou no futuro (amanhã). Isso significa que uma afirmação no presente do indicativo pode ser distinta do valor lógico no passado ou no futuro. De acordo com Aristóteles (2013):

Pela linguagem corrente chega-se a um dos constituintes mais importantes da lógica, qual é o tempo. É verdade que a lógica em Aristóteles não está, a essa altura, apta a captar as meras mudanças de um instante para outro, mas não dispensa as grandes dimensões temporais, passado, presente e futuro. 'Verbo é o que agrega aquilo que ele próprio significa o tempo e cujas partes nada significam isoladamente.' A introdução do tempo pelo verbo é mais uma condicionante da língua grega e, no caso, do indo-europeu. O relevante aqui, porém, é aparição do tempo para a lógica (ARISTÓTELES, 2013, p. 83).

Voltando ao fenômeno em estudo, o PPS e PPC do indicativo, e considerando que alguns autores atribuem ao uso desses tempos verbais um valor relativo e outros um valor absoluto, nos quais, seguindo as considerações deixadas por Aristóteles (2013), a linguagem é uma fonte inesgotável de equívocos e ambiguidades. Masip (2017, p.5) orienta que o aluno deve “perseguir sempre a habilidade do especialista em lógica, que consiste em simplificar a linguagem, arquitetar conteúdos, examinar sua coerência e diagnosticar sobre a validade ou veracidade do que se diz, se ouve e se lê.”

Dois elementos basilares para clarear as ideias sobre o tema em estudo, segundo a lógica, são a coesão e a coerência. A primeira, ligada à relação estabelecida entre palavras, frases e parágrafos; e a segunda estabelecendo relações lógicas entre as ideias de um texto. Koch (1998) acredita que a coesão e a coerência têm uma função que vai além de atributos do texto. Elas são essenciais para a construção de sentido, refletindo na importância de ambas para produção de significado.

Antunes (2005) deixa-nos em seus escritos que:

Reconhecer que o texto está coeso é reconhecer que suas partes como disse, das palavras aos parágrafos, não estão soltos, fragmentados, mas estão ligados, unidos entre si. Daí que a função da

coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade (ANTUNES, 2005, p.47).

Por esse ângulo, o trabalho de produção textual e leituras produzidas por nossos alunos da EaD exigem coesão de seus elementos e envolvem diferentes atividades linguísticas. Para Miller (2003), devemos considerar que:

- a) atividade epilinguística - é o exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades. Dizendo em outras palavras, é a reflexão que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para compreender ou atribuir sentidos ao texto, verificar sua lógica, coesão, coerência, adequação das categorias gramaticais e ortografia, seja como leitor que precisa entender o que lê, seja como autor que deseja que seu leitor entenda o que escreve;
- b) atividade linguística - o próprio ato de ler e escrever;
- c) atividade metalinguística - capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo (a gramática convencional) (MILLER, 2003, p.118).

As atividades linguísticas desenvolvidas pelos alunos da amostra, em suas produções de texto, desencadeiam indagações sobre diversas particularidades da ortografia e, com isso, sobre a gramática do espanhol. Assim, claro está que um curso de licenciatura exige do acadêmico em Língua Espanhola um nível de interferência docente para que dificuldades no traquejo da língua meta possam ser superadas. Aqui não pretendemos advogar em favor do formalismo no uso da língua, mas usar de bom senso, sabendo quando e como usar o espanhol adequadamente.

Sobre este tema Antunes (2003) evidencia que:

Não existe um padrão único de fala, como não existe também um padrão único de escrita. Não falamos nem escrevemos todos do mesmo jeito, em qualquer situação ou para quaisquer interlocutores. Falamos e escrevemos, com maior ou menos formalidade, mais ou menos à vontade, com maior ou menor espontaneidade e fluência. Há momentos, de fala ou de escrita, em que tudo o que vai ser dito pode ser dito sem muita ou sem nenhuma formalidade, como há momentos em que tudo precisa ser cuidadosamente planejado e controlado (ANTUNES, 2003, p.52).

Finalizo esta breve apreciação sobre a correlação entre lógica e gramática pontuando que ela se refere ao fato das estruturas sintáticas e a classificação das

palavras terem sido nomeadas, inicialmente, para propósitos da lógica. Subsequentemente, filósofos e gramáticos dedicados ao estudo das línguas fizeram uso dos fundamentos lógicos para esboçar as gramáticas. Existe uma ligação lógica de ideias nas línguas, que se fazem presentes por intermédio da escrita e fala, na qual a construção do texto se dá por dois elementos essenciais, coesão e coerência, através dos quais os aspectos linguísticos e extralinguísticos sucedem no discurso.

### **3.3.2 A gramática gerativista e seus contrastes funcionalistas**

É a concepção que cada um tem sobre a língua, como expressão do pensamento, que vai dizer não somente do seu conceito sobre cultura, mas sobre a forma de perceber e atuar dentro das atribuições como alunos e professores, quer seja na sala de aula física ou virtual. Da mesma forma, sabe-se que um professor pesquisador segue uma linha teórica que se expressa nessa mesma visão de língua, por sua vez concebida em harmonia com concepções diferentes, nas quais as gramáticas, conseqüentemente, buscam fundamentar-se em orientações teóricas divergentes.

Aqui esboçaremos algumas peculiaridades entre dois perfis gramaticais, o Gerativismo e o Funcionalismo, correntes linguísticas contemporâneas, sendo o Gerativismo derivado do Funcionalismo, mas com princípios e premissas diferentes. Enquanto o Estruturalismo americano advoga em defesa do homem como "um ser vazio", em que a linguagem é assimilada através da repetição, o Gerativismo argumenta que o ser humano não nasce "oco" quanto à linguagem, mas com um mecanismo inato da linguagem, ou seja, uma predisposição biológica. Por esse perfil, a língua, inata ao ser humano, geraria manifestações da linguagem, daí advém a expressão "gramática gerativa." Noam Chomsky, o pioneiro do Gerativismo, nomeou essa capacidade inata de "Faculdade de Linguagem", na qual, para o estudioso, a criatividade é uma faculdade humana capaz de produzir a linguagem, assim sendo capaz de interpretar, produzir e reproduzir diferentes formas de comunicação. Em conformidade com os estudos, Chomsky (1980) afirma que:

Uma das razões para estudar a linguagem (exatamente a razão gerativista) – e para mim, pessoalmente, a mais premente delas – é a possibilidade instigante de ver a linguagem como um 'espelho do espírito', como diz a expressão tradicional. Com isto não quero apenas

dizer que os conceitos expressados e as distinções desenvolvidas no uso normal da linguagem nos revelam os modelos do pensamento e o universo do 'senso comum' construídos pela mente humana. Mais instigante ainda, pelo menos para mim, é a possibilidade de descobrir, através do estudo da linguagem, princípios abstratos que governam sua estrutura e uso, princípios que são universais por necessidade biológica e não por simples acidente histórico, e que decorrem de características mentais da espécie humana (CHOMSKY, 1980, p.09).

Estamos diante de uma gramática que determina a aquisição do conhecimento através de um fator inconsciente, ou seja, de mecanismos internos da mente, nos quais a faculdade para a aquisição de uma L1 independe da experiência linguística. Isso nos leva a pensar que, por esse viés, o aluno já chegaria à escola com uma gramática herdada. À escola caberia aperfeiçoá-la, atentando para sua estrutura na língua falada e escrita.

O Funcionalismo nasceu a partir da noção saussuriana de língua enquanto sistema, caracterizado por uma concepção de que cada língua é única e atua como instrumento de comunicação. Por esse ângulo, ela é entendida como uma estrutura flexível que se adapta às situações mais diversas no contexto comunicativo, refletindo na sua própria estrutura. Assim, o Funcionalismo entende a língua como um instrumento comunicativo entre interlocutores, propondo-se analisar e descrever seu funcionamento.

Segundo Halliday, os falantes em seu dia a dia estão envolvidos em encargos nas diversas circunstâncias interlocutivas, com isso:

Se podemos variar nosso nível de formalidade ao falar ou escrever, ou passar livremente de um tipo de contexto para outro, usando a língua ora para planejar uma atividade organizada, ora para pronunciar uma conferência, ora para manter disciplinadas as crianças, é porque a natureza da língua é tal que tem todas essas funções integradas em sua capacidade total (HALLIDAY, 1978, p. 126).

Não podemos esquecer que todo enunciado está alicerçado em um conjunto de informações acumuladas, a priori, em algum contexto discursivo, espaço onde a gramática é constituída e onde, de alguma forma, algo já foi dito ou vivido em algum momento concreto, através de nossas expressões linguísticas em contextos específicos de uso. Segundo Weedwood (2002), a característica mais marcante desta escola é sua combinação de Estruturalismo e Funcionalismo, ou seja, uma pluralidade de incumbências executadas pela língua, na qual sua estrutura é definida em geral

por suas funções. Aqui falamos de duas vertentes, a primeira mais próxima ao Estruturalismo, estudada em sua autonomia; e segunda, dedicada à função da língua como elemento fundamental. Neste segmento, Murad (2011) pontua que:

[...] enquanto uma se põe a descrever e analisar os aspectos da langue de Saussure, a outra se debruça sobre as questões da fala, ou parole, ou seja, a função desempenhada pela forma linguística no ato comunicativo, contextualizada pelos aspectos pragmático-discursivos (língua em uso) (MURAD, 2011, p. 346).

Tomando como referência esses preliminares sobre o Gerativismo e Funcionalismo, evidenciamos alguns outros contrastes pertinentes a estas duas correntes teóricas, em algumas perspectivas, que respaldam nosso trabalho. Conforme Martiné (1978), o aporte da sintaxe gerativista fundamenta-se na elaboração de fórmulas ou regras que reproduzam as construções de enunciados (orações gramaticais) usadas pelos falantes, ou seja, o estudo baseia-se, dentro dos enunciados, na ordem precisa dos elementos linguísticos. No que concerne à sintaxe funcionalista, sua colaboração reside na superação da linearidade da linguagem. Por esse ângulo, para os funcionalistas, em uma língua, nem tudo compõe uma ordem inevitável – muitas vezes torna-se funcional, simplesmente, por questões de tradição e uso. Para a RAE (2009) as gramáticas de base funcional concedem relevância especial à relação que existe entre a estrutura sintática das mensagens e a intenção comunicativa dos falantes (RAE, 2009, p.6, tradução nossa).<sup>45</sup>

Uma outra característica da teoria gerativista que nos chama a atenção diz respeito ao fato desta se apresentar como portadora de um modelo hipotético-dedutivo baseado no dedutivismo sintático. De acordo com a corrente, uma concepção de estrutura linguística relacionada com operações indutivas não explicaria a estrutura gramatical interna da língua. Em contrapartida, o funcionalismo sintático, modelo indutivo, baseia-se na observação da linguagem humana.

Nessa subseção, procuramos refletir sobre as perspectivas teórico-metodológicas do enfoque Gerativista e Funcionalista, buscando respostas que

---

<sup>45</sup> *Las gramáticas de base funcional conceden especial relevancia a la relación que existe entre la estructura sintáctica de los mensajes y la intención comunicativa de los hablantes (RAE, 2009, p.6).*

fundamentem nossa análise de dados, respaldando uma explicação para a gramaticalização nas flexões do PPS e PPC do indicativo.

### 3.3.3 Pragmática Linguística

Somado aos estudos referentes à linguagem, temos a pragmática, que segundo Reyes (1994) é uma disciplina da linguística que investiga como os locutores interpretam enunciados em diversos contextos. A autora alega que a pragmática tem como objeto a linguagem em exercício. Visto por esse ângulo, a autora ainda declara: “A pragmática estuda a linguagem em termos de comunicação, ou seja, lida com a relação entre a linguagem e o falante, ou pelo menos de alguns aspectos dessa relação.” (REYES, 1994, p. 17, tradução nossa).<sup>46</sup>

Armengaud (2006) define contexto como uma circunstância real na qual os “atos de fala” são manifestados, ou seja, o tempo, o lugar e a identidade dos falantes, por exemplo, e tudo que for essencial para que se entenda e avalie o que é referido. No pensamento do autor, “percebe-se o quanto o contexto é indispensável quando se está privado dele, por exemplo, quando os atos de fala lhe são narrados por um terceiro, em estado isolado; geralmente eles se tornam ambíguos, inavaliáveis.” (ARMENGAUD 2006, p.9).

Pensando na nossa amostra, a língua em uso através de textos, com alunos de licenciatura, emerge o anseio pela prática de padrões linguísticos e gramaticais. Contudo, a interpretação do enunciado, considerando seu contexto, é indispensável para a captação da mensagem. Sob essa perspectiva, percebe-se que a estrutura gramatical está correlacionada a sua função comunicativo-pragmática. Destarte, os domínios da sintaxe, semântica e pragmática estão interligados, por conseguinte, as análises linguísticas precisam estar alicerçadas em informes empíricos, oriundos de contextos sociocomunicativos.

A língua é social e como já pontuada, mutável. A comunicação é estabelecida por meio da interação entre os implicados no processo, fomentando a competência linguística. Com isso, a linguagem deve ser adequada, acessível, mas sem postergar o léxico e sem refugar o uso estrutural da língua em estudo, ou seja, sendo usada

---

<sup>46</sup> *La pragmática estudia el lenguaje en función de la comunicación, lo que equivale a decir que se ocupa de la relación entre el lenguaje y el hablante, o por lo menos de algunos aspectos de esta relación* (REYES, 1994, p. 17).

com propriedade de conhecimento gramatical. Manter um alto nível de ensino não é tarefa fácil. Os esforços são sempre repensados com implementações de recursos e possibilidades.

Evidencia-se, nas últimas décadas, novas perspectivas para o ensino de licenciaturas, através da modalidade EaD, facilitando sua oferta como a que dispomos na UFPE, com o curso de Licenciatura em Língua Espanhola, favorecendo estudantes nos lugares mais longínquos, em nossas GREs.

Tentamos dar um salto no tempo, no entanto, mesmo com o uso das TICs, indispensáveis para a plataforma de ensino AVA, deparamo-nos com vários percalços, mas mantemos o foco para o aperfeiçoamento em nossa prática enquanto professores. Isso sem a anulação das variedades linguísticas que circundam esta plataforma, onde encontram-se: alunos, coordenação, professores e tutores. Contudo, como parte dessas dificuldades, percebe-se que a estrada continua com fendas a serem lapidadas, por isso voltemos mais uma vez a nossa amostra (alunos de Licenciatura em Língua Espanhola), onde deixo uma reflexão: se no processo seletivo não existe pré-requisito de um conhecimento prévio da língua hispânica, e se as atividades complementares perfazem 210 horas de sua carga horária total, não seria viável a obrigatoriedade de um curso de formação sobre a gramática do espanhol?

Sabe-se que os componentes curriculares obrigatórios para a licenciatura em Letras/Espanhol da EaD-UFPE correspondem a 2.565 horas, mas que em termos de conhecimento gramatical do espanhol a carga horária é muito limitada. Se o curso se refere à Licenciatura em Língua Espanhola, como esses licenciandos poderão assumir uma sala de aula sem o conhecimento da gramática e sem as competências necessárias em relação à oralidade e à escrita? Na verdade, espera-se que o aluno, ao concluir o curso, seja proficiente na língua em estudo – o espanhol.

Um outro ponto que nos chama a atenção é que, apesar do exposto, é exigido um trabalho de conclusão do curso (TCC) que seja escrito e defendido perante uma banca, em espanhol. (Em anexo atividades complementares - Resolução Nº 12/2013 do Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPE – ANEXO B).

Entende-se que a língua(gem) foi considerada em diferentes formatos nas teorias linguísticas. Na pragmática, as convicções que norteiam a compreensão dos enunciados e enunciadorees são ligações presentes entre os participantes. Em

conformidade com Reyes (1994), trazemos uma citação que aborda essa integração entre participantes em uma situação de comunicação:

O significado produzido ao usar a linguagem é muito mais do que o conteúdo das proposições enunciadas. Gesto, postura, tom de voz, entonação, duração dos intervalos, frases cortadas, tudo significa, e muitos desses materiais podem ser integrados a uma descrição linguística (REYES, 1994, p. 18, tradução nossa).<sup>47</sup>

A autora assinala que o significado de uma frase, amiúde, é distinto do significado de um enunciado em um fato ou contexto particular, portanto, segundo a mesma, na interpretação, não se pode diferenciar somente os significados, mas também elaborar técnicas para estudá-las. Dessa forma, entender um enunciado não é apenas decodificar, mas fazer uso do raciocínio dedutivo, a partir do qual as conclusões são resultantes de certas premissas. Para Reyes (2007):

A noção de significado do falante se opõe à do significado convencional, às vezes chamado literal, que é o que as expressões possuem por convenção, o que é compartilhado por toda a comunidade de falantes e geralmente é registrado em gramáticas e dicionários. Esse nível de significado é estudado pela semântica. Problemas como ambiguidade e polissemia de certas expressões correspondem ao campo de estudo da semântica. Em um sentido mais restrito, a semântica estuda a correspondência entre sentenças e o mundo, isto é, as condições de verdade que devem ser atendidas para que uma oração seja verdadeira ou falsa. Ao usar-se a linguagem, são produzidos significados que vão além do valor verdadeiro das orações; esses significados residuais, não pré-estabelecidos, devem ser teorizados pela pragmática, que muitos linguistas vêem como parte da linguística (REYES, 2007, p. 9, tradução nossa).<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> *El significado que se produce al usarse el lenguaje es mucho más que el contenido de las proposiciones enunciadas. Gesto, postura, tono de voz, entonación, longitud de las pausas, frases cortadas, todo significa, y muchos de estos materiales pueden integrarse en una descripción lingüística (REYES, 1994, p. 18).*

<sup>48</sup> *La noción de significado del hablante se opone a la de significado convencional, a veces llamado literal, que es el que las expresiones poseen por convención, el que comparte toda la comunidad de hablantes y suele estar registrado en gramáticas y diccionarios. Este nivel de significado es estudiado por la semántica. Problemas como la ambigüedad y la polisemia de ciertas expresiones corresponden al campo de estudio de la semántica. En un sentido más restricto, la semántica estudia la correspondencia entre las oraciones y el mundo, es decir, las condiciones veritativas que deben cumplirse para que una oración sea verdadera o falsa. Al usarse el lenguaje se producen significados que desbordan el valor veritativo de las oraciones; estos significados residuales, no preestablecidos, deben ser teorizados por la pragmática, que muchos lingüistas ven como una parte de la lingüística (REYES, 2007, p. 9).*

De acordo com o exposto até o momento sobre a pragmática, observe em (1) o significado da expressão analisada pelo viés do contexto da fala, objeto da Pragmática:

(1) A janela está aberta.

Qual o conceito quando ouvimos uma sentença como em (1) fora de contexto? De maneira intuitiva, entendemos que é o conceito do objeto físico, ou seja, uma abertura em um elemento de vedação arquitetônica, como uma parede, que permite a ventilação e insolação dos ambientes internos.

Nesse momento, imaginem a seguinte situação: uma reunião de professores está acontecendo na sala de conferência de uma escola; uma trovoadas passa a ser ouvida, seguida de raios e relâmpagos (creio que de alguma maneira ou em algum lugar já presenciamos situações semelhantes). Um dos professores enfatiza, “vai chover muito! Estou sem guarda-chuva e sem carro!” O outro professor acena com a cabeça e diz, “Eu também.” O gestor pondera, “Se começar a chover, continuaremos a reunião na próxima semana.” Desta vez, um outro professor olha para a janela e anuncia: “A janela está aberta! Já está chovendo!” Qual é o significado desta sentença neste contexto? Mudou, verdade? Parece ser bem diferente daquele conceito da sentença (1). Neste contexto, a sentença “A janela está aberta” é entendida como um pedido de finalizar a reunião para irem embora.

Podemos pensar em vários outros contextos, usando o mesmo enunciado “A janela está aberta.” Percebe-se que o contexto de uso dos signos linguísticos intervém na construção de seu significado. A análise da conceitualização formada pelo uso desta sentença nos contextos de “janela aberta”, descritos acima, é parte da pragmática.

Conforme Reyes (2007), assimilar a definição fiel das palavras e expressões linguísticas, muitas vezes, é confuso, pois em algumas ocorrências não conhecemos bem o emissor e o contexto em que o enunciado foi emitido. Para a autora:

Convencional significa acordado, preestabelecido. Claro que muitas dessas convenções estão motivadas precisamente pelas necessidades comunicativas dos falantes, e essa motivação é melhor percebida nos processos de mudanças linguísticas. Mas, uma vez imposta a mudança, a nova forma ou construção passa a formar parte

de um sistema de regularidades, e estas são convencionais (REYES, 2007, p. 14, tradução nossa).<sup>49</sup>

Logo, para ela, o significado convencional das palavras não é suficiente, uma vez que os significados dos elementos léxicos e o conjunto de regras a serem combinados são convencionais, ou seja, não respeitam uma ordem natural ou a leis físicas – são arbitrários e foram consolidando-se ao longo da história da linguística.

### 3.3.4 Abordagem Comunicativa

Seguiremos nosso estudo sobre antecedentes teóricos para o ensino de línguas fazendo uma reflexão do processo de ensino de LE à luz da abordagem comunicativa. Neste enfoque, a comunicação deve ocorrer em contextos reais, nos quais o professor necessita atuar, embasando-se em escritos do nosso dia a dia. Via de regra, é evidente que a alusão comunicativa desencadeou alterações significativas no domínio do ensino-aprendizagem de LE. Contudo está que a língua não se limita às particularidades gramaticais e estruturais, ou seja, ela não é, somente, um conjunto de regras, mas como no discurso, possui um sentido funcional. Isso nos leva a entendê-la, em suas aplicações comunicativas cotidianas, como uma habilidade sociocomunicativa, principalmente quando o aprendiz é um futuro professor de LE.

Refletindo sobre a realidade da nossa amostra, e entendendo a abordagem comunicativa como indispensável para uma prática de educação interativa, torna-se significativo, dentro da Plataforma AVA, a escolha de ferramentas para o exercício de tarefas que instiguem tanto a produção textual quanto a oralidade dos nossos alunos, mobilizando as quatro habilidades linguísticas de maneira que, durante a trajetória do curso, o acadêmico possa se apropriar de fato da LE da qual se tornará professor. Vale ressaltar que alguns teóricos assumem uma visão contrária, quando afirmam que a lógica do pensamento se sobrepõe ao trato comunicativo. De acordo com Travaglia

---

<sup>49</sup> *Convencional significa acordado, preestablecido. Por supuesto muchas de esas convenciones están motivadas precisamente por las necesidades comunicativas de los hablantes, y esa motivación se percibe mejor en los procesos de cambios lingüísticos. Pero una vez que el cambio se ha impuesto, la nueva forma o construcción pasa a formar parte de un sistema de regularidades, y estas son convencionales* (REYES, 2007, p. 14).

(2002, p.21, apud CAMPOS, 2008, p. 3) “a expressão se edifica no interior da mente e sua exteriorização funciona como uma espécie de tradução do pensamento.”

Em busca de uma abordagem inferencial, comunicativa, que direcione o ouvinte ao significado do falante, faremos um breve apanhado do Princípio Comunicativo da Relevância. Em conformidade com Speber e Wilson (1994), o princípio da relevância cumpre em explicar, exatamente, o significado da comunicação. Essa concepção está relacionada à interpretação dos enunciados pelos falantes, tomando como base a condição dos seres humanos em processar informações da língua. Segundo Zorraquino & Durán (1998), essa conjectura que parte da Ciência Cognitiva propõe que a mente humana é processada de maneira efetiva na abordagem da informação, uma vez que está direcionada à procura da relevância. Com isso, os autores Speber e Wilson (1994) sugerem a limitação do aparelho explicativo da pragmática, com seu caráter cognitivo e comunicativo, em uma única teoria: o Princípio da Relevância.

Por esse viés, as autoras concordam que:

Este princípio central é baseado em uma característica básica da cognição humana: um indivíduo, em uma interação com o meio, presta mais atenção a uns fenômenos que outros [...] a atenção humana é caracteristicamente seletiva de fato (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN. 1998, p. 96, tradução nossa).<sup>50</sup>

A finalidade dessa teoria é identificar também quais são os propósitos comunicativos do falante, além de decodificar os elementos de um enunciado e ponderar em relação de como os falantes interpretam de modo inferencial as informações que não se alcançam decodificar, linguisticamente, de maneira evidente. Ela se apresenta como a teoria sobre a realização da comunicação humana. Pela ótica desse “funcionamento humano”, falamos da presença de uma linguagem verbal e não verbal. Para Speber e Wilson (1994), nosso cognitivo está planejado, geneticamente, para distinguir as informações mais importantes.

Essa teoria defende que o falante não só faz interpretações decodificando informações, mas fazendo suas próprias inferências do que se escuta. Nesse sentido,

---

<sup>50</sup>*Este principio central se basa en una característica básica de la cognición humana: un individuo, en interacción con el medio, presta más atención a unos fenómenos que a otros [...] la atención humana es característicamente selectiva de hecho* (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN. 1998, p. 96).

existem dois modelos diferentes de comunicação: o modelo de código, no qual o falante faz a decodificação da informação; e o modelo ostensivo, para o qual a comunicação ocorre por inferências de interlocutores operantes. A teoria da relevância está baseada também na ideia de contexto. Segundo Speber e Wilson (1994), o contexto é um elemento do processo comunicativo que tem uma importância fundamental na interpretação pragmática dos enunciados.

Compactuando do mesmo pensamento Martín Zorraquino & Duran (1998) assinalam:

[..] a teoria da Relevância postula uma concepção cognitiva do contexto, caracterizada por por duas premissas: (i) o contexto desempenha um papel decisivo na interpretação pragmática de todos os enunciados (não apenas alguns); e (ii) o contexto não está predeterminado ou fornecido com antecedência na mente do destinatário que deve processar um enunciado, mas que se constrói ao mesmo tempo que se interpreta (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN. 1998, p.98, tradução nossa).<sup>51</sup>

Em conformidade com o supracitado, os interlocutores dividem expectativas sobre contextos de uso e com isso interpretam os enunciados. Claro está que falamos de aspectos a considerar, ou seja, um contexto mental de um interlocutor que compactua com a decodificação dos signos linguísticos, realizados abertamente, partilhado por poucos falantes no processo em que os enunciados são interpretados.

Outro aspecto que devemos considerar, no que concerne à abordagem comunicativa, é a fomentação de estratégias comunicativas orais, através das ferramentas disponíveis no AVA. Nesse sentido, práticas de leituras e debates nas diversas disciplinas podem ser feitos via plataforma e/ou polo de apoio, com atividades direcionadas e planejadas, fazendo uso de intervenções linguísticas, com relação a turnos de palavras, verbos, advérbios e outros elementos indispensáveis na interação dos acadêmicos, uma vez que esses elementos farão parte de seu vocabulário quando comecem a atuar como professores de LE, no caso da amostra, o espanhol.

Delgado (2000) menciona Cazden (1991), em seu famoso livro *El discurso en el aula*, quando o autor afirma que:

---

<sup>51</sup> [...] *la teoría de la Relevancia postula una concepción cognitiva del contexto, caracterizada por dos supuestos: (i) el contexto desempeña un papel decisivo en la interpretación pragmática de todos los enunciados (no sólo de algunos); y (ii) el contexto no está predeterminado o dado de antemano en la mente del destinatario que ha de procesar un enunciado, sino que se construye al mismo tiempo que se interpreta* (MARTÍN ZORRAQUINO; DURÁN. 1998, p.98).

Determinadas características das instituições de ensino fazem da comunicação um elemento decisivo por vários motivos. Primeiro, porque a linguagem falada é o meio através do qual grande parte do ensino é realizado e através do qual os alunos mostram ao professor o que aprenderam; a esta função de comunicação de informação Cazden chama de função proposicional. Em segundo lugar, porque as escolas são um dos ambientes humanos mais movimentados e, portanto, nelas se produzem a criação e manutenção de relações sociais que fazem que esta autora fale de uma função social e, em terceiro lugar, porque a linguagem falada é uma parte fundamental da identidade dos usuários que expressam a própria personalidade e atitudes; estamos diante de uma função expressiva (CAZDEN, 1992, p.35, apud DELGADO, 2000, p. 157, tradução nossa).<sup>52</sup>

Ponderemos sobre a citação acima mencionada e nossa coleta de dados, excertos de publicações da plataforma AVA, dentro de um espaço virtual, circundado por um contexto hipertextual, no qual as leituras não são, necessariamente, lineares. É dessa forma que interagimos com os textos, frutos das tarefas conferidas aos participantes em cada disciplina na plataforma, e é assim que 80% da comunicação da EaD se estabelece.

