

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis

**O Modo Indicativo do Espanhol - estratégias de aprendizagem,
crenças e ensino a/por brasileiros**

**São Paulo
2011**

Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis

O Modo Indicativo do Espanhol - estratégias de aprendizagem,
crenças e ensino a/por brasileiros

Versão corrigida da Tese apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Gretel María
Eres Fernández.

São Paulo
2011

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

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136
R375m

Reis, Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis

O modo indicativo do espanhol: estratégias de aprendizagem, crenças e ensino a/por brasileiros / Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis; orientação Isabel Gretel María Eres Fernández. São Paulo: s.n., 2011.

249 p: il., grafs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

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

Nome: REIS, Marta Aparecida Oliveira Balbino dos
Título: O Modo Indicativo do Espanhol - estratégias de aprendizagem, crenças e ensino a/por brasileiros.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández.

Aprovada em: _____-_____-_____

Banca examinadora:

Profa.Dra.Isabel Gretel María Eres Fernández
Faculdade de Educação (FE-USP)

Julgamento:

Assinatura:

Profa.Dra.María Luísa Ortiz Álvarez
Universidade Federal de Brasília (UnB)

Julgamento:

Assinatura:

Profa.Dra. Claudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Julgamento:

Assinatura:

Profa.Dra. Eliane Gonçalves
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Julgamento:

Assinatura:

Prof. Dr. Pedro Benítez Pérez
Instituto Cervantes de São Paulo (IC-SP)

Julgamento:

Assinatura:

Dedicatória

A Deus, “porque Dele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas.” Romanos, 11:36.

À memória de minha mãe, D. Dulce, sempre.

AGRADECIMENTOS

'Mas você - eu não posso e nem quero explicar, eu agradeço.'

Clarice Lispector

A Deus, soberano, gracioso e misericordioso, por guiar meus passos e tornar possível a realização deste trabalho.

A minha orientadora, Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, por ter aceitado percorrer comigo esta jornada, pela ética e profissionalismo sempre presentes, pela capacidade inigualável de ensinar, pelo ser humano que é, por ter sido mais que uma orientadora.

Aos professores Dr. Pedro Benítez Pérez e Dr^a María Luísa Ortiz Álvarez pela leitura criteriosa do relatório de qualificação e pelas sugestões que possibilitaram o enriquecimento deste trabalho.

Ao Eliezer, marido e companheiro, pelo amor e carinho, pelo suporte material e emocional. Por ter me encorajado a iniciar os estudos de Doutorado, pelas horas, dias e meses em que estive ausente e por ter convivido com minhas oscilações de humor na fase final de escritura desta tese.

À minha família, por acompanhar minha jornada, em especial D. Rita, pela compreensão e pelas orações.

A meus irmãos, sobrinhos e cunhadas, por sempre acreditarem na minha capacidade, pelos momentos alegres e tristes que não pude compartilhar com vocês.

A Ana Gláucia e Silvio, pela amizade, por torcerem sempre por mim, e a Samuelzinho, por alegrar meu coração.

À Silvana, Claudia, Sonia e Otávio, amigos queridos que, cada um a seu modo, demonstraram carinho e compreensão, com singelos e grandes gestos de afeto e cuidado.

À família Rinaldi, Sr. Walter e Dê, por todo o carinho e cuidado com que me acolheram, por terem feito de sua casa o meu lar em São Paulo. Meu coração é eternamente grato a vocês.

À Nena, doce amiga, companheira, incentivadora, grande educadora. Por ter percorrido comigo esta difícil jornada, por sua inteligência e sensibilidade. Por me abrigar em sua casa e em sua vida. Por ter cuidado minuciosa e carinhosamente da formatação desta tese.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol (USP/CNPq), pela participação no questionário-piloto e pelas preciosas contribuições a este estudo.

Aos alunos e professores colaboradores envolvidos nesta pesquisa, que prontamente se dispuseram a participar e responder as questões propostas nos questionários.

À prof^a Gisele Cilli da Costa, pela amizade e pela tradução ao inglês do resumo desta tese.

À profa Dr^a Rejane Jacqueline de Queiroz Fialho Taillefer por disponibilizar a tradução ao francês de textos teóricos utilizados neste estudo.

À Universidade Estadual de Londrina, em especial ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e aos colegas docentes da Área de Língua Espanhola, pelo investimento em minha capacitação e por possibilitarem meu afastamento profissional temporário para a elaboração desta tese.

Aos meus alunos, por tanto me ensinarem.

Por donde voy

“Piso el suelo despacito
Camino por sendas desconocidas
Paseo por los parques de la ciudad
Juego y brinco por los patios

Bailo de puntitas
Tiro con fuerza
Salto por veces
Nado con peces

Corro sin parar
Pedaleo sin frenar
Tomo impulso para rebotar
Llego al suelo sin tropezar

Y duermo sin reclamar....”

(mone, 2010)

Resumo

REIS, M. A. O. B. **O Modo Indicativo do Espanhol – estratégias de aprendizagem, crenças e ensino a/por brasileiros.** 2011. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Nesta pesquisa tratamos de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos paradigmas verbais do espanhol a/por brasileiros. Tomamos como ponto de partida a hipótese de que, para obter resultados satisfatórios no ensino dos verbos do espanhol, em especial do modo indicativo, a aprendizes brasileiros, é necessário utilizar uma metodologia que obedeça a parâmetros didático-pedagógicos específicos sobre os sistemas verbais dos dois idiomas e que atenda às peculiaridades do nosso alunado. Tivemos por objetivos neste estudo: i) apresentar questões de ordem teórica sobre ensino de línguas próximas e ensino de gramática; ii) descrever e analisar os sistemas verbais do português do Brasil e do espanhol com ênfase no modo indicativo e identificar as convergências e divergências entre as duas línguas, em nível morfológico; iii) refletir sobre as consequências dessas convergências e divergências no processo de ensino e aprendizagem; iv) realizar uma pesquisa *in loco* com alunos e professores de um curso de licenciatura em Letras/Língua Espanhola; v) realizar um estudo sobre estratégias de aprendizagem e crenças sobre ensino e aprendizagem do sistema verbal da língua espanhola a/por brasileiros. O referencial teórico utilizado para o alcance desses objetivos conformou-se, sobretudo, nas contribuições de ALMEIDA FILHO (1995, 2002 e 2004), BARCELOS (2001, 2004 e 2010), BECHARA (2004), BELLO (1988), CÂMARA JR. (1977 e 2002), CYR (1998), DURÃO (1999 e 2004), FARACO e MOURA (1998), FRANCHI (2006), MIKI KONDO (2002), GARBUIO (2010), LLOBERA (1995), LUFT (1996), MASIP (1999), O'MALLEY E CHAMOT (1990), PORTO DAPENA (1987 e 1991), POSSENTI (1996), RAE (1996 e 2001), RICHARDS e LOCKHARTE (1998), SÁNCHEZ PÉREZ (1992 e 2000), SANTOS GARGALLO (1999 e 2004) e DICCIONARIO SOPENA (1984). Os resultados de pesquisa obtidos apontaram, *grosso modo*, que: i) Os alunos-informantes da investigação sentem dificuldade na aprendizagem dos verbos do espanhol e, tanto professores como alunos apontaram que as principais são as irregularidades verbais e a interferência da língua portuguesa; ii) os alunos-informantes utilizam muito pouco algumas estratégias de aprendizagem ou nunca utilizam a maioria delas; iii) as estratégias de aprendizagem são igualmente relevantes, tanto para o professor na preparação de atividades, como ferramentas para promover a aprendizagem dos paradigmas verbais, quanto para os alunos na construção desta aprendizagem; iv) apesar de discentes e docentes possuírem algumas crenças diferentes, há uma coincidência significativa em algumas delas entre ambos os grupos; v) com relação à hipótese central da pesquisa, a metodologia que mais se aproxima dos parâmetros didático-pedagógicos específicos sobre os sistemas verbais do português e do espanhol e que pode atender às peculiaridades do nosso alunado é aquela que é compatível com a gramática pedagógica. Dentre as contribuições da pesquisa, julgamos que a principal foi apresentar subsídios consistentes no desenvolvimento do campo das descrições linguísticas e metodológicas referentes ao ensino de verbos do espanhol a/por brasileiros que podem constituir-se como um ponto de partida para a implementação de ações concretas que contribuam para um ensino mais adequado e uma aprendizagem mais eficaz dos verbos do espanhol, especialmente os tempos do modo indicativo.

Palavras-chave: gramática, verbos, ensino, línguas estrangeiras, espanhol, estratégias de aprendizagem, crenças.

Abstract

REIS, M. A. O. B. **Indicative Mode of the Spanish language – learning strategies, beliefs and the teaching to/by Brazilians.** 2011. 249f. Thesis (Doctorate Degree in Education) - School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2011.

In this research we deal with issues related to the teaching and learning of the verbal paradigms of the Spanish language to / by Brazilians. We took as its starting point the assumption that, to obtain satisfactory results in the teaching of Spanish verbs, in particular the indicative mode, to Brazilian learners, it is necessary to use a methodology that meets the specific didactic-pedagogical parameters about the verbal systems of both languages and that suits the peculiarities of our students. We had the following goals for this study: i) present theoretical issues on the learning of similar languages and the teaching of grammar; ii) describe and analyze the verbal systems of the Portuguese and the Spanish languages with emphasis on the indicative mode and identify the convergences and divergences between both languages at the morphological level, iii) reflect on the implications of these convergences and divergences in the teaching and learning process; iv) conduct a survey with students and teachers of an undergraduate course in Language and Literature / Spanish Language, v) conduct a study on learning strategies and beliefs about the teaching and learning of the verbal system of the Spanish language to / by Brazilians. The theoretical basis for achieving these objectives conformed mainly on contributions from ALMEIDA FILHO (1995, 2002 and 2004), BARCELOS (2001, 2004 and 2010), BECHARA (2004), BELLO (1988), CÂMARA JR. (1977 and 2002), CYR (1998), DURÃO (1999 and 2004), FARACO e MOURA (1998), FRANCHI (2006), MIKI KONDO (2002), GARBUIO (2010), LLOBERA (1995), LUFT (1996), MASIP (1999), O'MALLEY and CHAMOT (1990), PORTO DAPENA (1987 and 1991), POSSENTI (1996), RAE (1996 and 2001), RICHARDS and LOCKHARTE (1998), SÁNCHEZ PÉREZ (1992 and 2000) SANTOS GARGALLO (1999 and 2004) and DICCIONARIO SOPENA (1984). The research results showed, broadly, that: i) The informant-students of this research have difficulty in learning the Spanish verbs, and both teachers and students pointed out that the main deficiencies are the verbal irregularities and the interference of the Portuguese language, ii) the student-informants use very little learning strategies or never use most of them, iii) learning strategies are equally relevant for both the teacher when preparing activities, such as tools to promote the learning of verbal paradigms, and for the students in the construction of learning; iv) although some students and teachers have different beliefs, there is a significant coincidence in some of them between both groups; v) with respect to the central hypothesis of this research, the methodology that most closely matches the didactic-pedagogical parameters about the verbal systems of the Portuguese and the Spanish languages and that can meet the peculiarities of our students, is the one that is compatible with the pedagogical grammar. Among the research findings, we believe that the most relevant one was to present consistent subsidies in developing the field of linguistic and methodological descriptions for the teaching of the Spanish verbs to / by Brazilians which might constitute as a starting point for implementing concrete actions, contributing to a more appropriate education and more effective learning of Spanish verbs, especially the indicative mode tenses.

Key words: grammar, verbs, education, foreign languages, Spanish, learning strategies, beliefs.

Resumen

REIS, M. A. O. B. **El Modo Indicativo del Español – estrategias de aprendizaje, creencias y enseñanza a/por brasileños.** 2011. 249f. Tesis (Doctorado en Educación) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

En esta investigación tratamos de cuestiones relacionadas a la enseñanza y al aprendizaje de los paradigmas verbales del español a/por brasileños. Tuvimos como punto de partida la hipótesis de que para obtener resultados satisfactorios en la enseñanza de los verbos del español, en especial del modo indicativo, a aprendices brasileños, conviene utilizar una metodología que obedezca a parámetros didáctico-pedagógicos específicos sobre los sistemas verbales de los dos idiomas y que atienda a las peculiaridades de nuestros alumnos. Establecimos como objetivos en este estudio: i) presentar cuestiones de orden teórico sobre enseñanza de lenguas próximas y enseñanza de gramática; ii) describir y analizar los sistemas verbales del portugués y del español con énfasis en el modo indicativo e identificar las convergencias y divergencias entre las dos lenguas, en nivel morfológico; iii) reflexionar sobre las consecuencias de esas convergencias y divergencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje; iv) realizar una investigación *in loco* con alumnos y profesores de un curso de licenciatura de la carrera de Letras/Lengua Española; v) realizar un estudio sobre estrategias de aprendizaje y creencias sobre enseñanza y aprendizaje del sistema verbal de la lengua española a/por brasileños. El referencial teórico utilizado para lograr esos objetivos se basó, principalmente, en las contribuciones de ALMEIDA FILHO (1995, 2002 y 2004), BARCELOS (2001, 2004 y 2010), BECHARA (2004), BELLO (1988), CÂMARA JR. (1977 y 2002), CYR (1998), DURÃO (1999 y 2004), FARACO e MOURA (1998), FRANCHI (2006), MIKI KONDO (2002), GARBUIO (2010), LLOBERA (1995), LUFT (1996), MASIP (1999), O'MALLEY E CHAMOT (1990), PORTO DAPENA (1987 y 1991), POSSENTI (1996), RAE (1996 y 2001), RICHARDS y LOCKHARTE (1998), SÁNCHEZ PÉREZ (1992 y 2000), SANTOS GARGALLO (1999 y 2004) y DICCIONARIO SOPENA (1984). Los resultados obtenidos en la investigación señalaron, *grosso modo*, que: i) los alumnos colaboradores del estudio tienen dificultad en el aprendizaje de los verbos del español y, tanto profesores como alumnos señalaron que las principales son las irregularidades verbales y la interferencia de la lengua portuguesa; ii) los alumnos colaboradores utilizan muy poco algunas estrategias de aprendizaje o nunca utilizan la mayoría de ellas; iii) las estrategias de aprendizaje son igualmente relevantes, tanto para el profesor en la preparación de actividades, como herramientas para fomentar el aprendizaje de los paradigmas verbales, como para los alumnos en la construcción de este aprendizaje; iv) a pesar de que discentes y docentes posean algunas creencias diferentes, hay una coincidencia significativa en algunas de ellas entre ambos grupos; v) con relación a la hipótesis central de la investigación, la metodología que se acerca más a los parámetros didáctico-pedagógicos específicos sobre los sistemas verbales del portugués y del español y que puede atender a las peculiaridades de nuestros alumnos es aquella que es compatible con la gramática pedagógica. Entre las contribuciones de la investigación, juzgamos que la principal fue presentar subsidios consistentes en el desarrollo del campo de las descripciones lingüísticas y metodológicas referentes a la enseñanza de verbos del español a/por brasileños que pueden constituirse como un punto de partida para el desarrollo de acciones concretas que contribuyan para una enseñanza más adecuada y un aprendizaje más eficaz de los verbos del español, especialmente los tiempos del modo indicativo.

Palabras-clave: gramática, verbos, enseñanza, lenguas extranjeras, español, estrategias de aprendizaje, creencias.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Fontes do português.....	67
Quadro 02 – Fontes do espanhol	67
Quadro 03 – Modo indicativo do português e do espanhol – tempos simples	74
Quadro 04 – Modo indicativo do português e do espanhol – tempos compostos.	74
Quadro 05 – Síntese contrastiva dos tempos simples do indicativo do português e do espanhol.	77
Quadro 06 – Desinências do presente do indicativo do português e do espanhol.....	77
Quadro 07 – Desinências do pretérito imperfeito do indicativo do português e do espanhol.	78
Quadro 08 – Desinências do pretérito perfeito simples e <i>pretérito perfecto simple</i> do português e do espanhol	78
Quadro 09 – Desinências do pretérito mais-que-perfeito do indicativo do português ...	79
Quadro 10 – Desinências do futuro do presente simples e do <i>futuro</i> do indicativo do português e do espanhol.....	80
Quadro 11 – Desinências do futuro do pretérito simples e do <i>condicional</i> do indicativo do português e do espanhol.....	80
Quadro 12 – Quadro contrastivo da formação dos tempos compostos do indicativo do português e do espanhol.....	85
Quadro 13 – Quadro contrastivo do pretérito perfeito composto do indicativo do português e do espanhol.....	85
Quadro 14 – Quadro contrastivo do pretérito mais-que-perfeito composto e do <i>pretérito pluscuamperfecto</i> do indicativo do português e do espanhol	86
Quadro 15 – Quadro contrastivo do <i>pretérito anterior</i> do indicativo do espanhol	86
Quadro 16 – Quadro contrastivo do futuro do presente composto e do <i>futuro perfecto</i> do indicativo do português e do espanhol.....	86-87
Quadro 17 – Quadro contrastivo do futuro do pretérito composto e do condicional composto do indicativo do português e do espanhol	87
Quadro 18 – Estratégias Metacognitivas	100
Quadro 19 – Estratégias Cognitivas	100
Quadro 20 – Estratégias Socioafetivas	101
Quadro 21 – Crenças de alunos: Categorias.....	102
Quadro 22 – Cruzamento de dados fornecidos por alunos e professores.....	170

Quadro 23 – Assertivas com as quais professores e alunos concordaram	180
Quadro 24 – Assertivas com as quais professores e alunos não concordaram	180
Quadro 25 – Assertivas com as quais professores e alunos discordaram entre si	180
Quadro 26 – Assertiva com a qual professores e alunos concordaram	186
Quadro 27 – Assertivas com as quais professores e alunos não concordaram	186
Quadro 28 – Assertivas com as quais professores e alunos discordaram entre si	186
Quadro 29 – Disciplinas da 3ª série do curso de licenciatura.....	191
Quadro 30 – Disciplinas da 4ª série do curso de licenciatura.....	192
Quadro 31 – Bibliografia básica da disciplina Gramática da Língua Espanhola - 3ª série	192
Quadro 32 – Bibliografia básica da disciplina Língua Espanhola III - 3ª série	193
Quadro 33 – Bibliografia básica da disciplina Língua Espanhola VI - 4ª série	193-194
Quadro 34 – Correlação entre crenças e estratégias de aprendizagem: papel do professor e dos alunos.....	211
Quadro 35 – Correlação entre crenças e estratégias de aprendizagem: o papel do livro didático	211

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo (Alunos).....	95
Gráfico 2 – Faixa Etária (Alunos)	96
Gráfico 3 – Sexo (Professores).....	96
Gráfico 4 – Faixa Etária (Professores)	97
Gráfico 5 – Nacionalidade.....	97
Gráfico 6 – Residência	98
Gráfico 7 – Ensino Médio	106
Gráfico 8 – Curso Profissionalizante.....	107
Gráfico 9 – Outro Curso Superior: Cursando	107
Gráfico 10 – Outro Curso Superior: Concluído	108
Gráfico 11 – Cursos livres de espanhol realizados.....	108
Gráfico 12 – 3.1a	123
Gráfico 13 – 3.1b.....	123
Gráfico 14 – 3.1c	124
Gráfico 15 – 3.1d.....	124
Gráfico 16 – 3.1e	125
Gráfico 17 – 3.2a	127
Gráfico 18 – 3.2b.....	127
Gráfico 19 – 3.2c	128
Gráfico 20 – 3.2d.....	129
Gráfico 21 – 3.2e	129
Gráfico 22 – 3.2f.....	130
Gráfico 23 – 3.2g.....	131
Gráfico 24 – 3.2h.....	131
Gráfico 25 – 3.2i.....	132
Gráfico 26 – 3.2j.....	132
Gráfico 27 – 3.2k.....	133
Gráfico 28 – 3.2l.....	134
Gráfico 29 – 3.3a	136
Gráfico 30 – 3.3b.....	136
Gráfico 31 – 3.3c	137
Gráfico 32 – 3.3d.....	138

Gráfico 33 – 3.3e	138
Gráfico 34 – 3.3f.....	139
Gráfico 35 – Graduação em Letras – Espanhol.....	147
Gráfico 36 – Especialização	148
Gráfico 37 – Mestrado.....	148
Gráfico 38 – Doutorado.....	149
Gráfico 39 – Atuação profissional atual: Ensino Fundamental I.....	150
Gráfico 40 – Atuação profissional atual: Ensino Fundamental II.....	150
Gráfico 41 – Atuação profissional atual: Ensino Médio	150
Gráfico 42 – Atuação profissional atual: curso de Letras	151
Gráfico 43 – Atuação profissional atual: outro curso superior além de Letras	151
Gráfico 44 – Atuação profissional atual: cursos livres.....	151
Gráfico 45 – Atuação profissional anterior: Ensino Fundamental I.....	152
Gráfico 46 – Atuação profissional anterior: Ensino Fundamental II.....	152
Gráfico 47– Atuação profissional.....	152
Gráfico 48– Atuação profissional anterior: outro curso superior além de Letras	153
Gráfico 49 – 32a	166
Gráfico 50 – 32b.....	167
Gráfico 51 – 32c	167
Gráfico 52 – 32d.....	168
Gráfico 53 – 32e	169
Gráfico 54 – 33a	172
Gráfico 55 – 33b.....	172
Gráfico 56 – 33c	173
Gráfico 57 – 33d.....	174
Gráfico 58 – 33e	174
Gráfico 59 – 33f.....	175
Gráfico 60 – 33g.....	176
Gráfico 61 – 33h.....	176
Gráfico 62 – 33i.....	177
Gráfico 63 – 33j.....	178
Gráfico 64 – 34a	181
Gráfico 65 – 34b.....	182
Gráfico 66 – 34c	182

Gráfico 67 – 34d.....	183
Gráfico 68 – 34e	184
Gráfico 69 – 34f.....	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pergunta 2.1	110
Tabela 2 – Pergunta 2.2	110
Tabela 3 – Pergunta 2.3	111
Tabela 4 – Pergunta 2.4	111
Tabela 5 – Pergunta 2.5	112
Tabela 6 – Pergunta 2.6	112
Tabela 7 – Pergunta 2.7	113
Tabela 8 – Pergunta 2.8	114
Tabela 9 – Pergunta 2.9	115
Tabela 10 – Pergunta 2.10	115
Tabela 11 – Pergunta 2.11	116
Tabela 12 – Pergunta 2.12	116
Tabela 13 – Pergunta 2.13	117
Tabela 14 – Pergunta 2.14	118
Tabela 15 – Pergunta 2.15	118
Tabela 16 – Pergunta 2.16	119
Tabela 17 – Pergunta 2.17	119
Tabela 18 – Pergunta 2.18	120
Tabela 19 – Pergunta 2.19	120
Tabela 20 – Pergunta 3.1	154
Tabela 21 – Pergunta 3.2	155
Tabela 22 – Pergunta 3.3	155
Tabela 23 – Pergunta 3.4	156
Tabela 24 – Pergunta 3.5	157
Tabela 25 – Pergunta 3.6	157
Tabela 26 – Pergunta 3.7	158
Tabela 27 – Pergunta 3.8	159
Tabela 28 – Pergunta 3.9	159
Tabela 29 – Pergunta 3.10	160
Tabela 30 – Pergunta 3.11	160
Tabela 31 – Pergunta 3.12	161
Tabela 32 – Pergunta 3.13	162

Tabela 33 – Pergunta 3.14	163
Tabela 34 – Pergunta 3.15	163
Tabela 35 – Pergunta 3.16	164

Lista de Siglas

AC	Análise Contrastiva
AE	Análise de Erros
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
IL	Interlíngua
LA	Linguística Aplicada
LC	Linguística Contrastiva
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LM	Língua Materna

SUMÁRIO

Introdução	21
Capítulo 1 – O papel da gramática no ensino e aprendizagem de Espanhol	
Língua Estrangeira – ELE	26
1.1. Aquisição e aprendizagem: algumas considerações gerais	26
1.2. Concepções de gramática e ensino de línguas estrangeiras.....	30
1.3. A gramática e os métodos de ensino de ELE: Método Tradicional ou de Gramática e Tradução; Abordagem Comunicativa.....	36
1.4. A Gramática como componente da competência comunicativa.....	39
Capítulo 2 – Ensino e aprendizagem de línguas próximas: contribuições teóricas	44
2.1. Linguística Contrastiva: um caminho possível para reduzir distâncias e solucionar problemas	45
2.2. A Análise Contrastiva: questões de interferência no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras	52
2.3. Espanhol e Português: aproximações e distanciamentos linguísticos	58
Capítulo 3 – Convergências e divergências entre o modo indicativo do Português e do espanhol	63
3.1. O verbo	64
3.2. O modo: conceito e importância no sistema verbal.....	66
3.3. O modo indicativo: conceito, descrição e relevância nos paradigmas verbais do português e do espanhol.....	72
3.4. Conjugação regular e irregular do modo indicativo do português e do espanhol: aspectos convergentes e divergentes	75
Capítulo 4 – O modo indicativo em espanhol: questões de ensino e aprendizagem	93
4.1. Metodologia da pesquisa: definição e procedimentos de coleta e análise dos dados	93
4.2. Como os alunos aprendem: estratégias de aprendizagem e crenças.....	105

4.2.1. Dados pessoais	106
4.2.2. Estudo e aprendizagem de língua espanhola.....	109
4.2.3. Crenças sobre a aprendizagem de verbos	122
4.3. Como os professores ensinam: procedimentos de ensino e crenças.....	147
4.3.1. Dados pessoais	147
4.3.2. Dados profissionais	149
4.3.3. Crenças sobre o ensino de verbos	153
4.4. Como os materiais didáticos apresentam o modo indicativo do espanhol	191
Capítulo 5 – Entre a teoria e a prática: caminhos viáveis	202
5.1. As estratégias de aprendizagem e o ensino de verbos	202
5.2. Dos procedimentos de ensino e da gramática pedagógica: caminhos para o ensino do modo indicativo do espanhol a/por brasileiros.....	215
Conclusões	221
Referências	226
Apêndices.....	233

Introdução

É natural e esperado que a experiência do educador ao longo de sua vivência em sala de aula acarrete inquietações e comprometimento com sua prática pedagógica. Em nosso caso, chama-nos especial atenção o ensino e a aprendizagem dos verbos do espanhol a/por brasileiros. A complexidade e sofisticação do sistema verbal do espanhol trazem consigo implicações que exigem uma abordagem meticulosa tanto da perspectiva de quem ensina como de quem aprende. Ensinar e aprender os elementos linguísticos que interatuam entre si para tornar possível o funcionamento dos paradigmas verbais não é tarefa simples: é um desafio que vai muito além das tradicionais listas de verbos e seus respectivos modelos de conjugação, seguido de um batalhão de exercícios de prática e de infindáveis horas de estudo numa tentativa de garantir, ao menos, a memorização de algumas flexões.

A abrangência dos temas referentes ao verbo conduz a um considerável grau de análise e discussão sobre a linguagem em seus diferentes níveis, quer seja fonético-fonológico, morfológico, sintático ou semântico. A especificidade dessa análise e discussão se acentua com o agravante de que, no nosso caso, não se trata simplesmente de ensinar e/ou aprender verbos da língua espanhola, mas, sim, de fazê-lo num contexto de ensino e aprendizagem entre línguas genética e tipologicamente próximas, no caso o português do Brasil e o espanhol, além de enfocarmos o espaço específico de formação inicial de docentes. Nossa experiência em sala de aula, como professora, nos possibilita constatar que esse e outros possíveis desdobramentos configuram certa repulsa com relação aos conteúdos linguísticos referentes ao verbo, por parte de professores e de alunos. A relevância e influência do nosso contexto de atuação docente foram elementos detonadores de nossas inquietações e interesses investigativos, tanto pelas razões expostas quanto por considerarmos que o conhecimento e o uso adequado do sistema verbal são imprescindíveis a qualquer falante e, mais ainda, a quem pretende dedicar-se ao ensino da língua estrangeira profissionalmente.

A docência no ensino superior, em específico em cursos de formação de professores de espanhol (licenciatura em Letras), tem nos proporcionado constatar a necessidade emergente do fortalecimento dos estudos relacionados à formação inicial desses professores. Por isso propomos esta pesquisa visando dar continuidade a nossos estudos iniciados no Mestrado, referentes aos paradigmas verbais. Naquele momento, nossas perguntas de pesquisa visavam investigar se as diferenças estruturais e de emprego entre o futuro do subjuntivo do

português em relação à sua configuração e uso em espanhol interferiam no processo de aquisição e/ou aprendizagem desse tempo verbal por parte de aprendizes brasileiros de espanhol, bem como verificar o tratamento dado a ele em gramáticas e livros didáticos de espanhol língua estrangeira (ELE).

Tanto na dissertação de Mestrado como nesta tese de Doutorado os informantes que colaboraram conosco são oriundos de um curso de licenciatura. Contudo, enquanto no Mestrado nos ocupamos de um tempo verbal específico e nos detivemos mais enfaticamente em questões relacionadas à sua aprendizagem, nesta pesquisa optamos por aprofundar aspectos referentes à abrangência e importância de todo um modo verbal, o indicativo, tanto do ponto de vista do ensino como da aprendizagem. Para tanto, ampliamos o universo da nossa investigação *in loco* e incluímos, também, professores como sujeitos da pesquisa.

Para alcançar êxito no desenvolvimento de nosso estudo, foi necessário trilhar um longo percurso, passando por questões de ordem teórica e prática. São vários os pontos de conflito que se detectam quando se analisa a estrutura da língua portuguesa do Brasil em relação à estrutura da língua espanhola, quer seja em nível fonético-fonológico, morfossintático ou semântico. Porém, também há vários pontos de convergência e até mesmo de coincidência entre os dois idiomas. Daí que pensarmos em vertentes teóricas e práticas que permitam o ensino e aprendizagem da língua estrangeira aproveitando a bagagem que o aprendiz traz de sua língua materna constitui, a nosso ver, um caminho frutífero.

Partimos da hipótese de que, para obter resultados satisfatórios no ensino dos paradigmas verbais do espanhol, em especial do modo indicativo, a aprendizes brasileiros é necessário utilizar uma metodologia que obedeça a parâmetros didático-pedagógicos específicos sobre os sistemas verbais dos dois idiomas e que atenda às peculiaridades do nosso alunado. Considerando essa hipótese, remetemo-nos a cinco perguntas centrais:

1. Qual é a importância do modo indicativo no sistema verbal do espanhol e no processo de ensino e aprendizagem desse idioma a/por brasileiros?
2. Que estratégias e mecanismos são utilizados pelos alunos para aprender os verbos do espanhol?
3. Na perspectiva do aluno, que crenças subjazem ao ensino e à aprendizagem desses verbos?
4. Na perspectiva do professor, que crenças subjazem ao ensino e à aprendizagem desses verbos?

5. Quais são as implicações desses aspectos no ensino e na aprendizagem do modo indicativo do espanhol?

Com base nesses questionamentos, apresentamos os propósitos da presente pesquisa. Nossos objetivos gerais foram:

1. Realizar um estudo sobre estratégias de aprendizagem e crenças sobre ensino e aprendizagem do sistema verbal da língua espanhola a/por brasileiros.
2. Ampliar o campo de descrições linguísticas e metodológicas referentes ao ensino de verbos.

Como objetivos específicos, tivemos:

1. Apresentar questões de ordem teórica sobre concepções de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras, ensino de línguas próximas e ensino de gramática.
2. Descrever e analisar os sistemas verbais dos dois idiomas com ênfase no modo indicativo e identificar as convergências e divergências entre as duas línguas.
3. Refletir sobre as consequências dessas convergências e divergências para o ensino e a aprendizagem.
4. Realizar uma pesquisa *in loco* com alunos e professores de língua espanhola do ensino superior e uma análise de materiais didáticos utilizados por estes sujeitos com o propósito de obter dados empíricos sobre o tema.

Para alcançar esses objetivos fizeram-se necessários questionamentos tais como: como os alunos aprendem verbos? Como os professores os ensinam? Como os materiais didáticos os abordam? Constatamos, após a realização de leituras, análises e reflexões que, de modo geral, há certa carência de materiais didático-pedagógicos voltados ao ensino dos verbos espanhóis que tratem especificamente das similaridades e das diferenças existentes nas estruturas e nos usos verbais dos dois idiomas – espanhol e português.

Por meio dos aspectos apresentados em nossa pesquisa esperamos contribuir para o aprimoramento do campo de descrições linguísticas do português e do espanhol e para o fomento de subsídios úteis em investigações referentes ao ensino de verbos da língua espanhola a falantes brasileiros de português que sejam condizentes com as implicações que

caracterizam as necessidades desses aprendizes. Para tanto, estruturamos nosso trabalho em cinco capítulos, como detalhado a seguir.

No primeiro capítulo tratamos de questões teóricas relacionadas à natureza do objeto de pesquisa do nosso trabalho e da complexidade do processo de ensinar e aprender um idioma, com ênfase em teorias de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras e nas implicações que giram em torno do ensino de gramática. Para tanto, pautamo-nos nos referenciais teóricos que tomam como base os principais postulados propostos por Chomsky (1997), Krashen (1982) e Skinner (1981) e nas contribuições de Baralo (1999) sobre o assunto. Franchi (2006), Koch (1992), Miki Kondo (2002) e Possenti (1996), conformam a sustentação teórica sobre as concepções de gramática que consideramos mais relevantes para o alcance das metas por nós estabelecidas e, conseqüentemente, para indicar aquela que mais se relaciona ao problema que apontamos. Apresentamos, ainda nesse capítulo, um panorama sobre o papel conferido à gramática nos métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras de maior expressão e sua relevância como componente da competência comunicativa. Os trabalhos de Canale (1995), Llobera (1995), Sánchez Pérez (1992, 2000) e Santos Gargallo (1999, 2004) constituíram a base na qual nos apoiamos para tratar desses temas.

Essa abordagem teórica continua no capítulo 2, porém de forma mais direcionada à proximidade linguística entre o português do Brasil e o espanhol e às contribuições da Linguística Contrastiva no âmbito de ensino de línguas, especificamente em uma de suas vertentes, a Análise Contrastiva. Entendemos que ao tratarmos do ensino de línguas estrangeiras irmãs faz-se necessário considerar as possíveis conseqüências desta peculiaridade no processo de ensino e aprendizagem. Para discorrer sobre essas questões respaldamo-nos, fundamentalmente, em Almeida Filho (1995, 2002 e 2004), Benítez Pérez (2004), Durão (1999 e 2004), Eres Fernández (2003), Ortiz Álvarez (2002) e Santos Gargallo (1999, 2004).

No terceiro capítulo tratamos das convergências e divergências entre o espanhol e o português do Brasil e discorreremos sobre os sistemas verbais dos dois idiomas, com ênfase na descrição e análise em nível morfológico do modo indicativo. Explicitamos as aproximações e distanciamentos linguísticos das duas línguas bem como suas conseqüências para o ensino e aprendizagem do espanhol a/por brasileiros. Nossa proposta de investigar as questões supracitadas inicia-se por uma explanação sobre o conceito de verbo e modo, seguida da configuração do modo indicativo e posterior descrição morfológica dos paradigmas verbais do português e do espanhol. Para tratarmos dos pontos elencados pautamo-nos nas contribuições teóricas de Bechara (2004), Bello (1988), Câmara Jr. (1977 e 2002), Cunha e Cintra (1985),

Faraco e Moura (1998), Luft (1996), Masip (1999) Porto Dapena (1987 e 1991), RAE (1996 e 2001) e Dicionário Sopena (1984), entre outros.

Após discorrermos sobre questões essencialmente teóricas referentes ao problema de pesquisa que, a nosso ver, agregam valor à metodologia de trabalho proposta, dedicamo-nos, no quarto capítulo, a apresentar essa metodologia. Primeiramente, definimos o tipo de investigação realizado por nós e apresentamos a sua estrutura, o perfil dos informantes, os instrumentos e os critérios de coleta de dados. Procedemos, na sequência, à apresentação, descrição e análise dos dados da pesquisa *in loco* realizada com alunos e professores de um curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola, seguida da análise de materiais didáticos utilizados pelos sujeitos da pesquisa. Neste capítulo respaldamo-nos, especialmente, nos referenciais teóricos oferecidos por Barcelos e Abrahão (2010), Cyr (1998), Garbuio (2010), O'Malley e Chamot (1990) e Richards e Lockharte (1998).

Por fim, no capítulo 5, procedemos à análise dos dados coletados e apresentamos o que consideramos serem as contribuições possíveis deste estudo. Discorreremos sobre algumas conclusões a que chegamos ao longo do percurso da pesquisa e ponderamos que as constatações feitas por nós podem constituir-se como um ponto de partida para a implementação de ações concretas que contribuam para um ensino mais adequado e uma aprendizagem mais eficaz dos verbos do espanhol, especialmente os tempos do modo indicativo.

Capítulo 1 – O papel da gramática no ensino e aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira – ELE.

Julgamos que para obter resultados satisfatórios no ensino dos paradigmas verbais do espanhol a aprendizes brasileiros é necessário utilizar uma metodologia que obedeça a parâmetros didático-pedagógicos específicos sobre os sistemas verbais dos dois idiomas e que atenda às peculiaridades do nosso alunado. Para refletirmos sobre essa metodologia e tendo em vista a natureza do objeto de pesquisa por nós focado – questões de ensino e aprendizagem do modo indicativo do espanhol a/por brasileiros – consideramos necessário tratar, inicialmente, das seguintes questões teóricas:

1. Traçar um breve panorama sobre diferentes concepções de gramática.
2. Discorrer sobre o papel da gramática em alguns métodos de ensino de ELE (método gramática e tradução; enfoque comunicativo).
3. Discorrer sobre a gramática como componente da competência comunicativa.

Assim, nas páginas seguintes, centraremos nossa atenção na apresentação de conceitos que permeiarão este trabalho, tais como o de aquisição e aprendizagem para, a seguir, dedicarmos à exposição e discussão das questões antes indicadas e que, igualmente, serão retomadas ao longo de nosso estudo.

1.1. Aquisição e aprendizagem: algumas considerações gerais.

A fim de tornar possíveis algumas reflexões acerca dos pontos anteriormente arrolados, consideramos necessário, em primeiro lugar, refletirmos sobre aspectos referentes à distinção entre os conceitos de aquisição e aprendizagem. Explicar como e quando o ser humano adquire ou aprende uma língua, seja materna ou não, tem sido tema de estudo de teóricos da área da Linguística e suas vertentes como a Linguística Aplicada (doravante LA), a Psicolinguística, a Neurolinguística, entre outras. Uma vez que as concepções dos professores sobre esses dois fenômenos se refletem no seu fazer pedagógico em seu contexto de atuação, conscientemente ou não, torna-se relevante apresentar, mesmo que brevemente, os principais elementos que os caracterizam e distinguem.

Baralo (1999, p. 68) utiliza o termo aquisição e aponta sua relevância para o ensino:

O estudo da aquisição de uma LE pode contribuir para melhorar seu ensino em vários sentidos, pode ser uma boa ajuda para o professor de E/LE para compreender melhor como funcionam os métodos e as técnicas de ensino, com o quê contribui o aluno que aprende uma LE, quais são realmente os objetivos do ensino de uma LE.¹

Em outro trabalho anterior, Baralo (1998, p. 35) já destacava que “quando o professor de E/LE toma decisões metodológicas e seleciona algumas atividades para a aula ou descarta outras, ele se baseia em alguma concepção sobre a aquisição da língua, às vezes de forma consciente e deliberada, e outras, intuitivamente.”²

No âmbito das teorias de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras há quem faça a distinção entre esses dois processos e há quem os equipare. Esclarecemos que não é nosso objetivo abordar à exaustão conceitos e definições a respeito deste ponto, visto que essas teorias são tema de vasta literatura sobre o assunto³; sendo assim, discorreremos apenas sobre aspectos gerais daquelas que mais diretamente se relacionam ao nosso estudo. Antes, porém, julgamos ser necessário explicitar o conceito de linguagem, pois entendemos que é o ponto de partida para a configuração do âmbito supracitado. Adotamos, para tanto, a definição de Crystal (1985, p. 160):

Entendemos linguagem aqui como: “termo de sentido abstrato que se refere à faculdade biológica que possibilita aos indivíduos aprender e usar a sua LÍNGUA – uma capacidade implícita na noção de “dispositivo de aquisição da linguagem” da Psicolinguística. Ainda em nível abstrato, a “linguagem” é uma característica do comportamento humano – as propriedades universais de todos os sistemas de fala/escrita, especialmente quando caracterizadas por “traços do esquema (...)”⁴

¹ No original: “*La investigación de la adquisición de una LE puede contribuir a mejorar su enseñanza en varios sentidos, por lo que puede ser de buena ayuda para el profesor de español/LE para comprender mejor cómo funcionan los métodos y las técnicas de enseñanza, qué aporta el alumno que aprende una LE, cuáles son realmente los objetivos de la enseñanza de una LE.*” (Todas as traduções do espanhol e do inglês ao português incluídas no texto foram feitas livremente por nós).

² No original: “*Cuando el profesor toma decisiones metodológicas y selecciona algunas actividades de clase y descarta otras, está basándose en alguna concepción sobre la adquisición de la lengua, a veces de forma consciente y deliberada, y otras intuitivamente.*”

³ A título ilustrativo, citamos os seguintes estudos: KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergaman, 1982; LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1991; RICHARD, Y.; PRESTON, D. R. **Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social**. Ed y trad.:Francisco Moreno Fernández. Madrid: Arco libros, 2000.

⁴ Nas citações anteriores à vigência do novo Acordo Ortográfico, mantivemos a grafia original.

Grosso modo, duas grandes correntes teóricas permeiam os assuntos relacionados ao processo de aquisição e aprendizagem da linguagem: a teoria behaviorista ou comportamentalista e a teoria inatista.

O behaviorismo, proposto por Skinner, é uma teoria precursora sobre o assunto e protagonizou por um longo período o escopo teórico a ele relacionado. Para este psicólogo norte-americano “o comportamento é uma característica primordial dos seres vivos. Quase o identificamos como a vida propriamente dita” (SKINNER, 1981, p.55). Tendo em vista essa premissa, o estudioso propõe sua vertente teórica com base na análise do comportamento humano e considera que o processo de aprendizagem procede de uma ação reflexa e resulta da dinâmica estímulo → resposta = reflexo (SKINNER, 1981, p.57)⁵. Essa corrente teórica teve importante representatividade principalmente no âmbito acadêmico norte-americano sobre metodologia de ensino de línguas estrangeiras, culminando na consolidação do Método Áudio-Lingual, caracterizado, entre outros princípios, justamente por atividades de repetição e reforço em exaustão. A gramática, no âmbito dessa concepção, nada mais é do que um conteúdo, ou um conjunto de hábitos linguísticos a ser adquirido por meio do sistema de estímulo-resposta.

Em contrapartida e contrariando as concepções comportamentalistas de Skinner, Chomsky (1997), defensor das concepções inatistas de aquisição da linguagem, propôs a teoria da Gramática Universal. Diferentemente dos comportamentalistas, os inatistas não se baseiam no comportamento humano, mas defendem a hipótese de que o homem nasce dotado de uma capacidade inata para aquisição da linguagem:

[...] Uma outra fonte importante, a Lingüística do século XVII e os seus desenvolvimentos posteriores, que denominei ‘Lingüística Cartesiana’, mas no sentido especial que eu mencionei, levou à tradição da chamada ‘Gramática Universal’, às vezes denominada ‘Gramática Racional e Filosófica’. Sua concepção básica era a de que há uma "noção de estrutura" na mente da pessoa. Eu e você temos algum tipo de noção de estrutura em nossas mentes e gostaríamos de saber qual é a natureza dessa noção de estrutura, qual a sua origem, como ela chegou lá, e o que é. (CHOMSKY, 1997, p. 135)⁶

⁵ “O agente externo veio a ser denominado *estímulo*. O comportamento por ele controlado denominou-se *resposta*. Juntos compreendem o que foi chamado um *reflexo* [...]” (Grifos do autor)

⁶ Fragmento extraído da conferência **Conhecimento da História e construção Teórica na Linguística Moderna**, proferida por Noam Chomsky em 22 de novembro de 1996, no Auditório da Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo. O texto na íntegra foi publicado na revista *DELTA*, 1997, vol.13, p.129-158. ISSN 0102-4450. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000300005&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 10 fev. 2010.