Como atenta Marcuschi (2005, p.13), “na atual sociedade da informação, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo.” Nessa perspectiva, as postagens chegam à plataforma em vários formatos: word, excel, pdfs, vídeos, imagens, áudios, entre outros. Em resultado, novos olhares com novas percepções e expectativas aportam a esse novo formato de “sala de aula”. Falamos aqui de um processo comunicativo de interações multiculturais, com novos aportes linguísticos, cognitivos e sociais, nos quais professores de diferentes países, de fala hispânica, trazem e partilham suas experiências nesse cenário estudantil de aprendizagem. Instauram-se novos desafios e possibilidades, ofertando mais visibilidade aos sujeitos imersos nesse espaço, o cyberspaço.

---

<sup>52</sup> *Determinadas características de las instituciones docentes hacen de la comunicación un elemento decisivo por varios motivos. Primero, porque el lenguaje hablado es el medio a través del que se realiza gran parte de la enseñanza y a través del cual los alumnos muestran al profesor lo que han aprendido; a esta función de comunicación de información la llama Cazden función proposicional. En segundo lugar, porque las escuelas son uno de los ambientes humanos más concurridos y, por lo tanto, en ellas se produce la creación y mantenimiento de relaciones sociales que hacen que esta autora hable de una función social y, en tercer lugar, porque el lenguaje hablado es parte fundamental de la identidad de los usuarios que expresan la propia personalidad y las actitudes; estamos ante una función expresiva (CAZDEN, 1992, p.35, apud DELGADO, 2000, p. 157).*

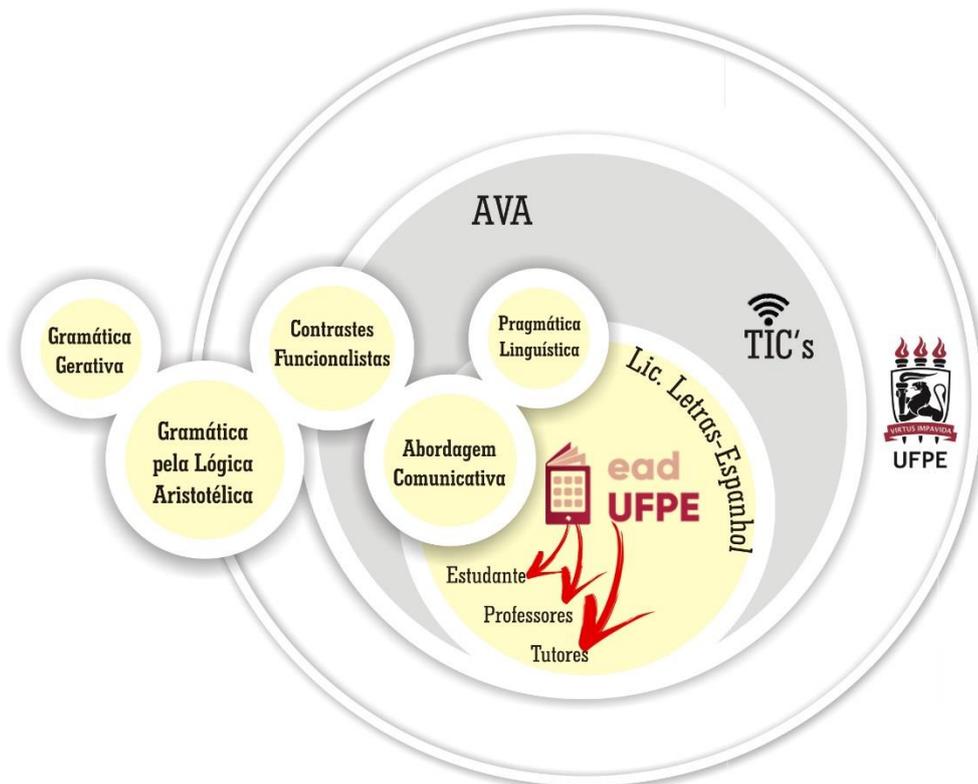
Chegamos ao final de mais uma seção, que abarca a importância do conhecimento da gramática aplicada a um contexto comunicativo virtual através da interação dos seus interlocutores. Isso implica em uma clareza no que concerne às sucessivas mudanças que influenciaram no liame entre a linguística e a gramática. Não foi nosso objetivo exaltar uma concepção teórica, mas termos a perspicácia de reconhecer que em determinado momento todas trouxeram seu legado ao estudo de línguas. Algumas de forma mais contundente, outras sem muita credibilidade, no entanto é cabal o lugar deixado por cada uma delas. Persistem as diferentes concepções sobre o conceito de língua e o papel advogado em favor ao uso de uma ou outra gramática. Em contrapartida, para Perine (2010, p. 35), “saber gramática não é condição para o bom uso da língua padrão, nem o estudo da gramática é o caminho para chegar lá.” Na realidade, não restam dúvidas de que o ensino de LE está entrelaçado ao domínio da gramática independentemente do enfoque. Evidente está a inquietação que circunda o ensino de LE, no sentido de reconhecer um padrão que satisfaça às expectativas daquele que se propõe a ensinar uma L2. Para Miranda Poza (2018):

Um profissional de línguas estrangeiras deve estar bem preparado para assumir seu papel. Como afirmava Bugueño Miranda (1998), um professor de línguas estrangeiras não pode reduzir seu papel ao de um simples animador cultural. Um profissional de ensino de idiomas deve conhecer os mecanismos que regulam a gramática – oracional e supra-oracional, tanto de sua própria língua como daquela que ensina. Só deste modo, ser-lhe-á possível detectar previamente problemas que poderão surgir ao longo dos processos de aprendizagem, auxiliando-o na utilização de métodos e estratégias mais adequados para culminar com êxito a assimilação e aquisição das formas linguísticas por parte do aprendiz (BUGUEÑO MIRANDA 1998, apud MIRANDA POZA, 2018, p. 2).

Conforme o supracitado, não podemos deixar de lembrar que uma má formação docente, a carência de uma formação continuada, agregada à omissão de políticas contundentes, leva a uma incompletude no exercício das funções do professor de línguas ou de qualquer disciplina. Por outro lado, as tecnologias aguçam no professor a inevitável imposição de reconsiderar a educação por meio de novas práticas de ensino. As tecnologias emergentes colocam ao alcance da EaD novas culturas e a comunicação em línguas de interesse, agregando-se a isso a informação de como usar seus recursos. Professores e tutores, inovadores e audazes, lançam-se

nesse mundo virtual, na busca de recursos verazes, e os usam para transformar a plataforma em uma sala de aula factual. As interações didáticas através das ferramentas, disponíveis no AVA, outorgam aos estudantes uma condição de coparticipação na construção do saber. Retratamos essas considerações, na figura 04, deixando uma reflexão para alunos e professores sobre algumas das facetas que envolvem a EaD junto às diferentes linhas teóricas seguidas por alguns professores no ensino de LE.

**Figura 4** – Elementos basilares da modalidade EaD



**Fonte:** Própria (2020)

Percebemos novos conceitos trazidos pela EaD que, no caso da Licenciatura em Língua Espanhola, requer um olhar voltado às ferramentas didáticas trabalhadas na plataforma, buscando resultados mais eficazes. Essa reflexão sobre o AVA e seus agentes, no ensino de uma LE, possibilita a clareza de possíveis aspectos carentes na aquisição das quatro habilidades comunicativas pelos acadêmicos – caso suas ferramentas sejam trabalhadas de forma inadequada. Por outro lado, a EaD amplia o acesso ao ensino superior, promovendo a inclusão social em um país com grandes

disparidades socioeconômicas-culturais, conferindo à modalidade uma visão cidadã da educação.

## 4 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA DÊIXIS TEMPORAL: A MANIFESTAÇÃO DO TEMPO NO PASSADO

### 4.1 TEMPO E ASPECTO VERBAL

Ao longo da existência, o homem desenvolveu diferentes ciências, por exemplo, filosofia, teologia, poética, física, psicologia e linguística, que permitiram dentre os vários achados o entendimento relacionado à instância do tempo.

Antes de fazermos uma análise sobre a manifestação do tempo verbal, seguindo um percurso teórico didático, convidamos você a refletir sobre o tempo, considerando suas vivências, tomando como ponto central enunciados construídos a partir da referência de acontecimentos do cotidiano, muitos deles presos ao uso de calendários – sistema que controla períodos de tempo desde a época a.C.

O tempo é “volátil”, transformando-se em “mistério” ao deixar em nossos sentidos marcas do que já não existe, como, por exemplo, o cheiro, o sabor, a cor e o brilho. O tempo passa em uma fração de segundos, mas em nossa imaginação faz-se presente, passado e futuro.

Considerando os estudos de Fiorin (1996), o autor adverte para uma realidade no sentido de que:

Foi na linguagem que o filósofo eclesiástico encontrou o ‘guia seguro’ para o estudo do tempo, isso porque ‘dizemos a respeito do passado que foi longo e do futuro que será longo’. Ou seja, a língua disponibiliza estruturas referenciais que nos possibilitam expressar ‘aquilo que’, ‘aquilo que não é mais’ e ‘aquilo que não é ainda’: o tempo (FIORIN, 1996, p. 130, apud ARAUJO 2013, p. 76).

Absorver a organização do tempo, nas línguas naturais, não foi tarefa fácil, mas os recursos linguísticos relacionados a ele levam-nos à assimilação dessa instância. Seja pelo viés inatista, do Gerativismo de Chomsky, ou pela gramática funcionalista, o caso é que várias definições sobre tempo são encontradas na literatura. Conforme Givón (2005), o tempo caracteriza-se por uma prática comunicativa e, cognitivamente, como um construto mental. Partindo dessa premissa, Chomsky (1981) afirma que a linguística não considera falantes reais, mas ideais. Concebe o conhecimento internalizado da gramática de natureza, fundamentalmente, psicológica, portanto, antes que social, individual. Nesse sentido, entende-se que “as línguas particulares

são manifestações da faculdade universal da linguagem.” (MIRANDA POZA, 2011, p.9; 2012a, p.18). E, mesmo que a presente pesquisa não se adéque precisamente ao campo da linguística gerativa, assumimos como válido esse princípio epistemológico.

Segundo Ilari (2001), o estudo do tempo verbal deve dar conta de

Reconhecer as expressões e construções que indicam tempo, caracterizando sua contribuição à interpretação das sentenças em que ocorrem; desenvolver um conjunto de noções e uma metalinguagem adequada para a descrição das expressões e construções gramaticais que indicam tempo; elaborar representações formais das sentenças que levam em conta as referências temporais nelas contidas (ILARI, 2001, p.8).

Partindo do princípio de que os gramáticos brasileiros usam uma mesma terminologia para classificar os verbos em português, e que em espanhol encontramos três, a de Andrés Bello, a da Real Academia Espanhola de 1931 e da mesma Academia, de 1989, usaremos a classificação dessa última Academia com a expectativa de encontrar nas produções textuais, na língua espanhola, da amostra em estudo da EaD, fenômenos linguísticos em sua estrutura, caracterizadores da interlíngua, que justifiquem os erros incorridos nas flexões verbais do PPS e PPC.

Para a RAE:

A flexão compreende três modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo. O indicativo compreende cinco tempos simples: presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito simples, futuro e condicional. O subjuntivo, três tempos simples: presente, pretérito imperfeito, futuro. O imperativo, apenas um: presente. Com cada um dos tempos simples, com exceção do imperativo, corresponde um composto [...]. Finalmente, na flexão incluem-se três formas desprovidas de morfemas verbais de número e pessoa, chamadas infinitas ou não pessoais: infinitivo, particípio e gerúndio, que podem ser também simples e compostos (RAE 1989, P. 253, tradução nossa)<sup>53</sup>

Fica claro perceber o verbo como suporte funcional de um enunciado, e isso é notável apenas analisando o conceito acima. Assim sendo, damos conta da

---

<sup>53</sup> *La flexión comprende tres modos verbales: indicativo, subjuntivo e imperativo. El indicativo comprende cinco tiempos simples: presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple, futuro y condicional. El subjuntivo, tres tiempos simples: presente, pretérito imperfecto, futuro. El imperativo, uno solo: presente. Con cada uno de los tiempos simples, a excepción del imperativo, se corresponde uno compuesto [...]. Finalmente, en la flexión se incluyen tres formas desprovistas de morfemas verbales de número y persona, llamadas infinitas o no personales: infinitivo, participio y gerundio, que pueden ser también simples y compuestas (RAE 1989, P. 253).*

versatilidade dessa classe gramatical, e isso por seu modelo, o mais completo em termos de variação (pessoa, número, tempo, conjugação, voz, modo e aspecto). Vale salientar a evidência de uma herança linguística do latim, tanto para as formas verbais do português como para as do espanhol. Por outro lado, é notável em nossas práticas como professores de língua espanhola, e mesmo como falantes do português e do espanhol como LE, que essas línguas muitas vezes se aproximam por suas semelhanças em algumas formas verbais, quando por vezes se diferenciam pela flexão de outras. Esses contrastes deixam um peso para os falantes de ambos os idiomas, resultando na interferência da interlíngua. Essas manifestações linguísticas deixam sequelas tanto na oralidade quanto nas produções escritas dos estudantes de língua espanhola da modalidade EaD e presencial. Observa-se, nesse sentido, erros que, se não corrigidos, podem resultar em uma fossilização léxica como qualquer interferência linguística proveniente da interlíngua.

Um problema comum entre os brasileiros estudantes da língua espanhola como L2 é exatamente como fazer a flexão verbal, no *pretérito perfecto simple*<sup>54</sup> e *compuesto*<sup>55</sup> do indicativo, devido à própria interferência do português. Dessa forma, como contextualizar essas flexões verbais sem deixar sequelas em seu discurso? Logo, nossa problemática foi estudada no sentido de entender como a flexão no *pasado perfecto simple e compuesto* do indicativo é utilizada, nas produções escritas, pelos estudantes falantes do português, na modalidade EaD da UFPE.

O conceito de transferência linguística passou a ser visto não somente como interferência da LM sobre a língua meta, mas também como um dos componentes do processo de aprendizagem.

Em conformidade com Alarcos Llorach (1980), compreendemos que uma das características marcantes na conjugação dos verbos em espanhol é sem dúvida o perfeito do indicativo: o pretérito simples derivado do perfeito latino (canté) e o perfeito composto com origem no período pré-românico (he cantado). Percebe-se que, mesmo com o crescimento do uso do passado composto, o pretérito simples não desapareceu com o passar do tempo. No entanto, para o aprendiz do espanhol, essas nuances da língua não são muito bem absorvidos de imediato. Observa-se que os alunos brasileiros transferem padrões de uso da LM, o português, quando da produção

---

<sup>54</sup> PPS = *Pretérito perfecto simple*.

<sup>55</sup> PPC = *Pretérito perfecto compuesto*.

textual em espanhol ou quando faz uso da comunicação oral. Ao mesmo tempo, em leituras diversificadas, escutam-se críticas por autores, não nativos, sobre a atribuição imprecisa no uso de ambas as flexões, sendo-lhe imputado, algumas vezes, como justificativa “uma invenção das gramáticas normativas”. Por outro lado, encontram-se estudos consideráveis na tentativa de fundamentar as diferenças entre os dois pretéritos e, por conseguinte, oferecer uma explicação para tal.

Uma discussão comum entre os autores diz respeito ao critério de análise direcionado à subjetividade por alguns, e à relatividade por outros. Sobre esses critérios justificáveis para o uso de um ou de outro pretérito, veremos mais adiante, na subseção 4.3.

Ainda conforme Alarcos Llorach (1980), os dois pretéritos perfeitos sofrem modificações em relação ao tempo, ou seja, a forma composta conserva o significado de tempo presente que em sua origem teve como consequência a forma do auxiliar utilizada.

Isso posto, o autor cita que:

O presente é uma fração do tempo abstrata, e o presente gramatical, como é sabido, está constituído não por um ponto, mas por uma linha formada projeção de vários presentes abstratos sucessivos. Esta linha ideal do presente gramatical entra, portanto, no campo do passado (e, por outra parte, pode prolongar-se também no futuro): quando digo vejo um cachorro, a ação de 'ver' começou em um ponto imediato, mas já passado, e continua enquanto eu falo; mas, longe do cachorro, direi que vi um cachorro faz um tempo, porque a ação ocorreu no mesmo período de tempo em que falo, mas não coincidindo com o ato de falar (ou escrever). Assim, o perfeito composto nos dá a ideia de um presente ampliado em direção ao passado: a linha ideal do presente gramatical se prolonga em direção aos fatos passados. Pelo contrário, a forma simples indica uma ação produzida em um ponto ou linha excluídos do que chamamos de 'presente ampliado'. Isto explica o uso de uma forma ou de outra de acordo com os advérbios (ALARCOS LLORACH, 1980, p.28-29, tradução nossa).<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> *El presente es una fracción de tiempo abstracta, y el presente gramatical, como es sabido, está constituido no por un punto, sino por una línea formada proyección de varios sucesivos presentes abstractos. Esta línea ideal del presente gramatical entra, por tanto, en el campo del pasado (y, por otra parte, puede prolongarse también en el futuro): cuando digo veo un perro, la acción de 'ver' ha comenzado en un punto inmediato, pero ya pasado, y se continua mientras hablo; pero una vez alejado del perro, diré he visto un perro hace unos momentos, porque la acción se ha producido en el mismo período de tiempo en que hablo, pero no coincidiendo con el acto de hablar (o escribir). Así, el perfecto compuesto nos da la idea de un presente ampliado hacia el pasado: la línea ideal del presente gramatical se prolonga hacia los hechos pasados. Por el contrario, la forma simple nos indica una acción producida en un punto o línea excluidos del que llamamos 'presente ampliado'. Esto explica el uso de una forma u otra según los adverbios (ALARCOS LLORACH, 1980, p. 28-29).*

Consoante à gramática normativa, difundida pelos livros didáticos, a citação nos remete mais diretamente ao estudo da categoria “aspecto” do que propriamente para um conceito de tempo verbal, mesmo considerando tênue o limiar entre os dois conceitos.

A busca de uma análise sobre o uso do PPC do espanhol, flexão verbal geradora de conflito para os falantes do português, leva-nos a evidenciar o que é particular e o que é universal. A diferença reside em como o parâmetro foi definido em ambos os idiomas, acarretando diversidades de suas gramáticas particulares. São diferenças como essas que nos levam a encontrar fenômenos a exemplo do que ocorre dentro da categoria “aspecto”.

Aceitar a concepção inatista não quer dizer que a criança ao nascer traga uma gramática particular elaborada, como explica Raposo (1998), mas que ela nasça com uma predisposição para sua formação, cujo desenvolvimento dependerá da interação desse aparato interno com os dados do meio ambiente – isso significa a maturação da gramática interna. A Gramática Gerativa não nega que os dados linguísticos influenciam na aquisição da linguagem da criança, mas afirma que sem o dispositivo linguístico inato à criança, apenas o meio exterior não conseguiria formar a gramática particular de um falante.

A categoria “aspecto” é conceituada pela RAE ponderando sobre:

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. Essas modificações são morfológicas ou perifrásticas; e recebem o nome de aspectos na medida em que podem reforçar ou alterar a classe de ação que cada verbo tem por seu significado. Assim, por exemplo, enraivar-se (começar a sentir raiva) assume um aspecto incoativo, que não tem o verbo enraivar, pela adição do pronome reflexivo; o mesmo ocorre entre adormecer (incoativo) e dormir (durativo) (RAE 1989, p. 461, tradução nossa).<sup>57</sup>

A questão fundamental sobre o tempo é que ele se trata de uma categoria dêitica. Uma premissa temporalizada, que abarcará uma referência a algum momento ou período do tempo que só pode ser identificado como ponto zero dos falantes do

---

<sup>57</sup> *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. Estas modificaciones son morfológicas o perifrásticas; y reciben el nombre de aspectos en cuanto pueden reforzar o alterar la clase de acción que cada verbo tiene por su significado propio. Así, por ejemplo, enojarse (comenzar a sentir enojo) toma aspecto incoativo, que no tiene el verbo enojar, por la adición del pronombre reflexivo; lo mismo ocurre entre dormirse (incoativo) y dormir (durativo) (RAE 1989, P. 461).*

enunciado. Sendo assim, ressalta-se um primeiro dado, essencial, que distingue o “aspecto” enquanto classe gramatical do tempo, é o fato dele ser não dêitico. É corrente, contudo, que as línguas tragam em sua estrutura linguística tanto “tempo” como “aspecto”. No entanto, a prática de ensino das gramáticas da língua portuguesa aponta para uma certa negligência para com a categoria do aspecto, uma vez que, quando são mencionadas, são feitas apenas referências a valores de certos tempos verbais. Como é sabido, existe quase uma consumação, pelas gramáticas, do pretérito imperfeito apresentar-se como contrário ao perfeito, das construções aspectuais com perífrases, e entre outros a lexicalização da oposição aspectual (ser/estar). Sabe-se ao certo que, semanticamente, existe uma diferenciação entre as flexões: ela cantou, ela cantava e ela tem cantado, que é não-dêitica.

Um segundo dado que vem à tona em relação às diferenças entre tempo e aspecto relaciona-se às imprecisões e oposições entre ambos. A título de exemplo, as diferenças quanto ao aspecto perfectivo versus imperfectivo são, gramaticalmente, representados como formas de tempo exclusivas no passado. Levando em conta os dois dados supracitados, e tomando como base nossa pesquisa, consideramos a interpretação de Fillmore, que reconhece e evidencia a dêixis como:

[...] a identidade dos interlocutores na situação de comunicação, coberta pelo termo dêixis de pessoa; o lugar ou lugares nos quais esses indivíduos estão localizados, para os quais temos o termo dêixis de lugar; o tempo em que se dá o ato comunicativo – para isto, precisamos distinguir o ‘encoding time’, o tempo no qual a mensagem é enviada, do ‘decoding time’, o tempo no qual a mensagem é recebida – os dois juntos estão sob o título de dêixis de tempo; a matriz de material linguístico de que faz parte o enunciado, isto é, as partes precedentes e consequentes do discurso, a que nós nos referimos como dêixis discursiva; e os relacionamentos sociais por parte dos participantes da conversação, que determinam, por exemplo, a escolha dos níveis discursivos honoríficos ou polidos, ou íntimos ou insultantes, etc., que podemos agrupar todos sob o termo dêixis social (FILLMORE, 1971, p. 39).

Focando-nos na dêixis temporal, percebemos que a frase abaixo reflete o pensamento de Fillmore. Assim sendo, em “No próximo domingo irei à igreja”, o tempo baseia-se no tempo do enunciador, digo, identifica-se “no próximo domingo” como o domingo seguinte, para o qual acudimos ao tempo no qual se encontra o falante no enunciado para que a sentença se faça entendida, portanto, um dêitico temporal.

Outros fenômenos são encontrados em relação às duas línguas no que tange ao “aspecto.” Veremos alguns deles:

Sobre o imediatismo aspectual, reconhece-se que o espanhol possui dois tempos especiais:

(2) *Hoy he almorzado temprano.*

O PPC do indicativo no espanhol refere-se a uma ação passada, finalizada, mas recente, ou seja, em (2) o almoço foi concluído, no entanto não faz muito tempo – o marco temporal ainda está aberto. Ele é formado pelo auxiliar *haber* conjugado no presente e o particípio do verbo principal.

De acordo com as considerações de Bartens & Kempas (2007), o PPC é uma forma verbal com divergências de uso entre as línguas românicas, variedades geográficas e sociais de uma mesma língua. Nessa perspectiva, seria correto afirmar que o PPC é uma categoria temporal e aspectual, uma vez que traz características de tempo e “aspecto”. Vale ressaltar que no português o PPC estaria, de fato, apenas vinculado à leitura aspectual de perfeito continuativo, no entanto, há a possibilidade, em espanhol, segundo (Bartens & Kempas, 2007 e Carrasco Gutiérrez, 2008), do PPC poder, de acordo com a variedade do espanhol peninsular e do norte da Argentina, ser relacionado aos aspectos Perfeito ou *Perfectivo*.

Para manifestar uma ação longínqua e concluída, faz-se uso do PPS como em:

(3) *Ayer almorcé temprano.*

Em (3), falamos de um imediatismo relativo, pois se pode dizer em (4):

(4) *Este siglo ha sido muy provechoso para la ciencia.*

Mesmo que estejamos referindo-nos a 100 anos de história, o demonstrativo “este”, um dêitico que indica proximidade do falante, expressa uma proximidade à frase. No entanto, vale ressaltar que, quando não há um contexto de tempo em frases que mencionam experiências pessoais, o PPC pode fazer o uso de:

(5) *¿Has visto lo que el niño se llevó?*

Podendo-se utilizar também nas orações negativas absolutas. Como em:

(6) *Nunca he estado em Manaus.*

Em Masip (2010), o pretérito anterior é um tempo composto do indicativo que se refere a uma ação passada, anterior a outra ação também passada, usado apenas com advérbios ou locuções adverbiais específicas tais como: *apenas, ni bien, tan pronto como, en cuanto: Se despertó tan pronto como el reloj ha sonado.*

A originalidade do “aspecto” deste tempo fica explícito quando se estabelece uma comparação com o *Pretérito Pluscuamperfecto de Indicativo* em:

(7) *Ya se había duchado cuando se acostó.*

De acordo com Luft (1989, p.136, apud MASIP, 1999, p. 112), o “aspecto” engloba, além do imediatismo e perfeição, outras particularidades importantes da progressão verbal, chamadas perífrases, em português e em espanhol.

As dificuldades enfrentadas pelos brasileiros ao usar o “aspecto” verbal em espanhol são apontadas por Masip (2010), e estão relacionadas também à:

- dificuldade em dominar os tempos compostos em espanhol, já que não faz uso deste tipo de construção em sua língua;
- dificuldade em perceber a dimensão de imediatismo do PPC do Indicativo e do *Pretérito Anterior*;
- dificuldade no uso de algumas formas verbais, porque as confunde com obrigação.

Isso ocorre em:

(8) *Debo estar en casa temprano.*

Assim, conjectura:

(9) *Debo haberme equivocado.*

Outra dificuldade observada nas produções textuais dos alunos da amostra de Licenciatura em Língua Espanhola da UFPE diz respeito ao uso da construção estar + gerúndio em alguns contextos. Vejamos em (10):

(10) *Estoy haciendo compras.*

A tendência do brasileiro será usar a interferência da sua LM e dizer como em (11):

(11) (\*) *Estoy a hacer.*

Masip (2010) chama a atenção para outra dificuldade do brasileiro, que diz respeito ao uso do verbo ir com o infinitivo, uma vez que se observa a tendência a esquecer-se da preposição “a”. Isso ocorre em frases como em (12):

(12) *Voy a estudiar.*

Normalmente, o brasileiro, com a interferência de sua L1, usará a forma em português, traduzindo erroneamente para o espanhol como em (\*) *voy estudiar*, omitindo, assim, a preposição “a”.

Após os casos acima mencionados, relativos à categoria “aspecto”, concordamos com Comrie (1976) quando o autor assume o “aspecto” como as diferentes maneiras de ver a constituição temporal interna da situação, sua duração. Assim, podemos dizer que o tempo é um TEMPO externo à situação e o “aspecto” é um TEMPO interno à situação. Para ele, a categoria linguística “aspecto” pode ser dividida em dois tipos: aspecto semântico, referente aos valores inerentes aos itens lexicais que compõem uma sentença; e aspecto gramatical, referente aos valores presentes na morfologia verbal. Comrie (1993) relaciona o pretérito perfeito ao momento posterior ao tempo da situação exposta, quando são exibidas as consequências de determinada situação.

Procuraremos, por um lado, uma aproximação de mecanismos que regulam a seleção modal em ambas as línguas. Por outro lado, buscaremos dar conta de algumas diferenças observadas em relação aos preceitos verbais do espanhol e do

português. Partindo desse pressuposto, surge uma reflexão sobre o papel da gramática no ensino-aprendizagem de línguas em contextos formais, principalmente quando o público alvo são alunos que estudam a distância. Por um lado, precisaríamos fazer uma autoindagação sobre a importância do ensino metódico da gramática e dos mecanismos envolvidos no aprendizado da língua em cada um dos estágios desse processo, ainda mais quando falamos em uma amostra de estudantes de letras, futuros professores de língua espanhola. Considera-se neste estudo o tipo de abordagem em termos de gramática, vivenciada em cada momento, nesta modalidade de ensino, em particular, visando seus objetivos.

Para concluir esta reflexão conceitual, a compreensão de gramática normativa, cuja essência é objeto de polêmicas, coerente com as interpretações mais tradicionais, implica mais uma forma de dominação política, imposta por um dialeto único, como um infortúnio à heterogeneidade dialetal particular de toda comunidade linguística. No entanto, considerando as perspectivas mais ponderadas, entende-se a gramática normativa como um tipo de gramática que determina uma maneira de se estudar as regras gramaticais de uma língua, que, ao contrário de se reconhecer como uma ou outra variedade da língua, atua como um parâmetro linguístico.

Os dados analisados foram extraídos, fundamentalmente, de um *corpus* que abarca a prática dos alunos de língua espanhola a distância da UFPE, cujo conhecimento da própria gramática é heterogêneo. Convém destacar que a inclinação desta pesquisa por uma abordagem prática, na busca de cruzar dados teóricos e fazer epistemologia, justifica-se pela própria escassez de informação sobre o tema e pela própria experiência dos pesquisadores no curso de Licenciatura em Espanhol da EaD. Entendemos como ocorrências agramaticais tanto os casos em que o pretérito é empregado em situações nas quais não há uma equivalência que justifique seu uso ou quando da necessidade da flexão correta do pretérito, observe-se uma outra forma.

#### **4.1.1 Tema e Rema**

Esta breve reflexão sobre as noções de tema e rema tem como objetivo realçar a importância estrutural na formação do enunciado, o que resulta em uma compreensão e interpretação da essência do texto exposta por seu autor. Isso permite uma construção de significado do discurso na interação entre seus partícipes. Nesse

sentido, a oração inserida na metafunção textual é entendida como uma mensagem, que por sua vez consiste em um Tema seguido de um Rema, colabora para a estruturação textual e, conseqüentemente, para o estabelecimento de formas de coesão. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), o Tema como o primeiro elemento da oração funciona como o ponto de partida da mensagem, localizando e orientando a oração de forma contextualizada; e o Rema especifica o restante da oração. Dessa forma, o Rema (verbo) é composto por elementos que ligam a oração que está sendo criada, assim como as orações que a antecedem no texto, determinando o contexto compreensível do que se segue – Tema enquanto informação dada que é familiar ao ouvinte; Rema enquanto informação nova, desconhecida pelo ouvinte, mas que se objetiva fazê-lo conhecer. “Rema é uma palavra que remota etimologicamente ao grego clássico, [...] foi usada por Aristóteles num sentido próximo de predicado.” (ILARI, 1992, p.10).

Halliday (1970), com sua visão funcionalista, entendia que a linguagem tinha a tarefa de expressar conteúdo e experiências do mundo, determinar relações sociais – função social e comunicativa. Com isso, percebe-se que a organização temática das orações indica critérios para o desenvolvimento de um texto. Em outras palavras, se examinarmos a estrutura temática de um texto, oração por oração, perceberemos como o autor faz o elo entre ideias e orações na construção textual. Isso quer dizer que os Temas das orações auxiliam o leitor a ler o texto, ou seja, a seguir a lógica recorrida pelo autor para comunicar suas ideias.

#### **4.1.2 Classificação dos tempos verbais: Espanhol e Português**

O tempo do verbo indica o momento em que se realiza a ação: presente, pretérito ou futuro. (MILANI, 2003, p.223). Em espanhol a autora classifica-o em:

- simples, constituídos apenas pelo verbo principal, como em *canto*;
- *compuestos*, constituídos pelo verbo auxiliar *haber* mais o particípio do verbo principal, como em *he cantado*;
- *perfectos*, que apontam uma delimitação temporal. Tem um sentido completo, ou seja, uma ação acabada, como em *cante* ou *he cantado*. A ação é finalizada no momento em que falamos;

- *imperfectos*, apontam o decurso ou seu intento da ação (continuidade), mas não ficam delimitados nem seu início nem seu final, como em *canto*.

Nos *imperfectos*, nem sempre o término de uma ação no tempo coincide com o término da ação no momento em que falamos. Esse fenômeno é observado em, por exemplo, *Supe de tu matrimonio*. Aqui, apesar de termos uma ação acabada no momento em que falamos, ela continuará no tempo. Isso ocorre com os verbos como *supe, me enteré, conocí, comprendí*. No entanto, para Milani (2003, p. 224), os verbos como *leí, corrí, salté, escribí* indicam a anterioridade da ação e seu término no tempo.

Para a RAE (1989), a representação temporal fica expressa no discurso do falante como ações absolutas ou relativas, que trazem no seu bojo um ponto de referência conceitual que se diferencia sob a seguinte perspectiva de representação mental:

Tempos absolutos são aqueles que, medidos a partir do momento em que falamos, são independentes em nossa representação como presente, passado ou futuro, sem precisar de nenhuma conexão com outras representações temporais do contexto ou das circunstâncias da fala. São tempos medidos diretamente a partir de nosso presente. Os seguintes tempos são geralmente usados como absolutos: presente (*amo*), perfeito simples (*amé*), composto perfeito (*he amado*) e futuro (*amaré*); O imperativo também é absoluto (*ama, amad*), pois o mandato é presente e o cumprimento da ordem é futuro. Enunciados isoladamente, seguem imediatamente a situação temporal exata da ação que expressam: seu ponto de referência é, como dissemos, o ato da palavra (RAE 1989, p. 462-463, tradução nossa).<sup>58</sup>

Considerando as duas flexões verbais em estudo, PPS e PPC, a RAE considera que o PPS ou indefinido é um tempo absoluto e o PPC um tempo relativo. No PPS, não é possível estabelecer uma relação entre a ação e o presente; já no caso do tempo composto, encontra-se uma relação entre o passado e o momento atual. As variedades linguísticas do espanhol, no estudo dos tempos verbais, acarretam um

---

<sup>58</sup> *Se llaman tiempos absolutos los que, medidos desde el momento en que hablamos, se sitúan por sí solos en nuestra representación como presentes, pasados o futuros, sin necesitar conexión alguna con otras representaciones temporales del contexto o de las circunstancias del habla. Son tiempos directamente medidos desde nuestro presente. Se usan generalmente como absolutos los siguientes tiempos: presente (amo), perfecto simple (amé), perfecto compuesto (he amado) y futuro (amaré); también es absoluto el imperativo (ama, amad), puesto que el mandato es presente y el cumplimiento de lo mandado es futuro. Enunciados aisladamente, siguen enseguida la situación temporal precisa de la acción que expresan: su punto de referencia es, como hemos dicho, el acto de la palabra (RAE 1989, p. 462-463).*

certo impasse para os alunos da amostra, em particular, pelas próprias divergências quanto ao seu uso. A RAE (1989) traz conceitos sobre o PPC e o PPS, que, nesse dilema linguístico, deixa-nos dentro de uma “sinuca”, quiçá por um preconceito linguístico, e junto com ele a concepção sobre erro:

Tanto o pretérito perfeito composto (*he amado*) quanto o pretérito perfeito simples (*amé*) denotam ações medidas diretamente e acabadas ou perfeitas. Essa coincidência sobre o significado dos dois tempos. Assim, explica-se que várias línguas românicas as confundem em uso real, embora a língua literária procure manter suas diferenças, como ocorre em francês e italiano. [...] Galicia e Astúrias mostram preferência marcada por *canté*, em detrimento de *he cantado*. Frases como *Esta mañana encontré a Juan y díjome* são características dessas regiões, contra o uso geral espanhol, que neste caso eu diria sem hesitação *he encontrado* e *me ha dicho*. Também em grande parte da América Latina, predomina absolutamente *canté* sobre *he cantado* na fala usual, embora entre os escritores a forma simples e composta coexistam em proporção variável (RAE 1989, p. 465-466, tradução nossa).<sup>59</sup>

Sendo assim, para que o processo de ensino-aprendizagem possa fluir de forma significativa, no ensino da flexão verbal em espanhol, tendo em conta alunos brasileiros da EaD, faz-se indispensável uma articulação teórico-prática do Livro Base<sup>60</sup> com o mundo multifacetado das variedades linguísticas da língua meta, e com isso as interações professor-aluno no AVA, através dos fóruns, chats, glossários e demais atividades. Consequentemente, é crítico que haja um olhar meticuloso em prol das técnicas abordadas no processo, e junto com elas o design do material a ser proposto.

É sabido que a autoria quanto à produção dos livros virtuais e demais textos colocados à disposição dos alunos da EaD/UFPE é de responsabilidade dos professores de cada disciplina. O curso conta com um corpo docente formado por brasileiros, hispânicos latinos e europeus, cada qual trazendo sua bagagem de

---

<sup>59</sup> *Tanto el pretérito perfecto compuesto (he amado) como el pretérito perfecto simple (amé) denotan acciones medidas directamente y acabadas o perfectas. Esta coincidencia acerca la significación de ambos tiempos. Así se explica que varias lenguas romances los confundan en el uso real, aunque la lengua literaria procure mantener sus diferencias, como ocurre en francés y en italiano. [...] Galicia y Asturias muestran marcada preferencia por canté, a expensas de he cantado. Frases como Esta mañana encontré a Juan y díjome son características de aquellas regiones, contra el uso general español, que en este caso diría sin vacilaciones he encontrado y me ha dicho. También en gran parte de Hispanoamérica predomina absolutamente canté sobre he cantado en el habla usual, aunque entre los escritores convivan la forma simple y la compuesta en proporción variable* (RAE 1989, p. 465-466).

<sup>60</sup> Livro Base = Livro virtual adotado em cada disciplina.

variedades linguísticas. Segundo Alarcos Llorach (1995, p.167), o uso do PPS e PPC pode ser determinado de acordo com as variações linguísticas regionais associadas ao idioma. Assim, na Galícia e Astúrias, a forma simples prevalece sobre a composta; no entanto, em Madri e nas zonas andinas da Argentina, observa-se o uso do tempo composto como no caso de *has cantado*.

Ainda nessa perspectiva, Moran (2014) considera importante que o professor se posicione, pense sobre a integração das tecnologias com o foco pedagógico e reorganize suas práticas com o uso dos diferentes recursos tecnológicos e digitais, catalisando novas formas no sentido de ampliar o processo de ensino e aprendizagem. Afinal, “a virtualização é um dos principais vetores da criação da realidade.” (Lévy, 2009, p. 18).

Traçando uma confrontação do PPC com o PPS, apresentamos algumas considerações trazidas pela RAE:

É um tempo passado, absoluto e perfeito. Com verbos desinentes por seu significado, expressa a anterioridade de toda a ação; com os permanentes, a anterioridade da perfeição. Compare os seguintes exemplos: *El centinela de la muralla lanzó un grito de alarma y disparó también* (P. Baroja, *El aprendiz de conspirador*, lib. IV, capítulo IV), onde os atos perfectivos *lanzó un grito* y *disparó*, denotam anterioridade de toda a ação; *¿Sin duda sabias la llegada de mis hijas?... —La supe en el Palacio* (Valle-Inclán, *Sonata de otoño*, ed. 1933, pág. 154): *supe*, permanente por seu significado, denota a anterioridade da perfeição, isto é, o momento em que a ação de saber se tornou completa ou perfeita; é evidente que quem soube uma notícia continua sabendo depois (RAE, 1989, p. 468, tradução nossa).<sup>61</sup>

Na tentativa de manter um paralelo com o tempo verbal em espanhol, usaremos a classificação de Vilela & Koch destinada aos verbos em português. Para os autores, “o tempo ou a temporalidade marcam a posição que os fatos enunciados ocupam no tempo, em que se toma como base o ponto dêitico da enunciação.” (Vilela & Koch (2001, p.164-165).

---

<sup>61</sup> *Es un tiempo pasado, absoluto y perfecto. Con verbos desinentes por su significado, expresa la anterioridad de toda la acción; con los permanentes, la anterioridad de la perfección. Compárense los ejemplos siguientes: El centinela de la muralla lanzó un grito de alarma y disparó también (P. Baroja, El aprendiz de conspirador, lib. IV, cap. IV), donde los actos perfectivos lanzó un grito y disparó denotan anterioridad de toda la acción; ¿Sin duda sabias la llegada de mis hijas?... —La supe en el Palacio (Valle- Inclán, Sonata de otoño, ed. 1933, pág. 154): supe, permanente por su significado, denota la anterioridad de la perfección, es decir, el momento en que la acción de saber llegó a ser cabal o perfecta; es evidente que el que supo una noticia sigue sabiéndola después (RAE, 1989, p. 468).*

Percebe-se, nas concepções teóricas, uma quase unanimidade de pensamentos, se assim se pode dizer, no que compete à função do verbo, sobretudo o verbo como suporte à temporalidade.

Os tempos verbais têm no português três significados essenciais, descritos por Vilela & Koch (2001, p.165) como:

- significado temporal absoluto e relativo;
- significado da modalidade;
- significado da aspectualidade, como já mencionado anteriormente, o que coincide com o espanhol.

Reduzindo esses valores a semas, teremos:

- semas temporais: passado, presente e futuro;
- semas aspectuais (ou acionais): realizado (perfectivo), em curso (imperfectivo);
- semas modais: exigido, suposto, pressuposto.

Embora nosso trabalho esteja direcionado ao PPS e PPC do indicativo do espanhol, mencionaremos a classificação, detalhada em português, nos demais tempos, apresentados por Vilela & Koch (2001, p. 167-168):

- o presente do indicativo que expressa um “presente atual” coincidente com o momento do discurso ou em simultâneo a ele. No entanto, podem ocorrer interferências de “instrumentos linguísticos” tais como nos casos apresentados a seguir com o uso de outros presentes:
  - presente futuro, coexistindo com o futuro: Encontrar-nos-emos amanhã na universidade;
  - presente histórico ou dramático, em que o presente indica um acontecer realizado no passado: Em 1985, encontraram-se no World Trade Center;
  - presente universal (ou gnômico) seria um presente sem tempo: A terra move-se em volta do sol.
- pretérito perfeito é a representação do acontecer verbal no passado. Manifesta acontecimentos fechados, completos e realizados. O tempo é total realizado num ponto: Estive (domingo) em Natal;

- pretérito imperfeito, reporta-se ao passado e sobretudo a acontecimentos relacionados ou simultâneos no passado: A madrugada estava silenciosa. Nem uma folha se mexia.

Vilela & Koch (2001, p.170) advertem para o fato de que, nos textos acadêmicos, o imperfeito neutraliza o valor de passado, sendo usado com o intuito de exteriorizar a opinião dos heróis. Isso é perceptível em: Quanto mais ele se aproximava da cidade, mais a ideia de vingança dominava-lhe os pensamentos.

- pretérito mais-que-perfeito composto, externa um acontecimento acabado no passado e sem qualquer ligação com o presente: Àquela hora ela já tinha acabado de corrigir todas as provas;
- futuro do presente, faz parte do simples e indica fatos posteriores ao momento da enunciação. No entanto, verifica-se outros valores, além do sema “futuridade”. Ocorre em: O supermercado entrará em promoção amanhã;
- futuro de suposição verifica-se em: Meu irmão estará agora aterrissando no Rio;
- futuro de incerteza sucede em: Será que Maria virá amanhã?
- ordem de natureza moral intemporal. Exterioriza-se em: Não irás!
- futuro do pretérito perspectiva a ação verbal a partir de um tempo passado, visto como futuro, mas sem qualquer relação com o presente. Dá-se em: Quem imaginaria que você seria convidado; podendo ser também uma suposição sobre algo do passado acerca do passado. Ilustra-se em: Cheguei e não o vi. Onde se teria ele metido?

Vilela & Koch (2001) oferecem algumas precisões esclarecedoras quando conclui:

Os tempos verbais, por força de seu significado bem complexo, encontram-se numa relação, que é aliás uma mesma relação temporal e que pode ser realizada por diversos meios. Contudo, não podemos substituir os tempos sem se atingir o sentido frásico: há matizações, há normas; etc. O tempo é uma categoria simultaneamente objetiva e subjetiva: apresenta o acontecer sob o ponto de vista do falante, embora este deva ter em consideração os dados extralinguísticos (VILELA & KOCH, 2001, p.172-173).

Percebe-se que ambos os idiomas apresentam uma forma simples, ou seja, pretérito perfeito simples/*pretérito perfecto simple*; e uma forma composta, pretérito perfeito composto/*pretérito perfecto compuesto*. Evidencia-se, também, que as regras verbais do espanhol são mais parecidas com as do português do que muitas vezes imaginamos. No entanto, as formas compostas conservam definições e usos distintos. Um outro quesito a ser pensado corresponde ao modo verbal. No processo comunicativo, o modo expressa um caráter objetivo, no caso do indicativo; ou subjetivo, quando se trata do subjuntivo e imperativo, sem esquecer das formas nominais. Masip (2010, p.161) aclara que, “apesar das duas línguas exibirem semelhanças quanto ao enfoque verbal, ambas trazem suas diferenças.”

Em seguida, apresentaremos uma descrição mais detalhada dos tempos verbais em espanhol e seus contrastes com o português, em conformidade com os estudos de Masip (2010) e Milani (2012). Vale lembrar que ambas as línguas apresentam variações nas conjugações no passado, ou seja, irregularidades como nos casos acima mencionados.

## 4.2 DESCRIÇÃO E DIFERENÇAS

Masip (2010) salienta as dificuldades enfrentadas pelo aluno brasileiro no uso dos tempos verbais nos diferentes modos e, embora o propósito da pesquisa esteja direcionado aos tempos já apontados, ou seja, o PPS e o PPC do indicativo, aludiremos a alguns outros tempos verbais, exatamente pela dificuldade do brasileiro na sua conjugação. De acordo com Masip (2010), o PPC, no caso de *he cantado*, versa sobre um passado recente com resquícios no presente, assemelhando-se à forma composta do português do Brasil, no caso de *tenho cantado* (PPC do indicativo).

### I. Dificuldades com marcadores de tempo:

Para Milani (2012), é uma falha empregar o PPC acompanhado de um marcador de tempo que indica um tempo cronológico já concluído. Perante o apresentado pela autora, não está correto o enunciado em (13a):

(13) a) (\*) La semana pasada ~~hemos estado~~ en lo de Rosa.

Neste caso a única forma verbal correta seria (13b):

b) La semana pasada estuvimos en lo de Rosa.

## II. Diferenças e dificuldades no uso do PPC em português e em espanhol:

Conforme Masip (2010), no caso do PPC, *he cantado*, a diferença básica reside no fato de que, no espanhol, a ação, apesar de recente, está finalizada. No português do Brasil, *tenho cantado*, traz a ideia de uma ação recente, mas não finalizada.

Na opinião de Milani (2012), nos tempos compostos, o contraste entre eles deve-se ao fato de que, em espanhol, faz-se uso do verbo *haber* como auxiliar; em contrapartida, em português, empregam-se os auxiliares *ter* e *haver* em sua conjugação. A autora esclarece que “o PPC do espanhol é uma ação concluída que possui relação com o presente, já o PPC do português expressa repetição ou continuidade.” (MILANI, 2012, p. 230). Assim se constata nas situações abaixo:

(14) a) *He visto Cristina esta tarde.*

b) Tenho visto Cristina (com frequência).

Seguindo os critérios de Milani (2012), em (14a) o sentido da oração é distinto em (14b). Na frase em espanhol, a ação foi realizada, porém guarda uma ligação com o presente. Na frase (14b), em português, expressa-se uma ação que se repete ou que, apesar de ter seu início marcado no passado, segue no presente.

## III. Diferenças e dificuldades no uso do *pretérito pluscuamperfecto do indicativo* (espanhol) e pretérito mais-que-perfeito do indicativo (português):

Considerando os estudos de Masip (2010, p. 57), é nítido o impasse do brasileiro ao flexionar o *pretérito pluscuamperfecto* (*había cantado*). “Isso ocorre pela dificuldade do uso do mais-que-perfeito (cantara), uma vez que o brasileiro transfere a mesma ortografia da flexão portuguesa *cantara* ao equivalente *pretérito imperfecto de subjuntivo*.” Observa-se o fenômeno nas situações a seguir:

- (15) a) *Él ya había hecho todas las tareas cuando sus padres llegaron.*  
 b) *Cuando llegamos, ya se había cantado nuestra canción.*

Milani (2012, p.230) justifica o uso do *pluscuamperfecto* em (15a e 15b) como uma ação passada anterior a outra passada. A autora salienta que “em português temos flexões simples e compostas do pretérito-mais-que-perfeito (*cantara e tinha cantado/havia cantado*), por outro lado, em espanhol há apenas a composta, ou seja, o *pluscuamperfecto*.”

#### IV. Diferenças e dificuldades no uso do *pretérito anterior* do espanhol

Ao falante do português do Brasil “custa assimilar que o *pretérito anterior* do espanhol indica um passado imediatamente anterior a outro passado. Uma indicação para seu uso é a presença de locuções de premência.” (MASIP, 2010, p.57). Para o autor, estamos diante de um caso de flexão considerada de uso culto. Essa dificuldade verifica-se em (16a):

- (16) a) *Ni bien hubo sonado el teléfono, lo cogí.*  
 b) *Assim que o telefone tocou, atendi.*

A forma mais parecida ao uso em português que representaria (16a) está na flexão (16b).

Diante do exposto, Milani (2012) também concorda com Masip (2010), ao afirmar que o *pretérito anterior* é muito reduzido na linguagem atual. Percebe-se um uso apoucado para essa flexão mesmo para os nativos.

#### V. Diferenças e dificuldades do *futuro perfecto de indicativo* do espanhol

“O *futuro perfecto de indicativo* do espanhol indica um futuro anterior a outro futuro. Pode-se traçar um paralelo com algumas formas verbais compostas comuns nos enunciados dos brasileiros, mesmo que não estudadas.” (MASIP, 2010, p.57). A estrutura é encontrada em (17), ou seja, no futuro do presente composto do indicativo.

(17) *Llegaré a casa a las 8h. Mi madre habrá cenado.*

Milani (2012, p. 231) traz um sustentáculo ao conceito de Masip (2010), quando indica o uso do futuro do pretérito do espanhol em:

- Probabilidade e conjectura, referente tanto ao passado quanto ao futuro. Estes casos são vistos em (18):

(18) *¿Ya habrá comprado el pan?*

- Valor temporal de passado (pode indicar surpresa). Fenômeno encontrado em (19):

(19) *Jamás se habrá visto tanta lluvia. (=ha visto)*

- Valor concessivo. Fenômeno encontrado em (20):

(20) *Habrá sido perezoso, pero pienso que hay que darle otra oportunidad.*

VI. Diferenças e dificuldades ao conjugar o *pretérito perfecto de subjuntivo* em espanhol.

“Esse tempo verbal é usado para indicar uma hesitação já evadida ou um desejo já concretizado.” (MASIP, 2010, p.57). Isso é observado na frase (21):

(21) *Quizás el ruido se haya detenido.*

Em português, existe uma forma verbal composta equivalente, o pretérito perfeito do subjuntivo.

VII. Diferenças e dificuldades ao conjugar o *pretérito imperfecto de subjuntivo* em espanhol.

Milani (2012, p.235) alerta que “o *pretérito imperfecto de subjuntivo* é o único tempo verbal em espanhol que possui duas formas possíveis de desinência: -ra (tuviera) e -se (tuviese).” Forma encontrada em (22a e 22b):

- (22) a) *Aunque lo tuviera, no te lo daría.*  
 b) *Aunque lo tuviese, no te lo daría.*

As duas formas exequíveis do *pretérito imperfecto del subjuntivo* do espanhol, *tuviera* e *tuviese*, correspondem ao pretérito imperfeito do subjuntivo do português, *tivesse*.

Segundo Masip (2010, p.57), “o aluno brasileiro sente dificuldade na distinção entre o *pretérito imperfecto de subjuntivo* em espanhol, no caso de *cantara*, do mais-perfeito do indicativo em português, *cantara*.” O autor sugere ao aluno brasileiro o uso da flexão *cantase* para evitar conflitos linguísticos.

VIII. Diferenças e dificuldades ao conjugar o *gerundio* em espanhol.

O estudante brasileiro necessita se esforçar para entender por que e quando empregar o gerúndio no espanhol, mesmo que seja um tempo formalmente igual ao português, usado para indicar ações imediatas ou quando se está relatando algo. Isso acontece em (23a), vejamos:

- (23) a) *Estoy trabajando.*  
 b) *Está duchándose ahora.*

Milani (2012, p.280) explica o uso dessa flexão “pela formação do verbo auxiliar mais o gerúndio; também chamada de perífrases de gerúndio, que ressalta o aspecto de duração da ação.”

Não podemos deixar de salientar algumas irregularidades encontradas no uso dos pretéritos, “no entanto elas são variações pertinentes às duas línguas, que por

sua vez criam conflitos na verbalização ou produção textual dos alunos brasileiros.” (MASIP, 2010, p.63).

Masip (2010) apresenta algumas tabelas com as flexões de verbos irregulares, no pretérito do indicativo (português/espanhol), algumas das mais problemáticas para o brasileiro. Para Miranda Poza, em seus estudos sobre a interferência da L1 na aquisição da L2, em especial quando essas línguas são próximas, o autor reconhece a legitimidade do termo “portunhol” como uma decorrência de um intercâmbio de comunicação diversificado entre falantes das duas línguas, português e espanhol:

[...] Guiados por ideologias ligadas aos estudos interculturais, poetas e escritores de nacionalidade brasileira e latino-americana reivindicam o uso, o cultivo e o estudo de portuñol como lingua de troca que o liga a problemas relacionados com o planejamento educacional (MIRANDA POZA, 2014, p. 24, tradução nossa).<sup>62</sup>

Segundo alega Santos Gargallo (1993), quanto maior for a distância linguística entre a LM e a LE maior será a dificuldade na aprendizagem, e maiores as chances de ocorrer erros provenientes da interferência da LM. Por outro lado, quanto menor a distância linguística, mais chances o aprendiz terá em adquirir o novo sistema.

Essa afirmação gera um certo impasse, uma vez que é exatamente pela aproximação entre as línguas que muitos problemas no processo de aprendizagem da LE ocorrem; pela formação de uma interlíngua, como resultado da combinação de componentes dos dois idiomas, gerando outros componentes de criação própria. Sendo assim, esses novos elementos também podem ser originados por uma flexão verbal inapropriada. Assim, sabe-se que alguns verbos irregulares geram um número maior de dificuldades para o falante do português, conforme ilustram os quadros 4, 5, 6, 7 e 8.

---

<sup>62</sup> [...] guiados por ideologías ligadas a los estudios interculturales, poetas y escritores de nacionalidad brasileña e hispanoamericana reivindican el uso, el cultivo y el estudio del portuñol como lengua de intercambio ligándolo a problemas relacionados con la planificación educativa (MIRANDA POZA, 2014, p. 24).