Alicerçado na teoria inatista de Chomsky, Krashen (1982, p. 9-25), apresentou a teoria do Monitor com base em cinco premissas: 1. a necessidade de distinguir os processos de aquisição e aprendizagem; 2. a importância de considerar a ordem natural e universal de aquisição; 3. o papel fundamental exercido pelo *input* compreensível no processo de aquisição e aprendizagem; 4. a função primordial do monitor no processo de aprendizagem; 5. o lugar de destaque a ser outorgado às variáveis afetivas, contempladas no filtro afetivo.

A distinção entre aquisição e aprendizagem de línguas ainda não havia sido tratada com tanta ênfase como a dada por Krashen. Para ele, o primeiro conceito, aquisição, diz respeito a um processo de internalização de regras, resultado do uso natural da língua com fins comunicativos. O segundo, aprendizagem, refere-se ao conhecimento linguístico alcançado por meio de instrução formal, configurando um processo consciente de assimilação de dados linguísticos; implica na reflexão sistemática do indivíduo sobre a língua. Essa premissa é fundamental no que se refere ao papel da gramática nas teorias de aquisição e aprendizagem de línguas, pois, ao introduzir os conceitos de conhecimento consciente *vs.* conhecimento inconsciente e ao tratar especificamente da aprendizagem e suas implicações, Krashen apresenta as premissas básicas de sua teoria do Monitor:

Embora a distinção entre a aquisição e a aprendizagem reivindique que esses dois processos separados coexistam no adulto, não se pode indicar como eles são usados no desempenho da segunda língua. A Hipótese do Monitor postula que a aquisição e a aprendizagem são usadas de maneiras muito específicas. Normalmente, a aquisição inicia nossas afirmações em uma segunda língua e é responsável pela nossa fluência. A aprendizagem tem apenas uma função, e que é como um monitor, ou editor. A aprendizagem entra em jogo apenas para fazer mudanças na nossa forma de expressão, depois de ter sido ‘produzida’ pelo sistema adquirido. [...] Na Hipótese do Monitor as regras formais, ou a aprendizagem consciente, exercem um papel limitado no desempenho da segunda língua. (KRASHEN, 1982, p. 15-16)⁷

Podemos interpretar que, segundo essa teoria, o indivíduo pode utilizar mecanismos de controle e vigilância que lhe possibilitarão monitorar sua *performance* e sua produção no processo de aprendizagem.

Os aportes de Krashen indiscutivelmente representam um marco vital no universo das teorias de aquisição e aprendizagem de línguas. Contudo, a distinção entre aquisição e

⁷ No original: “While the acquisition-learning distinction claims that two separate processes coexist in the adult, it does not state how they are used in second language performance. The Monitor hypothesis posits that acquisition and learning are used in very specific ways. Normally, acquisition “initiates” our utterances in a second language and is responsible for our fluency. Learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor. Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been “produced” by the acquired system. [...] The Monitor hypothesis implies that formal rules, or conscious learning, play only a limited role in second language performance.”

aprendizagem proposta por ele foi alvo de várias críticas. De acordo com Callegari (2004, p. 63):

Não são poucas as críticas a essas concepções. Para McLaughlin (1987, p. 21, 24), a hipótese é falha desde o início uma vez que Krashen não define claramente os termos ‘aquisição’, ‘aprendizagem’, ‘consciente’, ‘subconsciente’, tornando assim impossível determinar exatamente o que seriam ‘língua adquirida’ e ‘língua aprendida’.”

Por não ser objetivo primordial desta pesquisa, não tratamos com exatidão a discussão sobre as lacunas encontradas na teoria de Krashen sobre a distinção aquisição-aprendizagem, mas consideramos pertinente, porém, mencionar que são notórios os questionamentos sobre a sua proposta, principalmente no que se refere aos procedimentos metodológicos utilizados por ele para dar sustentação a sua teoria. Conforme afirma Callegari (2004, p. 63), “esbarra-se na questão metodológica que envolve todo o modelo de Krashen. McLaughlin ressalta ainda que não existem evidências empíricas que possam comprovar a existência e o funcionamento dos dois mecanismos.”

Apesar de existirem diferentes maneiras de conceber a dicotomia aquisição-aprendizagem e mesmo cientes dos trabalhos que questionam a distinção proposta por Krashen, consideramos a importância sobre os estudos a respeito do assunto, assim como nossas próprias concepções, crenças e contexto de ensino de língua estrangeira, e entendemos ser pertinente e mais adequado para nossa pesquisa fazermos a distinção entre o significado e abrangência dos dois termos e passamos a utilizar, doravante, o termo aprendizagem, entendendo-o neste trabalho como relacionado ao conhecimento linguístico alcançado por meio de instrução formal, de um processo consciente e que implica na reflexão sistemática do indivíduo sobre a língua.

1.2. Concepções de gramática e ensino de línguas estrangeiras.

Com base nos objetivos gerais desta investigação explicitados na Introdução – 1. Realizar um estudo sobre estratégias de aprendizagem e crenças sobre ensino e aprendizagem do sistema verbal da língua espanhola a/por brasileiros; e 2. Ampliar o campo de descrições linguísticas e metodológicas referentes ao ensino de verbos –, torna-se necessário apresentar as concepções de gramática mais relevantes para o alcance das metas por nós estabelecidas para, com base na discussão correspondente, indicar aquela que mais se relaciona ao problema

que temos como objeto. Entre as diferentes maneiras de conceber a gramática, tendo em vista o teor e os objetivos por nós propostos, consideramos ser pertinente destacar a gramática normativa ou tradicional, a gramática descritiva e a gramática pedagógica, sobre as quais discorreremos mais adiante, neste mesmo tópico.

Os temas referentes à gramática e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de línguas tem sido objeto de estudos e debates ao longo da história⁸, desde as primeiras manifestações da chamada Gramática Tradicional, anterior à consolidação da própria Linguística como ciência (JOVANOVIĆ, p.7)⁹, até as noções mais atuais sobre a questão. Desse ponto de vista diacrônico, a gramática é suscetível de interpretações variadas sobre sua concepção, abrangência e função no ensino e aprendizagem de línguas. As maneiras de interpretá-la são decorrentes, em maior ou menor medida, de diferentes fatores (contexto, momento histórico, linha teórica e metodológica adotada, objetivos a serem almejados, crenças dos sujeitos envolvidos, formação dos pesquisadores, entre outros). Por não ser o propósito deste trabalho, deixamos de detalhar, aqui, esses fatores de caráter tão diversificado e optamos, portanto, por conferir ao termo *gramática* duas interpretações gerais, a saber: a primeira refere-se ao conjunto de regras que orientam o uso normativo de uma língua específica; a segunda refere-se ao estudo da forma, da composição e das relações estabelecidas entre os elementos que constituem o sistema de uma determinada língua. (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 1474)¹⁰

Outra observação relevante sobre o conceito de gramática refere-se à relação desta com as diferentes concepções de linguagem, que pode ser interpretada, de maneira mais abrangente, como expressão do pensamento, instrumento de comunicação ou processo de interação. Conforme afirma Koch (1992, p. 9), a linguagem pode ser entendida como: 1. representação (espelho) do mundo e do pensamento; 2. instrumento (ferramenta) de comunicação; 3. forma (lugar) de ação ou interação.

Essas formas diferentes de conceber a linguagem podem configurar as variadas e subjetivas posturas do professor de línguas estrangeiras frente ao processo de ensino e

⁸ “Ao longo do tempo, o papel conferido à gramática tem sido ponto central no debate relativo ao processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras [...]” (doravante LE) JOVANOVIĆ, Aleksandar. **O papel da gramática no ensino de línguas estrangeiras**. Trabalho inédito, não publicado, cedido pelo autor – a quem agradecemos –, p. 7.

⁹ “**Gramática tradicional** – termo usado com frequência para resumir atitudes e métodos do estudo gramatical que antecederam o advento da Linguística.”

¹⁰ 1. Gramática – “conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada.” [...] 4. Gramática – “estudo objetivo e sistemático dos elementos (fonemas, morfemas, palavras, frases etc.) e dos processos (de formação, construção, flexão e expressão) que constituem e caracterizam o sistema de uma língua.” **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** (2001).

aprendizagem e influenciam diretamente os comportamentos linguísticos, metalinguísticos e cognitivos dos alunos com relação ao valor que eles atribuem à gramática e sua aprendizagem, tanto em língua materna como em língua estrangeira. Assim, em função do papel e importância que o professor confere à gramática, ao seu ensino e à sua aprendizagem, vinculados à sua concepção do que significa ensinar uma língua estrangeira, ela norteará as ações pedagógicas, seja no sentido de entendê-la como um fim em si mesma, ou como um meio para atingir um objetivo mais amplo, como o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, por exemplo.

Desse modo, considerada a mais consultada e conhecida entre os professores, e também a mais frequente em compêndios gramaticais e livros didáticos¹¹, a gramática normativa ou tradicional refere-se ao conjunto de regras e normas que determinam os usos considerados corretos de uma língua. Segundo Possenti (1996, p. 64), é o “conjunto de regras *que devem ser seguidas*” (Grifos do autor). É também denominada gramática prescritiva, pois tem como objetivo prescrever e ditar um conjunto de regras e comportamentos linguísticos estabelecidos em obras clássicas, caracterizado pelo modelo tradicional das línguas. Esse conceito de gramática normativa ou tradicional coincide com o proposto por Franchi (2006, p. 16), segundo o qual “Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (Grifo do autor).

Quanto às concepções de língua, podemos relacionar a gramática normativa ou tradicional àquela que a define como expressão do pensamento, pelo seu caráter prescritivo de apontar normas pré-estabelecidas, nas quais subjazem valores e ideologias impostos por quem as determina:

A concepção de *língua expressão do pensamento* está relacionada às chamadas gramáticas **normativas/prescritivas**. [...] as *regras* da gramática normativa/prescritiva expressam uma obrigação e uma avaliação de certo e errado. É por isso que, nesta gramática, a concepção que se tem da língua é aquela que valoriza a forma de falar e escrever da “norma culta” ou “variedade padrão”, sendo o seu aprendizado reduzido ao aprendizado da normatização da gramática. (VALENÇA, 2002, p. 3 e 4) (Grifos do autor).

Já a gramática descritiva refere-se aos estudos linguísticos que se ocupam da descrição da estrutura e funcionamento de uma língua no eixo sincrônico. De acordo com Possenti (1996, p. 65), a gramática descritiva “é o conjunto de regras que são seguidas”.

¹¹ “[...] é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus, porque é, em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos”. (POSSENTI, 1996, p. 64)

Consideramos pertinente ressaltar a constatação de Franchi (2006, p.20) quando afirma que é possível encontrar trechos de descrição em gramáticas normativas: “[...] podemos ver que a gramática tradicional não contém somente normas: ela possui também um componente descritivo”. Por vezes o limiar que diferencia a gramática descritiva da normativa ou tradicional é muito tênue. Porém, “o que caracteriza uma gramática puramente descritiva é que ela não tem *nenhuma* pretensão prescritiva” (POSSENTI, 1996, p. 68, grifo do autor). A concepção de língua que subjaz na gramática descritiva corrobora esta distinção: nela a língua é tida como instrumento de comunicação. A gramática descritiva opõe-se à normativa por não ter a preocupação de apontar somente regras consideradas corretas por uma corrente de pensamento, mas, sim, de identificar, descrever e explicar as possibilidades linguísticas existentes em determinada língua, de fazer conhecidas as regras utilizadas de fato pelos seus falantes. Conforme afirma Possenti (1996, p.65), a gramática descritiva:

[...] é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas. Neste tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes – daí a expressão “regras que *são* seguidas”.

Sobre a gramática pedagógica, Jovanovic (s/d, p. 6, inédito) pontua que são “[...] livros especialmente produzidos para ensinar línguas estrangeiras ou para despertar a consciência a respeito das estruturas das primeiras línguas.” É uma concepção bastante ampla e, além disso, muitas vezes a gramática pedagógica é incorporada, também, ao conceito da gramática descritiva. Segundo Miki Kondo (2002, p. 147) “Uma gramática pedagógica deve ser descritiva e, sem dúvida, existe uma relação muito estreita entre esta e a gramática descritiva.” Contudo, verifica-se uma importante distinção entre elas. O que diferencia a pedagógica é o fato de que ela não tem o objetivo de somente identificar as possibilidades linguísticas existentes em determinada língua, mas deve, também, indicar caminhos, recursos e estratégias voltados para o ensino e a aprendizagem do conteúdo apresentado nela.

Nesse sentido, consideramos latente na gramática pedagógica a concepção de linguagem como forma de interação: “a concepção como lugar de interação, é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação interindividual orientada para determinado fim, a qual possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos.” (KOCH, 1992, p. 9)

A construção da gramática pedagógica deve, em primeiro lugar, considerar e observar as necessidades do usuário a quem está direcionada, seja ele o estudante nativo, o estudante

não nativo ou o professor, nativo ou não. Dependendo do público a que se destina requerer-se-á um grau de domínio de termos e regras abstratas mais ou menos elevado.

Tendo em vista essas variantes que envolvem sua definição e considerando que entre as concepções de gramática abordadas em nossa investigação a pedagógica é a que mais está relacionada à natureza dos problemas de pesquisa que apontamos, a selecionamos como uma das bases teóricas que dará sustentação ao nosso estudo.

Justificamos nossa escolha porque, conforme explicitado, e tendo em vista suas peculiaridades, a gramática pedagógica caracteriza-se por:

- ✓ incluir uma abordagem descritiva de elementos linguísticos de uma determinada língua;
- ✓ considerar as necessidades do destinatário;
- ✓ indicar e utilizar caminhos, recursos e estratégias voltados para o ensino e a aprendizagem do conteúdo apresentado nela.

Entendemos que essas características vão ao encontro das especificidades do objeto de estudo que propomos – questões de ensino e aprendizagem do modo indicativo do espanhol a/por brasileiros. Desse modo, consideramos que para investigar tais questões é oportuno seguir os procedimentos preconizados pela gramática pedagógica supracitados. Entretanto, discutiremos sobre alguns aspectos mais pontuais no que se refere a esse tipo de gramática no capítulo 5, ao traçarmos considerações e sugestões metodológicas amplas baseadas, também, nos resultados da análise dos dados coletados e apresentados no capítulo 4.

Digno de menção é também o fato de que, ainda em função das diferentes maneiras de entender o ensino de línguas, o valor dado à gramática tem se apresentado de forma oscilante, podendo configurar-se como uma postura radical e autoritária de ensinar idiomas única e exclusivamente por meio dela, ou situar-se no extremo da posição contrária, chegando ao ponto de simplesmente abandoná-la.

Além disso, cabe observar que o *status* dado à gramática nem sempre foi de destaque. Sánchez Pérez (2000, p.39) salienta que:

Os primeiros métodos para ensinar/aprender uma língua não eram métodos gramaticais. Constata-se este fato tanto entre os acádios como entre os egípcios e parece corresponder àquilo que talvez tenha sido habitual em tempos remotos da história da humanidade: as línguas eram aprendidas pela

prática, resultante do contato e da interação entre os falantes de um ou outro idioma. [...] a prática oral estava na base do ensino e da aprendizagem.¹²

Os primórdios da história da metodologia do ensino de línguas caracterizam-se pelo escasso acesso ao ensino sistemático, sendo este privilégio de poucos. Quando requerido, grande parcela da população aprendia outras línguas por meio da oralidade, apoiada na necessidade de comunicar-se – denominada *tradição conversacional* (grifo do autor) (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 43)¹³ – e não por instrumentos formais como as gramáticas. Estas surgiram para consolidar a formalização dos elementos que compõem uma língua, representando um marco na história do ensino de idiomas estrangeiros e dando início à denominada tradição gramatical, que ganha prestígio devido à sua vinculação com o mundo acadêmico, escolar e cultural.

Na trajetória dos diferentes métodos¹⁴ de ensino de línguas estrangeiras a gramática foi abordada marcadamente em uns e com menor ênfase em outros:

[...] nos métodos direto e natural, o foco nas formas gramaticais foi praticamente proibido. As diferentes variações do método comunicativo defendem abordagens gramaticais variadas, que vão desde uma rápida pincelada na gramática até o uso de um grande e variado repertório de técnicas que focam e trabalham a forma. Hoje em dia, os estudiosos do ensino de LEs são praticamente unânimes quanto à importância da necessidade de algum tipo de foco em forma dentro da abordagem comunicativa, que pode variar do tratamento explícito das regras gramaticais ao uso de abordagens mais sutis e indiretas como o uso de técnicas que ajudam o aluno a notar (noticing) as formas gramaticais, analisá-las cognitivamente e criar consciência delas (conciounessraising). (NOGUEIRA, 2007, p.67)

Apesar de apresentar-se de forma mais ou menos explícita, conforme o momento histórico, a gramática sempre esteve presente na metodologia de ensino de línguas e nos métodos e abordagens de maior expressão. Na seção seguinte, esboçamos uma breve descrição sobre o tratamento dado a ela no Método Tradicional ou de Gramática e Tradução e na Abordagem Comunicativa.

¹² No original: “*Los primeros métodos para enseñar/aprender una lengua no eran métodos gramaticales. Este hecho se constata tanto entre los acadios como entre los egipcios y parece responder a lo que puede haber sido habitual en tiempos remotos de la historia de la humanidad: Las lenguas se aprendían mediante la práctica que resultaba del contacto e interacción entre los hablantes de uno u otro idioma. [...] la práctica oral estaba en la base de la enseñanza y del aprendizaje.*”

¹³ No original: “*La tradición no gramatical o conversacional había sido el método habitual durante muchos siglos.*”

¹⁴ Em nossa pesquisa adotamos o conceito de ‘método’ proposto por Santos Gargallo (1999, p.48) como “conjunto de princípios teórico-práticos que fundamentam e justificam as decisões que se tomam na aula para motivar e agilizar o processo de aprendizagem.”

1.3. A gramática e os métodos de ensino de ELE: Método Tradicional ou de Gramática e Tradução; Abordagem Comunicativa.

“La preocupación por mejorar la enseñanza de lenguas es un denominador común en la historia del hombre, al menos en la que nos es más conocida en Europa, a partir del siglo XIII.” Aquilino Sánchez Pérez

Abordagens e Métodos de ensino de línguas constituem-se como relevantes objetos de pesquisa de interesse da comunidade acadêmico-científica, notadamente no campo dos estudos linguísticos e didáticos:

Desde o início do ensino de idiomas, as propostas metodológicas que se sucederam foram numerosas, algumas delas tiveram escassa incidência e sua implantação foi pontual, limitaram-se a línguas concretas; ao contrário, há um grupo de *métodos* cuja repercussão teve um alcance mais global e duradouro [...] (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 55)¹⁵

No caso específico da língua espanhola, entre variados estudos, fazemos menção à importante obra de Aquilino Sánchez Pérez **Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera** (1992), na qual podemos ter acesso a reflexões aprofundadas e a um detalhado panorama histórico sobre a metodologia¹⁶ do ensino de línguas desde o século XVI até o século XX. Unindo-se essa leitura a outras referentes às tendências mais contemporâneas sobre a temática, consideramos ser possível, por meio da reflexão acerca do percurso histórico dos diferentes métodos, constatar que:

Partindo de uma perspectiva histórica pode-se colocar em dúvida o caráter “revolucionário” das mudanças no campo da metodologia. Pode-se comprovar, com frequência, que o que se apresenta como radicalmente “novo” não é mais que a reformulação de ideias “velhas”, ainda que se deva reconhecer que, às vezes, tais ideias se completam entre si, se definem com maior nitidez e se adaptam melhor às exigências dos tempos em que ocorrem.¹⁷ (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 2)

¹⁵ No original: “Desde los inicios de la enseñanza de idiomas, las propuestas metodológicas que se han sucedido han sido muy numerosas, algunas de ellas han tenido escasa incidencia y su implantación ha sido puntual, limitándose a lenguas concretas; por el contrario hay un grupo de métodos cuya repercusión ha tenido un alcance más global y duradero [...]”

¹⁶ Entendemos metodologia como o conjunto de reflexões e ações que visam estabelecer parâmetros para o planejamento de objetivos, conteúdos linguísticos, estratégias de ensino, enfim, todos os aspectos que envolvem as situações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

¹⁷ No original: “Desde una perspectiva histórica, uno no puede sino plantearse serias dudas sobre el carácter “revolucionario” de los cambios en metodología. Se comprueba con frecuencia que lo que se presenta como radicalmente “nuevo” no es sino la reformulación de ideas “viejas”, aunque a veces es preciso reconocer que tales ideas se perfilan y definen con mayor nitidez y se adaptan mejor a las exigencias de los tiempos que corren.”

Antes de nos determos na discussão sobre os modelos metodológicos de ensino de línguas faz-se necessário estabelecer a distinção existente entre os conceitos de **abordagem** e **método**. Assim, o primeiro termo refere-se aos subsídios de cunho mais teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem: “Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem.” (LEFFA, 1988, p. 211). Para tanto, adota uma postura interdisciplinar e busca contribuições em outras áreas do saber. Diferentemente, o segundo termo faz referência aos elementos mais pontuais sobre o fazer pedagógico e a ação docente, com maior ênfase na prática que na teoria. De acordo com Leffa (1988, p. 212): “O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata de pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos.” Em um método, a principal preocupação é com os princípios práticos que envolvem a aula, conforme sugere Santos Gargallo (1999, p. 48):

Método é o termo que na tradição anglo-saxônica se emprega para fazer referência ao conjunto de princípios teórico-práticos que fundamentam e justificam as decisões que se tomam na aula para motivar e agilizar o processo de aprendizagem (uma maneira concreta de fazer as coisas na aula de espanhol).