**Quadro 4 – Verbos Irregulares**

<b>DAR</b>		<b>ANDAR</b>		<b>CABER</b>	
Espanhol	Português	Espanhol	Português	Espanhol	Português
<b>Pretérito Perfecto Simple</b>					
Di	Dei	Anduve	Andei	Cupe	Coube
Diste	Deste	Anduviste	Andaste	Cupiste	Coubeste
Dio	Deu	Anduvo	Andou	Cupo	Coube
Dimos	Demos	Anduvimos	Andamos	Cupimos	Coubemos
Disteis	Destes	Anduvisteis	Andastes	Cupisteis	Coubestes
Dieron	Deram	Anduvieron	Andaram	Cupieron	Couberam

**Fonte:** Masip (1999, p.64)

**Quadro 5 – Verbos Irregulares**

<b>PODER</b>		<b>PONER/PÔR</b>		<b>SABER</b>	
Espanhol	Português	Espanhol	Português	Espanhol	Português
<b>Pretérito Perfecto Simple</b>					
Pude	Pude	Puse	Pus	Supé	Soube
Pudiste	Pudeste	Pusiste	Puseste	Supiste	Soubeste
Ppudo	Pôde	Puso	Pôs	Supo	Soube
Pudimos	Pudemos	Pusimos	Pusemos	Supimos	Soubemos
Pudisteis	Pudestes	Pusisteis	Pusestes	Supisteis	Soubestes
Pudieron	Puderam	Pusieron	Puseram	Supieron	Souberam

**Fonte:** Masip (1999, p.64)

**Quadro 6 – Verbos Irregulares**

<b>TENER/TER</b>		<b>DECIR/DIZER</b>		<b>TRAER/TRAZER</b>	
Espanhol	Português	Espanhol	Português	Espanhol	Português
<b>Pretérito Perfecto Simple</b>					
Tuve	Tive	Dije	Disse	Traje	Trouxe
Tuviste	Tiveste	Dijiste	Disseste	Trajiste	Trouxeste
Tuvo	Teve	Dijo	Disse	Trajo	Trouxe
Tuvimos	Tivemos	Dijimos	Dissemos	Trajimos	Trouxemos
Tuvisteis	Tivestes	Dijisteis	Dissestes	Trajisteis	Trouxestes
Tuvieron	Tiveram	Dijeron	Disseram	Trajeron	Trouxeram

**Fonte:** Masip (1999, p.64)

**Quadro 7 – Verbos Irregulares**

<b>CONDUcir/CONDUZIR</b>		<b>HACER/FAZER</b>		<b>QUERER</b>	
Espanhol	Português	Espanhol	Português	Espanhol	Português
<b>Pretérito Perfecto Simple</b>					
Conduje	Conduzi	Hice	Fiz	Quise	Quis
Condujiste	Conduziste	Hiciste	Fizeste	Quisiste	Quizeste
Condujo	Condiziu	Hizo	Fez	Quiso	Quis
Condujimos	Condizimos	Hicimos	Fizemos	Quisimos	Quisemos
Condujisteis	Conduzistes	Hicisteis	Fizestes	Quisisteis	Quisestes
Condujeron	Conduziram	Hicieron	Fizeram	Quisieron	Quiseron

**Fonte:** Masip (1999, p.64)

**Quadro 8 – Verbos Irregulares**

<b>VENIR/VIR</b>		<b>REÍR/RIR</b>		<b>MORIR/MORRER</b>	
Espanhol	Português	Espanhol	Português	Espanhol	Português
<b>Pretérito Perfecto Simple</b>					
Vine	Vim	Reí	Ri	Morí	Morri
Viniste	Vieste	Reíste	Riste	Moriste	Morreste
Vino	Veio	Rió	Riu	Murió	Morreu
Vinimos	Vimos	Reímos	Rimos	Morimos	Morremos
Vinisteis	Viestes	Reísteis	Ristes	Moristeis	Morrestes
Vinieron	Vieram	Rieron	Riram	Murieron	Morreram

**Fonte:** Masip (1999, p.65)

#### 4.3 SUBJETIVIDADE

Emile Benveniste (1970) afirma que a linguagem está organizada de tal forma que permite a cada locutor apropriar-se da língua por inteiro, designando-se como Eu. Com isso, a língua acomoda os pronomes pessoais como o primeiro apoio para a divulgação da subjetividade na linguagem. Por sua vez, sujeitam-se outras classes de pronomes que participam da mesma regra. No entanto, mesmo considerando as apreciações de Benveniste, existem além das informações subjetivas, e por que não dizer pragmáticas, outras agregadas pelo falante, como, por exemplo, uma contingência, que vai além das delimitações lexicais ou gramaticais. Em nível de

explicação, trazemos um exemplo em (24), um enunciado no pretérito, que diz muito sobre essa concepção:

(24) *Por primera vez me costó jugar en la lotería, sin embargo, he ganado un boleto premiado y estoy libre de las dificultades económicas.*

Em (24), observa-se que haver jogado na loteria está sendo significativo no momento atual do enunciador, e que esse jogo se diferencia dos demais por ter sido difícil. Pode-se associar ao PPC tanto o caráter pragmático como o subjetivo. No entanto, uma análise do *tempus* e do aspecto são importantes, uma vez que a “eventualidade” do pretérito ocorre no momento da fala. Segundo Carrasco Gutiérrez (1994), a eventualidade do pretérito (ME<sup>63</sup>) é entendida dentro do mesmo plano (MR<sup>64</sup>) que envolve o momento da fala (MF<sup>65</sup>), tendo em conta que o momento de referência presente (MR) ocorre conjuntamente ao MF. No entanto, Rojo (1974) confere ao *tempus* do PPC um caráter relativo, uma vez que manifesta uma ocorrência anterior a uma ocorrência paralela à origem, assim sendo, coexistindo com a enunciação.

Em (24), a ampliação temporal em *estoy libre de las dificultades económicas* relaciona-se ao momento presente, que torna simultâneo *el juego en la lotería* ao momento da fala.

Como mencionamos, em Comrie (1993), o perfeito está imediatamente posterior ao tempo da situação, como no exemplo acima (24), mostrando os efeitos de tal situação. Assim sendo, o valor aspectual no verbo *ganado* (ganhar) no PPC traz como resultado da “compra do jogo da loteria” o fato de estar livre de problemas financeiros.

Em síntese, as normas gramaticais, de modo geral, advogam que o PPS e o PPC relacionam-se a uma ação pretérita – quanto a isso não resta dúvida – diferenciando-se entre si, todavia: “[...] por marcar, o primeiro, perfectividade e a falta de conexão com o presente e, o segundo, a realização de dita ação como um processo imperfectivo, que perdura (objetiva ou subjetivamente) em um espaço de tempo que [...] inclui o falante.” (DE GRANDA, 2003, p. 203).

---

<sup>63</sup> ME = Momento do enunciado.

<sup>64</sup> MR = Momento de referência.

<sup>65</sup> MF = Momento da fala.

O panorama literário sobre a manifestação do passado leva-nos à apreciação de algumas concepções temporais em pauta, que incidem em uma visão relativa ou subjetiva dos fenômenos PPS e PPC. Isso posto, o passado absoluto, primeiro plano temporal, “significa a anterioridade do atributo ao ato da palavra.” (BELLO, 1972, p.7, tradução nossa).<sup>66</sup> Com esse pressuposto, pode-se conjecturar que a partir de um ponto zero é traçado um fragmento temporal, no qual, no PPS, os acontecimentos estão em uma posição de anterioridade a esse ponto, ou seja, no *tempus* absoluto do passado como visto em Cartagena (1999), o que pode ser confirmado no enunciado abaixo (25):

(25) *Ayer canté en el coro de apertura de la novena.*

A flexão *canté* é representada por 0-V<sup>67</sup>; o que nos diz de uma situação de anterioridade (caráter absoluto) em relação ao momento da fala (enunciação), ou seja, seu ponto zero (0), valor absoluto do PPS. Esse papel absoluto verbal assumido atribui-se ao fato de não haver alusão ao presente, permanecendo apenas no APre<sup>68</sup>.

É relevante evidenciar a função do marcador de tempo em (25) *ayer*, denotando que a circunstância já não faz parte do contexto atual, ou seja, diz respeito a uma situação já concluída – PPS como uma manifestação do passado absoluto.

Observando mais um enunciado, encontraremos um evento que nos transporta a mais uma concepção de tempo, corriqueira, no nosso cotidiano:

(26) *En esta tarde de compras se ha gastado mucho dinero, pero ahora me doy cuenta que fue un gasto innecesario.*

Aqui percebemos um elo entre o passado e o presente, ou seja, mesmo que as compras façam parte de um passado, existe uma relação de sincronia com o presente exposta pelo falante, o que não elimina sua marca de anterioridade. Assim sendo, em (26) *esta tarde* mantém uma ligação com o ponto zero, enunciação, fixando a partir do “0” o eixo temporal, construindo o sentido de anterioridade do AP<sup>69</sup>.

<sup>66</sup> Significa la anterioridad del atributo a acto de la palabra” (BELLO, 1972, p.7).

<sup>67</sup> V = Vetor. Momento do evento, que mantém uma relação com o ponto zero. Podendo ser anterior, concomitante ou posterior.

<sup>68</sup> APre = Âmbito primário de retrospectividade.

<sup>69</sup> AP = antepresente.

A interpretação do enunciado (26) tem, mais uma vez, como base os estudos de Cartagena (1999, p. 2941) sobre o AP, que defende a ideia de uma ação executada precedente ao ponto zero, que nos orienta quanto ao tempo, em um âmbito de coexistência: ponto zero e fala. Dessa forma, o PPC *ha gastado*, dentro do enunciado, representa um passado comprometido por uma ideia de presente: *pero ahora me doy cuenta que fue un gasto innecesario*. Percebe-se, também, uma referência aos estudos de Reichenbach (1947), que nos traz um sistema temporal associado a três elementos: fala, evento e referência.

O legado gramatical apresenta um antepresente imediato e um antepresente ampliado. Segundo a RAE, o conceito de *pasado inmediato* pode ser pensado em termos de um relacionamento que:

[...] puede ser real, o simplemente pensada ou percebida pelo falante. Por isso que usamos esse tempo para expressar o passado imediato; por exemplo, um orador geralmente termina seu discurso com a frase que *eu disse*, que significa ‘acabei de dizer’. Também denota um fato ocorrido em um período de tempo que ainda não terminou; v. gr.: *Hoy me he levantado a las siete; Este año ha habido buena cosecha; Durante él siglo actual se han escrito innumerables novelas; Ha caído durante todo el día una espesa nevada (Azorín, Los pueblos: La velada); Yo he estado siempre (y estaré) en Buenos Aires (J. L. Borges, Poes.: Arrabal) (RAE, 1989, p. 466, tradução nossa).*<sup>70</sup>

Em (27a e 27b), além da característica do antepresente específico, verificamos, semanticamente, um traço imediato relacionado (momento de referência):

- (27) a) *Lo he llamado hace poco.*  
 b) *Hoy Rosa me ha preguntado la fecha de mi cumpleaños.*

Isso significa, como menciona Araujo (2013), que, além das particularidades do antepresente específico (*pasado perfecto*), encontramos, semanticamente, um

---

<sup>70</sup> [...] puede ser real, o simplemente pensada o percibida por el hablante. Por esto nos servimos de este tiempo para expresar el pasado inmediato; por ejemplo, un orador suele terminar su discurso con la frase *he dicho*, que significa «acabo de decir». También denota el hecho ocurrido en un lapso de tiempo que no ha terminado todavía; v. gr.: *Hoy me he levantado a las siete; Este año ha habido buena cosecha; Durante él siglo actual se han escrito innumerables novelas; Ha caído durante todo el día una espesa nevada (Azorín, Los pueblos: La velada); Yo he estado siempre (y estaré) en Buenos Aires (J. L. Borges, Poes.: Arrabal) (RAE, 1989, p. 466).*

traço imediato de referência, envolvendo tanto o enunciado quanto a limitação da fala, o que resulta em um contexto mais direcionado por ocasião da fala.

Nos exemplos (27a) *hace poco* e (27b) *hoy*, os marcadores são interpretados como fatos recentes, relacionados ao momento da fala, ou seja, estamos diante de um antepresente imediato. Contudo, a literatura apela para um impasse sobre alguns conceitos que determinam o valor da referência temporal de coexistência. Araujo (2013) discute sobre a dificuldade de avaliar, “o que pode ser considerado próximo a ponto de ser expresso pelo perfeito de passado imediato. Isso porque, além de variar entre as línguas, o grau de proximidade nem sempre é uma relação muito objetiva.” (ARAUJO, 2013, p.109).

Evidencia-se, por parte dos acadêmicos de língua espanhola, da modalidade EaD/UFPE, certa dificuldade em determinar um limite para o uso do PPS e PPC. Em verdade, a observação do contexto do enunciado é imprescindível. Por esse viés, poder-se-ia alegar para um certo nível de subjetividade fundamentando seu emprego. Assim, no exemplo: *Mis estudios me han ayudado a llevar una vida brillante*, está explícito que a ajuda dos estudos perdura até o momento da fala, ou seja, no presente. Daí justifica-se o uso do pretérito composto no enunciado. Não obstante, poder-se-ia apresentar outra formulação: *Mis estudios me ayudaron a llevar una vida brillante*. Partindo desse enunciado, temos a ideia de que o ocorrido no passado não interfere, necessariamente, no presente. Dado a isso, podemos falar no uso do tempo PPS ou indefinido. Mais uma vez percebemos a interferência da subjetividade como critério de uso entre os dois passados. Consequentemente, considera-se a perspectiva subjetiva do falante, portanto, externa à própria situação. Verkuyl (1999) alega que o aspecto gramatical, além de sua particularidade morfológica e/ou sintática, resguarda sua condição subjetiva.

Um dos caminhos para justificar o uso da flexão verbal no PPS ou PPC, pelo viés do relativismo, levaria-nos a um olhar atento para a delimitação do presente, ou seja, o “agora”, alcançando-se passado e futuro, simultaneamente. É com essa perspectiva que Bach (2011) indaga: “O que é o agora? Um instante pontual, um período, um intervalo de tempo<sup>71</sup>?” (BACH, 2013, p. 19, tradução nossa).<sup>72</sup> Ressalta-se que a inexatidão quanto ao “agora”, mencionada por Bach, também corrobora com

---

<sup>71</sup> Tradução livre de *Time* (BACH, 2013, pg. 19).

<sup>72</sup> *What is the time of evaluation: an instant? A period or interval?*

as convicções de relativismo na língua. Ainda para esse autor, faz muito sentido dizer que “Além disso, faz muito sentido para mim dizer que as línguas naturais são bastante flexíveis em seu tempo de fala.” (BACH, 2013, p. 19, tradução nossa).<sup>73</sup>

Pelas ideias expostas pelo autor, um olhar sobre a relatividade do tempo deve estender-se para as relações temporais internas das línguas.

Alguns dos trabalhos de Molsing & Ibaños creditam certa atenção ao caráter absoluto e relativo do tempo, trazendo como suporte teórico as próprias ideias de Bach. Para as autoras:

Questões sobre se o tempo existe independentemente de mudanças e eventos, como ele pode ser medido, se é discreto ou contínuo, linear ou circular e se o significado do agora serve para esclarecer se a natureza do tempo é inerentemente absoluta ou relativa. Assim, embora essas questões sejam consideradas impasses filosóficos, Bach acredita que a língua que falamos e, portanto, as suposições linguísticas correspondentes que fazemos refletem certas suposições metafísicas. Por outro lado, aqueles pressupostos linguísticos que seriam filosoficamente contraditórias, não representam um problema para as teorias de tempo na língua (MOLSING & IBAÑOS, 2013, p.1, tradução nossa).<sup>74</sup>

Na realidade, a temporalidade está tão interligada à estruturação do pensamento e, por conseguinte, da linguagem, que é impraticável separá-la dos estudos linguísticos e, conseqüentemente, do ensino de LE. É o conhecimento semântico e morfológico das línguas em discussão, espanhol e português, em conjunto com o estudo das variedades dialetais da Argentina, de Madri e do México, por exemplo, através de uma análise das formas verbais PPS e PPC, ao longo do tempo, que nos levará ao caminho por elas percorrido para que tenham assumido o modelo vigente.

Outra referência sobre a manifestação do pensamento, linguagem, mundo e porque não dizer tempo, traz Aristóteles como defensor da essência do ser em si mesmo – entes sensíveis ou não. Assim, considerava seu pensamento:

---

<sup>73</sup> *Moreover, it makes a lot of sense to me to say that natural languages are pretty flexible in their time-talk* (BACH, 2013, pg. 19).

<sup>74</sup> *Questions on whether time exists independently of change and events, how it can be measured, whether it is discrete or continuous, linear or circular and the meaning of now are meant to clarify whether the nature of time is inherently absolute or relative. So, while these issues are considered philosophical stalemates, Bach believes that the language we speak and hence, the corresponding linguistic assumptions we make reflect certain metaphysical assumptions. On the other hand, those linguistic assumptions that would be philosophically contradictory, do not pose a problem for theories of time in language* (MOLSING & IBAÑOS, 2013, p.1).

É evidente, portanto, que a uma mesma ciência pertence o estudo do ser enquanto ser e das propriedades que a ele se referem, e que a mesma ciência deve estudar não só as substâncias, mas também suas propriedades, os contrários de que se falou, e também o anterior e posterior, o gênero e a espécie, o todo e a parte e as outras noções desse tipo (ARISTÓTELES, 2002, p. 141).

Segundo a teoria aristotélica, o relativismo nega a realidade implícita, ou seja, subjacente. Rejeita a objetividade e, por conseguinte, a concepção realista da verdade. Sua teoria, “refutação transcendental do relativismo”, argumenta não somente por sua negação, mas pela visão equivocada quanto à relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. O relativismo identifica-se tanto no âmbito da percepção quanto no âmbito da opinião com o pensamento, tal como um realismo mascarado e atenuado. Assim, ainda de acordo com Aristóteles:

[...] nem o ‘agora’ pode ser a medida do tempo, uma vez que, para que algo seja a medida de seu todo (como no caso, o agora quanto ao tempo), é necessário estar inserido nele. Se, dessa maneira, o agora é o limite entre o passado e o futuro – que na realidade não existem – então ele não pode ser usado como parâmetro para medir o tempo. Além disso, para o ‘agora’ ser medido ele precisaria de ter uma duração. Se assim o fosse, ele não seria realmente um ‘agora’ (ARISTÓTELES, 1995, Apud BARBOSA, p.1, 2018).

Considerando as pesquisas metafísicas aristotélicas, essas estariam destinadas a estudar o todo, isto é, considerar universalmente o ser enquanto ser e suas competências como tal. A ideia de tempo estaria diretamente vinculada à existência de mudanças e movimentos, uma vez que seria a percepção do movimento quem nos levaria a reconhecer o tempo, medido em conexão ao que é anterior e posterior, ou seja, o tempo definido como uma medida, um número, de acordo com o antes e depois, uma visão associada ao espaço e ao tempo (uma relação de fenômeno – substância) logo, relações só possíveis no mundo.

Discorreremos sobre o conceito de antepresente imediato, no espanhol, com o intento de deixarmos algumas ponderações sobre o tópico e ao mesmo tempo pensarmos sobre seu uso como falantes nativos do português. A partir desse momento, faremos algumas esclarecimentos sobre o uso do antepresente ampliado. Entende-se o termo como uma ação precedente ao momento da fala (anterioridade) que perdura por um tempo amplo. Nesse caso, a ausência da demarcação temporal pode acarretar em um sentido ampliado da informação, e até mesmo uma extensão

de todo o tempo no relato do enunciador. Por esse ângulo, temos em (28) um identificador de tempo, *en mi larga experiencia*, cujo presente move-se, conservando o intervalo de tempo do falante.

(28) *En mi larga experiencia de piloto de avión he conocido la mitad del mundo.*

Percebe-se que o enunciado não determina o tempo de experiência do piloto, ou seja, não se tem um delimitador temporal, e com isso não se sabe com exatidão por quanto tempo o profissional em questão exerce a função de piloto. O que é notório é que o fato teve início em algum momento no passado e que se alastra pelo presente (MR), abrangendo o MF, e que pela expressão *en mi larga experiencia*, denota-se que o fato ocorrido já tem um tempo razoável.

Alarcos Llorach explica o uso do AP ampliado nos seguintes termos:

O perfeito composto sempre designa uma ação que se aproxima ao presente gramatical, isto é, que ocorre no 'presente ampliado', em um período de um ponto no passado até o 'agora' em que se fala ou escreve. [...] se em vez de *He estado a la muerte (estos días)*, disséssemos *Estuve a la muerte*, imaginamos que a ação aconteceu em outro tempo, no passado oposto ao presente (ALARCOS LLORACH, 1980, p. 32, tradução nossa).<sup>75</sup>

Nesse sentido, mais uma vez, as palavras de Alarcos Llorach remetem-nos por um lado a uma certa subjetividade por parte de quem fala ou de quem escreve; por outro lado, a ação expressa pelo PPC pode ser entendida, talvez, por um fato que apenas aconteceu, por uma ação finalizada bem próxima ao momento da fala ou escrita, ou mesmo em uma ação prontamente anterior ao presente com efeito nele.

No entanto, as explicações para o uso do PPC e do PPS não são concludentes, uma vez que tudo que foi dito até o momento que justifique o uso de uma ou de outra flexão, por parte dos estudantes brasileiros de língua espanhola, pode esbarrar-se com o próprio conceito de língua dos membros de cada comunidade. É reconhecendo a heterogeneidade entre as línguas, individualmente, e de cada língua em particular, que Marcuschi chama a atenção para o fato de que:

---

<sup>75</sup> *El perfecto compuesto siempre designa una acción que se aproxima al presente gramatical, isto es, que se produce en el 'presente ampliado', en un periodo desde un punto del pasado hasta el 'ahora' en que se habla o escribe. [...] si en lugar de He estado a la muerte (estos días), dijéramos Estuve a la muerte, nos imaginamos que la acción ocurrió en otro tiempo, en el pasado opuesto al presente (ALARCOS LLORACH, 1980, p. 32).*

[...] toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relação linguística imanente. Ao contrário, minha concepção da língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível à mudança), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situação de uso concretas, com texto e discurso (MARCUSCHI, 2007, p. 43).

Uma coisa é certa, o reconhecimento da importância do conhecimento gramatical por parte da comunidade de alunos da modalidade a distância, que se propõe a ensinar espanhol como L2 – sendo assim um dos pilares para seu êxito. Dessa forma, um aspecto que deve estar bem nítido para esses alunos é a conscientização das semelhanças entre o português e o espanhol, sobretudo suas diferenças. Dessa forma, confrontar e contrastar essas diferenças e semelhanças gramaticais é um exercício imprescindível para que o aluno chegue a construir um bom texto. Um outro ponto, não menos importante do que os demais, diz respeito ao tipo ou tipos de metodologias e recursos utilizados na plataforma AVA que possibilitem o crescimento do aluno, motivando habilidades integradas que o estimulem a pesquisar, produzir, refletir e anunciar a boa nova, compartilhando seus achados sobre essa LE, de forma sincrônica ou assíncrona, com os próprios acadêmicos, professores, tutores e comunidade externa à plataforma, ampliando o processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.4 FLEXÃO VERBAL

Não temos o propósito nesta subseção de sermos exaustivos, mas de privilegiarmos algumas abordagens que estabelecem uma relação entre *canté* e *he cantado*, ao invés das apreciações que poderiam ser feitas em relação a cada forma verbal, separadamente. Isso não impede que possamos integrar considerações próprias a cada uma delas, o que pode favorecer um melhor entendimento da questão como um todo.

Segundo Andrés BELLO (1972 [1841]), a principal relação entre ambas as formas é a de um tempo que não se estende (*canté*) ou se o faz (*he cantado*) até o presente da enunciação. Vejamos os exemplos 29:

- (29) a) *Canté en silencio mi pasado latente.*  
 b) *He cantado todas las mañanas desde que te conocí.*

Nos enunciados (29a) e (29b), observa-se que o primeiro se refere a um evento que aconteceu, sem resquícios no presente; enquanto no segundo (29b) algo ainda é latente, ou seja, perdura (referência já abordada anteriormente). Esse posicionamento é caracterizado pelo fato de que em (29a) a ação de cantar na flexão *canté* do espanhol não tem ligação com o presente. Já em (29b), com a flexão *he cantado* do espanhol, é possível fazê-la. Se aderimos à terminologia de CRIADO DE VAL (1992), afirmaremos que a forma em (29b) caracteriza-se por um co-presente.

Entre os vários delineamentos de Alarcos Llorach (1980) sobre as flexões verbais *canté* e *he cantado* chamamos a atenção para este fragmento:

Um dos fatos mais característicos da conjugação espanhola é o uso atualmente vivo das duas formas do perfeito do indicativo: o pretérito simples derivado do pretérito perfeito latino (*canté*) e o perfeito composto originado na época pré-românica (*he cantado*). Em espanhol não há ocorrido o desaparecimento prático na língua falada da forma simples diante do crescimento do perfeito composto, fato ocorrido em outras línguas românicas, onde o perfeito simples é uma forma puramente literária e o composto serve para indicar toda ação ocorrida no passado. No castelhano moderno, os dois pretéritos são usados na língua atual, e o sentimento linguístico espanhol impede a substituição de um pelo outro (ALARCOS LLORACH, 1980, p. 13, tradução nossa).<sup>76</sup>

Se voltarmos à teoria de Rojo (1974) já abordada anteriormente, trataremos o PPS como uma forma absoluta e, como tal, localizada a partir do ponto zero (momento da fala), cujo plano é anterior a esse ponto. Em termos de fórmula, poder-se-ia dizer que *canté* seria igual a (O-V)<sup>77</sup>, uma vez que o fato ocorrido está em uma posição de

---

<sup>76</sup> *Uno de los hechos más característicos de la conjugación española es el uso actualmente vivo de las dos formas del perfecto de indicativo: el pretérito simple derivado del perfecto latino (canté) e el perfecto compuesto originado en la época prerrománica (he cantado). En español no ha ocurrido la desaparición práctica en el lenguaje hablado de la forma simple ante el crecimiento del perfecto compuesto, hecho que ha sucedido en otras lenguas románicas, donde el perfecto simple es una forma puramente literaria y el compuesto sirve para indicar toda acción ocurrida en el pasado. En el castellano moderno, los dos pretéritos son empleados en la lengua corriente, y el sentimiento lingüístico español impide el sustituir el uno por el otro (ALARCOS LLORACH, 1980, p. 13).*

<sup>77</sup> (O-V) A ação passa a ser contemplada a partir de uma perspectiva de pretérito, isto é, tem seu término definido anteriormente ao momento em que se enuncia (PPS).

anterioridade da situação (-V)<sup>78</sup>, tomando como parâmetro sua relação com o ponto zero. No entanto, existe uma referência que nos habilita ao emprego de uma ou outra forma. Por esse viés, percebemos que existe uma razão para utilizarmos a flexão *he cantado*, ou seja, que esse ponto zero vai ser sempre o parâmetro de sinalização. Vale ressaltar que ambas as flexões, *canté* e *he cantado*, têm em comum o fato de estarem localizadas num plano anterior ao momento de fala – uma vez que fazem parte de uma ação pretérita.

É notória a existência de uma diferenciação entre as duas flexões, explícita também é a possibilidade de distinção quanto ao seu uso. No entanto, para o falante de uma LE ou mesmo para um nativo, é imprescindível o conhecimento da gramática. Existe um limiar muito estreito entre as duas formas verbais, mais ainda quando consideramos as variedades linguísticas de países latino-americanos, da Espanha e México, por exemplo. Adicionado a esse fato, há o preconceito linguístico, que segundo Bagno (2002, p.9) “está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa.” Nessa lógica, uma coisa é se comunicar, informalmente, a ponto de se fazer entender; outra coisa é atuar como professor de uma LE. Com isso, Alarcos Llorach (1980) salienta que não se pode ignorar o fato de uma gama de teóricos terem investigado sobre o PPS e PPC do indicativo na tentativa de deslindar o problema.

Seguimos agora explicitando algumas dificuldades que surgem na flexão dos dois verbos em foco:

#### I. Dificuldade quanto à oposição

Segundo os estudos de Alarcos Llorach (1980, p. 13-49), entende-se como uma oposição temporal, “quando *canté* está relacionada a uma ação passada sem vestígios com o presente que se contrapõe com a ação *he cantado* devido a sua vinculação com o momento atual.” Seguindo esse caminho, *canté* estaria antes de *he cantado*.

As duas formas poderiam ser entendidas, também, como uma oposição aspectual. Para Serrano (1995), essa ocorrência pode ser vista em diferentes

---

<sup>78</sup> (-V) = Evento anterior ao ponto zero.

contextos, podendo-se fazer uso de ambas as formas (com uso das particularidades de determinantes verbais), apontando para o uso do perfeito e do imperfeito de *he cantado*. “[...] O que foi um pouco discordante pela maioria dos estudiosos da época.” (SERRANO, 1995, p.96).

Vários autores, como, por exemplo, Lopez Garcia (1990), trouxeram uma visão híbrida sobre as flexões *canté* e *he cantado*. O autor supracitado relacionou, de início, as duas formas com o presente *canto*, considerando *canté* como TEMPO e *he cantado* como ASPECTO. No entanto, *canté* pode atuar como Aspecto e *he cantado* como Tempo. Porém, em caso de comparação entre ambas as formas, a oposição será temporal.

Ainda sobre as dificuldades na flexão *canté* e *he cantado*, para Rodolfo Lenz (1925), a oposição era considerada um tipo discursivo, no qual ambas são narrativas, que indicam um passado distante, são mencionadas de maneiras diferentes ao se usar uma ou outra flexão. Para ele “a diferença entre as duas formas nem sempre é clara.” (RODOLFO LENZ, 1925, p.293).

## II. Outras dificuldades encontradas por diferentes vieses do *canté* e *he cantado*

Como já vimos, o verbo cantar nas flexões do PPS, *cante*, e PPC, *he cantado*, apresentam uma conexão com o passado, porém no antepresente a ação não é extensiva ao momento vigente. Na perspectiva de Criado de Val (1958), a flexão *canté* coloca o orador no passado, direcionando-se ao presente. Por conseguinte, no PPC, em *he cantado*, o direcionamento do orador é inverso, ou seja, do presente em direção ao passado.

Em contrapartida, encontramos casos da flexão do perfeito com valor de futuro. Vejamos no exemplo (30):

(30) *Si hasta mis próximas vacaciones no he recibido aumento de sueldo, no podré viajar.*

Esse tipo de construção nos chama a atenção para o fato de que nas nossas relações diárias alguns casos fazem menções às circunstâncias ulteriores ao momento da enunciação, no qual a referência de tempo está alojada no próprio

enunciado; isso ocorre com advérbios, orações condicionais ou mesmo modificadores temporais de futuro. Essa temática é da mesma forma abordada por Bello (1979 [1841]).

Ainda seguindo os estudos desse autor, entende-se que o passado pode transmitir um valor de presente. Referimo-nos, aqui, a uma ação que ainda não foi realizada, mas está prestes a acontecer. Assim, nossa vontade de que o fato se realize é refletida mentalmente, isso faz com que imaginemos que a ação já está concretizada. Vejamos em (31):

(31) ¡*Ya he cantado!*

A ideia aqui é apresentar um estado de ânimo, no qual, apesar da situação não ter acontecido, ela é externalizada pelo orador como se já houvesse ocorrido. Esse desejo de que a ação já tenha sido concebida faz com que a flexão seja usada dessa forma. Assim sendo, em (31), a ação de haver cantado ainda não foi finalizada, mas aqui se expressa um desejo da mente, talvez pelo nervosismo ou quem sabe por outro motivo inconsciente.

Não podemos esquecer que nos tempos eclesiásticos, como menciona Alarcos Llorach (1980), muitos dos verbos intransitivos eram conjugados com “ser”. Sendo assim, era comum a expressão *es nacido, es muerto, es partido*. Nessa época, esses verbos podiam usar o particípio passivo, que é exatamente o que acompanha o verbo *haber*.

É preciso estarmos cientes, também, que, desde o século XVII, o uso da forma simples prevaleceu sobre a composta. O fato justifica-se pelo “arcaísmo afetado, latinismo ou necessidades poéticas.” (ALLARCOS LLORACH, 1980, p. 44-45).

Usando a linguagem dos próprios alunos da EaD, exemplificaremos como é tão trivial seu uso. Observemos nos enunciados (32a, 32b e 32C):

- (32) a) *Terminé mis actividades, pero olvidé de subirlas a la plataforma.*  
 b) *No participé de las actividades presenciales.*  
 c) *Envié a la coordinación la solicitud para el examen de segunda llamada.*

Alarcos Llorach (1980) traz em sua análise histórica um resumo da evolução da perífrase *he cantado*, como a seguir:

- 1) Expressão da duração presente do resultado de uma ação anterior (*pagado vos he*) – Para a ordem dos elementos da perífrase e pela interpolação entre eles de outras palavras;
- 2) Expressão da ação contínua (duradoura ou iterativa) que há produzido um estado presente [...], como hoje no perfeito composto do português;
- 3) Expressão de uma ação momentânea imediatamente anterior ao presente gramatical (*tan gran palabra havéis oído*);
- 4) Expressão de uma ação momentânea não imediatamente anterior, mas sentida em relação com o presente, quer dizer, produzida no 'presente ampliado' (*según después me ha dicho*) (ALARCOS LLORACH, 1980, p.46, tradução nossa).<sup>79</sup>

Nos dias atuais, é comum e corrente a aplicação da perífrase, *he cantado*, mantendo-se os 4 significados supracitados. No entanto, vale ressaltar que a acepção do primeiro significado já se tornou de uso mais difícil, havendo repassado seu lugar para uma nova perífrase com *tener*, assim encontramos em (33):

- (33) a) *Ahi tienes el resultado de lo que he ahorrado.*  
 b) *Se lo tengo dicho.*

Isso ocorre em (33a), caso comparemos com a perífrase com *tengo*, na qual a ação pretérita, durativa, caracteriza o perfeito composto em português, no caso de (33b).

Sem dúvida, os trabalhos centrados na distinção do uso das duas flexões, no espanhol e nas outras línguas românicas, pela morfossintaxe histórica, são ancestrais. É com essa perspectiva que Ignacio Hualde; María Escobar; Elizabeth Travis (2010) trazem o seguinte marco histórico para o fenômeno:

[...] a perífrase *HABĒMUS CANTĀ* '(lo) *tenemos cantado*' dá lugar a *hemus cantado*, criando uma diferença entre *canté* e *he cantado* que não existia em latim. A origem desta forma verbal é encontrada na inter-relação semântica de orações do tipo *HABEŌ SCRIPTUM*

<sup>79</sup> 1) *Expresión de la duración presente del resultado de una acción anterior (pagado vos he) – Para el orden de los elementos de la perífrasis y la interpolación entre ellos de otras palabras;* 2) *Expresión de la acción continuada (durativa o iterativa) que ha producido un estado presente [...], como hoy el perfecto compuesto portugués;* 3) *Expresión de una acción momentánea inmediatamente anterior al presente gramatical (tan gran palabra havéis oído);* 4) *Expresión de una acción momentánea no inmediatamente anterior, pero sentida en relación con el presente, es decir, producida en el 'presente ampliado' (según después me ha dicho) (ALARCOS LLORACH, 1980, p.46).*

*LIBRUM* ‘tengo un libro escrito’, *HABEŌ SCRIPTAS* ‘tengo cartas escritas’ como ‘he escrito un libro’ ‘he escrito las cartas’. A reinterpretação do adjetivo como participio concede a perda da concordância. Notemos que depois surgiu outra construção com *tener* com o mesmo significado que a original latina com *HABĒRE*. O verbo *haber*, que em latim e em castelhano medieval poderia ser um verbo principal com valor de posse, hoje em dia é apenas um auxiliar e, como verbo principal, foi totalmente substituído por *tener*, do latim *TENĒRE* ‘*tener en las manos, sujetar*’ (HUALDE; OLARREA; MARÍA ESCOBAR; ELIZABETH TRAVIS, 2010, p.308-309, tradução nossa).<sup>80</sup>

Pelo exposto, é possível observar na história da língua em foco uma variação morfológica verbal. Como se sabe, as mudanças ocorrem ao passar do tempo como resultado da própria evolução histórica das línguas. Identifica-se tanto no espanhol quanto em outros idiomas de origem românicas variedades que de fato são resultantes de sua vanguarda, nas comunidades as quais o processo evolutivo pode dar-se de forma diferente, e como consequência movimentos diferentes com mudanças divergentes. A evolução linguística externaliza, em sua prática, que os países hispano-americanos fazem mais uso da forma simples *canté* do que na Espanha, onde predomina o emprego de *he cantado*. Gutiérrez-Rexachefatiza (2016, p. 609) aborda, estatisticamente, a prática das duas formas, *canté* e *he cantado*, trazendo os seguintes números: “espanhol americano 86% pretérito simples versus 14% pretérito composto, espanhol peninsular 33% pretérito simples versus 67% pretérito composto – apontando como única exceção, o espanhol da Bolívia que faz maior uso do composto.”

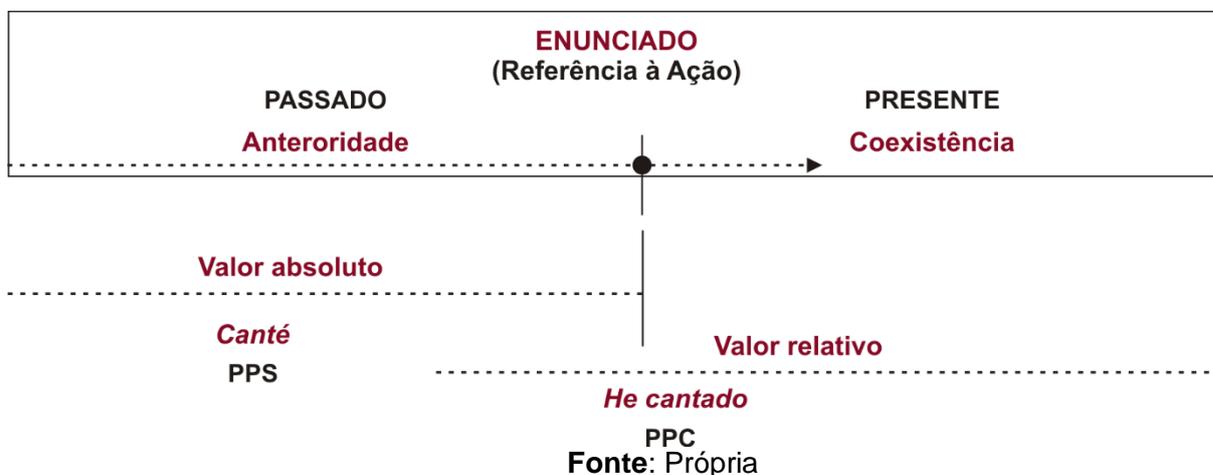
Finalizamos esta seção esperançosos de termos deixado um respaldo teórico que respondam às inquietudes dos alunos que buscam os porquês do uso do PPS e PPC do indicativo em espanhol. Como vimos, as variedades geográficas e sociais do idioma assumem, parcialmente, por uma dessas dificuldades – variedades morfológicas e verbais. Mais um contraste envolvendo as duas formas verbais diz

---

<sup>80</sup> [...] la perífrasis *HABĒMUS CANTĀUM* “(lo) tenemos cantado” da lugar a *hemus cantado*, creando una diferencia entre *canté* y *he cantado* que no existía en latín. El origen de esta forma verbal se encuentra en la interrelación semántica de oraciones del tipo *HABEŌ SCRIPTUM LIBRUM* “tengo un libro escrito”, *HABEŌ SCRIPTAS LITTERAS* “tengo cartas escritas” como “he escrito un libro” “he escrito las cartas.” La reinterpretación del adjetivo como participio conlleva la pérdida de la concordancia. Notemos que después surgió otra construcción con *tener* con el mismo significado que la original latina con *HABĒRE* El verbo *haber*, que en latín y en castellano medieval podía ser un verbo principal con valor de posesión, hoy en día es sólo un auxiliar y como verbo principal ha sido totalmente reemplazado por *tener*, del latín *TENĒRE* “*tener en las manos, sujetar*” (HUALDE José; OLARREA; MARÍA ESCOBAR; ELIZABETH TRAVIS, 2010, p.308-309).

respeito às categorias de tempo e aspecto, apresentando o que é particular e o que é universal na língua, quando a concepção temporal se manifesta como uma ação relativa ou absoluta, criterizada a partir do momento da fala como apresentamos na figura 5:

**Figura 5** – Estruturação relativa e absoluta do enunciado



Diante do exposto, o funcionamento do sistema verbal, para as duas flexões supracitadas, tem um valor relativo de anterioridade no caso do PPC, fazendo referência a fatos passados que mantêm relação com algo que ainda existe (presente). Imputar um sentido de passado absoluto é manter a referência de uma ação findada, não pertencendo ao âmbito de coexistência, seria este o caso do PPS.

Por este ângulo, a RAE argumenta (2010):

O termo *simple* na denominação *canté* coleta informação morfológica, mas também temporal, porque se refere à oposição entre tempo absoluto e tempo relativo [...]. Do fato de *canté* ser um tempo absoluto e *he cantado* um tempo relativo, seguem-se boa parte dos fatos que afetam o uso desses tempos, uma vez que o vínculo que o pretérito perfeito possui com o presente [...] determina que somente com *he cantado* as situações pretéritas mostram-se como parte de um intervalo que contém o momento da enunciação. Em *canté*, pelo contrário, não se estabelece nenhuma conexão entre a ação que se menciona e o presente (RAE, 2010, p. 443, tradução nossa).<sup>81</sup>

<sup>81</sup> *El término simple en la denominación de canté recoge información morfológica, pero también temporal por cuanto remite a la oposición entre tiempo absoluto y tiempo relativo [...]. Del hecho de que canté sea un tiempo absoluto y he cantado un tiempo relativo se siguen buena parte de los hechos que afectan al empleo de esos tiempos, ya que el vínculo que el pretérito perfecto posee con el presente [...] determina que solo con he cantado las situaciones pretéritas se muestren como parte de un intervalo que contiene el momento de la enunciación. En canté, por el contrario, no se establece ninguna conexión entre la acción que se menciona y el presente (RAE, 2010, p. 443).*

Em suma, os dois passados estudados tomam como base o critério de completude e incompletude da ação, por isso, muitas vezes, deixa-se de considerar outros parâmetros, tais como: dinamicidade, duratividade e delimitação no eixo temporal. No nosso estudo de caso, os usos alternados do PPC e PPS, pela análise dos trabalhos escritos, impossibilita-nos alegar a preferência pelo emprego de uma flexão em detrimento da outra, embora a conjugação do PPS tenha resultado em um número considerável de erros. Por outro lado, a enunciação pode variar de acordo com a percepção do próprio sujeito, levando em conta diferentes valores, tais como: oposição entre os verbos *canté* e *he cantado*, associada ao tipo discursivo que se flexiona de acordo com a narrativa ou mesmo quando usado com o valor de presente, reflexo da própria imaginação.

## 5 PESQUISA DE CAMPO

### 5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A primeira etapa da pesquisa versou sobre a construção do Estado da Arte na AC das interferências verbais, do PPS e PPC, do indicativo do espanhol, no ensino de Licenciatura em Língua Espanhola, na modalidade EaD, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem – suas tecnologias, gramaticalidade e a vivência dos estudantes da amostra em uma proposta exploratória e descritiva, refletindo sobre o conhecimento existente, confrontando a teoria, contrastando resultados e fazendo epistemologia do conhecimento existente. A segunda etapa da investigação, de caráter prático, contou com um instrumento de coleta de dados institucional.

Independentemente de a proposta inicial não ter cogitado coletar dados possíveis para construção de generalizações, em relação à produção textual dos alunos da amostra, esses dados, por meio de excertos de publicações, possibilitaram um olhar abrangente em relação às produções do alunado, via plataforma, em seu desempenho. Dessa forma, a investigação configurou-se um estudo de caso.

Gonçalves (2005), define o estudo de caso como:

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).

Com isso, nossa atenção central foi dirigida ao aprofundamento da explanação do fenômeno investigado, desenvolvido dentro de uma abordagem de caráter quali-quantitativa. Em relação ao uso das duas abordagens no trabalho de investigação, Gramsci (1995, p. 50) argumenta:

Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto ‘corpóreo’ do real, não significa que se pretenda esquecer a ‘qualidade’, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável.

No que se refere à abordagem qualitativa de levantamento de dados, podemos nos apropriar da definição de Cook (1981):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes (COOK, 1981, apud FIGARO, 2014, p. 128).

Os autores que defendem a abordagem quali-quantitativa, na área de ciências humanas, buscam preservar a integração dos dados, tendo em vista os diferentes objetivos da pesquisa, uma vez que quando usado uma ou outra perspectiva, não se consegue atingir todas as metas da proposta. Minayo e Sanches (1993) defendem esse mesmo preceito, alegando que as abordagens qualitativas e quantitativas devem ser pensadas em sua complementaridade:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais 'ecológicos' e 'concretos' e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

O método utilizado no estudo foi o dedutivo, partindo-se do pressuposto de que a amostra de estudantes, de Licenciatura em Língua Espanhola da EaD, tem dificuldade em fazer a flexão no tempo verbal no passado, no PPS e no PPC, provavelmente resultante do processo da interlíngua. A escolha do método justifica-se pela própria finalidade da investigação, agregando-se a isso uma classificação dos erros mais comuns produzidos pelos alunos da EaD em nossa amostra.

Através da abordagem quantitativa, computamos o número de ocorrências do uso do tempo verbal, passado simples e composto do indicativo, através de 70 textos de alunos brasileiros do curso de graduação em Língua Espanhola da EaD/UFPE. A coleta de dados foi tabulada com as variáveis: resenhas, relatos de estágios, TCC, fóruns, perguntas/respostas, ensaios e chats. Os dados computados foram analisados no sentido de se calcular o percentual dos elementos da morfologia flexional, nos diferentes tipos de textos, que não pertenciam à língua espanhola, mas que poderiam

ser resultados do processo da interlíngua.

Um conjunto de diferentes perspectivas metodológicas, aliado a materiais empíricos diversificados, deve ser visto como um processo que acrescenta rigor, riqueza e profundidade às pesquisas no campo das ciências humanas. A integração caracterizou a fase final de análise, onde os dados quantitativos e qualitativos foram explorados em um todo coerente para a produção dos resultados que se complementaram entre si (estudo bibliográfico e pesquisa de campo).

## 5.2 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O processo de seleção do *corpus* de análise para realização do presente trabalho de pesquisa aconteceu de forma criteriosa, mediante estudo desenvolvido através de 70 excertos de publicações de alunos, do curso de Licenciatura em Língua Espanhola da EaD-UFPE, na Plataforma AVA (resenhas, ensaios, perguntas e respostas, relatórios de estágios, TCC, participação em fóruns e chats), após o envio de duas cartas de anuência ao Conselho de Ética em Pesquisa, concedidas pela Coordenação do Curso em Licenciatura em Língua Espanhola da EaD e pela Coordenação dos Cursos de Graduação a Distância (Anexo D e Anexo E)<sup>82</sup> e, conseqüentemente, a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa<sup>83</sup> (ANEXO C). A amostra está representada por 10 alunos, sem identificação direta dos envolvidos, com análise nas ocorrências do PPS e PPC do indicativo presentes nos dados compilados. Em relação aos aspectos éticos, o estudo obedeceu aos preceitos do Conselho de Ética em Pesquisa. Todo acesso à informação ocorreu via plataforma (copiar e colar textos), tendo a pesquisadora comprometido-se a manter confidencialidade e sigilo dos dados.

Como critérios de seleção (inclusão e exclusão), participaram da pesquisa os alunos que já haviam cursado os quatro primeiros períodos letivos do curso de Licenciatura em Língua Espanhola da UFPE-EaD e, por conseguinte, estudado o tema morfologia verbal na disciplina Língua Espanhola III - Morfologia. Essa amostra teve sua escolha fundamentada no nível mais avançado da língua espanhola, tanto na escrita como na oralidade. Não fizeram parte desse estudo alunos reprovados na

---

<sup>82</sup> Cartas de Anuência (documento emitido pelo local onde será realizada parte da pesquisa, neste caso, a instituição onde foram coletadas as amostras para estudo – Plataforma AVA-UFPE).

<sup>83</sup> Conselho de Ética em Pesquisa parecer nº 3.422.838, CAAE nº 12648619.1.0000.5208

disciplina Morfologia ou os que apresentaram pendência na mesma até o momento da pesquisa. Como critérios de classificação dos materiais, foram considerados apenas os redigidos individualmente.

Vale ressaltar que não foram critérios para compilação de dados informações como: local (polo), nome do aluno, idade, sexo e ocupação do alunado, uma vez que para a amostra foi atribuído o critério de anonimato.

### **5.2.1 Procedimentos utilizados para a coleta de dados**

Os procedimentos metodológicos foram fundamentados em:

- I. levantamento de materiais escritos, visando expor suas principais características morfológicas e sintáticas quanto à flexão verbal;
- II. discussão teórica sobre o problema da interlíngua no ensino de LE, AC e AE;
- III. análise das diferentes ferramentas da plataforma que pudessem minimizar ou não a dificuldade dos alunos da amostra na flexão verbal em estudo;
- IV. variedades linguísticas dos professores no trato com os alunos – produção de textos publicados no AVA e interação em fóruns;
- V. a EaD como modalidade de ensino do curso de licenciatura em LE e as quatro habilidades comunicativas;
- VI. consideração da variável “acesso ao dicionário eletrônico”, uma vez que minha experiência com alunos da EaD alertou-me para o fato de que, normalmente, os estudantes usam esse recurso para produção textual.

### **5.2.2 Coleta de dados**

Textos compilados de alunos brasileiros do curso de graduação em Licenciatura em Língua Espanhola da UFPE na modalidade EaD.

Quadro 9 – Base de dados de carácter práctico - RESENHAS

RESENHAS [R]
[R1]
[...] Y, llama la atención para los modelos de enseñanza de ELE en Brasil, hoy, que se <b>adoptó</b> que lo que <b>ha venido</b> de Europa es considerado mejor, dejando así una marca en este modelo ou variedad en la enseñanza de ELE, donde la lengua culta y lengua escrita tienen una acción de nivelación, o sea, cierta unidad lingüística espanoamericano.
[R2]
[...] Finalizando, ya <b>he mencionado</b> en el último libro que <b>he enseñado</b> cual tipo es mejor y la mejor manera de ensinar el español con tanta variación siendo mencionado do que es lo ideal sería el español estándar.
[R3]
Não houve a ocorrência do fenômeno estudado.
[R4]
[...] Para la autora, esa escoja de una variedad dialectal específica, equivale al sentido utilitarista que el estudio de español como lengua extranjera <b>ganó</b> en las últimas décadas hasta el presente.
[R5]
El artículo <b>ha relatado</b> la variación lingüística enfatizando la enseñanza de la lengua extranjera. En la cual la autora <b>ha argumentado</b> la importancia de los educadores promuevan reflexiones y criticidades con la enseñanza de español en el ámbito escolar, proporcionando así un aprendizaje de calidad y desarrollo amplio para la formación universal al alumno.
[R6]
Não houve a ocorrência do fenômeno estudado.

<b>[R7]</b>
[...] <i>En la evaluación inicial el profesor <b>ha objetivado</b> aplicar una evaluación para saber los conocimientos previos de los alumnos y a partir de ahí definir su planificación para ser trabajado en sala, es un tipo de evaluación que raramente los profesores utilizan en sus estrategias de enseñanza.</i>
<b>[R8]</b>
[...] <i>Todo este contenido se <b>amplió</b> mis conocimientos, dejándome más preparada para la enseñanza del español y también cómo trabajar los temas en las clases de TI.</i>
<b>[R9]</b>
Não houve a ocorrência do fenômeno estudado.
<b>[R10]</b>
Não houve a ocorrência do fenômeno estudado.

**Fonte:** Plataforma AVA-UFPE (Licenciatura em Língua Espanhola)

**Quadro 10** – Base de dados de caráter prático - ENSAIOS

<b>ENSAIOS</b>	
<b>[E]</b>	
<b>[E1]</b>	[...] <i>Su humor ácido es evidente en el trabajo, "El Pozo" como aquí se tratará de demostrar. Esta novela, <b>ha hablado</b> de la vida, la angustia y la oscuridad y la crisis de identidad del personaje principal Eladio Linacero. El mundo de Eladio es bien pesimista, cargado de negatividad.</i>
<b>[E2]</b>	[...] <i>Como <b>evidencié</b> en la propia vida de Arlt, que tuvo que trabajar cedo y por eso solo <b>ha cursado</b> los grados elementares de estudio. Su obra El Juguete Rabioso hace un poco de referencia a su propia vida y su personaje Astier . . .</i>

<b>[E3]</b>
Não houve a ocorrência do fenômeno estudado.
<b>[E4]</b>
Não houve a ocorrência do fenômeno estudado.
<b>[E5]</b>
[...] <i>Y para vivir con una certeza de que muriendo pasaremos para otro plano, entonces reflexionemos la afirmativa que <b>hemos dejado</b> por el espíritu Locordaire, [...] Entonces para que posemos vivir sin eso arrebatador medo debemos nos sustentar en Deus.</i>
<b>[E6]</b>
[...] <i>El juguete rabioso es una obra maestra atemporal que marca no sólo la literatura Argentina, y si <b>has influenciado</b> toda la literatura latina, la mirar con ojos críticos la realidad de las grandes ciudades, de reciente industrialización en todo el continente americano, el ambiente era Buenos Aires, pero puede haber sido Chicago, São Paulo, Recife, Nueva York, Ciudad de México, la Habana o cualquier otra metrópolis de América del principio de el siglo XX.</i>
<b>[E7]</b>
[..] <i>Los estudiosos en la literatura <b>consideró</b>, Onetti, el más notable nombre de la literatura existencialista, que <b>fue</b> una corriente filosófica de los siglo XIX y hasta la segunda mitad del siglo XX, los existencialistas tienem uno pensamiento filosófico en el análisis de la condición humana.</i>
<b>[E8]</b>
[..] <i>Juan Carlos Onetti escribe la novela El Pozo que depende de un marco desmenuzable y la desilusión de la protagonista Eladio Linacero, cuando <b>reflexioné</b> ahora sobre su condición existencial actual. Eladio justifica su soledad diciendo que cuando un hombre llega a la edad de 40 años tiene que contar la historia de su vida.</i>

<b>[E9]</b>
[..] <i>Para terminar la análisis de los cuentos <b>conocí</b> algunos de los tres elementos que encuentro hoy como, por ejemplo, los mensú, los pescadores de vigas y nuestro primer cigarro, en estos las tramas son distintas a los demás y no ha un factor que incluya en forma importante y notoria de los que se mencionan en el título de la obra, igual sus tramas son interesantes y con un contenido que no <b>he conocido</b>.</i>
<b>[E10]</b>
Não houve a ocorrência do fenômeno estudado.

**Fonte:** Plataforma AVA-UFPE (Licenciatura em Língua Espanhola)

#### Quadro 11 – Base de dados de caráter prático - PR

<b>PERGUNTAS E RESPOSTAS</b>
<b>[PR]</b>
<b>[PR1]</b>
<i>Cuáles son los cuatro ejes principales de estudio de dicha disciplina? ¿Cuál es el ámbito de estudio de cada uno de ellos?</i>
<i>Eje diacrónico: La variación diacrónica se <b>produció</b> a través del tiempo. Son las personas del mismo grupo social o de la misma región cambiando la manera de hablar con el transcurrir de los años...</i>
<b>[PR2]</b>
<i>¿Cómo se denomina la disciplina lingüística que estudia las variedades de una lengua considerando los aspectos históricos y sociales?</i>
<i>Es denominada como sociolingüística, pues la misma estudia las en uso en el seno de la comunidad y del habla, haciendo que vuelva a un tipo de investigación que está correlacionada a aspectos lingüísticos y sociales. Pues es la ciencia que se <b>presentó</b> en el espacio interdisciplinario, pues se asocia la lengua y la sociedad, siendo así su focalizando los empleos lingüísticos y el carácter heterogéneo.</i>
<b>[PR3]</b>
Não houve a ocorrência do fenômeno estudado.

**[PR4]**

1) *Teniendo como bases el libro Literatura Comparada, de Tania Franco Carvalhal hable acerca de las propuestas clásicas y de las grandes escuelas de la literatura comparada.*

*Las primeras décadas del siglo XIX son fundamentales para los estudios de la literatura comparada, una vez que es en este momento que se **han visto** esta asignatura es reconocida como objeto de enseñanza regular en las universidades más importantes de Europa e Estados Unidos.*

**[PR5]**

1) *Teniendo como bases el libro Literatura Comparada, de Tania Franco Carvalhal hable acerca de las propuestas clásicas y de las grandes escuelas de la literatura comparada.*

*[...] La literatura comparada tiene como sus grandes escuelas en Europa, donde con las migraciones, invaciones de los barbaros, todo este contenido **van trayendo** experiencias para la literatura.*

**[PR6]**

1) *Hable acerca de los sentidos de la Literatura Comparada en Brasil y América Hispánica.*

*[...] La Literatura Comparada **ha pasado** a tener sentido para el Brasil y la América latina en el pasado a partir del momento en que la captación de las especialidades de la literatura o de las diversas literaturas latinoamericanas y en la mirada lanzada sobre la tradición literaria del continente que el comparativismo adquiere sentido en Americalatina pasando de un estudio mecánico de fuentes e influencias a una disciplina enfoque del fenómeno literário capaz de desencadenar un verdadero dialogo de culturas.*

**[PR7]**

Não houve a ocorrência do fenômeno estudado.