Tendo em vista que, nesta seção, nosso objetivo é tratar daqueles modelos metodológicos de ensino de línguas que julgamos ser, em maior medida, mais relevantes para a natureza dos problemas de pesquisa que apontamos, optamos por selecionar e discorrer sobre dois deles: o Método Tradicional ou de Gramática e Tradução e a Abordagem Comunicativa. Justificamos nossa escolha por considerarmos que estes dois modelos metodológicos não são únicos, mas são as principais opções disseminadas no cotidiano docente e discente do contexto brasileiro de ensino de espanhol nas últimas décadas, principalmente por influência dos materiais didáticos disponíveis no mercado editorial que, em grande escala, são pautados em abordagens de ensino oriundas dessas duas correntes metodológicas, quer sejam tradicionais ou comunicativas.¹⁸

No Método Tradicional ou de Gramática e Tradução, como o próprio nome sugere, o componente gramatical representa seu eixo central. Seguindo uma perspectiva dedutiva, a

¹⁸ “Em linhas gerais tem predominado no ensino da LEM* a noção centralizante da estrutura gramatical em torno do que se montam as unidades dos planejamentos escolares e dos livros didáticos. Sobrepondo-se a essa tendência ainda persistente, temos visto o surgimento e desdobramentos do movimento comunicativo funcional que propõe, entre outras coisas, o deslocamento de foco primário de atenção para as funções comunicativas dentro da fala (como por exemplo, “expressar uma opinião” numa “conversa informal”). Surge daí um estado de angústia do professor de LEM que quer encontrar uma maneira de fazer a transição simbiótica do ensino das estruturas gramaticais para as novas propostas funcionalistas.” * Língua Estrangeira Moderna (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 57)

seleção dos conteúdos baseia-se em critérios gramaticais de caráter normativo: “o objetivo gramatical constituía o princípio organizador da aula e das atividades.” (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p.150). Historicamente, a raiz desse modelo metodológico predominou por um grande período na cultura ocidental, com maior pujança no contexto europeu ao longo do século XIX:

Trata-se de uma maneira de proceder que segue os mesmos princípios utilizados para o ensino–aprendizagem do grego ou do latim, baseado no convencimento de que as línguas têm um sistema gramatical perfeitamente concatenado cujo funcionamento obedece a regras lógicas de valor universal. (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 58)¹⁹

Já na Abordagem Comunicativa o importante é a comunicação humana, o componente gramatical deve estar relacionado a uma função comunicativa concreta e a gramática apresentada será aquela exigida pelos contextos comunicativos. Pois bem, a gramática está a serviço da comunicação; cabe, portanto, salientar um dos aspectos cruciais que envolvem grande parte das discussões acerca dos programas de base comunicativa, isto é, a profundidade e complexidade do termo ‘comunicação’. De acordo com Sánchez Pérez (1992, p.401), “[...] a comunicação num idioma é um processo de grande complexidade do qual participam também elementos não linguísticos (daí a importância da sociolinguística, da psicolinguística, da pedagogia)”.²⁰ Partindo dessa premissa, emergem novas perspectivas teórico-práticas sobre o conceito de língua, que passa a ser definida como um instrumento utilizado pelo homem para a transmissão de significado²¹, e não mais como o modelo preconizado pelo Método Tradicional ou de Gramática e Tradução, como um mero conjunto sistemático de regras, dispostas de forma lógica, de acordo com modelos pré-estabelecidos pela norma culta:

Uma abordagem comunicativa abre uma perspectiva mais ampla sobre a língua. Especificamente, nos faz considerar a língua não somente em função de suas estruturas (gramática e vocabulário), mas também pelas funções comunicativas que cumpre. Em outras palavras, começamos a levar em consideração não somente as formas linguísticas mas também o que as

¹⁹ No original: “*Se trata de una manera de proceder que sigue los mismos principios empleados para La enseñanza – aprendizaje del griego o el latín, basado en el convencimiento de que las lenguas tienen un sistema gramatical perfectamente engarzado cuyo funcionamiento obedece a reglas lógicas de valor universal.*”

²⁰ No original: “*[...] la comunicación mediante un idioma es un proceso de gran complejidad en el que participan también elementos no lingüísticos (de ahí la importancia de la sociolingüística, psicolingüística, pedagogía)*”

²¹ SANTOS GARGALLO, 1999, p. 70.

peessoas fazem com essas formas quando querem comunicar-se.²²
(LITTLEWOOD, 1998, p. X)

Justamente por considerar essa visão mais sofisticada sobre a comunicação por meio de uma língua estrangeira, toma força, na Abordagem Comunicativa, o conceito de **competência comunicativa**. Segundo Almeida Filho (2002, p. 49):

Esse movimento começa em 1972 quando o lingüista aplicado inglês Wilkins sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas, tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos, além de noções de gramática nocional tradicional. [...] Em 1978, Widdowson, outro lingüista aplicado inglês sistematiza as bases teóricas do movimento comunicativo de ensino de línguas, concentrando seus argumentos na confusão profunda existente entre ensinar forma gramatical (usage) e uso comunicativo (use). Enfatiza a importância do conceito de competência comunicativa no movimento de renovação metodológica.

É com base nesse conceito que se determina o lugar da gramática na Abordagem Comunicativa: o de uma subcompetência da Competência Comunicativa, ou seja, um elemento constituinte dela e não seu eixo central. Considerando uma abordagem de ensino de línguas que busque o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, ocupamos de discorrer sobre esta na seção seguinte.

1.4. A Gramática como componente da competência comunicativa.

“... el mismo acto docente es por sí mismo una operación comunicativa, que en cierto modo articula simulacros de actos comunicativos, y por tanto el acto docente mismo está sometido a los mismos principios y es dependiente de la competencia comunicativa como cualquier otra manifestación lingüística.” Michael Canale.

Capacidade? Habilidade? Aptidão? No campo dos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras o significado e alcance do termo ‘competência’ nem sempre é consensual e promove discussões muitas vezes polêmicas e controversas. Fruto dessas discussões, o acréscimo da expressão ‘comunicativa’ ao termo competência, foi proposto inicialmente por Hymes (apud CANALE, 1995, p.63): “desde que foi introduzido por Hymes em meados dos anos 60, o termo “competência comunicativa” desfrutou de

²² No original: “Un enfoque comunicativo abre una perspectiva más amplia sobre la lengua. En concreto nos hace considerar la lengua no sólo en función de sus estructuras (gramática y vocabulario), sino también a partir de las funciones comunicativas que cumple. En otras palabras, comenzamos a tener en cuenta no sólo las formas lingüísticas sino también lo que las personas hacen con esas formas cuando quieren comunicarse.”

crecente popularidade entre professores, pesquisadores e outras pessoas interessadas na linguagem.”²³

Sem deixar de mencionar a contribuição de importantes pesquisadores – como Savignon (1983), Swain (1985), Widdowson (1978), entre outros – podemos afirmar que, assim como Hymes, Canale foi um dos responsáveis pela consolidação do termo. Deste modo, optamos por tomar como base para nossa pesquisa a proposta teórica deste último sobre o conceito de competência comunicativa e seus diferentes componentes.

Os estudos que tratam do assunto demonstram que não é trabalho simples tratar da conceituação de competência comunicativa (LLOBERA, 1995, p. 25)²⁴. Tal tarefa implica na relação entre dois elementos essenciais: conhecimento e habilidade. É sabido que não basta ao aprendiz de uma língua estrangeira somente conhecer as estruturas linguísticas do idioma de estudo para comunicar-se; além de possuir este conhecimento é necessário saber usá-lo em situações de comunicação concreta na língua meta:

Ser falante competente de uma língua implica não somente em dominar isoladamente seu léxico e suas estruturas gramaticais, mas também saber articulá-los em um discurso polifônico e saber utilizá-los de maneira apropriada aos fins que o falante tenta alcançar e ao contexto social no qual se produz. ²⁵ (LÓPEZ VALERO; ENCABO FERNÁNDEZ; MORENO MUÑOZ, 2002, p. 534)

Tendo em vista essa premissa, de modo conciso, adotamos o conceito de Canale de que a competência comunicativa pode ser entendida como o conjunto de “sistemas subjacentes de conhecimento e habilidade requeridos para a comunicação” (CANALE, 1995, p. 65)²⁶; assim, implica no conhecimento e na habilidade do aprendiz em usar o sistema linguístico da língua estrangeira de maneira apropriada em situações reais de comunicação, em considerar as variantes linguísticas e o contexto sociocultural no qual se realiza.

²³ No original: “Desde que fuese introducido por Hymes a mediados de los años 60, el término ‘competencia comunicativa’ ha disfrutado de una creciente popularidad entre profesores, investigadores y otras personas interesadas en el lenguaje.”

²⁴ “Con este breve repaso a la competencia comunicativa a través de algunos de los trabajos más citados en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, espero que el lector verá con claridad toda la complejidad que se abre bajo el concepto de competencia comunicativa y se animará a explorar alguna de las numerosísimas aportaciones que se han llevado a cabo.”

²⁵ No original: “Ser hablante competente de una lengua implica no sólo dominar aisladamente su léxico y sus estructuras gramaticales, sino también saberlos articular en un discurso polifónico y saberlos utilizar de manera apropiada a los fines que el hablante intenta conseguir y al contexto social en que aquél se produce.”

²⁶ No original: “Sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación”.

Segundo Canale (1995, p. 6), há quatro componentes essenciais da competência comunicativa, que podem ser denominados como subcompetências: competência sociolinguística, competência discursiva, competência estratégica e competência gramatical.²⁷

A competência sociolinguística refere-se às regras sociais de uso, às relações entre os falantes, nas quais estão latentes questões referentes às informações que compartilham, à intenção comunicativa que subjaz às suas mensagens e ao contexto social no qual estão inseridos:

A competência sociolinguística trata de verificar em que medida as expressões são produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos dependendo de fatores contextuais como a situação dos participantes, os propósitos da interação e as normas e convenções da interação [...] (CANALE, 1995, p. 67)²⁸

A competência discursiva diz respeito à adequação da mensagem ao discurso em que ocorre a interação. Nela estão latentes as habilidades necessárias para gerar diferentes tipos de discursos – narrações, descrições, ensaios; entre outros²⁹ – e a utilização de elementos de coerência e coesão que permitam a construção da unidade do texto oral ou escrito produzido pelo falante: “este tipo de competência está relacionado ao modo como se combinam formas gramaticais e significados para resultar em um texto falado ou escrito em diferentes gêneros. [...] A unidade de um texto é alcançada por meio da coesão na forma e da coerência no significado.” (CANALE, 1995, p. 68)³⁰

A competência estratégica relaciona-se ao domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal, denominadas estratégias comunicativas, das quais o falante pode lançar mão em situações reais de comunicação, por exemplo, quando não se recorda ou mesmo não aprendeu ainda determinada forma gramatical necessária no momento da interação entre os falantes.

Por fim, a competência gramatical vincula-se ao domínio do código linguístico; inclui características e regras da linguagem, promove o entendimento da estrutura formal da língua

²⁷“El marco teórico para la competencia comunicativa propuesto aquí incluye a grandes rasgos cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.” CANALE, 1995, p. 66.

²⁸ No original: “La competencia sociolingüística se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción [...]”

²⁹ SANTOS GARGALLO, 1999, p. 37.

³⁰ No original: “Este tipo de competencia está relacionado con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros.[...] La unidad de un texto se alcanza por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado.”

estrangeira e contribui para a fluência do aprendiz no uso dessa estrutura para a comunicação oral ou escrita. Obedece a premissa de que a atuação linguística deve ser formalmente possível (HYMES, apud LLOBERA, 1995, p. 13) e nela estão envolvidos conhecimentos de elementos do léxico, da morfossintaxe, da fonética-fonologia e da semântica da língua meta:

incluem-se aqui características e regras de linguagem como o vocabulário, a formação de palavras e frases, a pronúncia, a ortografia e a semântica. Esta competência centra-se diretamente no conhecimento e na habilidade requeridos para empreender e expressar adequadamente o sentido literal das expressões; [...] (CANALE, 1995, p. 66 e 67)³¹

Tendo como ponto de partida as subcompetências apontadas por Canale, Brucart (1996, p. 19 e 20) ressalta o *status* que a gramática deve ter ao afirmar que “a competência gramatical continua sendo um dos ‘módulos’ da competência comunicativa.”³²

Conforme mencionamos no final do tópico 1.2, defendemos, nesta pesquisa, uma abordagem de ensino de línguas que busque o desenvolvimento da competência comunicativa. Consideramos relevantes, portanto, os parâmetros teóricos que acabamos de apresentar no tocante à natureza do nosso estudo e julgamos que esses parâmetros vão ao encontro das constatações que obtivemos ao longo das etapas da investigação – como exporemos e discutiremos detidamente nos capítulos seguintes –, principalmente porque nosso objeto de pesquisa trata de questões eminentemente gramaticais, em primeira instância: implicações relacionadas ao ensinar e aprender o modo indicativo do espanhol a/por brasileiros.

Como ilustramos, é inegável a relevância do ensino da gramática na aprendizagem de línguas estrangeiras. Entretanto, apesar de ser um conhecimento necessário, apenas o domínio da gramática não é suficiente para o desenvolvimento da competência comunicativa na língua meta e, portanto, não pode ser vista como um sistema a ser ensinado e aprendido isoladamente, de forma descontextualizada e sem o estabelecimento de relações com aspectos sociais, semânticos e discursivos. Segundo Celce–Murcia (apud Pires, 1997, p.56), a gramática deve assumir “um novo papel, no qual interage com significado, função social ou

³¹ No original: “*Se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Esta competencia se centra directamente en el conocimiento la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones; [...]*”

³² No original: “*... la competencia gramatical continúa siendo uno de los ‘módulos’ de la competencia comunicativa.*”

discurso, – ou a combinação dos três – em vez de ser um aspecto isolado, como um sistema autônomo a ser aprendido separadamente.”

Ressaltamos, outrossim, o caráter interdisciplinar que deve ter a competência gramatical e a necessidade de integração com as outras subcompetências (sociolinguística, discursiva e estratégica):

A competência comunicativa deve contemplar a integração de pelo menos quatro áreas de conhecimento e habilidade: competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Não há evidências para sustentar a ideia de que a competência gramatical é mais ou menos importante para a comunicação efetiva que as competências sociolinguística, discursiva e estratégica. A meta principal de um enfoque comunicativo deve ser facilitar a integração destes tipos de competência por parte do aluno, um resultado que não é provável que resulte de dar maior importância a uma área de competência sobre as outras por meio do programa de uma segunda língua.³³ (CANALE, 1995, p. 74)

Consideramos que há muito, ainda, a ser pesquisado sobre o papel da gramática no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Conforme mencionamos ao início deste capítulo, nosso objetivo aqui foi refletir sobre alguns aspectos relacionados a esse complexo tema. Entendemos que as ponderações por nós suscitadas são pertinentes para dar sustentação a esta pesquisa e que cada uma das questões abordadas nos permitem observar, de diferentes perspectivas, a amplitude do assunto e sua relevância no âmbito teórico-prático das investigações sobre metodologia e ensino de línguas estrangeiras.

³³ No original: “*La competencia comunicativa debe contemplarse cuando menos integrada por cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. No hay evidencias para sostener la idea de que la competencia gramatical es más o menos importante para la comunicación efectiva que las competencias sociolingüística, discursiva y estratégica. La meta principal de un enfoque comunicativo debe ser facilitar la integración de estos tipos de competencia por parte del alumno, un resultado que no es probable que derive de dar mayor importancia a un área de competencia sobre las otras a través del programa de una segunda lengua.*”

Capítulo 2 – Ensino e aprendizagem de línguas próximas: contribuições teóricas.

Neste capítulo, damos continuidade à explicitação das bases teóricas que respaldam nossa pesquisa, com ênfase em aspectos referentes ao estudo e caracterização de idiomas próximos. Ao tratarmos do ensino de línguas estrangeiras irmãs, como o espanhol e o português, faz-se necessário considerar as possíveis consequências desta peculiaridade no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, buscamos sustentação teórico-prática nas contribuições da Linguística Contrastiva (doravante LC), especificamente em uma de suas vertentes, a Análise Contrastiva (AC). Julgamos que o objeto de estudo que propomos – questões de ensino e aprendizagem do modo indicativo da língua espanhola a/por brasileiros – encontra subsídios relevantes no escopo teórico proporcionado pela AC por causa, justamente, da essência do campo de investigação desta linha teórica:

Vigia, em tal modelo, a idéia de que as diferenças existentes entre a LM e a LE provocam interferências na língua em construção (LADO, 1957), de modo que uma das metas do modelo, era alertar sobre tais diferenças, propiciando meios para evitar a imposição de uma estrutura sobre a outra. (DURÃO, 2004b, p. 14)

Consideramos que para investigar as questões por nós apontadas, é oportuno seguir as diretrizes preconizadas pela AC no que se refere às possíveis, eventuais e, em ocasiões, até inevitáveis, interferências do português no processo de ensino e aprendizagem do espanhol. Para propormos esse marco teórico como base da metodologia de análise e de discussão em nosso estudo e, tendo em vista a natureza do problema de pesquisa, entendemos que seja necessário tratar dos seguintes aspectos:

4. Traçar um breve panorama sobre a Língua Contrastiva.
5. Delimitar as contribuições do modelo de Análise Contrastiva para nosso estudo.
6. Explicitar as aproximações e distanciamentos gramaticais entre o português e o espanhol, no que tange ao sistema verbal e, mais especificamente, ao modo indicativo.³⁴

³⁴ Esclarecemos que esse aspecto é abordado em maior profundidade no capítulo 3 desta tese.

Deste modo, nas páginas que seguem tratamos de aspectos relacionados à LC, sua importância e relevância e, na sequência, procederemos à exposição das demais questões citadas.

2.1. Linguística Contrastiva: um caminho possível para reduzir distâncias e solucionar problemas.

A sofisticação do conhecimento sistemático sobre os processos de aprender e ensinar línguas permite à comunidade científica buscar respostas em várias ciências-fonte, tais como, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Pedagogia, a Estatística, entre outras, assim como formular novas hipóteses relacionadas – no todo ou em parte – a elas. Nesse sentido, destacamos a importância da LA como disciplina expoente no que se refere à necessidade de uma abordagem interdisciplinar no intento de encontrar ferramentas e explicações para os problemas implicados no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente na relação ‘teoria-prática’³⁵. De acordo com Santos Gargallo (1999, p. 10): “a Linguística Aplicada (LA) é uma disciplina científica, mediadora entre o campo da atividade teórica e prática, interdisciplinar e educativa, orientada à resolução dos problemas que suscita o uso da linguagem no seio da comunidade linguística.”³⁶

Com base nas várias contribuições da LA foram constituídas proposições importantes para a investigação científica no âmbito das línguas estrangeiras. Entre esses aportes destaca-se o proporcionado pela LC, de especial relevância para esta pesquisa, como detalhamos ao longo deste capítulo.

O marco teórico inaugural da LC como disciplina científica foi a publicação da obra de Charles C. Fries, **Teaching and learning english as a foreign language** (1945) (BENÍTEZ PÉREZ, 2004, p. 24)³⁷. No cerne da LC está a preocupação em observar e contrastar as estruturas linguísticas da língua materna e da língua estrangeira com o objetivo de identificar os problemas e dificuldades dos alunos: [...] interessa-se pelos efeitos que as

³⁵ “[...] a LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que se ocupam da linguagem. (ANDRADE, 2004, p. 75)

³⁶ No original: “*La Lingüística Aplicada (LA) es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de la comunidad lingüística.*”

³⁷ “... C. Fries, publica su **Teaching and Learning English as a Foreign Language**, en donde certifica el nacimiento de una nueva disciplina lingüística, la Lingüística Contrastiva, enmarcada teóricamente en el estructuralismo de signo conductista.”

diferenças e semelhanças existentes na estrutura da língua materna (LM) produzem na aprendizagem da língua estrangeira (LE) / segunda língua (L2). (DURÃO, 2004a, p.3)³⁸

A LC possui uma vertente teórica e outra prática (DURÃO, 2004a, p. 3)³⁹. *Grosso modo*, a LC teórica contrasta várias línguas ao mesmo tempo e baseia-se na concepção dos Universais Linguísticos⁴⁰; preocupa-se em buscar subsídios que permitam refletir sobre a categorização desses universais em cada idioma contrastado. Já a LC prática propõe-se a realizar contrastes entre pares de línguas, com foco nas questões de ensino e aprendizagem das línguas contrastadas, de um ponto de vista mais sincrônico. Tendo em vista a natureza da nossa pesquisa julgamos pertinente centrar nossos interesses sobre esta última, a LC prática.

É importante ter presente que ao longo de sua trajetória a LC passou por momentos de prestígio e de declínio no âmbito científico, conforme afirma Eres Fernández (2003, p. 1): “a *Linguística Contrastiva* surge em 1945, consolida-se na década de 50, entra em crise nos anos 80, mas recupera sua força, voltando a ser empregada com vistas a potencializar o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.” Os desdobramentos desses altos e baixos resultaram no estabelecimento dos seus três modelos de análise: a Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a Interlíngua, de agora em diante AC, AE e IL, respectivamente. Esses modelos foram sendo delineados tendo em vista as limitações com as quais se deparava a disciplina de origem, a LC. Segundo Romero Guillemas (2004, p. 10):

[...] o mais oportuno e adequado seria pensar na linguística contrastiva como em um *continuum* que transita por três etapas complementárias e cada uma delas lhe oferece a informação suficiente para poder superá-la e dar acesso à seguinte de tal modo que não pode explicar-se uma sem a outra.⁴¹

Em linhas gerais, a AC tem como principal objetivo prognosticar possíveis dificuldades dos aprendizes por meio do contraste das estruturas linguísticas da língua materna e da língua estrangeira. Conforme afirma Durão (2004 b, p. 14): “na primeira

³⁸ No original: “*Se interesa por los efectos que las diferencias y similitudes existentes entre la estructura de la lengua materna (LM) producen en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE).*”

³⁹ “[...] *la LC tiene dos versiones, la LC teórica, que opera con el concepto de Universales Lingüísticos, tiene el propósito de ofrecer condiciones para una reflexión sobre cómo cada categoría universal funciona en cada lengua en cuestión, y la LC práctica, que tiene por meta la realización de contrastes lingüísticos, en un eje sincrónico, con la finalidad de buscar facilitar el proceso de aprendizaje de lenguas, ... La LC práctica tiene tres modelos teóricos: el modelo de Análisis Contrastivo, el modelo de Análisis de Errores y el modelo de Interlengua.*”

⁴⁰ Esclarecemos que entendemos os Universais Linguísticos como “as similaridades existentes em todas as línguas do mundo.” (DUBOIS et al., 1993, p. 604)

⁴¹ No original: “[...] *lo más oportuno y adecuado sería pensar en la lingüística contrastiva como en un continuum que transita por tres etapas complementarias y cada una de ellas le ofrece la información suficiente para poder superarla y acceder a la siguiente de tal modo que no puede explicarse la una sin la otra.*”

formulação do modelo de Análise Contrastiva (AC) considerava-se que era possível prever as dificuldades dos aprendizes de línguas mediante o contraste das gramáticas da LM e da LE em questão.”

A AC tem como foco a questão da interferência de elementos da língua materna na aprendizagem da língua meta como única fonte dos erros e das dificuldades dos alunos. Essa teoria passou por uma fase de declínio e críticas a seus pressupostos teórico-práticos, fato que resultou no surgimento de uma nova proposta de enfoque, a AE, uma vez que, como hoje sabemos, nem todos os erros em LE cometidos pelos alunos têm como causa influências indevidas da LM.

Assim como a LC, sua disciplina de origem, no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a AE teve um precursor e um marco teórico inaugural: o precursor desta teoria foi Corder e sua instituição se deu com a publicação do artigo **The significance of learners errors**, em 1967 (DURÃO, 2004a, p. 46)⁴². Santos Gargallo (2004, p. 391) define a AE da seguinte forma: “o método de análise de erros (AE) constitui-se como um procedimento científico orientado a determinar a incidência, a natureza, as causas e as consequências de uma atuação linguística e cultural que, em alguma medida, distancia-se do modelo do falante nativo adulto.”⁴³

Entendemos que os reflexos dessa “atuação linguística e cultural”, que se distancia do modelo do falante nativo adulto, nada mais seriam que os erros que os aprendizes cometem ao longo do seu processo de aprendizado. A essência, pois, do modelo de AE gira em torno de uma visão positiva e inovadora sobre o conceito e a importância do erro. Até então, segundo Andrade (2004, p. 78), no modelo de AC o erro tinha uma acepção negativa no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, era considerado um desvio da norma padrão do idioma a ser aprendido e, portanto, deveria ser combatido. Em contraposição a essa ideia, no modelo de AE tais desvios passam a ser tidos como algo positivo e agregador, que possibilita identificar o provável estágio de aprendizagem no qual se encontra o aprendiz, como afirma Durão (2004a, p. 46-47):

[...] os erros que aparecem nos sistemas linguísticos transitórios produzidos pelos aprendizes de línguas funcionam como indicadores das áreas de maior

⁴² “El modelo de Análisis de Errores (AE) tiene como punto de partida el año de 1967, año de la publicación de un artículo de Corder titulado **“The significance of learners errors”**. El trabajo de Corder (CORDER, 1967; 1971; 1973; 1976; 1981), por tanto, constituye el marco teórico de ese modelo, estableciendo y definiendo los supuestos y procedimientos de investigación que debe seguir esse modelo.”

⁴³ No original: “El método de análisis de errores (AE) se constituye como un procedimiento científico orientado a determinar la incidencia, la naturaleza, las causas y las consecuencias de una actuación lingüística y cultural que, en alguna medida, se aleja del modelo del hablante nativo adulto.”

dificuldade e, ao mesmo tempo, servem para que sejam repassados e produzidos materiais didáticos mais ajustados às necessidades desses aprendizes.⁴⁴

No que se refere às suas concepções teóricas, a AE surgiu em oposição à base teórica comportamentalista e estrutural do modelo anterior, a AC. Em contrapartida, a AE tomou como suporte os postulados de Chomsky⁴⁵ sobre o qual o modelo apoiou-se: “O fundamento teórico do modelo da AE é a Teoria de Aquisição de Chomsky” (DURÃO, 2004b, p. 16). Da mesma forma, a AE também se inspirou no conceito de competência comunicativa de Hymes⁴⁶ e na teoria sócio-cognitivista em sua vertente sócio-interacionista, de Vygotsky, conforme explicita Durão (2004b, p. 17-18):

Muito embora o pressuposto subjacente às idéias iniciais de Corder seja, prioritariamente, a teoria de aquisição lingüística de Chomsky, outras concepções teóricas vão se somando a ele, solidificando as análises e possibilitando a proposição de critérios de análise embasados em estudos teórico-empíricos. O modelo de AE se apodera, por exemplo, do conceito de ‘competência comunicativa’, proposto por Hymes [...] Além disso, o modelo de AE toma, entre outras, algumas contribuições da teoria sócio-cognitiva, ao propor que a língua se desenvolve mediante processo de interação entre os membros de uma comunidade lingüística sócio-histórica-culturalmente estabelecida.

Os erros na aprendizagem, por ser o objeto central de estudo do modelo de AE, receberam atenção como nunca haviam recebido em teorias anteriores, como a AC, por exemplo. Foram observados, investigados, classificados e o resultado dessas ações reflete-se nas tipologias propostas e nos critérios de análise sugeridos pelos estudiosos da questão. De acordo com Santos Gargallo (2004, p. 396), “o propósito geral de uma análise de erros concentra-se na identificação, descrição e explicação daqueles traços da produção lingüística de um falante não nativo que se distanciam da norma culta da língua meta [...]”⁴⁷

No tocante a esta pesquisa, a caracterização do *corpus* coletado e proposto por nós para fins de análise e contribuições teórico-práticas não se estende à produção lingüística dos aprendizes. Por isso, julgamos não ser pertinente ou adequada a aplicação dos procedimentos preconizados pela AE, nem o avanço, aqui, na exposição de questões teóricas relacionadas à

⁴⁴ No original: “*Los errores que aparecen en los sistemas lingüísticos transitorios producidos por los aprendices de lenguas funcionan como indicadores de las áreas de mayor dificultad y, a la vez, sirven para que se repasen y produzcan materiales didácticos más ajustados a las necesidades de esos aprendices.*”

⁴⁵ Sobre a teoria de aquisição de Chomsky ver tópico 1.1 deste trabalho.

⁴⁶ Sobre o conceito de competência comunicativa ver tópico 1.4 deste trabalho.

⁴⁷ No original: “*El propósito general de un análisis de errores se concreta en la identificación, descripción y explicación de aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante no nativo que se alejan de la norma culta de la lengua meta [...]*”

tipologia e aos critérios de classificação e análise de erros⁴⁸. No entanto, a título ilustrativo, citamos a proposta de Santos Gargallo (2004, p. 400) sobre as etapas de uma pesquisa baseada na metodologia do modelo de AE:

a) Compilação do *corpus* de dados; b) Identificação dos erros; c) Descrição dos erros; d) Classificação de acordo com uma taxonomia; e) Explicação dos erros; f) Avaliação dos erros; g) Discussão dos resultados; h) Implicações didáticas para a implementação o processo de ensino e aprendizagem.⁴⁹

Como se vê, a AE estabelece procedimentos metodológicos consistentes; entretanto, tal modelo passou por um momento de contestação e algumas de suas limitações levaram a questionamentos que resultaram em uma nova proposta denominada Interlândia (IL).⁵⁰ Aproveitando as contribuições da teoria que a antecedeu, a IL amplia o tratamento dado aos erros, com foco nos aspectos psicolinguísticos envolvidos⁵¹. Como tal, estabeleceu-se como “modelo teórico por meio do qual podemos conhecer as etapas de desenvolvimento de uma língua objeto de estudo, ou seja, um modelo que desvela os estágios pelos quais os aprendizes de línguas passam” (DURÃO, 2004 a, p. 60)⁵². Nesses estágios os erros detectados são vistos como parte do sistema linguístico que o falante não nativo utiliza para comunicar-se na língua estrangeira. Esse sistema recebe diferentes denominações, a saber: competência transitória, dialeto idiossincrásico, sistema aproximativo, entre outros (DURÃO, 2004a, p. 59). Porém, a

⁴⁸ Para fins de elucidação, sugerimos a leitura dos seguintes estudos: SANTOS GARGALLO, I. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlândia en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Síntesis, 1993; JORDENS, P. El análisis de errores de la interlândia: interpretación o explicación? In.: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlândia**. Madrid: Visor, 1992; SANTOS GARGALLO, I. El análisis de errores en la interlândia del hablante no nativo. In.: **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004, p. 391-410.

⁴⁹ No original: “a) *Compilación del corpus de datos*. b) *Identificación de los errores*. c) *Descripción de los errores*. d) *Clasificación de acuerdo con una taxionomía*. e) *Explicación de los errores*. f) *Evaluación de los errores*. g) *Discusión de los resultados*. h) *Implicaciones didáticas para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje*.”

⁵⁰ “[...] apesar do modelo de AE representar uma evolução incontestável com relação ao modelo de AC, ele também tem limitações, como o fato de basear-se unicamente no estudo dos erros, deixando de lado, portanto, questões relacionadas aos êxitos na aprendizagem. Na tentativa de depuração desta proposta teórica, chega-se ao modelo de Interlândia.” (DURÃO, 2004, p. 19)

⁵¹ “*Los estudios sobre la interlândia intentan descubrir qué ocurre en la mente del que aprende, qué contiene la llamada caja negra que procesa y usa los datos lingüísticos que percibe y que produce en sus respuestas.*” (BARALO OTTONELLO, 2004, p. 370). “No modelo de AE, os erros funcionam como indicadores das áreas de dificuldade, servindo como fonte de informação para que se elaborem ou se adaptem materiais didáticos e/ou estratégias de ensino mais apropriados às características e necessidades dos aprendizes e o modelo de IL, baseia-se nesses erros com o fim de identificar as estratégias psicolinguísticas que o causaram.” (DURÃO, 2004 b, p. 21)

⁵² No original: “[...] *modelo teórico a través del que podemos conocer las etapas de desarrollo de una lengua objeto de estudio, es decir, un modelo que desvela los estadios por los que los aprendices de lenguas pasan.*”

acepção mais aceita e utilizada é o termo proposto por Larry Selinker⁵³: Interlíngua - IL - não simplesmente como modelo teórico, mas sim como objeto de estudo deste modelo. Nesse sentido, como produto linguístico, Santos Gargallo (2004, p. 393) define a IL da seguinte forma:

sistema linguístico do falante não nativo numa determinada etapa do processo de aprendizagem, que se constrói de forma processual e criativa e é observável na atuação linguística. Este sistema apresenta elementos da língua materna, outros da língua meta e alguns exclusivamente idiossincrásicos, [...]⁵⁴

Entre os processos mentais que se manifestam na IL e que podem interferir na produção linguística dos aprendizes, os mais latentes são a transferência de elementos da LM para a LE e a transferência de instrução. Segundo Durão (2004 a, p. 64):

A transferência é a primeira característica identificada por Selinker (1972) na IL de aprendizes de línguas. Esse autor aponta dois tipos de transferência: (1) a *transferência linguística*, que, como já foi dito, é o emprego de elementos, regras e subsistemas da IL que procedem da língua nativa do aprendiz e (2) a *transferência de instrução*, relacionada aos elementos identificáveis nos processos de instrução aos quais os estudantes foram submetidos. (Grifos da autora)⁵⁵

Grosso modo, esses fenômenos são marcadamente os de maior incidência na interlíngua dos falantes não nativos e, em consequência deles, entram em jogo outros mecanismos tais como: uso de estratégias de aprendizagem, uso de estratégias de comunicação, generalização de regras e hipercorreção.⁵⁶ Outro aspecto que merece destaque no âmbito da IL é o fenômeno da fossilização, tida como a principal de suas características:

Das características da interlíngua, uma das mais relevantes é o mecanismo da fossilização, um fenômeno por meio do qual o falante não nativo tem a tendência de conservar em sua IL formas, regras e subsistemas errôneos, de

⁵³ “Selinker (1972) propuso este término, *interlengua*, para referirse al sistema lingüístico no nativo de forma específica, diferenciándolo de la lengua materna (LM) del aprendizaje y del sistema de la lengua objeto (LO).” (BARALO OTTONELLO, 2004, p. 369)

⁵⁴ No original: “Sistema lingüístico del hablante no nativo en una determinada etapa del proceso de aprendizaje, el cual se construye de forma procesual y creativa y es observable en la actuación lingüística. Este sistema presenta elementos de la lengua materna, otros de la lengua meta y algunos exclusivamente idiosincrásicos [...].”

⁵⁵ No original: “La transferencia es la primera característica identificada por Selinker (1972) en la IL de aprendices de lenguas. Ese autor señala dos tipos de transferencia: (1) la transferencia lingüística, que, como se ha dicho ya, es el empleo de elementos, reglas y subsistemas de la IL que proceden de la lengua nativa del aprendiz y (2) la transferencia de instrucción, relacionada con los elementos identificables en los procesos de instrucción a que los estudiantes han estado sometidos.”

⁵⁶ DURÃO, 2004 b, p. 19. A autora cita também os processos secundários de pronúncia ortográfica, pronúncia cognata e aprendizagem de holofrases.

forma recorrente e em estágios da aprendizagem nos quais estes esquemas deveriam estar superados. As causas mais frequentes da fossilização costumam ser a interferência linguística entre a L1 e a língua meta, a interferência com outras segundas línguas ou línguas estrangeiras nas quais ele apresenta um alto nível de competência comunicativa e as próprias estratégias de aprendizagem que, às vezes, levam-no a realizar hipergeneralizações do funcionamento da língua meta. (SANTOS GARGALLO, 2004, p. 394)⁵⁷

Constatamos, portanto, que é a fossilização de formas errôneas que compromete o desempenho dos aprendizes e não os erros em si. Conforme já mencionamos, eles são esperados e necessários para o avanço do falante não nativo ao aprender uma língua estrangeira. O agravante reside na manutenção desses erros, na não superação dessas etapas de aprendizagem, na permanência de construções e formas de expressão linguísticas que não se desenvolvem até alcançarem a estrutura final e correta da língua meta e a interlíngua do aprendiz não evolui em todos os seus âmbitos. Além da fossilização, a IL também se caracteriza por sua permeabilidade, por estar em constante evolução, por sua sistematicidade e por estar sujeita à ocorrência do fenômeno ‘plateau’⁵⁸. Este último é definido por Durão (2004 b, p. 20) como “fenômeno que identifica o fato de os aprendizes deixarem de melhorar seu nível de conhecimento da língua que estudam ao considerarem que possuem um nível suficiente de competência lingüística que dá respaldo às suas necessidades comunicativas”.

Uma vez que, como já esclarecemos, a caracterização do *corpus* coletado que propomos para fins de análise e as contribuições teórico-práticas dele resultantes não se estendem à produção linguística dos aprendizes, julgamos não ser pertinente ou adequada a aplicação dos procedimentos preconizados pela IL, nem o avanço, aqui, na exposição de questões teóricas relacionadas à sua caracterização e análise.⁵⁹

⁵⁷ No original: “*De las características de la interlengua, una de las más relevantes es el mecanismo de la fosilización, un fenómeno por el que el HNN tiende a conservar en su IL formas, reglas y subsistemas erróneos, de manera recurrente y en estadios del aprendizaje en que estos esquemas deberían estar superados. Las causas más frecuentes de la fosilización suelen ser la interferencia lingüística entre la L1 y la lengua meta, la interferencia con otras lenguas segundas o extranjeras en las que presenta un alto nivel de competencia comunicativa y las propias estrategias de aprendizaje que, a veces, llevan a realizar hipergeneralizaciones del funcionamiento de la lengua meta.*”

⁵⁸ “Entre as características da interlíngua de aprendizes de idiomas estão o fato de: a) ser permeável; b) estar sujeita a um contínuo estado de evolução; c) ter sistematicidade; d) poder fossilizar algumas estruturas; e) ser passível de ver-se afetada pelo fenômeno ‘plateau’.” (DURÃO, 2004 b, p. 19)

⁵⁹ Para fins de elucidação, citamos os seguintes estudos: SANTOS GARGALLO, I. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Síntesis, 1993; MUÑOZ LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua**. Madrid: Visor, 1992; BARALO OTTONELLO, M. La interlengua del hablante no nativo. In.: **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004, p. 369-389.

Conforme explicitamos no início deste subtópico, nosso objetivo foi discorrer sobre aspectos introdutórios da LC e sobre os subsídios teóricos que essa disciplina pode oferecer à nossa pesquisa. Apresentamos um breve panorama da LC e suas vertentes AC, AE e IL. Por meio dessa explanação foi possível comprovar nossa hipótese sobre a pertinência e a relevância do escopo teórico que a LC proporciona, para dar respaldo e consistência ao nosso problema de pesquisa – questões de ensino e aprendizagem do modo indicativo do espanhol a/por brasileiros. Corroboramos esta constatação e concluímos a seção com a citação de Romero Guillemas (2004 b, p. 10), sobre a LC:

LC - Tem como objetivo dar resposta a algumas, para não dizer a muitas, das perguntas que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe, tanto por parte do professor como do aluno, daí que tenhamos que partir de um postulado importante no momento de entender e interpretar a natureza do estudo que qualquer das linhas de investigação e análise que a linguística contrastiva nos oferece.⁶⁰

Na seção seguinte, voltaremos a discorrer sobre aspectos relacionados à AC, porém de maneira mais pontual sobre os procedimentos preconizados por ela que se mostram adequados para o desenvolvimento desta investigação.

2.2. A Análise Contrastiva: questões de interferência no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Conforme mencionamos anteriormente, consideramos que o modelo de AC oferece subsídios teóricos adequados para o encaminhamento de nossa pesquisa. Julgamos que, para investigar as questões por nós apontadas, seria oportuno seguir as diretrizes preconizadas pela AC em sua abordagem mais contemporânea, no que se refere à interferência do português no processo de ensino e aprendizagem do espanhol. Nas páginas seguintes discorreremos sobre as especificidades da AC, sua trajetória e seu estado atual, no qual encontramos contribuições que, a nosso ver, agregam valor à metodologia de pesquisa que apresentamos no capítulo 4.

⁶⁰ No original: “LC - Tiene como objetivo dar respuesta a algunas, por no decir a muchas, de las preguntas que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera plantea, tanto en el profesor como en el alumno, de ahí que tengamos que partir de un postulado importante a la hora de entender e interpretar la naturaleza del estudio que cualquiera de las líneas de investigación y análisis que la linguística contrastiva nos ofrece.”

Ao tratarmos de línguas estrangeiras relativamente próximas como o espanhol e o português, faz-se necessário considerar e refletir sobre as implicações desta peculiaridade no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, podemos encontrar recursos na AC, que se ocupa de prever e analisar as dificuldades de aprendizagem de uma língua estrangeira por meio do contraste desta com a língua materna dos alunos. As bases teóricas sobre aquisição e aprendizagem de línguas mais representativas nas quais esse modelo se inspira são as proposições do behaviorismo⁶¹. Conforme declara Fernández (1997, p. 15)

Esta corrente fundamenta-se no comportamentalismo e em sua teoria de aprendizagem por associação de estímulo, resposta, reforço e hábito. De acordo com esses princípios, a aquisição da LM desenvolve-se por meio da imitação das produções dos adultos e do reforço das respostas positivas que, repetidas, geram hábitos. Do mesmo modo, a aprendizagem de uma segunda língua (L2) consiste em criar os hábitos próprios dessa nova língua, dado que o aprendiz de uma L2 já tem formados os hábitos da L1, os novos hábitos entrarão em conflito com os primeiros, caso diferenciem-se entre si, e, ao contrário, serão coadjuvantes e se facilitará a aprendizagem se esses hábitos forem similares (Weinreich 1953, 1); quando a L1 e a L2 possuem formas diferentes para expressar uma mesma função, produz-se uma interferência da L1[...] ⁶²

Tendo em vista essas premissas, consolida-se a abordagem contrastiva preconizada pela AC. Santos Gargallo (2004, p. 394-395) define o modelo como:

método que defende a hipótese de que o contraste sistemático entre a língua materna (L1) e a língua meta (L2) e a identificação das semelhanças e diferenças estruturais entre os dois sistemas permitiria estabelecer uma hierarquia de dificuldades que, por sua vez, possibilitaria a implementação de materiais didáticos com procedimentos que enfatizassem aqueles aspectos nos quais a distância interlingüística fosse relevante.⁶³

Nesse modelo teórico o contraste é visto como uma ferramenta valiosa que possibilita o estudo de elementos referentes à sua preocupação central: o fenômeno da interferência do

⁶¹ Sobre o behaviorismo, ver capítulo 1, tópico 1.1.

⁶² No original: “Esta corriente se fundamenta en el conductismo y en su teoría del aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Según esos principios, la adquisición de la LM se desarrolla a través de la imitación de las producciones de los adultos y del refuerzo de las respuestas positivas, que repetidas generan hábitos. Del mismo modo el aprendizaje de una segunda lengua (L2) consiste en crear los hábitos propios de esa nueva lengua, dado que el aprendiz de una L2 ya tiene formados los hábitos de la L1, los nuevos hábitos entrarán en conflicto con los primeros si difieren entre sí, y, por el contrario, coadyvarán y se facilitará el aprendizaje si esos hábitos son similares (Weinreich 1953, 1); así cuando la L1 y la L2 posean formas diferentes para expresar una misma función, se producirá una interferencia de la L1[...]”

⁶³ No original: “Método que desarrolla la hipótesis de que el contraste sistemático entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2) y la identificación de las similitudes y diferencias estructurales entre los dos sistemas, permitiría establecer una jerarquía de dificultades que, a su vez, posibilitaría la implementación de los materiales didáticos con procedimientos que pusieran el énfasis en aquellos aspectos en los que la distancia interlingüística fuera relevante.”

idioma materno no processo de aprendizagem da língua estrangeira e os desdobramentos dessa interferência, considerada como única fonte de dificuldades dos alunos. (DURÃO, 1999, p. 7)⁶⁴.

Neste trabalho optamos, pois, por considerar os vocábulos interferência e transferência negativa como sinônimos e passamos a utilizar apenas o termo interferência. Para explicitarmos nosso entendimento desse fenômeno faz-se necessário um arrazoado sobre a concepção de transferência linguística. Em linhas gerais, no âmbito da AC, a transferência é a utilização de elementos da língua materna do aprendiz em sua produção linguística na língua estrangeira, podendo ser positiva ou negativa. A transferência positiva é considerada como a utilização produtiva de língua materna dos alunos em seu desempenho na língua meta. É um procedimento no qual o aluno recorre a seu idioma de origem, faz analogias que, consciente ou inconscientemente, podem auxiliar sua compreensão e produção e, portanto, sua aprendizagem. Por outro lado, a transferência pode ser negativa quando essa recorrência a elementos da língua materna causa prejuízos e ambiguidades na atuação linguística do aprendiz:

O fenômeno da transferência dentro do modelo de AC, portanto, tem um caráter comportamentalista: a **transferência positiva** seria a utilização produtiva da LM no desempenho da LE e a **transferência negativa / interferência**, o “efeito inibidor que hábitos da língua materna exercem na aprendizagem da língua meta” (VALDMAN, 1996). A **transferência negativa ou interferência**, portanto, equivaleria ao uso não produtivo da LM no desempenho da LE. (DURÃO, 2004 a, p.27).⁶⁵ (Grifos da autora)

Questionamentos sobre os princípios de base da AC proporcionaram a configuração de duas versões desta teoria: a versão forte e a versão fraca (DURÃO, 1999, p. 48). A versão forte refere-se à proposta inicial da AC no tocante ao caráter exclusivamente descritivo do contraste entre língua materna e língua estrangeira, sem levar em consideração as produções reais dos aprendizes. A versão fraca veio sanar essa deficiência, passando a considerar o produto linguístico e realizar o contraste com base nessa mostra real. Segundo Durão (1999, p. 49) “enquanto a versão forte mostra-se pouco operativa e suscita dúvidas quanto ao seu

⁶⁴ “El modelo de AC tiene una preocupación central: el fenómeno de la interferencia con la lengua materna (LM) y considera que esta es la única fuente de dificultades en el aprendizaje y de los errores que se manifiestan en la producción lingüística de los aprendices de una lengua extranjera.”