**[PR8]**

*¿Cómo se denomina la disciplina lingüística que estudia las variedades de una lengua considerando los aspectos históricos y sociales?*

*Es la Lingüística descriptiva que se **ocupó** de los elementos y describe las clases de palabras, la sintaxis, las reglas gramaticales y los fonemas. Es la que nos da la gramática.*

**[PR9]**

*2) Hable acerca de los sentidos de la literatura comparada en Brasil y América Hispánica.*

*[...] Por outro lado, lo que se observa en América Latina a partir de la década de 1960, de forma paralela a los estudios de tendencia tradicional como el de Tasso da Silveira, es una reflexión sobre los modelos de la literatura comparada vigentes en la época. Se **buscó** actualmente una desvinculación del dominio europeo proponiendo un discurso que muestra una necesidad de descolonización.*

**[PR10]**

*¿Cómo se denomina la disciplina lingüística que estudia las variedades de una lengua considerando los aspectos históricos y sociales?*

*[...] La lingüística es la ciencia que **estudió** el lenguaje y las lenguas y para la consideración de la lingüística como ciencia esta debe tener: un objeto de estudio, un método o vía que sigue en el análisis del objeto de estudio y una finalidad que se persigue con ese estudio.*

**Fonte:** Plataforma AVA-UFPE (Licenciatura em Língua Espanhola)

#### **Quadro 12** – Base de dados de carácter práctico - CHATS

<b>CHATS</b>
<b>[C]</b>
<b>[C]</b>
Não houve registros de chats em espanhol durante alguns períodos.

**Fonte:** Plataforma AVA-UFPE (Licenciatura em Língua Espanhola)

Quadro 13 – Base de dados de caráter prático - RE

<b>RELATÓRIO DE ESTÁGIO</b> <b>[RE]</b>	
<b>[RE1]</b>	
	[...] La Practica Obligatoria <b>ha constituido</b> un momento importante en la vida de un estudiante que desea dedicarse profesionalmente en el área de su formación. Nos traslade vivencias que jamás se discuten en el aula.
<b>[RE2]</b>	
	[...] La escuela <b>ha tenido</b> hace mucho, aparelhos tecnológicos que son utilizados como apoio diático, como és el caso de aparelho de Datashow y som portátil. Como se trata de una escuela que funciona en regime integral, son servidas várias refeições ao longo del día: um lanche por volta de las 9h, almoço por volta de las 12h e lanche novamente por volta de las 15h.
<b>[RE3]</b>	
	[...] <b>He observado</b> que la escuela tenía perfectamente cumplido lo que los documentos oficiales determinan, con cualidad y resultados, en especial, por tener como público personas de edades variadas y clases sociales distintas, haciendo con que la enseñanza del español sea democrático y atienda a su tarea social.
<b>[RE4]</b>	
	[...] Todo el trabajo realizado <b>tuvo</b> , hasta ahora, como base los documentos orientadores para la enseñanza de la Lengua Española, así como la literatura consultada, que será referida a lo largo del informe.
<b>[RE5]</b>	
	Não houve a ocorrência do fenômeno estudado.
<b>[RE6]</b>	
	[...] El español tiene ganado muy destaque en la enseñanza del Brasil. Donde se <b>inició</b> con el surgimiento de grande cantidad de inmigrantes en el país que <b>tuvo</b> inicio con las grandes crises económicas en España en el século XIX, así también surgiendo nuevas culturas e dando espacio para el ensino de español como una lengua extranjera.

<b>[RE7]</b>
[...] <i>En el presente informe será hecho una analice de estas experiencias vividas en sala de clase, donde presentaré referencias que tratan de cómo <b>he tratado</b> el proceso de enseñanza de la lengua española.</i>
<b>[RE8]</b>
Não houve a ocorrência do fenômeno estudado
<b>[RE9]</b>
[...] <i>En el período del día catorce de mayo la quince del junio <b>he hecho</b> las actividades con las turmas del 2° años de la Escuela xxxxxxxxxxxx mediada pero la profesora regente xxxxxxxxxxxx que <b>propuse</b> la investigación del tema en estudio “Los pueblos indígena en la América Latina” que con la participación de la estajearía xxxxxxxxxxxx e alumnos <b>hicieron</b> un trabajo de pesquisa e investigaciones para serán presentado por grupos en las clases una presentación cultural del países ampliando sus conocimientos y dialecto.</i>
<b>[RE10]</b>
Não houve a ocorrência do fenômeno estudado

**Fonte:** Plataforma AVA-UFPE (Licenciatura em Língua Espanhola)

#### **Quadro 14** – Base de dados de caráter prático PF

<b>PARTICIPAÇÃO EM FÓRUNS</b> <b>[PF]</b>
<b>[PF1]</b>
1. <i>¿Cuál la diferencia entre letramento y alfabetización?</i> [...] <b>Entendí</b> que alfabetización és el acto de adoptar el conocimiento acerca del abecedário y reconocer los signos de comunicación encuanto que en el letramento este mismo sujeto va mas allá. Pasa a utilizar su conocimiento en las letras y senales para convertir su realidad e de los demás produciendo y ejecutando tecnicas de comunicación en situaciones reales.

**[PF2]**

a) *¿Cómo surge la escritura?*

*La historia de la escritura **inicio** hace miles de años pero el dominio del lenguaje escrito estaba reservado para los sectores poderosos privilegiados. Acceder a la escritura los otorgaba prestigio social. Los primeros intentos de escritura se **plasmaron** en objetos como tablillas de arcilla.*

**[PF3]**

3. *¿Recuerdas en tu vida las primeras narraciones que te impactaron o que fueron importantes para tu imaginario, y de qué forma te llegaron? ¿Puedes contar brevemente una de esas experiencias? ¿Esas historias son específicas de tu vida (personal, familiar) o marcan también tu comunidad (tu ciudad, estado, país, etc.)*

*La primera historia que **llegó** a mis oídos fue Alice en el país de las maravillas. Me recuerdo que este cuento me transmitía algo sorprendente por causa de todos los acontecimientos presentes en la historia. Alice **pasó** por varias cosas increíbles y impactantes.*

**[PF4]**

*¿Cuáles los desafíos y ventajas de los movimientos de letramento en la era digital y sus implicaciones en el contexto escolar?*

*Siempre trabajar con la era digital es un desafío debido al mundo virtual, a los niños pueden distraerse, pues Internet además de indicar nuevos modos de estar en la sociedad **ha traído** también nuevos lenguajes, especialmente el lenguaje escrito. Pues, los niños utilizando Internet pueden constituirse como sujetos de prácticas letradas, y el desafío es saber utilizar todo eso para la enseñanza sin perder el foco.*

**[PF5]**

1) *A partir de la lectura del texto traçando caminhos, letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. Coontesta sobre cómo la escuela puede contribuir para la construcción del letramento de individuos en la sociedad.*

*Se en las escuelas la enseñansa de lenguas **estuve** orientada no sólo para el tratamiento del sistema normativo, sino que piensas en el lenguaje en su uso y práctica sociales dando al alumno una visión própria de su personalidad. Como educadores, los docentes son los principales orientadores para interpretar los valores y costumbres característicos de una sociedad.*

<b>[PF6]</b>
Não houve a ocorrência do fenômeno estudado.
<b>[PF7]</b>
<p>a) <i>¿Cómo surge la escritura?</i></p> <p><i>La escritura <b>nació</b> a muchos años atrás, con la necesidad de transmitir a otras personas informaciones relevantes a cerca de un tema que tenía importancia generalizada.</i></p>
<b>[PF8]</b>
<p>b) <i>¿Como vimos, pocos tenían el acceso a la tecnología de la escritura. ¿Cómo percibes la importancia de la democratización de la escritura en la sociedad contemporánea?</i></p> <p><i>Las primeras etapas de la escritura tiene un valor incalculable, porque <b>dejaron</b> destemunios de un pasado remoto.</i></p>
<b>[PF9]</b>
<p>b) <i>¿Cómo vimos pocos tenían el acceso a la tecnologia de la escritura? Cómo percibes la importancia de la democratización de la escritura en la sociedad contemporánea?</i></p> <p><i>Como representación del pensamiento y el conocimiento, la escritura nos <b>llevó</b> a considerar que la sociedad la recibe y queda expuesta a la que proviene del lenguaje corriente de los medios masivos, así como a la generada por el lenguaje literaria, científico y tecnico de la literatura especializada.</i></p>
<b>[PF10]</b>
Não houve a ocorrência do fenômeno estudado.

**Fonte:** Plataforma AVA-UFPE (Licenciatura em Língua Espanhola)

**Quadro 15** – Base de dados de caráter prático - TCC

<b>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO</b>
<b>[TCC]</b>
<b>[TCC1]</b>
<i>[...] en el campo de la enseñanza de segunda lengua, tiene su origen en la didáctica del inglés como lengua extranjera y <b>ha experimentado</b> un gran desarrollo.</i>

**[TCC2]**

*La cuestión de la construcción de la cualidad en la Educación **ha sido** preocupación constante de educadores y de gestores de las políticas educacionales a lo largo del siglo XX. Esto conduce a una reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica desarrollada por los profesores, en la medida en que esa práctica es el elemento mediador entre institución y sociedad y entre educación y sociedad.*

**[TCC3]**

*Como ya **he mencionado**, a pesar de creer en el potencial didáctico de los smartphones, confieso que su uso en mis clases son muy limitadas y generalmente están volcadas a actividades en las que les pido que hagan búsquedas sobre temas específicos. Además de eso, también considero que la presencia de esta herramienta para fines didácticos cuando los propios alumnos hacen, autónomamente, alguna búsqueda para complementar lo que **fue** propuesto o discutido por mí.*

**[TCC4]**

*[...] No hay la presencia de inferencias, su contexto es pre producido, con valor gramatical. Se **ha utilizado** una única página para el contenido sin alusión de lo que sea marcadores discursivos.*

**[TCC5]**

*Não houve a ocorrência do fenômeno estudado.*

**[TCC6]**

*[...] El texto utilizado **ha sido** escrito por la profesora como un pequeño relato con datos de sucesos reales. El tema del relato se relaciona con la presentación hecha por los estudiantes del 3º año medio, informando de la actuación de los nueve alumnos que trabajaron el tema.*

**[TCC7]**

*[...] La segunda, un estudio de caso de carácter práctico, se **desarrolló** con la participación de seis alumnos del segundo año de la enseñanza fundamental y dos profesoras de “Letras” de la Escuela xxxxxxxxx., localizada en la ciudad de xxxxxxxx, Pernambuco.*

<b>[TCC8]</b>
[...] <i>Y, es por eso que el uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales que tengamos a mano, nuestra responsabilidad como educadores no <b>ha dejado</b> de crecer.</i>
<b>[TCC9]</b>
[...] <i>Esta incorporación <b>ha ganado</b> espacio en la enseñanza de la lengua española en Brasil, rebuscado tras el acuerdo entre los países del Sur, que ofrece nuevas ventanas de oportunidad en mundo profesional.</i>
<b>[TCC10]</b>
[...] <i>El creciente interés que <b>ha despertado</b> la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en los últimos años, ya sea por motivos profesionales o culturales, muestra de alguna manera la necesidad de reflexionar más y más en su práctica teórica-naturaleza.</i>

**Fonte:** Plataforma AVA-UFPE (Licenciatura em Língua Espanhola)

### 5.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta subseção, apresentaremos a análise dos resultados desse estudo criterioso de *corpus* sobre as ocorrências agramaticais do tempo PPS e PPC, do indicativo do espanhol, por estudantes brasileiros de Licenciatura em Língua Espanhola da EaD. Almejamos, dessarte, propor potenciais contribuições para o crescimento da EaD na formação dos licenciados em letras/língua espanhola.

As amostras (quadros 9 – 15) são de 70 excertos de publicações de alunos do curso de Licenciatura em Língua Espanhola, nas quais foram considerados apenas os desvios gramaticais em relação ao uso do PPS e PPC. Conjectura-se que esse grupo possui um nível avançado no domínio do espanhol por se encontrar nos últimos períodos do curso de licenciatura dessa língua.

Como ponto de partida quantitativo, ponderamos sobre o cômputo total de ocorrências agramaticais do fenômeno estudado, ou seja, as inexatidões dos usos linguísticos dos pretéritos investigados no que diz respeito ao emprego de um pretérito em lugar de outro. Com isso, buscamos identificar se esse número de respostas seria significativo. Vale destacar que consideramos como ocorrências agramaticais o uso das flexões aplicadas de maneira inapropriada e/ou incompreensível.

Para ajuizar se houve impropriedade em relação à utilização dos pretéritos, tomamos como embasamento teórico o conteúdo explanado na seção 4. O objetivo na coleta de dados foi o de verificar se os equívocos produzidos pelos alunos poderiam, de alguma forma, interferir na compreensão da informação.

A pesquisa considerou o parâmetro “aspecto verbal”, ou seja, a referência à ideia de completude ou incompletude da ação. De acordo com Comrie (1990), a diferença entre o PPS e o PPC é também aspectual, pois não se determina uma conexão entre dois pontos no tempo, e sim a pertinência de uma situação passada no momento da enunciação. Portanto, a diferença é aspectual e não temporal. Os dois pretéritos são télicos, no entanto o PPC exterioriza fatos no passado que conservam ligação com a zona temporal em que se encontra o falante. Isso posto, apesar de apresentar um ponto final delimitado para a ação, o PPC é menos télico que o PPS, devido à relevância presente, ou seja, a continuidade da ação no presente.

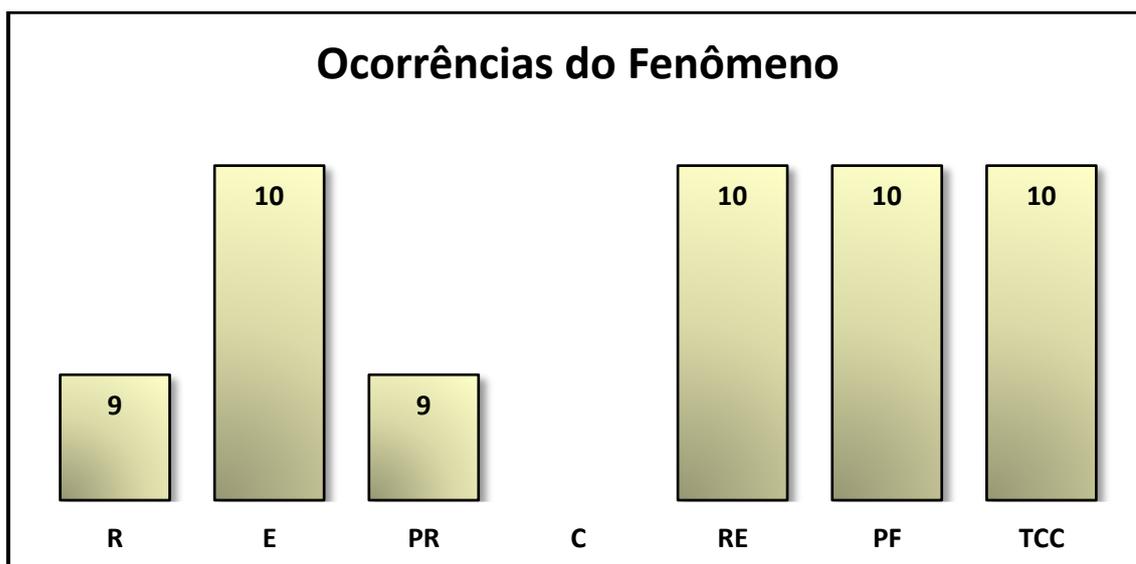
Observemos os dados abaixo:

**Quadro 16 - Ocorrências do Fenômeno – Uso do PPS e PPC**

<b>ALUNOS</b>	<b>[R]</b>	<b>[E]</b>	<b>[PR]</b>	<b>[C]<sup>84</sup></b>	<b>[RE]</b>	<b>[PF]</b>	<b>[TCC]</b>
<b>01</b>	2	1	1	0	1	1	1
<b>02</b>	2	2	1	0	1	2	1
<b>03</b>	0	0	0	0	1	2	2
<b>04</b>	1	0	1	0	1	1	1
<b>05</b>	2	1	2	0	0	1	0
<b>06</b>	0	1	1	0	2	0	1
<b>07</b>	1	2	0	0	1	1	1
<b>08</b>	1	1	1	0	0	1	1
<b>09</b>	0	2	1	0	3	1	1
<b>10</b>	0	0	1	0	0	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

**Fonte:** Plataforma AVA-UFPE (Licenciatura em Língua Espanhola)

<sup>84</sup> O recurso chat [C] não estava sendo usado no período da coleta de dados.

**Gráfico 1 - Ocorrências do Fenômeno**

[R=9] Resenhas [E=10] Ensaios [PR=9] Perguntas e Respostas [C=0] Chat  
 [RE=10] Relatórios de Estágios [PF=10] Participações em Fóruns [TCC=10] TCC

Considerando os dados do quadro 16 e as ocorrências do fenômeno em estudo do gráfico 1, apresentamos abaixo, no quadro 17, o percentual das flexões no PPS e PPC do indicativo.

Vejamos:

**Quadro 17 – Verbos no PPS e PPC utilizados pelo corpus**

Ocorrência das Flexões	Pretérito Perfeito Simples		Pretérito Perfeito Composto	
Gramaticais	10	20%	08	16%
Agramaticais	17	34%	15	30%
Total	27	54%	23	46%

Na AC o erro é considerado um desvio da norma da língua meta, e é visto como intolerável, pois gera hábitos incorretos. Isso posto, propõe-se uma aprendizagem sem “erros” e “esse objetivo será alcançado através da repetição de estruturas até que se tornem um hábito automático.” (FARIAS, 2007, p.30).

No quadro abaixo, expomos o percentual total de ocorrências gramaticais e agramaticais do corpus da pesquisa:

**Quadro 18 – Ocorrências Gramaticais e Agramaticais**

Percentual das Ocorrências na Amostra		
Gramaticais	18	36%
Agramaticais	32	64%
Total	50	100%

De acordo com a base de dados de caráter prático, 36% dos fenômenos encontrados são gramaticais, ou seja, 64% da amostra demonstram uma dificuldade no uso das flexões do PPC e PPS, do indicativo do espanhol, revelando um dado significativo quanto à presença de uma agramaticalidade nas flexões verbais nos excertos trabalhados, comprovando uma nítida incompreensão sobre tempo absoluto e relativo. As próprias variedades linguísticas do espanhol, no estudo dos tempos verbais, acarretam um certo impasse para os alunos da amostra, em particular, pelas próprias divergências quanto ao seu uso. Isso insinua, de fato, para uma dificuldade na prática, gerando em nível acadêmico um latente desalinho na contextualização e formação de sentido da mensagem.

Poder-se-ia considerar nos fragmentos, quando do uso do PPC, o caráter pragmático ou talvez uma subjetividade por parte do aluno, uma vez que a eventualidade do pretérito ocorre no momento da fala. Por outro lado, percebe-se que as duas formas são usadas indiscriminadamente no processo da escrita.

Vale sublinhar que no quadro 4 (*chat*) não aparece nenhuma ocorrência do fenômeno, uma vez que, no intervalo de tempo estabelecido para a coleta de dados, nenhum trabalho desenvolvido com a ferramenta foi encontrado.

Fazendo uma AE recorrentes na produção escrita da amostra, percebe-se que a regularidade de tais erros possibilita identificar as áreas em que se localizam as maiores dificuldades do alunado, além de delinear as inferências equivocadas que o aluno realizou. Tomando como base os erros de conjugação encontrados nos textos analisados, observa-se que eles não têm influência direta da LM, mas fica clara a falta de conhecimento das regras gramaticais da língua espanhola – fator que poderia levar ao processo de fossilização.

Ponderemos sobre o quadro a seguir:

**Quadro 19 – Causas mais comuns dos erros da amostra**

Classificação
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso indistinto de ambas as flexões por falta de conhecimento da gramática – desconhecimento das regras;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de domínio da habilidade da escrita;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausência de metodologias que permitam o tratamento dessas incorreções;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preocupação com o conteúdo, desvalorizando a forma;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implicações didáticas.</li> </ul>

Não resta dúvidas acerca da importância da instrução gramatical explícita no processo de ensino de uma L2 ou de um curso de licenciatura em uma L2, ou seja, um ponto de equilíbrio que implique em uma revalorização do uso da gramática. Dessa forma, observa Nunan (1996, p.13, tradução nossa):

Durante algum tempo depois do auge do ensino comunicativo da língua, a posição e o futuro da gramática no currículo eram incertos. Alguns linguistas argumentavam que não era necessário ensinar gramática, já que a habilidade para usar uma segunda língua (saber ‘como’) desenvolveria-se automaticamente se o aluno se concentrava no significado ao usar a língua para se comunicar. Nos últimos anos, esta posição tem sido questionada e parece ser que atualmente se aceita majoritariamente o valor das tarefas de classe que requerem que o aluno se centre na forma. Também se aceita que a gramática é um recurso essencial para usar a língua de maneira comunicativa.<sup>85</sup>

Partindo desse princípio, é evidente que as competências são essenciais para o aluno de licenciatura em uma L2, ou seja, a competência comunicativa e a linguística, uma vez que um professor necessita desenvolver a habilidade de se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia, ou seja, aperfeiçoar a capacidade de

---

<sup>85</sup> *Durante algún tiempo después del auge de la enseñanza comunicativa de la lengua, la posición y el futuro de la gramática en el currículo eran inciertos. Algunos lingüistas sostenían que no era necesario enseñar gramática, ya que la habilidad para utilizar una segunda lengua (saber “cómo”) se desarrollaría automáticamente si el alumno se concentraba en el significado al utilizar la lengua para comunicarse. En los últimos años, esta posición ha sido puesta en tela de juicio y parece ser que hoy en día se acepta mayoritariamente el valor de las tareas de clase que requieren que el alumno se centre en la forma. También se acepta que la gramática es un recurso esencial para usar la lengua de manera comunicativa (NUNAN, 1996, p.13).*

escrever, falar e saber selecionar a estrutura da língua (competência linguística) mais adequada ao contexto comunicativo. As duas devem caminhar em sintonia dentro do processo – respaldo para minimizar ou se proteger quanto aos problemas resultantes da própria interlíngua. Tomemos alguns fragmentos da coleta de dados para algumas considerações sobre nosso estudo:

No excerto [R1] encontramos:

*“[...] Y, llama la atención para los modelos de enseñanza de ELE en Brasil, hoy, que se **adoptó** que lo que **ha venido** de Europa es considerado mejor, dejando así una marca en este modelo ou variedad en la enseñanza de ELE, donde la lengua culta y lengua escrita tienen una acción de nivelación, o sea, cierta unidad lingüística espanoamericano.”*

O uso do marcador *hoy* deveria ser interpretado como um fato que envolve algo recente, relacionado ao momento da fala, ou seja, estamos diante de um antepresente imediato. Contudo, a literatura determina o valor da referência temporal de coexistência. Para Araujo (2013), além das características do antepresente específico (*pasado perfecto*), percebe-se um traço imediato de referência, resultando um contexto mais direcionado por ocasião da fala.

No excerto [TCC9] encontramos:

*“[...] Esta incorporación ha ganado espacio en la enseñanza de la lengua española en Brasil, rebuscado tras el acuerdo entre los países del Sur, que ofrece nuevas ventanas de oportunidad en mundo profesional.”*

Apesar de estarmos analisando alguns dos casos agramaticais, a gramaticalidade verbal, nesse fragmento, poderia ser explicada pelo fato de o falante que possui no seu idioleto as duas variedades, do tempo passado perfeito, usar de uma subjetividade cognitiva quando relata uma ação passada, trazendo-a ou não para o momento da enunciação.

No excerto [TCC2] encontramos:

*“La cuestión de la construcción de la cualidad en la Educación ha sido preocupación constante de educadores y de gestores de las políticas educacionales a lo largo del siglo XX. Esto conduce a una reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica desarrollada por los profesores, en la medida en que esa práctica es el elemento mediador entre institución y sociedad y entre educación y sociedad.”*

A RAE considera que o PPS, também conhecido como pretérito indefinido, é um tempo absoluto; e o PPC é um tempo relativo. No PPS, não é possível estabelecer uma relação entre a ação e o presente, assim que se percebe uma agramaticalidade no fragmento, uma vez que aparentemente o verbo deveria ter sido flexionado na sua forma simples.

No excerto [R4] encontramos:

*“[...] Para la autora, esa escoja de una variedad dialectal específica, equivale al sentido utilitarista que el estudio de español como lengua extranjera ganó en las últimas décadas hasta el presente.”*

Percebe-se uma inadequação do uso do PPS *ganó*, dentro do enunciado, uma vez que ele representa um passado comprometido por uma ideia de presente. Para Milani (2012, p. 230), “o PPC do espanhol é uma ação concluída que possui relação com o presente, já o PPC do português expressa repetição ou continuidade.”

No excerto [TCC1] encontramos:

*“[...] en el campo de la enseñanza de segunda lengua, tiene su origen en la didáctica del inglés como lengua extranjera y ha experimentado un gran desarrollo.”*

Percebe-se uma adequação na flexão verbal em uso *ha experimentado*, uma vez que ela se refere a fatos passados, mas que têm relação com a zona temporal em que se encontra o falante, ou seja, o momento do evento relaciona-se ao momento da

fala, que por sua vez ocupa o mesmo lugar na linha temporal que o momento de referência. Assim, o passado composto na língua espanhola representa a expressão de uma anterioridade que está contida no contexto de coexistência. Não levaremos em consideração a inadequação do uso do verbo *tener* em sua flexão *tiene*, uma vez que não se centra em nosso objeto de estudo. De toda forma, fica registrada uma interferência da interlíngua, uma vez que para a língua espanhola o verbo *tener* tem sentido de posse, e não de existência.

No excerto [E1] encontramos:

“[...] Los estudiosos en la literatura **consideró**, Onetti, el más notable nombre de la literatura existencialista, que fue una corriente filosófica de los siglo XIX y hasta la segunda mitad del siglo XX, los existencialistas tienen uno pensamiento filosofico en el análisis de la condición humana.”

O fragmento é agramatical por algumas razões, a primeira delas se deve ao fato de a flexão verbal não concordar com o sujeito em número (plural) e pessoa; o enunciado pede o verbo na terceira pessoa do plural do presente do indicativo ou do passado, dependendo da subjetividade do aluno. Segundo Vilela & Koch (2001, p. 167), o presente do indicativo do português coincide com o momento do discurso, mas que pode ser apresentado como um presente histórico ou dramático, em que o presente indica um acontecer realizado no passado.

No excerto [RE1] encontramos:

“[...] La Practica Obligatoria **ha constituido** un momento importante en la vida de un estudiante que desea dedicarse profesionalmente en el área de su formación. Nos traslade vivencias que jamás se discuten en el aula.”

Aqui, o uso de *ha constituido* representa um elo entre o passado e o presente, ou seja, *La practica obligatoria* faz parte de um processo no passado, mas que mantém uma relação com o presente, exposta pelo falante, sem apagar sua marca de anterioridade. A interpretação do enunciado tem como base os estudos de Cartagena

(1999, p. 2941) sobre o antepresente, que defende a ideia de uma “ação executada precedente ao ponto zero, que nos orienta quanto ao tempo, em um âmbito de coexistência: ponto zero e fala.” Dessa forma o PPC, *ha constituido*, dentro do enunciado, representa um passado comprometido por uma ideia de presente: *que desea dedicarse profesionalmente en el área de su formación*. Percebe-se, também, uma referência aos estudos de Reichenbach (1947), que nos traz um sistema temporal associado a três elementos: fala, evento e referência.