⁶⁵ No original: “El fenómeno de la transferencia dentro del modelo de AC, por tanto, tiene un cariz conductual: la **transferencia positiva** sería la utilización productiva de la LM en el desempeño de la LE y la **transferencia negativa / interferencia**, el “efecto inibidor que hábitos de la lengua materna ejercen en el aprendizaje de la lengua meta” (VALDMAN, 1996). La transferencia negativa o interferencia, por tanto, equivaldría al empleo no productivo de la LM en el desempeño de la LE.”

poder preditivo, a versão fraca parte da experiência, o que aporta grandes possibilidades de utilização prática.”⁶⁶

Conforme mencionamos anteriormente, a AC é uma das vertentes teóricas da LC e precursora de seus outros dois modelos, a AE e a IL. Vimos, também, que estas duas correntes surgiram dos questionamentos e das críticas relacionadas à AC. A mais pontual delas é a crítica que se faz quanto ao behaviorismo como base teórica na qual a AC se pauta. Tendo em vista as contribuições de Chomsky sobre a Gramática Universal e sua teoria inatista⁶⁷, segundo a qual o ser humano nasce dotado de uma capacidade inerente para aprender uma língua, a visão comportamentalista de que o processo de aprendizagem se dá por meio da formação de hábitos passou a ser contestada e refutada:

Entre as críticas mais sérias feitas ao Modelo de AC está a realizada por Chomsky (1959) ao trabalho de Skinner que é a base sobre a qual se sustenta o modelo. [...] Chomsky (1959) afirma que a aquisição de uma língua não se reduz a um mero processo de estimulação externa. Para ele, a base de cada comportamento verbal é uma dotação genética que se baseia em um intrincado sistema mental de regras que permite a cada falante criar e compreender um número infinito de proposições, muitas delas nunca ouvidas antes. (DURÃO, 2004 a, p. 38)⁶⁸

Outra crítica significativa refere-se à preocupação central da AC, isto é, a interferência da língua materna na aprendizagem de línguas estrangeiras como único fator causador dos erros e das dificuldades dos aprendizes. Conforme afirma Durão (2004 a, p. 37), é sabido que

outras fontes potenciais de dificuldades são: transferência de elementos de outras línguas estudadas, limitação da capacidade de retenção de elementos na memória, hipergeneralização de regras, além da motivação, da idade ou das aptidões linguísticas dos aprendizes, entre outros.⁶⁹

Estas e outras fragilidades apontadas no modelo de AC resultaram no estabelecimento de sua teoria sucessora, a AE. Porém, muito embora o modelo de AC tenha passado por

⁶⁶ No original: “*Mientras la versión fuerte se muestra poco operativa y hace dudar de su poder predictivo, la versión débil parte de la experiencia, lo que ofrece grandes posibilidades de utilización práctica.*”

⁶⁷ Sobre a teoria inatista de Chomsky, ver capítulo 1, tópico 1.1.

⁶⁸ No original: “*Entre las críticas más serias que se hicieron al Modelo de AC está la realizada por Chomsky (1959) al trabajo de Skinner que es la base sobre la que se sostiene el modelo. [...] Chomsky (1959) afirma que la adquisición de una lengua no se reduce a un mero proceso de estimulación externa. Para él, la base de cada conducta verbal es una dotación genética que se basa en un intrincado sistema mental de reglas que permite a cada hablante crear y comprender un número infinito de proposiciones, muchas de las cuales nunca oídas antes.*”

⁶⁹ No original: “*Otras fuentes potenciales de dificultades son: transferencia de elementos de otras lenguas estudiadas antes, la limitación de la capacidad de retención de elementos en la memoria, la sobregeneralización de reglas, además de la motivación, la edad o las aptitudes lingüísticas de los aprendices, entre otros.*”

momentos de declínio, não se pode negar sua relevância no campo das pesquisas sobre línguas estrangeiras⁷⁰. Nos dias atuais é possível encontrar aportes ímpares da AC nesse tipo de investigações, conforme corrobora Benítez Pérez (2004, p. 33) ao declarar que “há uma importante contribuição brasileira nos estudos tanto de análise contrastiva como de análise de erros.”⁷¹

De acordo com Fernández (1997, p. 17) as críticas ao modelo de AC proporcionaram uma possibilidade de renovação, de modo que:

Justamente estas objeções são, em parte, as que promoveram um ressurgimento da AC, que se propõe, agora, baseada nas categorias universais, ou seja, pertencentes a todas as línguas, e também de um ponto de vista pragmático, comparando como se realizam determinadas funções comunicativas nas diversas línguas.⁷²

Nesse sentido e considerando a natureza do problema de pesquisa que propomos – questões de ensino e aprendizagem do modo indicativo a/por brasileiros – julgamos ser relevante e adequada a utilização dos princípios gerais preconizados pela AC.

A AC propõe os seguintes procedimentos de estudo contrastivo (BENÍTEZ PÉREZ, 2004, p. 24):

- a) descrição teórica dos dois sistemas com os quais o aprendiz entra em contato
- b) seleção dos elementos que vão ser comparados
- c) comparação de tais elementos para verificar suas diferenças e semelhanças
- d) prognóstico dos possíveis futuros erros.⁷³

Além dessas premissas, Durão (2004a, p. 28 a 33) pontua que é possível realizar a análise contrastiva por âmbitos e por níveis:

⁷⁰ “Apesar de o modelo de AC ter sido criticado, ele contribuiu de forma inegável para o desenvolvimento das pesquisas sobre os universais da linguagem, para o estudo das variações diacrônicas e dialetais, para o estudo da aquisição da linguagem, bem como para o campo da tradução [...]” (DURÃO, 2004 b, p. 16).

⁷¹ No original: “[...] hay una importante aportación brasileña en los estudios tanto de análisis contrastivo como de análisis de errores.”

⁷² No original: “Justamente estas objeciones son, en parte, las que han promovido un resurgimiento del AC, que se intenta, ahora, desde categorías universales, o sea, pertenecientes a todas las lenguas, y también desde un punto de vista pragmático, comparando cómo se realizan determinadas funciones comunicativas en las diversas lenguas.”

⁷³ No original: “a) descripción teórica de los dos sistemas con los que el aprendiz entra en contacto; b) selección de los elementos que van a ser comparados; c) comparación de dichos elementos para poder ver sus diferencias y semejanzas; d) predicción de los posibles futuros errores.”

- a) âmbito microlinguístico – subentende os níveis linguísticos (nível fonético-fonológico, nível léxico-semântico, nível morfológico/sintático/morfossintático.
- b) âmbito macrolinguístico – subentende os elementos linguísticos inseridos em contextos comunicativos.

Em nossa pesquisa limitamo-nos ao âmbito microlinguístico no nível morfológico. De acordo com a proposta de análise defendida por Durão (2004a, p. 33) os procedimentos devem ser os seguintes:

- a) designar a categoria gramatical a ser estudada;
- b) descrever essa categoria em cada uma das línguas em questão, especificando forma, significado, distribuição e frequência de uso, ressaltando os possíveis contrastes estruturais, de categoria ou funcionais;
- c) realizar prognósticos de dificuldades e erros tomando por base as diferenças entre as estruturas confrontadas.⁷⁴

Em linhas gerais, propomos a seguinte metodologia de contraste a ser apresentada e desenvolvida no capítulo 3:

1. Descrição e comparação, em nível morfológico, dos tempos simples e compostos do modo indicativo do português e do espanhol.
2. Análise dos dados resultantes dessa descrição e comparação que explicita diferenças e semelhanças estruturais entre os dois idiomas para fins de identificação de aspectos morfológicos convergentes e divergentes entre o modo indicativo do português e do espanhol.

Entendemos que esses procedimentos são os mais adequados para prognosticarmos questões que, em conjunto com outros dados proporcionados pela análise das informações coletadas, conduzem às respostas para uma das perguntas de pesquisa que formulamos:

6. Qual é a importância do modo indicativo no sistema verbal do espanhol e no processo de ensino e aprendizagem desse idioma a/por brasileiros?

⁷⁴ No original: “a) designar categoría gramatical a ser estudiada; b) describir esa categoría en cada una de las lenguas em presencia, especificando su forma, significado, distribución y su frecuencia de uso, ressaltando los posibles contrastes estructurales, de categoría o funcionales; c) realizar predicciones de dificultades y errores tomando por base las diferencias entre las estructuras confrontadas.”

A seguir, dedicamo-nos a apresentar questões referentes ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas tipologicamente próximas, como é o caso do português e do espanhol, e a aspectos relacionados às implicações das aproximações e dos distanciamentos linguísticos decorrentes desse contexto.

2.3. Espanhol e Português: aproximações e distanciamentos linguísticos.

Em nossa pesquisa propomos um estudo relacionado a questões de ensino e aprendizagem do modo indicativo do espanhol a/por brasileiros. Salientamos que há uma particularidade que potencializa a complexidade da questão por nós abordada: nosso estudo é sobre idiomas genética e tipologicamente próximos. Esse recorte investigativo leva-nos a constatar a necessidade de considerar, também, aspectos e particularidades sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas próximas.

A questão da proximidade linguística nas pesquisas sobre línguas estrangeiras tem sido fonte de interesse no âmbito investigativo da área por causa da riqueza científica que a caracteriza, conforme ressalta Almeida Filho (2004, p. 2):

Línguas tipológica ou geneticamente próximas como o Português e o Espanhol, ou como o Dinamarquês e o Sueco, surpreenderam a cena profissional científica no final da década de 70, ao serem exibidas como falsamente fáceis de serem (bem) aprendidas e ensinadas. Não só isso: línguas com essa proximidade exacerbada, passaram a ser mostradas como geradoras espontâneas de uma gama de fenômenos de aquisição e aprendizagem sem precedentes nos contextos de línguas mais distantes e, portanto, menos relacionadas por laços de família.

Essa gama de fenômenos mencionada conduz à constatação da necessidade de um tratamento metodológico adequado aos estudos dessa natureza e, por que não, uma didática diferenciada para contextos marcados pela proximidade linguística (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 19)⁷⁵. Nesse sentido, há aspectos positivos e negativos que concorrem entre si, sobre os quais discorreremos a seguir.

⁷⁵ “[...] introduzi uma pergunta provocadora se haveria de fato razões para concebermos uma metodologia específica, com traços distintivos, para o ensino de português a hispano-falantes. A resposta que vimos construindo no corpo do trabalho é a de que não se trata de uma metodologia específica mas portadora de algumas especificidades.”

Primeiramente, consideramos relevante mencionar a vantagem inicial que a proximidade linguística pode proporcionar aos alunos nos primeiros estágios de aprendizagem. As semelhanças entre a língua materna e língua meta colaboram para um desempenho satisfatório na compreensão e nas produções iniciais dos aprendizes. Essa vantagem inicial, contudo, tende a desaparecer em estágios mais avançados e, nas palavras de Almeida Filho (1995, p. 19), o contato entre línguas próximas “convidam o aprendente a viver cognitiva e sócio-afetivamente numa zona de enganosa facilidade” assim como “provoca sentimentos e constatações contraditórias nesses aprendentes”. Como consequência, deparamo-nos com o denominado aluno ‘falso iniciante’, conforme afirma Ortiz Álvarez (2002):

Isto acontece porque a proximidade e semelhança decorrente contribuem para uma compreensão inicial que pode desinibir o aluno na etapa inicial colocando-o como falso iniciante. Mais tarde, quando o nível de complexidade aumenta, a tendência é a cometer erros que podem se tornar fossilizáveis dentro da interlíngua criada pelo aprendiz.

Constatamos, pois, que a aprendizagem de línguas genética e/ou tipologicamente próximas merece tratamento adequado já que a condição de falso iniciante pode acarretar prejuízos específicos, severos na interlíngua⁷⁶ do aprendiz, e ter como consequência a fossilização de estruturas linguísticas próximas, porém inexistentes tanto no idioma materno como no idioma estrangeiro.

Tendo em vista esta e demais especificidades dos contextos de ensino e aprendizagem de idiomas próximos, faz-se necessário o empenho em investigar e desenvolver propostas teórico-práticas adequadas ao contexto supracitado. Segundo Fialho (2005), “a melhor saída para o ensino-aprendizagem de línguas co-irmãs como o português e o espanhol, é uma metodologia centrada no contraste e na conscientização.” Observamos, portanto, que, nesse caso, os caminhos apontados são: (1) utilizar uma abordagem contrastiva de ensino e (2) promover o aprendizado consciente do aluno no que se refere à proximidade genética e tipológica entre sua língua materna e a língua meta.

Com relação ao primeiro caminho apontado, concordamos com o argumento de Fialho (2005) de que:

A Análise Contrastiva está fundada no conceito de Interferência, ou seja, na tendência do aluno a substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos

⁷⁶ De acordo com as considerações que tecemos no tópico 2.1., entendemos a interlíngua como parte do processo de aprendizagem de línguas, como um sistema de linguagem transicional natural que se constrói ao longo do desenvolvimento da LE do aprendiz.

da LE por traços da LM. Nesse sentido, a facilidade/dificuldade em se aprender uma LE está diretamente relacionada ao grau de diferenças/semelhanças existentes entre sua estrutura com a estrutura da LM.

Quanto mais parecidas e similares as línguas em questão, maior é a incidência de pontos de contato linguístico que se estabelecem no desempenho do aprendiz. É sabido que a interferência da língua materna na aprendizagem de línguas estrangeiras tende a ser mais complexa no caso de idiomas próximos. Segundo aponta Almeida Filho (1995, p. 16), “a interferência pode, na realidade, ser maior quando os itens a serem aprendidos são mais semelhantes aos itens já aprendidos do que quando totalmente novos e não relacionados com conhecimentos anteriores.” A AC, pois, tem como objeto de investigação o fenômeno da interferência e, por sua essência, é a vertente teórica que pode fornecer mais subsídios sobre a influência da língua materna em contextos de aprendizagem marcados por línguas tipologicamente próximas e supostamente fáceis de serem aprendidas. Nesse sentido, consideramos que os procedimentos de estudo propostos pela AC podem ser de grande valia para a superação dos obstáculos oriundos da interferência entre idiomas próximos. De acordo com a metodologia contrastiva vista no tópico 2.2., os passos a serem seguidos podem ser:

- a) descrever teoricamente os dois sistemas linguísticos tipologicamente próximos;
- b) selecionar os elementos a serem comparados;
- c) comparar tais elementos para verificar suas diferenças e semelhanças;
- d) prognosticar as prováveis dificuldades que serão encontradas, relacionadas aos elementos comparados.

Esses procedimentos abrem perspectivas para investigar as possibilidades didático-pedagógicas adequadas – no caso dos linguistas, pesquisadores, professores e autores de materiais didáticos – e para promover uma conscientização das dificuldades que devem ser superadas bem como a ativação de estratégias de aprendizagem que viabilizem a superação de tais dificuldades – no caso dos aprendizes.

É justamente a conscientização supracitada que nos leva ao segundo caminho apontado em direção a uma metodologia adequada para contextos de ensino e aprendizagem de línguas irmãs: o aprendizado consciente e a reflexão sobre a proximidade tipológica entre o idioma materno e o idioma meta. Segundo Almeida Filho (1995, p. 18), há certa “tendência de apagamento das distinções entre elementos linguísticos da língua de partida e a língua-alvo” e

como alternativa para combater essa tendência o autor sugere o “procedimento da autocrítica da própria produção”:

A segunda questão que se coloca é o que fazer com os efeitos da percepção enganosa da facilidade de aprender língua tão próxima e da dificuldade de não atinar com a diferença fugidia entre a língua-alvo e a língua materna. A abertura do tópico com os alunos para discussão (não se descartando a possibilidade de fazê-los já na língua-alvo, com material específico) permite a conscientização sobre a natureza dos aspectos proximais enganosos, as credices e estereótipos de interlíngua. [...] Ao nível da consciência, a utilização de aspectos contrastivos salientes entre duas línguas podem chamar de volta um sentido de diferenciação que se anestesia no confronto de línguas próximas.

É nesse aspecto que se destaca o papel do professor como facilitador desse despertar dos alunos e do desenvolvimento da consciência linguística deles com relação ao grau de parentesco e aos pontos convergentes e divergentes existentes entre sua língua materna e a língua estrangeira em estudo. Ferreira (1995, p. 43) chama a atenção sobre o preparo do professor, que “deve ter experiência e respaldo teórico para conviver com a interlíngua do aluno sem conflitos, e tentar ajudá-lo a superá-la.” Como consequência, espera-se minimizar as interferências de um idioma sobre o outro e avançar nos estágios de aprendizagem da língua meta:

O caminho a percorrer entre as duas línguas é curto, uma vez que falamos de línguas muito próximas, mas também é um caminho demorado, uma vez que tem de se criar uma consciência lingüística nos aprendentes, realçando as semelhanças e as diferenças que ocorrem entre as duas línguas com o objectivo de minimizar as interferências e avançar no processo de aquisição da língua alvo. (MALACA CASTELEIRO E REIS, 2007)

No caso específico do português e do espanhol entendemos que o problema pedagógico central, de acordo com Durão⁷⁷ (1999, p. 1-2), reside nos

[...] pontos de intersecção existentes entre os dois idiomas [que], por um lado favorecem a superação de algumas das etapas do processo de ensino/aprendizagem, mas, por outro lado, ocultam aspectos diferenciados que se manifestam de maneira equivocada na produção linguística dos

⁷⁷ No original: “[...] los puntos de intersección que hay entre los dos idiomas, por una parte favorecen la supresión de algunas de las etapas del proceso de enseñanza/aprendizaje, pero por otra ocultan aspectos diferenciados que se manifiestan equivocadamente en la producción lingüística de los aprendices tanto en los niveles fonético-fonológico, ortográfico, morfosintáctico, como en el nivel semántico y que obstaculizan el pleno dominio de la LE. Aunque la contaminación de las dos estructuras no suele impedir la comunicación, salvo en aspectos muy concretos y puntuales, es un hecho que la similitud habida entre las dos lenguas no equivale a semejante facilidad, sino más bien a un obstáculo, porque normalmente los aprendices, basándose en las semejanzas, no emplean el esfuerzo necesario para efectuar un aprendizaje conveniente.”

aprendizes tanto nos níveis fonético-fonológico, ortográfico e morfossintático, como no nível semântico, dificultando o pleno domínio da língua estrangeira. Apesar da contaminação entre as duas estruturas não costumar impedir a comunicação, salvo em aspetos muito concretos e específicos, a similaridade existente entre as duas línguas não equivale a semelhante facilidade, mas sim a um obstáculo, porque normalmente os aprendizes, baseando-se nas semelhanças existentes, não empregam o esforço necessário para efetuar uma aprendizagem conveniente.

Conforme se explicita, a similaridade estrutural das duas línguas interfere positiva e negativamente no processo de aprendizagem do espanhol por parte dos aprendizes brasileiros. São vários os pontos de conflito que se detectam quando se analisa a estrutura de uma língua e em relação à outra, quer seja em nível fonético-fonológico, morfossintático ou léxico-semântico. Almeida Filho (1995, p. 14) menciona a proximidade por ascendência⁷⁸ entre o português e o espanhol:

A ordem canônica da oração nas duas línguas é altamente coincidente, a fonte maior do léxico é basicamente a mesma e as bases culturais onde se assentam são em larga medida compartilhadas.

Tendo em vista as reflexões anteriores, nossa proposta de investigar questões de ensino e aprendizagem do modo indicativo do espanhol a/por brasileiros se inicia por uma descrição do modo indicativo do português, uma vez que se supõe que os aprendizes vão construindo a sua interlíngua pautando-se nos conhecimentos que têm da língua materna. Faz-se necessário, também, descrever o modo indicativo do espanhol para obtermos elementos que nos permitam confrontar os modos verbais de ambos os idiomas com o fim de identificar possíveis problemas relacionados à transferência de itens da língua materna para a língua objeto de estudo. Essas ações encontram-se desenvolvidas no capítulo 3, no qual realizamos uma análise sobre aspectos linguísticos gramaticais específicos do modo indicativo do português e do espanhol no eixo contrastivo para, então, procedermos à metodologia citada no tópico 2.2 deste capítulo.

⁷⁸ “De fato, dentre as línguas românicas o português e o espanhol são as que mantêm maior afinidade entre si.”

Capítulo 3 – Convergências e divergências entre o modo indicativo do português e do espanhol.

Tendo em vista que o problema de pesquisa que apontamos refere-se a questões de ensino e aprendizagem do modo indicativo de espanhol a/por brasileiros, no presente capítulo propomos uma abordagem contrastiva do indicativo no eixo português-espanhol, por meio da qual objetivamos mostrar nosso olhar – fundamentado nas considerações explicitadas nos capítulos precedentes – sobre esse modo verbal.

Observamos que, na literatura clássica sobre o modo indicativo (BELLO, 1988; RAE, 1996; DICCIONARIO SOPENA, 1984, entre outros), a ênfase está na oposição modal indicativo/subjuntivo (real *vs.* irreal) e nas relações de interdependência entre ambos, principalmente em nível semântico e sintático. Em nossa pesquisa, limitamo-nos ao nível da palavra, a questões morfológicas e à importância do indicativo do ponto de vista sincrônico. Entendemos que esses aspectos são primordiais no processo de ensino e aprendizagem do sistema verbal como um todo e julgamos que as deficiências de aprendizagem nesse âmbito podem acarretar desdobramentos comprometedores no desenvolvimento do aluno no momento de aprender novos paradigmas verbais bem como nos usos adequados dos diferentes tempos e formas do modo indicativo.