No excerto [PR10] e [RE4] encontramos:

[PR10]

“[...] *La lingüística es la ciencia que **estudió** el lenguaje y las lenguas y para la consideración de la lingüística como ciencia esta debe tener: un objeto de estudio, un método o vía que sigue en el análisis del objeto de estudio y una finalidad que se persigue con ese estudio.*”

[RE4]

“[...] *Todo el trabajo realizado **tuve**, hasta ahora, como base los documentos orientadores para la enseñanza de la Lengua Española, así como la literatura consultada, que será referida a lo largo del informe.*”

Os dois fragmentos temporais [PR10] e [RE4] são agramaticais, considerando que o *tempus* não é absoluto do passado em relação ao momento da enunciação. O papel verbal assumido está mal situado, uma vez que no [PR10] a linguística é uma ciência que estudou e continua estudando a linguagem e as línguas, ou seja, não estamos diante de uma situação concluída. No caso do [RE4], ao usar a flexão *tuve*, deveria ser retratada uma situação de anterioridade no momento da fala, por outro lado o enunciado usa um marcador *hasta ahora*. Com isso, esse passado está comprometido por uma ideia de presente, o que nos leva a pensar que a flexão deveria ter sido feita usando o PPC do indicativo.

No que concerne à análise de dados, em relação ao uso do PPS e do PPC do indicativo do espanhol, confirma-se o que apresenta a bibliografia vigente no tocante à aprendizagem da língua espanhola por alunos brasileiros. De acordo com Briones

(2001), não é fácil para o aluno brasileiro, aprendiz do espanhol, demarcar com exatidão o uso do PPS e PPC. A ocorrência de erros por parte do alunado ao flexionar as formas do pretérito perfeito confirma as palavras de Masip (1999), discutidas na seção anterior, nas quais, segundo o autor, é complexo para o aluno a utilização dos tempos em estudo (Anexos F, G, H). Vale frisar ainda que, conforme Alegre (2007), essa dificuldade quanto à diferenciação do uso desses tempos é um problema inclusive para os docentes, nativos ou não.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permeou um trajeto que possibilitou que nossos objetivos específicos e geral fossem alcançados. Os resultados da pesquisa confirmam a hipótese formulada: que os estudantes brasileiros de espanhol têm dificuldade em usar adequadamente o PPS (ou pretérito indefinido) e o PPC do indicativo.

Quando analisamos os erros cometidos pelos alunos da amostra, foi possível identificar um discurso descontextualizado, o que nos sinaliza que os aprendizes inferem que as duas flexões verbais, o PPS e PPC, podem ser usadas indistintamente; o que nos conduz a atestar que os participantes não se detêm a nenhum dos casos estudados na seção 4, justificando o uso de um dos dois pretéritos, nem mesmo o mais plausível de todos, a subjetividade.

Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que, mesmo não se reconhecendo, explicitamente, nas gramáticas e estudos sobre o tema, para o falante que possui no seu idioleto as duas variedades do tempo passado perfeito – nem sempre ocorre com o hispano-americano, por exemplo – há uma subjetividade cognitiva quando o relato da ação passada, de trazê-la ou não para o momento da enunciação; isso ocorre por muitos motivos: emotividade, sobretudo.

A pesquisa de campo revelou um desconhecimento considerável quanto ao uso da gramática, fato que nos permite deduzir que seu resultado seja apenas um quesito dentro da deficiência gramatical da língua espanhola que merece atenção. Cientes da complexidade do tema e entendendo que outras análises podem se somar às reflexões propostas nessa investigação, onde ainda há muitas perguntas a serem respondidas, acreditamos que os pressupostos teóricos e os dados levantados podem representar uma contribuição à abordagem do uso do PPS e PPC no ensino de língua espanhola – campo prolífero. Diante do novo cenário para o ensino de LE, o debate sobre a importância da gramática nos componentes curriculares reabre um sentido maior sobre a revalorização e reflexão sobre o ensino de gramática.

Sem pretender elaborar uma metodologia para o ensino dos verbos estudados, no contexto da EaD ou presencial, nossa sugestão é a de incluir nas abordagens teórica e prática, da disciplina morfologia, os elementos funcionais analisados nessa pesquisa para o uso adequado dos fenômenos PPS e PPC, destacando-se o fator

subjetivo e/ou relativo no uso das flexões, além da própria interferência das variedades linguísticas.

A proposta que trazemos é a de se trabalhar o curso de Licenciatura em Língua Espanhola, na modalidade EaD, de forma híbrida – não somente no sentido plataforma-polo de apoio, mas também remota, uma vez que os acadêmicos, futuros professores de espanhol, necessitam vivenciar na sua prática as quatro habilidades linguísticas. Assim, professores e tutores poderão trabalhar com mais precisão os erros e, com isso, a dificuldade no uso da gramática; todos unidos com um objetivo comum – o estudo da língua como estrutura e forma de interação; é que, para formar professores, há de se ter um olhar mais apurado para a gramática como sistema da língua.

Por essa proposta, não se justifica a afirmação que se defende a fragmentação do ensino de espanhol, por um lado, como ensino de língua e, por outro, como formação de professores. O fato é que os alunos de licenciatura receberão um diploma que os reconhecerão aptos a assumirem uma sala de aula como professores de espanhol. Nesse mesmo patamar teórico, Bugueño (1998) considera que um professor de LE deve conhecer os procedimentos que legitimam a gramática e sua estrutura (tanto da que ensina como de sua própria língua). Consequentemente, será mais fácil identificar possíveis problemas que poderão manifestar-se ao longo do processo de aprendizagem de uma L2, mobilizando recursos, métodos e estratégias na aquisição das estruturas linguísticas da língua em estudo.

No entanto, é importante mais uma vez salientar que a gramática não é o único aspecto que contribui para a aprendizagem de uma L2. Vários outros fatores, todos em conjunto, concorrem para o resultado final e sucesso da aquisição desse novo encontro da língua do outro, fato que abre um arsenal de questões de caráter geral sobre a linguagem e suas relações discursivas. Nesse sentido, Gómez Torrego (1994) reforça não somente a importância da competência gramatical, mas assinala para seus aspectos pragmáticos. Nas palavras do autor:

Gramática e pragmática devem andar de mãos dadas no ensino de uma segunda língua. Uma sem a outra resulta em um conhecimento incompleto da língua em questão. Com competência gramatical, mas sem competência pragmática, podemos ensinar a construir frases e textos corretíssimos, mas, talvez, inadequados para a situação comunicativa; e ao contrário; com competência pragmática e sem competência gramatical, o estudante de uma segunda língua pode construir frases que violem as regras de certas parcelas gramaticais.

Quer dizer, as frases e textos construídos podem estar cheios de anacolutos, discordâncias, concordâncias viciadas (GÓMEZ TORREGO, 1994, p.82, tradução nossa).<sup>86</sup>

O ensino de LE exige um desdobramento quanto à proposição das instituições de ensino no que concerne a essa oferta e, com isso, o modelo de mediação que irá desempenhar seus professores. Alinhado a esse pensamento, há de se considerar o conceito de língua assumido no processo de ensino, ou seja, o uso gramatical não pode ser homogêneo, ausente da tolerância diante das diferenças com o uso limitado de variedades linguísticas hegemônicas.

Mais um incentivo que trazemos como proposta de suprir essa deficiência dos alunos de Licenciatura em Língua Espanhola, na modalidade EaD, em nível de uma prática mais autêntica da língua em estudo, é tornar possível um intercâmbio entre escolas e/ou universidades em diferentes países de língua hispânica com esses acadêmicos, através de recursos tecnológicos que possam ser implementados na própria plataforma AVA ou paralela a ela – quiçá através de uma parceria com a *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil* e/ou outras embaixadas hispano-americanas. Por esse viés, falamos de um currículo aberto a uma abordagem didático-pedagógica mais abrangente.

Discorreremos aqui sobre uma equipe multidisciplinar, na qual, através de múltiplas mídias, com uso de outras ferramentas síncronas (zoom, Google Meet, Skype, Webex, Whereby) e assíncronas, possamos realmente oferecer um ensino superior qualificado e exigente às demandas do mercado de trabalho e acadêmico.

A verdadeira educação anseia por alternativas em sua prática, compartilhamento de saberes e experiências, fomentando a função social da escola como espaço democrático de formação humana. Nos cursos da EaD, o ambiente virtual de aprendizagem torna-se o meio que integra, de forma colaborativa, um número considerável de recursos digitais, atuando como a base para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem proposto, como no caso em estudo, o

---

<sup>86</sup> *Gramática y Pragmática deben ir del brazo en la enseñanza de una segunda lengua. La una sin la otra da como resultado un conocimiento incompleto de la lengua en cuestión. Con competencia gramatical pero sin competencia pragmática podemos enseñar a construir frases y textos correctísimos pero, tal vez, inapropiados para la situación comunicativa; y al revés; con competencia pragmática y sin competencia gramatical, el estudiante de una segunda lengua puede construir frases que conculquen (transgredan) las reglas de ciertas parcelas gramaticales. Es decir, las frases y textos construidos pueden estar plagados de anacolutos, discordancias, concordancias viciadas* (GÓMEZ TORREGO, 1994, p.82).

curso de Licenciatura em Língua Espanhola. Nessa concepção, Gallardo (2016, p. 110) ressalta que “essas redes abriram possibilidades para o contato entre pessoas com diferenças étnicas, geográficas e culturais aprenderem por meio da interação, do conhecimento que circula nas redes egocêntricas.”

O uso das tecnologias nos cursos de línguas é animador, um potencial na aprendizagem através de uma operação de trabalho de pessoas ligadas por interesses comuns, que formam o arcabouço das redes sociais, integrando-se em um contexto nos mundos: virtual, físico, corporal e mental. O acesso às informações e eventos em tempo real *on-line* expande a concepção da sala de aula, na qual a presença física do professor e do aluno é “substituída” pela presença digital, ou seja, uma “presença social” – atribuição da presença por meio da tecnologia. Com isso, os usos de ferramentas *on-line* no ensino de línguas, como, por exemplo, nos cursos da EaD, podem representar uma alternativa interessante no sentido de atender às necessidades discentes através de uma pedagogia inovadora, que favorece uma economia de tempo, abrindo novas possibilidades, além de permitir a inclusão social, explorando as oportunidades da contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**. Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, 2015.

AGUDELO, S.P. **Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado**. 2011. Dissertação (Mestrado). Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, Montréal. 201 p.

ALARCOS LLORACH, E. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estudios de gramática funcional de español**. Madrid: Gredos, 1980.

ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Associação Brasileira de Educação a Distância, v. 10, 2011. 5-8 p.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

ARAUJO, L. S. **O Pretérito em espanhol nas regiões dialetais Argentinas**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

ARISTÓTELES. **Da interpretação**. Tradução José Veríssimo Teixeira da Mata. São Paulo: UNESP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Metafísica**. Introdução e comentários de Giovanni Reale. 2. ed. Tradução. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 131-141 p.

\_\_\_\_\_. **Física**. Traducción y notas de Guillermo R. de Echandía. Barcelona: Editorial Gredos, 1995.

ARMENGAUD, F. **A Pragmática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BACH, E. **Time and Language**. Rio Grande do Sul: PUCRS, 2011.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, J.M.S. **A existência do tempo, na física de Aristóteles**. Pensamento extemporâneo. 2018. Disponível em: <http://pensamentoextemporaneo.com.br/?p=2699>. Acesso em: 09 fev. 2020.

BARTENS, A; KEMPAS, I. Sobre el valor aspectual del Pretérito Perfecto en el español peninsular: resultados de una prueba de reconocimiento realizada entre informantes universitarios. In: **Revista de Investigación Lingüística**, nº 10, p.151 - 171. 2007.

BATAGLIA, M.H.; NOMURA, M. **Estudos lingüísticos contrastivos em alemão e português**. São Paulo: Ana Blume, 2008.

BELLO, A. Análisis ideológico de los tiempos de la conjugación castelhana. In: **Obra literaria**. Caracas: Ayacucho, 1979 (1841).

\_\_\_\_\_. **Análisis ideológico de la conjugación castellana**. Caracas: Plan Cultural Caracas, 1972.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005. 81-90 p.

\_\_\_\_\_. (1965). A linguagem e a experiência humana. In: **Problemas de Linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989. 68-80 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006. 239 p. cap. 4, 125-164 p.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. 132 p.

BROWN, H.D. **Teaching by Principles. An interactive approach to Language Pedagogy**. New York: Longman, 2001.

BUGUEÑO MIRANDA, F. Sobre algunos tipos de falsos cognados. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, n. 8, 1998. 21-27 p.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marcolino. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA JR., J.M. **Dicionário de lingüística e gramática**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAMPOS, E. **Reflexões sobre o ensino de gramática**. PR: UNICENTRO, 2008. Disponível em: [https://docplayer.com.br/15403353-Reflexoes-sobre-o-ensino-de-gramatica-elenice-de-campos-1.html#show\\_full\\_text](https://docplayer.com.br/15403353-Reflexoes-sobre-o-ensino-de-gramatica-elenice-de-campos-1.html#show_full_text). Acesso em: 19 maio. 2020.

CARRASCO GUTIÉRREZ, A. Reichenbach y los tiempos verbales del español. **DICENDA Cuaderno de Filología Hispánica**, Madrid, n.12, 1994. 69-86 p.

CARTAGENA, N. Los tiempos compuestos. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 2 v. 1999. 2933-2975 p.

CAZDEN, C. **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1992.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e pensamento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

COMRIE, B. Argument structure. In Syntax: **An international Handbook of Contemporary Research**. v.1, Berlin: Mouton de Gruyter, 1993.

\_\_\_\_\_. **Aspect**. New York: Cambridge University Press, 4. ed. 1976.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final**. Brasília, DF: MEC, 2010.

CORACINI, M.J. Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. 1. ed. Campinas/Chapecó: Editora da UNICAMP & Editora ARGOS, 2003. 139-159 p.

COROA, M.L.M.S. Uma definição temporal para as formas do pretérito in **X anais de seminários do GEL**. 10(1). Bauru, Faculdades do Sagrado Coração, 1985. 22-26 p. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636797> Acesso em 20 jan. 2020.

COSCARELLI, C.V. **Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio**. Linguagem em (Dis)curso, SC: Palhoça, v. 9, n.3, 2009. 549-564 p.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRIADO DE VAL, M. **La imagen del tiempo: verbo y relatividad**. Madrid: Istmo, 1992. p.203.

\_\_\_\_\_. Metodología para un estudio del coloquio, en: **Gramática española**, 3. ed., Madrid: Saeta, 1958. 209 – 299 p.

DELGADO, M.P.N. Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. **Lenguaje y Textos**, v. 16, p. 155-172, 2000. Disponível em: [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24067/Interaccion%20did%20ctica\\_MPND.pdf;jsessionid=A69C990868A22015C67911D8CFF4DF3B?sequence=1](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24067/Interaccion%20did%20ctica_MPND.pdf;jsessionid=A69C990868A22015C67911D8CFF4DF3B?sequence=1) Acesso em: 20 maio. 2020.

DELGADO ROJAS, A. La gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras: desde el método tradicional hasta el enfoque comunicativo. **Investigación y Letras**, Cádiz, v.1, n.1, 2017. 98-113 p.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

DURÃO, A.B.A.B; PÉREZ, P. B. Lingüística contrastiva español-portugués: estado de la cuestión. In: PÉREZ, Pedro Benítez (Coord.) **Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes**. Rio de Janeiro, Instituto Cervantes, 24 e 25 de junho, pp.69-77. 2005.

FALCÃO, A. A.; SPINILLO, A. G. O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, Recife, v.3, n.1, pp.89-184. 2003.

FARIAS, S. **Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros**. Dissertação de mestrado. Fortaleza. Universidade Estadual do Ceará, 2007.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1995.

FIGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, p. 124-131. 2014.

FILLMORE, C. Some problems for case grammar. In: **O'BRIEN, R.J. ed. Monograph series on language and linguistic**, n.24. Washington: Georgetown Univ. Press, 1971. 35-56 p.

FREIRE, P. (2016), **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.**, 53. Ed.. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

GIVÓN, T. Context as other minds: **The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication**. Philadelphia (USA): John Benjamins Publishing Co., 2005.

GONÇALVES, H.A. **Manual da metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GÓMEZ TORREGO, L. La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua. In: LOBATO, Jesús (coord.); GARGALLO, Isabel Santos. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: **actas del IV Congreso Internacional de ASELE**, Madri, 1994. 79-86 p.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRANDA, G. **Estudios lingüísticos hispanoamericanos: historia, sociedades y contactos**. Frankfurt: Peter Lang, 2003.

GUTIÉRREZ-REXACH, J. **Enciclopedia de Lingüística Hispánica**. London: Routledge. 2016. 609-610 p.

HALLIDAY, M.A.K. **As bases funcionais da linguagem**. DASCAL, M. Fundamentos Metodológicos da lingüística. v. 1, São Paulo: Global, 1978. 125-161 p.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M.I.M. **An Introductory Grammar**. Oxford University Press Inc. 2004. 64-105 p.

HUALDE, J.I.; OLARREA, A.; MARÍA ESCOBAR, A.; ELIZABETH TRAVIS, C. **Introducción a la lingüística hispánica**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2010.

ILARI, R. **A expressão do tempo em português: expressões da duração e da reiteração, os adjuntos que focalizam eventos, momentos estruturais na descrição dos tempos**. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Perspectiva funcional da frase portuguesa**. Campinas: Unicamp, 1992.

KOCH, V. I. **O texto e a criação dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second-Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Alexandria, VA, v.28, n.1, p.27-48, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Vygotsky e o ciborgue. In: **SCHETTINI, Rosemary H.; DAMIANOVIC, Maria Cristina; HAWI, Mona M.; SZUNDY, Paula Tatianne C.** (Orgs.). Vygotsky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross Editora, 2009, p. 1-20. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Vygotsky\\_hp\\_portugues.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Vygotsky_hp_portugues.pdf) Acesso em: 04 maio. 2020.

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. 211-236 p.

LENZ, R. **La oración y sus partes**. 2. ed. Madri, 1925.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÓPEZ GARCÍA, A. La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación. En **Ignacio Bosque (ed.), Tiempo y aspecto en español**. Madrid, Cátedra, 1990. 107-175 p.

MACKEY, W. F. **Language Teaching Analysis**. London: Longmans, 1965.

MAGRO, M.C. Análise contrastiva e análise de erros: um estudo comparativo. In: **Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura**, UFMG, n.3, p.124-133, 1979.

MAIA, C.; MATTA, J. **ABC da EaD**: a Educação a Distância hoje. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MARCUSCHI, L.A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Diadorim**, v18n2a5358, p. 15, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/viewFile/5358/15408>. Acesso em: 03 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Da Fala para a Escrita: **atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_\_; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTÍN MARTÍN, J.M. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): Procesos cognitivos y factores condicionantes. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Dir.). **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005, p.261-287.

MARTINET, A. Fundamentos de una sintaxis funcional. In: **Estúdios de sintaxis funcional**. Madrid, Gredos, 1978. p. 140-155.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINS-CESTARO, S.A. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. **Revista Internacional d'Humanitats**, Barcelona, v.41, p.75-88, 2017.

MASIP, V. **Interpretação de textos: Teoria e prática**. Recife: UFPE-EAD, 2017

\_\_\_\_\_. **Fonologia, fonética e ortografia portuguesas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

\_\_\_\_\_. **Gramática espanhola para brasileiros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gramática espanhola para brasileiros**. São Paulo: Parábola Editorial, 1999.

MENDES, E.M. Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). **Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas**. 2004. Tese (Doutorado), 440 p. – UNICAMP, Campinas, 2004.

MILANI, E.M. **Gramática de Espanhol para Brasileiros**. 2. ed., São Paulo: Editora Saraiva, 2000.

MILLER, S. O trabalho epilingüístico e a produção escrita de textos nas séries iniciais do ensino fundamental. In: António Neto; José Nico; João Carlos Chouriço; Paulo Costa; Paulo Mendes. (Org.). **Didácticas e metodologias de educação**. 1. ed. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, v. I, 2003. 117-122 p.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MIRANDA POZA, J.A. **Apontamentos de Linguística Histórica: Ensaio de Filologia Românica e Filologia Clássica**. Brasil: Editora UFPE, 2019.

\_\_\_\_\_. Velhas práticas em novos suportes? As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. **HIPERTEXTOS REVISTA DIGITAL**, v. 19, p. 120-126, 2018.

\_\_\_\_\_.; MELO, G.S. A interferência linguística no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola em professores e aprendizes brasileiros. **Afluente: Revista de Letras e Linguística**, v. 3, p. 45-61, 2018.

\_\_\_\_\_. **Propuesta de análisis de falsos amigos en español y portugués: diacronia, campo léxico y cognición (Semántica de los prototipos)**. Valladolid: Editorial Verdellís, 2014.

\_\_\_\_\_. Español y Portugués en contraste. Subordinadas de infinitivo. El infinitivo flexionado en Portugués y usos del infinitivo y del subjuntivo en Español. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, v. 23, n.1. MEC: 2013, p.149-161. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publivera/d/16140/19/0>. Acesso em: 28 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. La universidad ante los desafíos de la enseñanza de español en Brasil. In: **Eutomia**, 10, 2012, p.1-23. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/815/602>. Acesso em: 08 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Gramática y enseñanza de ELE en Brasil. El alcance del cognitivismo y la importancia del abordaje contrastivo. In: **Ensayos para una gramática contrastiva Español-Portugués**. Recife: DL-UFPE, 2012a, 15-29 p.

MOLSING, V.K.; IBAÑOS, A.M.T. **Time and TAME in Language**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishings, 2013. 1-3 p.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

\_\_\_\_\_. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. [Site pessoal do autor]. 2007. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **O que é educação a distância. 2002.** Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> Acesso em: 19 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância no Brasil.** Disponível em: [http://www.escolanet.com.br/sala\\_leitura/txt\\_integral.html](http://www.escolanet.com.br/sala_leitura/txt_integral.html). Acesso em: 10 fev. 2020.

MORENO, C.; ERES FERNANDÉZ, I.G.M. **Gramática contrastiva del español para brasileños.** Espanha: SGEL, 2007.

MOYSÉS, J.J. **Um estudo de Interlíngua: análise de erros em espanhol cometidos por falantes do português brasileiro na graduação,** 2014. Disponível em: [http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/TGI\\_JulianaJereMoyses](http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/TGI_JulianaJereMoyses). Acesso em: 22 jun. 2020.

MURAD, C.R.R.O. **Funcionalismo e o Gerativismo: principais características e expoentes,** 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273799999> O Funcionalismo e o Gerativismo principais características e expoentes. Acesso em: 14 maio. 2020.

NUNAN, David. **El diseño de tareas para la clase comunicativa.** Madrid: Cambridge University Press, 1996.

PAIVA, V.L.M.O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica.** 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **A WWW e o Ensino de Inglês. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada,** v. I, n. 1, p. 93-116, 2001.

PEREIRA, A.T.C. **AVA - ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes contextos.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda., 2007

PERINI, M.A. **Gramática do Português Brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2010.

PIENEMANN, M. **Language Processing and Second Language.** 1998.

PIÑEL, R.; MORENO, C. La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana. In: PEYDRÓ, Salvador Montesa; BLANCO, Pedro Gomís. **Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE:** Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre, p.119-126, 1994.

POLITZER, R; RAMIREZ, A. On error analysis of the spoken English of Mexican American pupils in a bilingual school and a monolingual school. **Language Learning,** v. 23, n. 1, p. 39-61, 1973.

RABASA FERNÁNDEZ, Y. **Os conectores no desenvolvimento da competência textual/discursiva de professores em formação: o que revela a prática do curso de letras/espanhol.** Dissertação de Mestrado. Brasília, Universidade de Brasília, 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Editora Parábola, 2003.

RAPOSO, E.P. (1998): **Teoria da Gramática: a faculdade da linguagem.** Lisboa: Ed. Caminho.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva Gramática de la lengua Española:** asociación de academias de la lengua española. Madrid: Espasa Libros, 2010.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva Gramática de la lengua Española: v2.** Sintaxis, asociación de academias de la lengua española. Madrid: Espasa Libros, 2009.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española.** 12. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1989.

REYES, G. **La pragmática Lingüística. El estudio del lenguaje.** Valencia: Montesinos Editor, S.L, 1994.

RODRIGUES, F.S.C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: **BARROS, C. S.; GOETTENAUER, E. M. C. (Coord.). Espanhol: ensino médio.** Brasília, DF: MEC, 2010. p. 13-24. v. 16. (Coleção Explorando o Ensino).

ROJO, G. La temporalidad verbal en español. **Verba: Anuário Gallego de Filología,** Santiago de Compostela, v. 1, p.69-149, 1974.

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua, en el marco de la Lingüística Contrastiva.** Madrid: Editorial Síntesis, 1993.

SCHLEMMER, E. **Projetos de Aprendizagem Baseados em Problemas: uma metodologia interacionista/construtivista para formação de comunidades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.** Curitiba: Colabora, v.1, n.1, p. 4- 11, 2001.

SEDYCIAS, J. **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Editora Parábola, 2005,

SELINKER, L. Interlanguage. In: **IRAL - International Review of Applied Linguistics,** v.10, n.3, 1972.

SERRANO, M.J. Sobre el uso del pretérito perfecto y pretérito indefinido en el español de Canarias: pragmática y variación. En: **Estudios en honor de Rodolfo Oroz, Boletín de Filología, Universidad de Chile,** 1995. 96 p.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics.** v. 17, n. 1, p. 38-62. Mar. 1996.

SOBROZA, S. L. **Aquisição X Aprendizagem da Língua estrangeira**. RS: Unicruz, 2008. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/I&c/download/Artigos08/Lidiane.pdf> Acesso em: 18 maio. 2020.

SOUZA, C.A. et al. **Tutoria na Educação a Distância**. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm> Acesso em: 19 abr. 2020.

SPEBER, D.; WILSON, D. **La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos**. Madrid: Visor, 1994.

SVARTVICK, J. (ed) Errata - Papers in **Error Analysis**. CWK, Gleerup/Lund/Sweeden, 1972.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNANBUCO. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em letras espanhol EaD**. Recife, 2014.

VERKUYL, H. J. **Aspectual issues – studies on time and quantity**. Stanford: CSLI Publications, 1999.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. da. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2007. 155-166 p.

VILLALBA, T.K.B. **Uma pedra no sapato: o ensino da gramática no curso de Espanhol para universitários brasileiros**. Em Aberto. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 81, p. 99-111, 2009.

VILELA, M.; KOCH, V.I. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001.

WARSCHAUER, M. & MESKILL, C. Technology and Second Language Teaching and Learning. In J. Rosenthal (Org.) **Handbook of Undergraduate Second Language Education**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WEINRICH, U. **Languages in contact**. Findings and Problems. Paris: Mouton, 1974.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

**ANEXO A – LEI Nº 11.161 DE 5 DE AGOSTO DE 2005**

**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005**

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.

**ANEXO B – ATIVIDADES COMPLEMENTARES DO CURSO DE LICENCIATURA  
EM LÍNGUA ESPANHOLA-EaD**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA A  
DISTÂNCIA**

***EMENTA:** Dispõe sobre os procedimentos para creditação de atividades complementares no Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol a Distância, conforme a Resolução Nº 12/2013 do Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Pernambuco*

**CONSIDERANDO A RESOLUÇÃO Nº 12/2013 DO CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO:**

- as atividades complementares têm a finalidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional, e o que deve caracterizar este conjunto de atividades é a flexibilidade de carga horária semanal, com controle do tempo total de dedicação do estudante durante o semestre ou ano letivo, de acordo com o Parecer do CNE/CES nº 492/2001;
- a possibilidade de validação da participação do estudante da UFPE em atividades complementares, realizadas desde o seu ingresso no curso, para fins de integralização de carga horária nos diversos cursos de graduação da UFPE;

- a necessidade de disciplinar os procedimentos e fixar diretrizes que orientem os colegiados de curso e coordenadores de cursos nos processos de creditação de atividades complementares;

- O **Art. 1º** Serão creditadas no histórico escolar dos alunos da Graduação, como atividades complementares, mediante os procedimentos descritos nesta Resolução, as atividades de pesquisa extensão, monitoria, estágios não obrigatórios, bem como os casos especificados nos incisos a seguir:

I. Participação em comissão coordenadora ou organizadora de eventos acadêmicos ou científicos, promovidos por IES ou Entidades científicas ou profissionais;

II. Participação como ouvinte em cursos, congressos, encontros, seminários e assemelhados;

III. Apresentação de trabalhos em cursos, congressos, encontros, seminários e assemelhados,;

IV. Atividades de representação discente junto aos órgãos da UFPE e outros, de interesse público, mediante comprovação de no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de participação efetiva durante o seu período de realização;

V. Ficam excluídas as atividades de prestação de serviços que envolvam remuneração e outros.

§ 1º As atividades acadêmicas (bolsistas e voluntários) a que se refere o *caput* deste artigo são:

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Educação Tutorial (PET), Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX), Ensino a Distância (EaD), Bolsa de Incentivo Acadêmico (BIA), Programa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), Programa Integrado de Pesquisa, Ensino e Extensão (PIPEX), Empresas Júnior, entre outros Programas de desenvolvimento profissional com atividade na área de formação do estudante, bem como demais bolsas acadêmicas desenvolvidas no âmbito da UFPE ou Agências de Fomento.