Nossa proposta de investigar as questões supracitadas inicia-se por uma explanação sobre o conceito de verbo e modo, seguida da conceituação do modo indicativo para, então, procedermos à descrição morfológica dos paradigmas verbais do português e do espanhol. Com base nessas ações, na etapa seguinte propomos uma análise sobre aspectos linguísticos gramaticais específicos do modo indicativo do português e do espanhol no eixo contrastivo, de acordo com a seguinte metodologia:

1. Descrição e comparação, em nível morfológico, dos tempos simples e compostos do modo indicativo do português e do espanhol.
2. Análise dos dados resultantes dessa descrição e comparação com a explicitação de diferenças e semelhanças estruturais entre os dois idiomas
3. Identificação de aspectos morfológicos convergentes e divergentes entre o modo indicativo do português e do espanhol.

Antes, porém, de voltarmos nossa atenção aos pontos elencados e discorrermos sobre a configuração do indicativo no português e no espanhol, entendemos ser pertinente tecer algumas considerações sobre o verbo, sobre o conceito de modo e sua relevância no sistema verbal dos idiomas em questão.

3.1. O verbo.

O verbo é um componente linguístico que apresenta uma sofisticada e complexa composição organizada por elementos que lhe conferem um lugar de primazia no arcabouço estrutural da linguagem humana, conforme afirma Porto Dapena (1987, p.39):

De todas as palavras variáveis é, em espanhol, o verbo a que oferece uma maior riqueza de formas, pois, frente ao nome – substantivo ou adjetivo -, que apresenta no máximo quatro, ou ao pronome pessoal, com trinta e uma, a conjugação, tal como tem sido estabelecida tradicionalmente, é integrada por cerca de uma centena de formas. Isso determina que o verbo seja, precisamente, a ‘parte da oração’ sem dúvida mais complexa do ponto de vista morfológico, complexidade que acarreta dificuldades nada desprezíveis, tanto da perspectiva docente ou do professor, como discente ou do aluno.⁷⁹

Como se vê, a abrangência dos temas referentes ao verbo requer um alto nível de análise e discussão o que, por sua vez, exige uma precisa delimitação de nosso recorte investigativo sem, contudo, fugir ao caráter interrelacional do sistema verbal como um todo. Daí que tenhamos, no presente trabalho, restringido o foco do nosso estudo ao modo indicativo.

Para abordarmos o conceito de sistema verbal pautamo-nos da definição de sistema no âmbito da Linguística, segundo a qual “Dá-se também o nome de *sistema* a todo conjunto de termos estreitamente correlacionados entre si no interior do sistema geral da língua. Fala-se, assim, do *sistema do número* em português (singular vs. plural), do *sistema fonológico*, do *sistema vocálico*, etc.” (DUBOIS et. al., p. 560) (Grifos do autor)

Essa conceituação permite entender o sistema verbal como um conjunto de elementos linguísticos interrelacionados e interdependentes, que interatuam e configuram os paradigmas

⁷⁹ No original: “De todas las palabras variables es, en español, el verbo la que ofrece una mayor riqueza de formas, pues, frente al nombre – sustantivo o adjetivo -, que presenta un máximo de cuatro, o al pronombre personal, con treinta y una, la conjugación, tal como se viene estableciendo tradicionalmente, está integrada nada menos que por cerca de un centenar de formas. Ello determina que el verbo sea, precisamente, la ‘parte de la oración’ sin duda más compleja desde el punto de vista morfológico, complejidad que entraña dificultades nada despreciables, tanto desde la perspectiva docente o del profesor, como discente o del alumno.”

verbais de uma língua. O núcleo, pois, desse sistema é o verbo e, como tal, demanda uma reflexão particular sobre sua conceituação e caracterização. De acordo Porto Dapena (1987), o conceito de verbo pode ser abordado segundo três pontos de vista: o semântico, o sintático e o morfológico.

Do ponto de vista semântico, o autor pontua que “o verbo caracteriza-se por indicar ações, processos, fenômenos, estados etc., [...]” (1987, p. 11-12)⁸⁰ ou, segundo Masip (1999, p. 68), pode ser definido como a “categoria gramatical que indica ações, estados ou processos, sejam reais ou imaginários”⁸¹. Já de acordo com Macambira (1987, p. 41), sob o aspecto semântico verbo “é a palavra que indica *proceso*, isto é, aquilo que se passa, naturalmente aquilo que se passa no tempo.” (Grifo do autor).

Do ponto de vista sintático, de acordo com Porto Dapena (1987, p. 13) o verbo é entendido como “[...] o centro de atenção do predicado, o qual se encontra normalmente integrado por um verbo com uma série de complementos ou adjacentes [...]”⁸². Essa perspectiva sintática confere ao verbo o papel nuclear na estrutura geral da oração. Conforme o mesmo autor afirma, “o caráter nuclear do verbo na unidade oracional se manifesta no fato de que as peculiaridades estruturais desta são dadas na verdade pelas características do próprio verbo [...]”⁸³ (1987, p. 14)

Do ponto de vista morfológico, o mais aludido nas gramáticas, tanto em português como em espanhol, o verbo é considerado, sem dúvida, a classe de palavras mais rica e variada, como o próprio Porto Dapena (1987, p. 14) destaca: “O aspecto sob o qual o verbo se caracteriza mais nitidamente em espanhol, frente às demais classes de palavras, é representado indubitavelmente pelo morfológico [...]”⁸⁴. Isso se deve à caracterização morfológica e à natureza eminentemente flexional do verbo, pois, segundo aponta Câmara Jr. (1970, p. 94), “o verbo é em português o vocábulo flexional, por excelência, dada a complexidade e multiplicidade das suas flexões.”

No espanhol, assim como no português, os morfemas gramaticais que constituem o verbo se distribuem em duas categorias, uma de caráter modo-temporal e outra de caráter número-pessoal:

⁸⁰ No original: “*El verbo viene caracterizándose por indicar acciones, procesos, fenómenos, estados, etc., [...].*”

⁸¹ No original: “*El verbo es la categoría gramatical que indica acciones, estados o procesos, ya sean reales o imaginarios.*”

⁸² No original: “[...] *el centro de atención del predicado, el cual se encuentra normalmente integrado por un verbo con una serie de complementos o adyacentes; [...].*”

⁸³ No original: “*El carácter nuclear del verbo en la unidad oracional se manifiesta en el hecho de que las peculiaridades estructurales de ésta vienen en realidad dadas por las características del propio verbo [...].*”

⁸⁴ No original: “*El aspecto bajo el que el verbo se caracteriza más nitidamente en español frente a las demás categorías de palabras, viene representado indudablemente por el morfológico, [...].*”

Elementos estruturais do verbo: desinências e sufixos verbais – Ao radical do verbo, que é o elemento que encerra o seu significado lexical, se juntam as formas mínimas chamadas *desinências* para constituir as flexões do verbo, indicadoras de *pessoa* e *número*, de *tempo* e *modo*. (BECHARA, 2004, p. 233 – Grifos do autor).

O verbo espanhol consta de desinências constituídas, em suas formas pessoais, por apenas dois morfemas gramaticais: um encarregado de expressar modo, tempo e aspecto, e outro número e pessoa. Chamaremos o primeiro morfema de *modo-temporal*, e o segundo *número-pessoal*.⁸⁵ (PORTO DAPENA, 1987, p. 17 – Grifos do autor)

Optamos por centrar nossas reflexões em apenas uma dessas categorias, o modo, e não nos detemos de maneira isolada nas demais nem em elementos constitutivos que conformam os paradigmas verbais como, por exemplo, a classificação em transitivos, intransitivos, pronominais, auxiliares, unipessoais, impessoais, defectivos etc. Entendemos ser necessária tal delimitação porque, muito embora esses assuntos estejam interrelacionados entre si, a complexidade e abrangência que envolve cada um deles assuntos exigem um nível de aprofundamento difícil de ser conciliado na configuração de uma única pesquisa com características tão específicas como são as das investigações doutorais.

Nos estudos sobre o sistema verbal tanto do português como do espanhol, a discussão sobre a definição de modo é vasta e nem sempre é consensual. Sendo assim, julgamos ser pertinente, a seguir, tecer algumas considerações sobre o modo e sua relevância no sistema verbal dos dois idiomas.

3.2. O modo: conceito e importância no sistema verbal.

Segundo Câmara Jr. (1977, p.87)⁸⁶, das categorias verbais que configuram o sistema verbal do português – pessoa, número, tempo, modo – estas duas últimas são de natureza fundamentalmente verbal. Já as categorias de pessoa e número têm a função de indicar a concordância do verbo com o pronome (sujeito), ou seja, estão mais atreladas ao sujeito da ação (ou processo, fenômeno ou estado) que à ação em si. A articulação dos morfemas verbais

⁸⁵ No original: “*El verbo español consta de desinencias constituidas, en sus formas personales, por tan solo dos morfemas gramaticales: uno encargado de expresar el modo, tiempo y aspecto, y otro el número y la persona. Llamaremos al primero morfema modo-temporal, y al segundo número-personal.*”

⁸⁶ “Já vimos que as noções gramaticais do verbo em português abrangem os dois morfemas flexionais de tempo e modo de um lado, e, de outro lado, de pessoa e número. Também vimos que o segundo deles não é propriamente verbal, pois serve para assinalar, apenas, na forma verbal, a pessoa pronominal do sujeito, entendido como o ser de que parte o processo verbal.”

das categorias de modo e tempo tem relação direta com a caracterização do verbo e sua essência.

Tendo em vista a complexidade que envolve o conceito de modo, seja em português, seja em espanhol, e dado que nem sempre há coincidência entre as definições propostas por diferentes especialistas, para tratarmos dessa questão – o conceito de modo – recorreremos a **doze** fontes bibliográficas, sendo cinco da língua portuguesa e sete da língua espanhola, especificadas nos quadros a seguir:

1. BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa . 37ª Ed. rev. e ampl. 14ª reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
2. CAMARA JR., J. Mattoso. Dicionário de Lingüística e Gramática . 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
3. CUNHA, C. e CINTRA, L. Nova gramática do português contemporâneo . 2ª ed., Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1985.
4. FARACO e MOURA. Gramática . 11ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
5. LUFT, Celso Pedro. Moderna Gramática Brasileira . 13ª ed. (1ª.ed. 1974). São Paulo: Globo, 1996.

Quadro 01: Fontes do português

1. BELLO, Andrés. Gramática de la lengua castellana: destinada al uso de los americanos . Madrid: Arco Libros, 1988.
2. DICCIONARIO SOPENA. Los quince mil verbos españoles – su gramática, clasificación y conjugación . Barcelona: Editorial Ramón Sopena, 1984.
3. GOMIS, Pedro; SEGURA, Laura. Vademécum del verbo español . Madrid: SGEL, 2008.
4. PORTO DAPENA, José Álvaro. Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo . Madrid: Arco Libros, 1991.
5. PORTO DAPENA, José Álvaro. El verbo y su conjugación . Madrid: Arco Libros, 1987.
6. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española . Madrid: Espasa Calpe, 2001.
7. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Esbozo de una nueva gramática de la lengua española . Madrid: Espasa Calpe, 1996.

Quadro 2: Fontes do espanhol

Selecionamos estas fontes por serem obras de referência (destacamos BELLO e RAE – gramática e dicionário, respectivamente) e de autores renomados, além de estarem consolidadas no mercado, algumas de fácil acesso, como é o caso das gramáticas de Cunha e Cintra, Faraco e Moura, Luft e Bechara. Consideramos, também, a especificidade do tema de

pesquisa na seleção dos dicionários (CÂMARA, 2002 e DICCIONARIO SOPENA, 1984), do *Vademecum* e das obras de Porto Dapena.

A seguir, apresentamos as definições propostas pelas fontes em língua portuguesa; posteriormente, faremos menção às obras em língua espanhola para, finalmente, tecermos nossas considerações acerca das ideias defendidas pelos diferentes autores.

Faraco e Moura (1998, p. 325) definem modo como “a propriedade que tem o verbo de indicar a atitude do falante em relação ao fato que comunica”. O modo, segundo Bechara (2002, p. 213), “assinala a posição do falante com respeito à relação entre a ação verbal e seu agente ou fim, isto é, o que o falante pensa dessa relação”. Já para Cunha e Cintra (1985, p.368), “chamam-se modos as diferentes formas que toma o verbo para indicar a atitude (de certeza, de dúvida, de suposição, de mando, etc.) da pessoa que fala em relação ao fato que enuncia.”, ou seja, há uma aproximação à proposta defendida por Faraco e Moura (1998) e muito próxima, também, à apresentada por Mattoso Câmara (2002, p. 169): “propriedade que tem a forma verbal de designar a nossa atitude psíquica em face do fato que exprimimos”. Na mesma linha situa-se Luft (1996, p. 129), quem considera que “os modos expressam a ‘atitude do sujeito que fala, em face do processo verbal’ (Marouzeau, LTL, s.v. Mode).”

Referindo-nos às fontes bibliográficas da língua espanhola, começamos por Andrés Bello. O autor define modo como “inflexões do verbo provenientes da influência ou regência de um termo ou frase ao qual esteja ou possa estar subordinado”. (BELLO, 1988, p. 359).⁸⁷

O Dicionário Sopena (1984) faz menção a três fontes diferentes para tratar da conceituação de modo: Andrés Bello, Kühner-Stegmann e *Real Academia Española*. A **Gramática** da *Real Academia Española* define modo como “cada uma das diferentes maneiras de expressar o significado do verbo” (apud DICCIONARIO SOPENA, 1984, p. 146)⁸⁸. Já para Kühner-Stegmann, “os modos indicam a relação na qual um pensamento que manifestamos se encontra com a concepção intelectual ou a vontade do que fala” (apud DICCIONARIO SOPENA, 1984, p. 147)⁸⁹. Segundo este dicionário, esta definição está mais bem expressada e corresponde mais à realidade que a definição proposta pela *Real Academia Española*.

A *Real Academia Española* apresenta a definição de modo em seu dicionário e em sua gramática. No Dicionário RAE (2001, p. 1520) o modo é definido como “categoria gramatical

⁸⁷ No original: “Llámanse MODOS las inflexiones del verbo en cuanto provienen de la influencia o régimen de una palabra o frase a que esté o pueda estar subordinado.”

⁸⁸ No original: “Cada una de las distintas maneras generales de expresar la significación del verbo.”

⁸⁹ No original: “[...] los modos indican la relación en que un pensamiento que manifestamos se encuentra con la concepción intelectual o la voluntad del que habla. Esto está mejor expresado, y corresponde más a la realidad que la afirmación de la Academia.”

do verbo expressada mediante flexão, que manifesta a atitude do falante quanto ao enunciado ou a dependência de algumas classes de subordinação.”⁹⁰

A Gramática da RAE (1996, p.454), por sua vez, propõe o seguinte conceito: “Entre os meios gramaticais que denotam a atitude do falante com respeito ao que se diz, encontram-se as formas de conjugação conhecidas por antonomásia pelo nome tradicional de *modos*.”⁹¹

Gomis e Segura (1998, p. 52) definem modo como “acidente gramatical por meio do qual o falante expressa se considera a ação do verbo como algo real (modo indicativo), como algo hipotético (modo subjuntivo), ou como uma ordem (modo imperativo)”⁹².

Como antecipamos e como ilustramos pelos fragmentos anteriores, os conceitos propostos não são consensuais e o entendimento que os autores têm oscila entre a ideia de modo como:

- ✓ categoria gramatical que expressa a atitude do falante com relação à ação verbal: Faraco e Moura, Bechara, Cunha e Cintra, Dicionário de Linguística, *Real Academia Española* (Dicionário e Gramática), Gomis e Segura;
- ✓ categoria gramatical que expressa a dependência de um elemento (termo, frase) ao qual o verbo esteja subordinado: Bello, Dicionário Sopena e *Real Academia* (Dicionário).

Essa constatação é corroborada por Porto Dapena (1991, p. 11), que afirma não haver unanimidade entre os gramáticos sobre quantos são e quais são os modos verbais e que há uma disparidade de concepções com relação ao modo.⁹³ Este autor postula as definições de modo segundo duas perspectivas:

1. Perspectiva semântica - critério de ordem semântica, lógico-semântica ou pragmática.

⁹⁰ No original: “*Categoría gramatical del verbo expresada mediante flexión, que manifiesta la actitud del hablante hacia lo enunciado o la dependencia de algunas clases de subordinación.*”

⁹¹ No original: “*Entre los medios gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto a lo que se dice, se encuentran las formas de la conjugación conocidas por antonomásia con el nombre tradicional de modos.*”

⁹² No original: “*Es el accidente gramatical por el que el hablante expresa si considera la acción del verbo como algo real (modo indicativo), como algo hipotético (modo subjuntivo), o como una orden (modo imperativo).*”

⁹³ “[...] no existe unanimidad entre los gramáticos en torno a cuántos y cuáles sean los modos verbales [...] Esa falta de acuerdo se debe, como es natural, a una disparidad de concepciones en torno al modo. [...]”

2. Perspectiva formal ou sintática - critério de ordem formal ou sintática, sem referência ao significado, mas, sim, a aspectos sintáticos. (PORTO DAPENA, 1991, p. 12)⁹⁴

Com base nesses critérios, Porto Dapena (1991, p. 12) propõe três conceitos de modo: a) como tipo de comunicação estabelecida entre o falante e o ouvinte, b) como atitude do falante frente à ação ou processo verbal, e, finalmente, c) como resultado da regência exercida por uma palavra expressa ou tácita do contexto.⁹⁵

O conceito “a” – modo enquanto tipo de comunicação estabelecida entre o falante e o ouvinte – remete à questão da modalidade oracional. Nessa perspectiva, o modo é marcado por essa modalidade e, nesse caso, estão implicadas as noções classificatórias de orações afirmativas e interrogativas, entre outras. Para esse autor:

Com referência ao primeiro critério, o modo vem sendo entendido como expressão ou marca de modalidade oracional [...] a modalidade ou *modus* corresponde ao que Coseriu chama de significado <óntico>, ou seja, aquilo por meio do qual uma mesma oração pode apresentar-se como afirmativa ou enunciativa, interrogativa ou hipotética. (PORTO DAPENA, 1991, p. 13)⁹⁶

Quanto ao conceito “b” – modo enquanto atitude do falante frente à ação ou processo verbal – ou seja, como sinalizador da maneira pela qual o sujeito interpreta a ação realizada, Porto Dapena (1991, p. 23) afirma que é a concepção mais aceita: “A concepção, finalmente, de modo como reflexo da atitude ou postura que o falante adota frente à ação ou processo indicado pelo verbo é sem dúvida a mais estendida e amplamente aceita pelos gramáticos.”⁹⁷

O conceito “c” – modo enquanto resultado da regência exercida por uma palavra expressa ou tácita do contexto – é o defendido por Bello, para quem os modos seriam as inflexões das quais o verbo é o objeto por influência de alguma palavra implícita ou explícita do contexto:

⁹⁴ No original: “*El modo verbal, del que indicativo y subjuntivo serían los más típicos y representativos, se ha intentado definir desde diversos criterios, unas veces – las más – de orden semántico, lógico-semántico o, si se prefiere, pragmático, y otras puramente formales o sintagmáticas, esto es, sin referencia alguna al significado o contenido conceptual y sí, en cambio, al aspecto sintáctico.*”

⁹⁵ No original: “*a) como tipo de comunicación establecida entre el hablante y el oyente. b) como actitud del hablante frente a la acción o proceso verbal, y, finalmente, c) como resultado del régimen ejercido por una palabra expresa o tácita del contexto.*”

⁹⁶ No original: “*Con referencia al primer criterio, el modo viene entendiéndose como expresión o marca de modalidad oracional [...] la modalidad o modus viene a corresponderse con lo que Coseriu llama significado <óntico>, es decir, será aquello por lo que una misma oración puede presentarse como aseverativa o enunciativa, interrogativa o yusiva.*”

⁹⁷ No original: “*La concepción, finalmente, del modo como reflejo de la actitud o postura que el hablante adopta ante la acción o proceso indicado por el verbo es sin duda la más extendida y ampliamente aceptada por los gramáticos.*”

O modo do ponto de vista da regência: esta característica serve exatamente para estabelecer uma relação com outro ponto de vista na concepção do modo verbal, preconizada dentro da tradição gramatical por A. Bello, segundo o qual os modos seriam as inflexões das quais o verbo é objeto, por influência de alguma palavra, expressada ou tácita, do contexto. Dito de outra maneira, as diferenças modais seriam produto exclusivo da regência [...]. (PORTO DAPENA, 1991, p. 17)⁹⁸

Outro aspecto relevante é o fato de que, de acordo com a concepção de modo como resultado da regência, o uso das formas modais é governado pela presença de um verbo regente ou principal, expresso ou implícito: dizer, declarar, afirmar – Indicativo; desejar, duvidar – Subjuntivo.

Não temos o objetivo aqui de esgotar a discussão acerca das concepções de modo que vigoram no universo dos estudos linguísticos sobre o assunto, mesmo porque, o próprio Porto Dapena (1991, p. 12) afirma que “enquanto alguns estabelecem a distinção modal em tão somente um destes três pontos de vista ou critérios, outros defendem a utilização de dois deles e até dos três juntos”⁹⁹.

Por meio dessa breve explanação sobre as diferentes possibilidades de interpretação da questão, tivemos como foco apresentar subsídios para justificar nosso entendimento de modo. Sendo assim, optamos por considerar a concepção mais aceita pelos gramáticos, de acordo com o conceito “b” proposto por Porto Dapena, ou seja, entendemos modo como a atitude do falante frente à ação ou processo verbal, como indicador da maneira pela qual o sujeito interpreta a ação expressada pelo verbo. Nosso foco se centrará, portanto, nas abordagens mais tradicionais da questão, no conceito de oposição modal no cumprimento das ações (real *versus* irreal – objetividade *versus* subjetividade), conforme aponta Porto Dapena (1991, p. 24):

No caso do modo, para alguns, o enfoque faria referência aos graus de verificação ou cumprimento, e então se fala, por exemplo, de oposições modais baseadas nos parâmetros realidade/irrealidade, enquanto outros preferem enfatizar o grau de subjetividade, opondo as formas modais do verbo em termos de objetividade/subjetividade, ou finalmente, de acordo com outros, a visão do falante estaria relacionada ao grau de realização do

⁹⁸ No original: “*El modo desde el punto de vista de la rección: precisamente esta característica nos sirve para enlazar con otro punto de vista en la concepción del modo verbal, preconizada dentro de nuestra tradición gramatical por A. Bello, según quien los modos serían las inflexiones de que es objeto un verbo por influjo de alguna palabra, expresa o tácita, del contexto. Dicho de otra manera, las diferencias modales serían producto exclusivo del régimen, [...].*”

⁹⁹ No original: “[...] mientras unos basan la distinción modal en tan sólo uno de estos tres puntos de vista o criterios, otros abogan por la utilización de dos y hasta de los tres juntos.”

tempo verbal, surgindo assim os parâmetros atual/não-atual, possível ou potencial/impossível etc.¹⁰⁰

Segundo, ainda, Porto Dapena (1987, p. 50), o que determina a escolha do modo verbal não é o tipo de comunicação, mas sim a atitude do falante, que condiciona, em última instância, o tipo de comunicação estabelecida.¹⁰¹

Quanto à classificação dos modos verbais, consideramos três: modo indicativo, modo subjuntivo e modo imperativo. Conforme mencionamos no início deste capítulo, nas seções seguintes discorreremos sobre a configuração de um dos modos verbais em questão: o indicativo, primeiramente do português e em seguida do espanhol.