§ 2º Os estágios não obrigatórios a que se refere o *caput* deste artigo deverão ser realizados na área de formação do estudante e apenas serão contabilizados como atividades complementares quando atenderem aos requisitos previamente definidos pelo Colegiado de Curso.

§ 3º Outras atividades, bem como a carga horária a ser creditada, poderão ser consideradas como complementares mediante a elaboração de normas internas aprovadas pelo Colegiado do Curso, ouvido o respectivo Núcleo Docente Estruturante (NDE), a serem incluídas no PPC, obedecendo-se ao seu caráter acadêmico, extensionista, científico, artístico, cultural e técnico.

§ 4º Caberá aos Colegiados dos Cursos, a partir da consolidação de normas internas, ouvido o respectivo Núcleo Docente Estruturante (NDE), atendendo às peculiaridades de cada curso:

I. regulamentar as atividades acadêmicas fora do âmbito da UFPE;

II. regulamentar os percentuais máximos de cada categoria de atividade complementar e seu cronograma no decorrer do curso.

- **O Art. 2º** Os procedimentos para a creditação de atividades complementares de pesquisa, extensão, monitoria, estágios não obrigatórios, bem como de atividades acadêmicas no âmbito da UFPE, no histórico escolar do aluno de Graduação, observarão as etapas a seguir:

I. O(s) professor(es) deverá(ão) cadastrar a atividade acadêmica da UFPE, da qual participará o aluno, junto à Pró-Reitoria competente (Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Extensão ou Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos);

II. O(s) aluno(s) deverá(ão) participar das etapas previstas na atividade, com acompanhamento sistemático do(s) professor(es) ou supervisor(es);

III. O(s) aluno(s) deverá(ão), ao término de sua participação na atividade até o último semestre letivo do curso, solicitar, mediante requerimento, a creditação no histórico escolar, dirigida a Coordenação do Curso, acompanhada de declaração/certificado de conclusão da atividade emitida pela Pró-Reitoria responsável pelo evento;

IV. A Coordenação do Curso, após apreciação da solicitação, registrará, no sistema de gestão acadêmica vigente, a creditação da atividade complementar, especificando a sua categoria.

§ 1º As atividades de representação discente serão comprovadas mediante cópia das atas das reuniões ou certidões expedidas pelo órgão responsável.

§ 2º Casos omissos deverão ser avaliados pelo Colegiado do Curso.

- **O Art. 3º** Para as atividades mencionadas no art. 1º, “I”, “II”, “III” e “IV”, quando realizadas fora do âmbito da UFPE, o documento comprobatório deverá ser emitido pelo órgão ou entidade responsável pelo evento, observando-se o procedimento descrito nos incisos III e IV do artigo 2º.

- **O Art. 4º** Cada requerimento de creditação deverá ser acompanhado de documentos comprobatórios de carga horária mínima de 15 (quinze) horas de atividades complementares.

§ 1º A creditação da carga horária dar-se-á conforme expresso na declaração/certificado da atividade validada, não devendo ultrapassar a carga horária máxima, referente às atividades complementares, indicada no perfil do curso ao qual o estudante esteja vinculado.

§ 2º A carga horária de que trata o parágrafo anterior será contabilizada, no sistema de gestão acadêmica vigente, como “carga horária livre” (atividades complementares). Resolução nº 12/2013-CCEPE Página 4 de 4

§ 3º No caso de uma atividade não alcançar a carga horária mínima para creditação, poderá ser somada a outra de mesma natureza ou correlata, devendo ser o fato anotado no sistema de gestão acadêmica vigente no campo das descrições da atividade.

- **O Art. 5º** Nos casos em que a atividade puder ser creditada de diferentes maneiras, o aluno deverá escolher a categoria de atividade a ser creditada, somente podendo registrá-la uma única vez.

- **O Art. 6º** A presente Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação, revogada a Resolução nº 6/2005-CCEPE, assegurado o crédito transitório das atividades complementares já realizadas.

#### **RESOLVE:**

**Art. 1º** Os estágios não obrigatórios serão avaliados e creditados pela Coordenação do Curso quando atenderem aos seguintes requisitos:

- I. serem de caráter voluntário sem envolver remuneração, caracterizando prestação voluntária de serviço comunitário;
- II. versarem sobre assuntos relativos à Proposta Curricular do Curso.

**Art. 2º** Outras atividades relativas à Proposta Curricular do Curso, implementadas por iniciativa da Coordenação do Curso ou por professores do Curso (ou de outra instituição com anuência do Coordenador do Curso), serão avaliadas pelo professor responsável pela avaliação da disciplina e creditadas pela Coordenação do Curso, quando:

- I. caracterizadas como participação espontânea em grupos de estudo se atestada pela Coordenação do Polo;
- II. representarem a participação em foros na Plataforma, aspecto atestado pelo professor responsável pela avaliação da disciplina ou pela Coordenação do Curso.

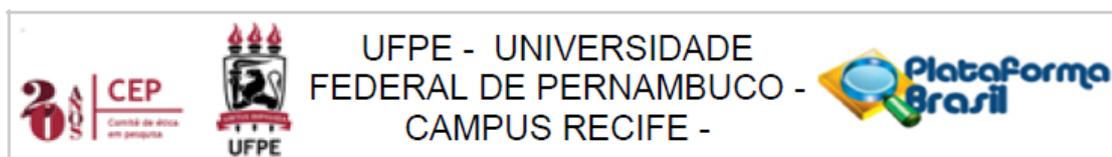
**Art. 3** Estabelecer o Regulamento relativo às Atividades Complementares para o Curso, a fim da sua creditação no histórico escolar dos alunos, conforme os critérios do quadro a seguir:

<b>Modalidade de Atividade Complementar</b>		<b>Carga Horária a ser creditada</b>
<b>I a</b>	PESQUISA - PIBIC E PIBID	72h por semestre (máximo: 144h)
<b>I b</b>	PESQUISA – CONTRIBUIÇÃO DE DADOS (Participação como “sujeito” (colaborador de dados em projeto de pesquisa aprovado pela UFPE ou pela UAB)	1h por cada hora de contribuição (máximo 20h)
<b>I c</b>	PESQUISA (demais projetos)	30h por semestre (máximo: 60h)
<b>II a</b>	EXTENSÃO – PARTICIPAÇÃO COMO ALUNO Participação discente em cursos de extensão da UFPE (ou outra instituição, com anuência do Coordenador do Curso)	1h por cada 1h de Curso (máximo: 120h)
<b>II b</b>	EXTENSÃO – PARTICIPAÇÃO EM PROJETO Participação em cursos de extensão da UFPE (ou outra instituição, com anuência do Coordenador do Curso)	60h por semestre (máximo: 180h)
<b>III a</b>	ENSINO - MONITORIA Participação como monitor de disciplina do Curso com acompanhamento de professor do Curso	60h por semestre (máximo: 120h)
<b>III b</b>	ENSINO - ESTÁGIOS NÃO OBRIGATÓRIOS Participação como docente voluntário (não remunerado), na área de espanhol, em cursos da UFPE (ou outra instituição, com anuência do Coordenador do Curso)	60h por semestre (máximo: 120h)
<b>IV</b>	PARTICIPAÇÃO EM COMISSÃO COORDENADORA OU ORGANIZADORA DE EVENTOS ACADÊMICOS OU CIENTÍFICOS, PROMOVIDOS POR IES OU ENTIDADES CIENTÍFICAS OU PROFISSIONAIS	20h por evento organizado (máximo: 40h)
<b>V</b>	PARTICIPAÇÃO COMO OUVINTE EM CURSOS, CONGRESSOS, ENCONTROS, SEMINÁRIOS E ASSEMBLÉIAS, DE CARÁTER CIENTÍFICO OU ACADÊMICO (conferências, simpósios, debates, etc.)	1h por cada 1h de participação (máximo: 75h)
<b>VI</b>	APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS EM CURSOS, CONGRESSOS, ENCONTROS, SEMINÁRIOS E ASSEMBLÉIAS DE CARÁTER CIENTÍFICO OU ACADÊMICO (conferências, simpósios, debates, etc.)	36h por trabalho apresentado (máximo: 60h)

<b>VII</b>	ATIVIDADES DE REPRESENTAÇÃO DISCENTE JUNTO AOS ÓRGÃOS DA UFPE E OUTROS, DE INTERESSE PÚBLICO, MEDIANTE COMPROVAÇÃO DE NO MÍNIMO 75% (SETENTA E CINCO POR CENTO DE PARTICIPAÇÃO EFETIVA DURANTE O SEU PERÍODO DE REALIZAÇÃO)	15h por representação (máximo: 60h)
<b>VIII</b>	ATIVIDADES DE PARTICIPAÇÃO ESPONTÂNEA EM GRUPOS DE ESTUDO NOS POLOS	1h por cada 2h (máximo: 30h)
<b>IX</b>	ATIVIDADES DE PARTICIPAÇÃO EM FOROS DE DISCIPLINAS NA PLATAFORMA (quando o aluno tem mais de uma intervenção pessoal)	2h por cada foro (máximo: 30h)
<b>X a</b>	PUBLICAÇÃO  Artigo completo em anais de congresso, revistas indexadas, livros, CD-Rom com ISSN	60h por artigo (máximo: 180h)
<b>X b</b>	PUBLICAÇÃO  Resumo em anais de congresso, revistas indexadas, livros, CD-Rom com ISSN	10h por resumo (máximo: 60h)

APROVADO EM SESSÃO DO COLEGIADO DE LETRAS ESPANHOL A DISTÂNCIA  
REALIZADA NO DIA 08 DE AGOSTO DE 2014

## ANEXO C – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ANÁLISE CONTRASTIVA DAS INTERFERÊNCIAS VERBAIS NO USO DO TEMPO PASSADO POR ALUNOS BRASILEIROS DE LETRAS/ESPAÑHOL DA EAD

**Pesquisador:** CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 12648619.1.0000.5208

**Instituição Proponente:** Centro de Artes e Comunicação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.422.838

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma dissertação de mestrado da aluna Cristiane Siqueira de Resende, sob a supervisão do professor Alberto Miranda Poza, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Pernambuco, intitulada Análise contrastiva das interferências verbais no uso do tempo passado por alunos brasileiros de letras/espanhol da EAD. O estudo, de natureza quanti-qualitativa, aborda a forma pela qual a flexão verbal nos tempos passado simples e composto é utilizada, em espanhol, por falantes do português no Ensino a distância (EAD).

#### Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Analisar, contrastivamente, a presença da interlíngua nas produções escritas em espanhol, em particular, no uso do tempo verbal passado perfeito, por estudantes brasileiros do EAD.

#### OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- 1) Classificar os erros mais comuns produzidos pelos alunos brasileiros, do EAD, nas produções textuais, com o uso do passado;
- 2) Descrever, de forma contrastiva, as respectivas formas verbais do espanhol e de português no uso do passado.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.422.838

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **RISCOS**

É referido o risco de uma possível quebra de sigilo o qual será "minimizado" através da assinatura de Termo de Confidencialidade de sigilo dos dados obtidos pela pesquisadora responsável.

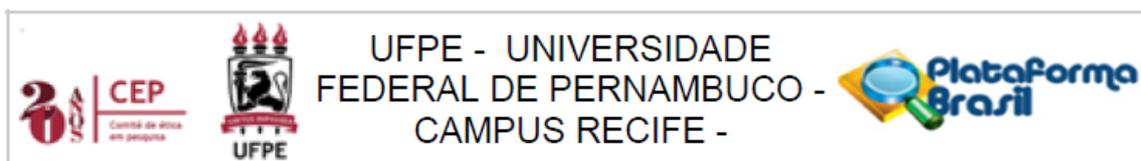
##### **BENEFÍCIOS**

Sugere-se que os participantes possam ser beneficiados com a indicação das causas que podem motivar as interferências da Língua Portuguesa no aprendizado do espanhol, através do conhecimento de estruturas opacas, na relação entre ambas as línguas, que impedem, o aluno, que ainda não se apropriou das regras gramaticais do espanhol, a expressar-se de acordo aos seus padrões e estruturas. Outros benefícios que poderão ser significativos para os participantes da pesquisa e para os demais alunos do curso de Letras – Língua Espanhola da EAD, serão as possíveis sugestões de estratégias, via plataforma, que poderão minimizar a interferência da interlíngua nas produções escritas, em espanhol, com o uso do tempo verbal no passado. Além disso, a investigação sobre o uso linguístico das formas verbais dos pretéritos simples e composto em espanhol, a partir das produções escritas, poderá contribuir como subsídio teórico-prático para a melhoria da formação de professores de espanhol por esta instituição de ensino superior.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto apresenta justificativa relevante, na medida em que seus resultados podem não apenas elucidar as dificuldades encontradas pelos alunos aprendizes da língua espanhola como também possibilitar que se sugiram estratégias, via plataforma do EAD, que minimizem a interferência da interlíngua nas produções escritas, em relação ao uso do tempo verbal passado perfeito no espanhol; está bem fundamentado teoricamente e a metodologia está claramente descrita no que se refere à análise qualitativa. A primeira etapa da pesquisa será fundamentada em estudos bibliográficos sobre a Análise Contrastiva (AC), Interlíngua (IL) e fossilização, vivenciados pelo aluno de espanhol, como processo exploratório e descritivo, propondo-se uma reflexão acadêmica sobre o conhecimento existente, confrontando a teoria, contrastando resultados e fazendo epistemologia do conhecimento existente. A segunda etapa será de caráter prático, através de excertos de publicações da plataforma AVA, sem identificação direta dos envolvidos (alunos do curso de Letras – Língua Espanhola do EAD), com relação ao uso do passado simples e composto

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.422.838

em espanhol. Serão analisados 70 textos de alunos brasileiros do curso de graduação em Letras Espanhol do EAD da Universidade Federal de Pernambuco, sendo 10 resenhas [R], 10 Relatos de Estágios [RE], 10 TCC [TCC], 10 Participações em Fóruns [PF], 10 Atividades: Perguntas/ respostas [PR], 10 Ensaios [E], 10 Chats [C]. A coleta de dados será computada em uma tabela, dividida por tipos de textos, onde será registrada a incidência do tipo de erro, como por exemplo a transferência linguística, por ventura encontrada. Todos os dados tabelados serão vivenciados na Plataforma AVA. Na análise dos dados, serão consideradas as formas verbais repetidas quando estas se diferenciarem nos níveis morfológicos, no tocante ao número de ocorrências na amostra; ou quando acontecerem em um contexto comunicativo diferente, o que confere outro sentido semântico à forma verbal repetida, já que a repetição de uma mesma forma verbal, com o mesmo sentido, pode prejudicar o resultado da pesquisa na contagem de ocorrências, já que acarretaria a repetição dos mesmos parâmetros de análise (SILVA, 2007). Para a análise do nível semântico-lexical, adotar-se-á a classificação, de caráter aspectual, proposta por Vendler (1967) para os tipos de verbos. Essa classificação sugere o modo como os verbos envolvem as noções de durabilidade e de delimitação: atividades, processos culminados, culminações e estados. Quanto à análise quantitativa, serão computados o número de ocorrências, no uso do tempo verbal, passado simples e composto de uma amostra de 70 textos, classificados por gêneros, permitindo a computação acerca do modo pelo qual os verbos envolvem as noções de durabilidade e de delimitação: atividades, processos culminados, culminações e estados. Os dados computados serão analisados estatisticamente no sentido de se calcular o percentual, média e desvio-padrão dos elementos ou diferenças entre o uso da morfologia flexional nos diferentes tipos de textos, que não pertencem à língua espanhola, mas que podem ser resultados do processo da interlíngua. Espera-se assim a identificação das frequências de um determinado fenômeno e a categorização de determinados padrões de resultados nas flexões verbais em estudo. A integração dos resultados quantitativos e qualitativos serão mixados pela estratégia de triangulação concomitante, visando à determinação de convergências, diferenças e combinações. Conforme Denzin e Lincoln (2000) a triangulação pode ser uma alternativa à validação. Um conjunto de diferentes perspectivas metodológicas, aliados a materiais empíricos diversificados devem ser vistos como um processo que acrescenta rigor, riqueza, e profundidade às pesquisas no campo das ciências sociais. A integração caracterizará a fase final de análise, por meio do qual os dados quantitativos e qualitativos serão integrados em um todo coerente para a produção de resultados que se complementarão entre si.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.422.838

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Encontram-se anexados: Folha de rosto devidamente preenchida e assinada; Termo de compromisso e confidencialidade; Comprovante de matrícula da aluna; Projeto detalhado e Formulário contendo as informações básicas do projeto; Currículo Lattes do Orientador e Orientando; pedido de dispensa de TCLE; duas cartas de anuência: a primeira da Diretoria de Desenvolvimento de Ensino da Pró-reitoria de ensino (PROACAD/UFPE) e a segunda da Coordenação da Licenciatura de Letras-Espanhol EAD/CAC/UFPE, com as ressalvas, respectivamente, "de uso de materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa" e "comprometendo-se a utilizar dados obtidos dos participantes da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades".

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

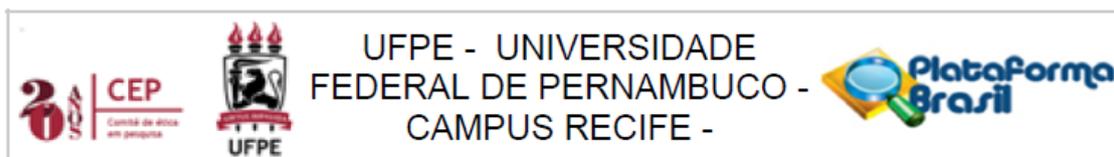
As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



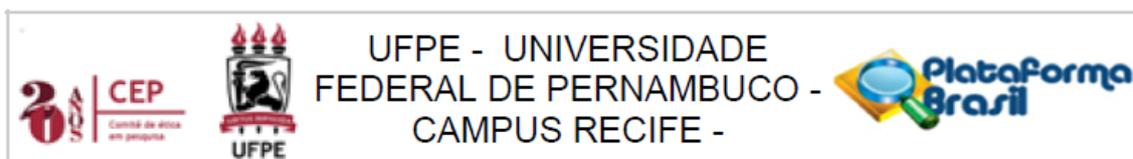
Continuação do Parecer: 3.422.838

o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1317499.pdf	19/06/2019 13:59:40		Aceito
Outros	carta_resposta_a_pendencias.pdf	19/06/2019 13:57:08	CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Dispensa_TCLE.pdf	19/06/2019 13:55:39	CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_Revisado.doc	19/06/2019 13:51:42	CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	24/04/2019 21:16:05	CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE	Aceito
Outros	Comprovante_de_Matricula.pdf	23/04/2019 19:43:41	CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE	Aceito
Outros	Termo_de_Confiabilidade.pdf	23/04/2019 19:40:57	CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia02.pdf	23/04/2019 19:38:06	CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia01.pdf	23/04/2019 19:36:38	CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Jose_Alberto_Miranda_Poza.pdf	23/04/2019 19:32:38	CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Cristiane_Resende.pdf	23/04/2019 19:28:45	CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE	Aceito

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.422.838

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 28 de Junho de 2019

---

**Assinado por:**

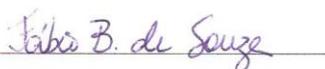
**Gisele Cristina Sena da Silva Pinho**  
(Coordenador(a))

**ANEXO D – CARTA DE ANUÊNCIA**UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS  
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO  
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO Á DISTÂNCIA****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos **CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE** para desenvolver o projeto de pesquisa “**ANÁLISE CONTRASTIVA DAS INTERFERÊNCIAS VERBAIS NO USO DO TEMPO PASSADO POR ALUNOS BRASILEIROS DE LETRAS/ESPAÑHOL DA EAD**”, que está sob a orientação do Prof. Dr. José Alberto Poza cujo objetivo é analisar contrastivamente a presença da *interlândia* nas produções escritas em espanhol, em particular, no uso do tempo verbal passado perfeito, por estudantes brasileiros da EAD.

A aceitação está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Recife, 28 de março de 2019





Prof. ° Dr. ° Fábio Barbosa de Souza  
Coordenador dos Cursos de Graduação à  
Distância  
SIAPE 2475838 DDE | PROACAD

## ANEXO E – CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
COORDENAÇÃO DA LICENCIATURA EM LETRAS - ESPANHOL  
A DISTÂNCIA

### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos que aceito a pesquisadora CRISTIANE SIQUEIRA DE RESENDE a desenvolver o seu projeto de pesquisa ANÁLISE CONTRASTIVA DAS INTERFERÊNCIAS VERBAIS NO USO DO TEMPO PASSADO POR ALUNOS BRASILEIROS DE LETRAS/ESPANHOL DA EAD, que está sob a orientação do Prof. Dr. José Alberto Miranda Poza, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. O objetivo da pesquisa é analisar contrastivamente a presença da interlíngua nas produções escritas em espanhol, em particular, no uso do tempo verbal passado perfeito, por estudantes brasileiros da EAD.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde 466/12, 510/16 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados obtidos dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, 28 de março de 2019.

   
Prof. Dra. Cristina Corral Esteve  
Coord. do Curso de Letras / Espanhol  
à Distância - CAC / UFPE  
SIAPE: 2250477

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

**ANEXO F – PARADIGMA VERBAL ESPAÑOL COMPLETO - VERBO AMAR**

INDICATIVO					IMPERATIVO	
Presente	Pretérito Imperfecto	Pret. Indefinido	Futuro	Condicional simple		
Yo amo Tú amas Él ama Nosotros amamos Vosotros amáis Ellos aman	Amaba Amabas Amaba Amábamos Amabais Amaban	Amé Amaste Amó Amamos Amasteis Amaron	Amaré Amarás Amará Amaremos Amaréis Amarán	Amaría Amarías Amaría Amaríamos Amaríais Amarían	Ama/no ames Ame/no ame Amemos/no amemos Amad/no améis Amen/no amen	
Pretérito Perfecto	Pretérito Pluscuamperfecto	Pretérito Anterior	Futuro Perfecto	Condicional comp.	INFINITIVO	
Yo he amado Tú has amado Él ha amado Nos. hemos amado Vos. habéis amado Ellos han amado	Había amado Habías amado Había amado Habíamos amado Habíais amado Habían amado	Hube amado Hubiste amado Hubo amado Hubimos amado Hubisteis amado Hubieron amado	Habré amado Habrás amado Habrá amado Habremos amado Habréis amado Habrán amado	Habría amado Habrías amado Habría amado Habríamos amado Habríais amado Habrían amado	Simple	Compuesto
					Amar	Haber amado
SUBJUNTIVO					GERUNDIO	
Presente	Pretérito Imperfecto		Futuro		Simple	Compuesto
Yo ame Tú ames Él ame Nosotros amemos Vosotros améis Ellos amen	Amara/amase Amaras/amases Amara/amase Amáramo/amásemos Amarais/amaseis Amaran/amasen		Amare Amares Amare Amáremos Amareis Amaren		Amando	Habiendo amado
Pretérito Perfecto	Pretérito Pluscuamperfecto		Futuro Perfecto		PARTICIPIO	
Yo haya amado Tú hayas amado Él haya amado Nos. hayamos ama Vos. hayáis amado Ellos hayan amado	Hubiera/hubiese amado Hubieras/hubieses amado Hubiera/hubiese amado Hubiéramos/hubiésemos ama Hubierais/hubieseis amado Hubieran/hubiesen amado		Hubiere amado Hubieres amado Hubiere amado Hubiéremos amad Hubiereis amado Hubieren amado		Amado	

Vicente Masip (2012, p. 208-209)

## ANEXO G – PARADIGMA VERBAL PORTUGUÊS SIMPLES - VERBO AMAR

INDICATIVO						IMPERATIVO	
Presente	Pret. Perfeito	Pret. Imperfeito	Pret. m-q-perfeito	Futuro do presente	Futuro do Pret.		
Eu amo	Amei	Amava	Amara	Amarei	Amaria	Ama – não ames	
Tu amas	Amaste	Amavas	Amara	Amarás	Amarias	Ame – não ame	
Ele ama	Amou	Amava	Amara	Amará	Amaria	Amemos – não amemos	
Nós amamos	Amamos	Amávamos	Amáramos	Amaremos	Amaríamos	Amai – não ameis	
Vós amais	Amastes	Amáveis	Amáreis	Amareis	Amaríeis	Amem – não amem	
Eles amam	Amaram	Amavam	Amaram	Amarão	Amariam		
						FORMAS NOMINAIS	
						Inf. impessoal	Inf. pessoal
						Amar	Amar Amars Amar Amarmos Amardes Amarem
SUBJUNTIVO							
Presente		Pret. Imperfeito		Futuro		Gerúndio	
Que eu ame		Se eu amasse		Quando eu amar		Amando	
Que tu ames		Se tu amasses		Qdo tu amares			
Que ele ame		Se ele amasse		Qdo ele amar			
Q nós amemos		Se n amássemos		Qdo nós amarmos			
Que vós ameis		Se vós amásseis		Qdo vós amardes			
Q eles amem		Se eles amassem		Qdo eles amarem			
						Particípio	
						Amado	

Vicente Masip (2012, p. 108-109)

## ANEXO H – PARADIGMA VERBAL PORTUGUÊS COMPLETO - VERBO AMAR

INDICATIVO						IMPERATIVO	
Presente	Pret. Perfeito	Pret. Imperfeito	Pret. m-q-perf.	Futuro do presente	Futuro do Pret.		
Eu amo	Amei	Amava	Amara	Amarei	Amaria	Ama – não ames Ame – não ame Amemos – não amemos Amai – não ameis Amem – não amem	
Tu amas	Amaste	Amavas	Amara	Amarás	Amarias		
Ele ama	Amou	Amava	Amara	Amará	Amaria		
Nós amamos	Amamos	Amávamos	Amáramos	Amaremos	Amaríamos		
Vós amais	Amastes	Amáveis	Amáreis	Amareis	Amaríeis		
Eles amam	Amaram	Amavam	Amaram	Amarão	Amariam		
	Composto		Composto	Composto	Composto	FORMAS NOMINAIS	
	Tenho amado		Tinha amado	Terei amado	Teria amado	Inf. Impes.	Inf. Pessoal pres.
	Tens amado		Tinhas amado	Terás amado	Terias amado	Amar	Amar
	Tem amado		Tinha amado	Terá amado	Teria amado		Amares
	Temos amado		Tínhamos amado	Teremos amado	Teríamos amado		Amar
	Tendes amado		Tínheis amado	Tereis amado	Teríeis amado		Amarmos
	Tem amado		Tinham amado	Terão amado	Teriam amado		Amardes
							Amarem
SUBJUNTIVO							
Presente	Pret. Perfeito	Pret. Imperfeito		Futuro			Inf. Pessoal Pret.
Que eu ame		Se eu amasse		Quando eu amar			Ter amado
Que tu ames		Se tu amasses		Qdo tu amares			Teres amado
Que ele ame		Se ele amasse		Qdo ele amar			Ter amado
Q nós amemos		Se n amássemos		Qdo nós amarmos			Termos amado
Que vós ameis		Se vós amásseis		Qdo vós amardes			Terdes amado
Q eles amem		Se eles amassem		Qdo eles amarem			Terem amado
	Composto	Composto		Composto		Gerúndio	Gerúndio Pret.
	Que eu tenha a	Se eu tivesse a		Qdo eu tiver amado		Amando	Tendo amado
	Q tu tenhas a	Se tu tivesses a		Qdo tu tiveres a			
	Q ele tenha a	Se ele tivesse a		Qdo ele tiver a			
	Q n tenhamos	Se n tivéssemos a		Qdo n tivermos a			
	Q v tenhais a	Se vós tivésseis a		Qdo v tiverdes a			
	Q e tenham a	Se eles tivessem a		Qdo e tiverem a			
						Particípio	
						Amado	

Vicente Masip (2012, p.108-109)