3.3. O modo indicativo: conceito, descrição e relevância dos paradigmas verbais do português e do espanhol.

Sendo o indicativo o ponto de partida de nossa pesquisa, faz-se necessário olharmos mais detidamente para aquelas questões que configuram sua abrangência e importância no sistema verbal do português e do espanhol. Passamos a discorrer, a seguir, sobre esses pontos que, basicamente, fazem referência à sua conceituação, caracterização e relevância.

O indicativo, assim como o subjuntivo e o imperativo, é um modo verbal tanto no português e como no espanhol. Para tratar de seu conceito apresentamos cinco definições (MASIP, 1999; GOMIS e SEGURA, 2008; DICCIONARIO SOPENA, 1984; CUNHA e CINTRA, 1985 e LUFT, 1996) segundo as quais o indicativo:

- ✓ [...] é o modo da realidade objetiva, espacial e temporal. Refere-se a ações, estados ou processos ocorridos em algum momento do passado, que acontecem no presente ou que ocorrerão no futuro. É o campo da memória, da referência, da previsão. (MASIP, 1999, p. 68)
- ✓ Enuncia a ação do verbo como algo real, como algo certo e objetivo. (GOMIS e SEGURA, 2008, p. 52)

¹⁰⁰ No original: “*En el caso del modo el enfoque se referiría según unos al grado de verificación o cumplimiento, y entonces se habla, por ejemplo, de oposiciones modales basadas en los rasgos realidad/irrealidad, mientras que otros prefieren centrarlo en grado de subjetividad, oponiendo entonces las formas modales del verbo en términos de objetividad/subjetividad, o finalmente, según otros, la visión del hablante se referiría al grado de realización del tiempo verbal, surgiendo así los rasgos actual/inactual, posible o potencial/imposible, etc.*”

¹⁰¹ “*Lo que propiamente determina la elección del modo verbal no es tanto el tipo de comunicación como, más bien, la actitud del hablante, que es la que en definitiva condiciona a su vez ese tipo de comunicación.*”

- ✓ [...] é um dos modos do verbo, que expressa o fato verbal como real e objetivo, ou seja, o julgamento assertório. (DICCIONARIO SOPENA, 1984, p. 113)¹⁰²
- ✓ exprime, “em geral, uma ação ou um estado considerados na sua realidade ou na sua certeza, quer em referência ao presente, quer ao passado ou ao futuro. É, fundamentalmente, o modo da oração principal.” (CUNHA e CINTRA, 1985, p. 436)
- ✓ enuncia pura e simplesmente o processo; é o modo da realidade, da informação. (LUFT, 1996, p. 129)

Como se vê, não há muita variação de sentido e existe consenso nas definições no que se refere ao fato de que o indicativo expressa ações reais e objetivas. Essa perspectiva é a que predomina nos estudos e compêndios gramaticais em geral. Para o nosso estudo, consideramos mais abrangente as definições apresentadas por Masip (1999, p. 68) e por Cunha e Cintra (1985, p. 436), que mencionam os âmbitos espaciais e temporais da realidade e fazem referência ao aspecto temporal das ações.

Conforme mencionamos no início desse capítulo, nosso recorte de pesquisa limita-se a questões referentes ao nível morfológico do modo indicativo e sua importância na formação dos tempos verbais porque entendemos que as deficiências de aprendizagem quanto a essas questões podem acarretar desdobramentos comprometedores no desenvolvimento do aluno no momento de aprender novos paradigmas verbais.

Quanto à classificação de seus tempos verbais, em relação ao subjuntivo e imperativo, o indicativo é o modo que apresenta o maior número deles, sejam simples ou compostos.¹⁰³ O português possui dez tempos, seis simples e quatro compostos; o espanhol também possui dez tempos, cinco simples e cinco compostos. Esses tempos verbais são tratados mais especificamente nos tópicos subsequentes, mas, a título ilustrativo, explicitamo-los nos quadros a seguir¹⁰⁴:

¹⁰² No original: “*El indicativo es el modo de la realidad objetiva, espacial y temporal. Refiere acciones, estados o procesos ocurridos en algún momento del pasado, que suceden en el presente o que ocurrirán en el futuro. Es el campo de la memoria, la referencia, la previsión.*” (MASIP, 1999, p. 68) “*Enuncia la acción del verbo como algo real, como algo cierto y objetivo.*” (GOMIS e SEGURA, 2008, p. 52) “*Indicativo: es uno de los modos del verbo, que expresa el hecho verbal como real y objetivo, o sea, el juicio asertorio.*” (DICCIONARIO SOPENA, 1984, p. 113)

¹⁰³ “*Sin duda por ser el indicativo el modo de la realidad, es el más rico en tiempos [...].*” (DICCIONARIO SOPENA, 1984, p. 114).

¹⁰⁴ No que se refere aos nomes dos tempos verbais, optamos por utilizar a nomenclatura indicada pela RAE (1996, p. 262-263): Tempos simples: *Presente, Pretérito Imperfecto, Pretérito Perfecto Simple, Futuro e Condicional*. Tempos compostos: *Pretérito Perfecto Compuesto, Pretérito Pluscuamperfecto, Pretérito Anterior, Futuro Perfecto e Condicional Perfecto*.

Português 6 tempos	1. Presente, 2. Pretérito Imperfeito, 3. Pretérito Perfeito Simples, 4. Pretérito Mais-que-perfeito Simples, 5. Futuro do Presente Simples, 6. Futuro do Pretérito Simples
Espanhol 5 tempos	1. Presente, 2. Pretérito Imperfeito, 3. Pretérito Perfeito simples, 4. Futuro, 5. Condicional

Quadro 03 - Modo indicativo do português e do espanhol – tempos simples

Português 4 tempos	1. Pretérito Perfeito Composto, 2. Pretérito Mais-que-perfeito Composto, 3. Futuro do Presente Composto, 4. Futuro do Pretérito Composto.
Espanhol 5 tempos	1. Pretérito Perfeito Composto, 2. Pretérito <i>Pluscuamperfecto</i> , 3. Pretérito Anterior, 4. Futuro Perfeito, 5. Condicional Perfeito.

Quadro 04 - Modo indicativo do português e do espanhol – tempos compostos

Tanto no português como no espanhol existem tempos verbais que derivam de outros tempos e formas verbais. No português, há tempos primitivos e derivados e dos 3 tempos primitivos, 2 são do modo indicativo: “Quanto à formação, os tempos podem ser primitivos e derivados. São considerados primitivos os seguintes tempos: o presente do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo e o infinitivo pessoal. Os outros tempos são derivados desses tempos primitivos.” (FARACO e MOURA, 1998, p. 335).

No espanhol, além de originar-se do radical do verbo, os tempos verbais podem derivar do infinitivo e da 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito simples do indicativo, conforme afirma González Hermoso (1997, p. 12-13):

Formação dos tempos simples:

- com o radical do verbo: presentes (indicativo, subjuntivo, imperativo), imperfeito do indicativo, pretérito indefinido ou pretérito perfeito simples, gerúndio e particípio
- com o infinitivo: futuro de indicativo e condicional.
- com a 3ª pers. pl. pret. indef. (tirando a terminação *-ron*): imperfeito e futuro do subjuntivo.¹⁰⁵

Além de ser o modo verbal que possui a maior quantidade de tempos nos dois idiomas, há coincidências entre as irregularidades dos tempos do indicativo com os tempos do subjuntivo.

¹⁰⁵ No original: “*FORMACIÓN DE LOS TIEMPOS SIMPLES: - con el radical del verbo: presentes (indicativo, subjuntivo, imperativo), imperfecto de indicativo, pretérito indefinido o pretérito perfecto simple, gerundio y participio; - con el infinitivo: futuro de indicativo y condicional; - con la 3ª pers. pl. pret. indef. (quitando la terminación -ron): imperfecto y futuro de subjuntivo.*”

Masip (1999) ¹⁰⁶ assim discorre sobre os paradigmas do presente, do pretérito e do futuro de ambos os idiomas:

Presente: “No presente de subjuntivo, a maioria dos verbos conservam as irregularidades do indicativo [...] Curiosamente, a primeira e a segunda pessoa do plural de ambos tempos coincidem nas duas línguas [...]”¹⁰⁷ (MASIP, 1999, p. 58)

Pretérito: “A conjugação dos pretéritos apresenta bastantes variações nas duas línguas. A base léxica das irregularidades dos passados é o presente ou o pretérito perfeito/indefinido de indicativo.”¹⁰⁸ (MASIP, 1999, p. 63)

Futuros e condicionais: Há “[...] algumas irregularidades nos futuros do indicativo, que se repetem nos condicionais espanhóis, os futuros do pretérito portugueses.”¹⁰⁹ (MASIP, 1999, p. 65)

Julgamos que esses paradigmas confirmam a relevância e importância do indicativo no sistema verbal do português e do espanhol e na configuração das irregularidades verbais, posto que as que se apresentam neste modo se repetem no subjuntivo e no imperativo, tanto em português quanto em espanhol.

3.4.- Conjugação regular e irregular do modo indicativo do português e do espanhol: aspectos convergentes e divergentes.

Para procedermos à análise contrastiva sobre aspectos morfológicos específicos do modo indicativo do português e do espanhol passamos a tratar, a seguir, do primeiro procedimento da metodologia que estabelecemos: descrição e comparação, em nível morfológico, dos tempos simples e compostos do modo indicativo dos dois idiomas.

A categoria verbal ‘tempo’ é formada por três tempos básicos – o presente, o pretérito e o futuro¹¹⁰, sendo que “o pretérito e o futuro admitem subdivisões, o que não ocorre com o

¹⁰⁶ Sobre as irregularidades do presente Masip pontua que: 1. “Algunos verbos cuya vocal temática o radical es – e cambian esta vocal por –i en las personas del singular y en la tercera del plural del presente de indicativo, en presente de subjuntivo la vocal –i aparece en todas las personas.” (MASIP, 1999, p. 60) 2. “Ocurre lo mismo con los verbos terminados en: *huir* (en las personas del singular y en la tercera del plural del presente de indicativo), *acer*, *ecer*, *ocer*, *ucir* en la 1ª persona del singular del presente de indicativo en presente de subjuntivo el cambio aparece en todas las personas.” (MASIP, 1999, p. 60-61) 3. “Algunos verbos tienen irregularidades especiales. Todas las personas del presente del subjuntivo siguen normalmente la irregularidad de la primera persona del singular del presente de indicativo en ambas las lenguas.” (MASIP, 1999, p. 62)

¹⁰⁷ No original: “En presente de subjuntivo, la mayoría de verbos conservan las irregularidades del indicativo [...] Curiosamente, la primera y la segunda persona del plural de ambos tiempos coinciden en las dos lenguas [...]”

¹⁰⁸ No original: “La conjugación de los pretéritos presenta bastantes variaciones en las dos lenguas. La base léxica de las irregularidades de los pasados es el presente o el pretérito perfecto/indefinido de indicativo.”

¹⁰⁹ No original: “[...] algunas irregularidades en los futuros del indicativo, que se repiten en los condicionales españoles, los futuros del pretérito portugueses.”

presente.” (FARACO e MOURA, 1998, p. 326) Dessa configuração resultam os tempos verbais simples que, no modo indicativo da língua portuguesa, são seis:

- a) Presente – em referência a fatos que se passam ou se estendem ao momento em que falamos: *eu canto*;
- b) Pretérito – em referência a fatos anteriores ao momento em que falamos e subdividido em *imperfeito*, *perfeito* e *mais-que-perfeito*: *cantava* (imperfeito), *cantei* (perfeito) e *cantara* (mais-que-perfeito)
- c) Futuro – em referência a fatos ainda não realizados e subdividido em *futuro do presente* e *futuro do pretérito*: *cantarei* (futuro do presente) e *cantaria* (futuro do pretérito) (BECHARA, 2004, p. 221 - Grifos do autor)

E na língua espanhola são cinco:

De um modo geral o tempo pode se referir ao momento em que se fala (presente), a um momento anterior (passado) ou a um momento posterior (futuro). [...] Os tempos do modo indicativo são: a) tempos simples: presente, pretérito imperfeito, pretérito indefinido¹¹¹, futuro imperfeito e condicional simples. (GOMIS e SEGURA, 2008, p. 61 e 63)¹¹²

Com relação aos tempos verbais compostos, na língua portuguesa são quatro – pretérito perfeito composto, pretérito mais-que-perfeito composto, futuro do presente composto e futuro do pretérito composto – e são “formados pelos verbos auxiliares *ter* ou *haver*, seguidos do particípio do verbo que se quer conjugar, chamado de principal” (FARACO & MOURA, 1998, p. 340).

Na língua espanhola, são cinco – pretérito perfeito composto, pretérito *pluscuamperfecto*, pretérito anterior, futuro perfeito e condicional composto – e, sobre o assunto. A seguir, passamos a descrever e contrastar, pois, os tempos simples dos dois idiomas.

Os verbos regulares são a maioria nos sistemas verbais de espanhol e do português.¹¹³ Segundo Bechara (2004, p. 225), “diz-se que um verbo é regular quando se apresenta de acordo com o modelo de sua conjugação: *cantar*, *vender*, *partir*. No verbo regular também o radical não varia.” Considerando essa caracterização, para conjugar um verbo regular o procedimento é extrair a marca da conjugação, que em português e em espanhol são três, *-ar*,

¹¹⁰ “Los tiempos son, esencialmente, presente, pasado y futuro, pero, por ejemplo, para referirnos al pasado tenemos varios tiempos con nombres diferentes.” (GONZALEZ HERMOSO, 1997, p. 10)

¹¹¹ Esclarecemos que este autor utiliza nomenclaturas diferentes das indicadas na **Gramática** da RAE.

¹¹² No original: “A grandes rasgos, el tiempo puede referirse al momento en que se habla (presente), a un momento anterior (pasado) o a un momento posterior (futuro). [...] Los tiempos del modo indicativo son: a) tiempos simples: el presente, el pretérito imperfecto, el pretérito indefinido, el futuro imperfecto y el condicional simple.”

¹¹³ “Vamos a ocuparnos únicamente de la conjugación regular – así llamada, según queda dicho, por corresponder a la inmensa mayoría de los verbos, los denominados por ello verbos regulares [...]”. (PORTO DAPENA, 1987, p. 61)

-er, -ir¹¹⁴, e acrescentar as desinências ou terminações¹¹⁵ que configuram o modelo das respectivas conjugações.

Apresentamos, a título ilustrativo, quadros contrastivos das conjugações dos tempos simples do modo indicativo – verbos regulares – do português e do espanhol, seguidos de breves comentários. Ressaltamos que, conforme explicitado anteriormente, detemo-nos em aspectos referentes à formação dos tempos verbais, em nível, portanto, morfológico e não nos remetemos a questões dos níveis sintático e semântico.¹¹⁶

MODO INDICATIVO	
PORTUGUÊS	ESPAÑHOL
1. Presente: canto	1. Presente: <i>canto</i>
2. Pretérito Imperfeito: cantava	2. Pretérito Imperfeito: <i>cantaba</i>
3. Pretérito Perfeito Simples: cantei	3. Pretérito Perfeito Simples: <i>canté</i>
4. Pretérito Mais-que-perfeito Simples: cantara	-
5. Futuro do Presente Simples: cantarei	4. Futuro: <i>cantaré</i>
6. Futuro do Pretérito Simples: cantaria	5. Condicional: <i>cantaría</i>

Quadro 05 – Síntese contrastiva dos tempos simples do indicativo do português e do espanhol

MODO INDICATIVO					
PORTUGUÊS PRESENTE			ESPAÑHOL PRESENTE		
1 ^a conjugação -AR	2 ^a conjugação -ER	3 ^a conjugação -IR	1 ^a conjugação -AR	2 ^a conjugação -ER	3 ^a conjugação -IR
-o	-o	-o	-o	-o	-o
-as	-es	-es	-as	-es	-es
-a	-e	-e	-a	-e	-e
-amos	-emos	-imos	-amos	-emos	-imos
-ais	-eis	-is	-áis	-éis	-ís
-am	-em	-em	-an	-en	-en

Quadro 06 – Desinências do presente do indicativo do português e do espanhol

¹¹⁴ “El portugués y el español tienen tres conjugaciones:

- la primera está compuesta por los verbos con vocal temática a: cantar, amar, comprar....

- la segunda, por los verbos con vocal temática e: beber, correr, comer....

- la tercera, por los verbos con vocal temática i: partir, subir, ir....” (MASIP, 1999, p. 68)

¹¹⁵ “Desinencias. Llámense también terminaciones, y son las letras que se agregan a la radical o elemento principal de la palabra [...]” (DICCIONARIO SOPENA, 1984, p. 77).

“Desinência. Chama-se desinência o afixo que se apresenta no final de um substantivo, de um pronome ou de um adjetivo (desinências causais) ou no final de um verbo (desinências pessoais) para constituir com a raiz, eventualmente provida de um elemento temático, uma forma flexionada.” (DUBOIS et.al., 1993, p. 178)

¹¹⁶ Todos os quadros contrastivos dos tempos compostos baseiam-se em Masip (1999, p. 53 a 55).

As desinências do presente de indicativo dos dois idiomas praticamente coincidem. Há somente uma divergência em relação à acentuação ortográfica na 2ª pessoa do plural, além da grafia com “m” em português e “n” em espanhol, na 3ª pessoa do plural.

MODO INDICATIVO					
PORTUGUÊS PRETÉRITO IMPERFEITO			ESPAÑHOL PRETÉRITO IMPERFECTO		
1ª conjugação -AR	2ª conjugação -ER	3ª conjugação -IR	1ª conjugação -AR	2ª conjugação -ER	3ª conjugação -IR
-ava**	-ia	-ia	-aba**	-ía	-ía
-avas**	-ias	-ias	-abas**	-ías	-ías
-ava**	-ia	-ia	-aba**	-ía	-ía
-ávamos**	-íamos	-íamos	-ábamos**	-íamos	-íamos
-aveis*/**	-íeis*	-íeis*	-abais*/**	-íais*	-íais*
-avam**	-iam	-iam	-aban**	-ían	-ían

Quadro 07 – Desinências do pretérito imperfeito do indicativo do português e do pretérito imperfecto do espanhol

As conjugações do pretérito imperfeito dos dois idiomas, além de apresentarem divergências no que se refere à acentuação ortográfica, apresentam, também, diferenças ortográficas relacionadas às terminações:

- 1) * os morfemas flexivos de pessoa em espanhol se mantêm iguais em todas as pessoas (a), em português há a troca de (a) por (e) na 2ª pessoa do plural em todas as conjugações;
- 2) ** há oposição (v) português e (b) espanhol na 1ª conjugação.

MODO INDICATIVO					
PORTUGUÊS PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES			ESPAÑHOL PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE		
1ª conjugação -AR	2ª conjugação -ER	3ª conjugação -IR	1ª conjugação -AR	2ª conjugação -ER	3ª conjugação -IR
-ei*	-í	-í	-é*	-í	-í
-aste	-este	-iste	-aste	-iste	-iste
-ou*	-eu*/**	-iu*/**	-ó*	-ió**	-ió**
-amos	-emos	-imos	-amos	-imos	-imos
-	-	-	-	-	-
astes**/****	estes**/****	istes**/****	asteis***/****	isteis***/****	isteis***/****
-aram****	-eram**/****	-iram**/****	-aron****	-ieron**/****	-ieron**/****

Quadro 08 – Desinências do pretérito perfeito simples e pretérito perfecto simple do português e do espanhol

As conjugações do pretérito perfeito simples dos dois idiomas apresentam diferenças ortográficas relacionadas às terminações de praticamente todas as pessoas. Assim, os símbolos incluídos após as desinências, indicam que:

- 1) * em português, há ditongos nos morfemas flexivos na 1ª e 3ª pessoas do singular em verbos da 1ª conjugação, fato que não ocorre em espanhol;
- 2) ** em português os ditongos da 3ª pessoa do singular são diferentes em cada conjugação; em espanhol, além da inexistência de ditongo na 3ª pessoa do singular da 1ª conjugação, os ditongos da 2ª e 3ª conjugações se mantêm iguais;
- 3) *** em espanhol, há ditongos na 2ª e 3ª pessoa do plural;
- 4) **** em português, as terminações da segunda pessoa do plural são diferentes nas três conjugações; em espanhol, se mantêm iguais as terminações da 2ª e 3ª conjugações.
- 5) ***** há uma divergência em relação à grafia com “a” da terminação da 3ª pessoa do plural em português e a grafia com “o” em espanhol.

MODO INDICATIVO					
PORTUGUÊS PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO SIMPLES			ESPAÑHOL -		
1ª conjugação -AR	2ª conjugação -ER	3ª conjugação -IR	1ª conjugação -AR	2ª conjugação -ER	3ª conjugação -IR
-ara	-era	-ira	-	-	-
-aras	-eras	-iras	-	-	-
-ara	-era	-ira	-	-	-
-áramos	-êramos	-íramos	-	-	-
-áreis	-êreis	-íreis	-	-	-
-aram	-eram	-iram	-	-	-

Quadro 09 – Desinências do pretérito mais-que-perfeito do indicativo do português

Como se vê, quanto à sua formação, não há um tempo simples do modo indicativo da língua espanhola que tenha equivalência com o tempo simples pretérito mais-que-perfeito do indicativo da língua portuguesa. Entretanto, sua conjugação coincide bastante com outro tempo verbal do espanhol: o pretérito imperfeito do subjuntivo, embora do ponto de vista sintático-semântico, o pretérito mais-que-perfeito simples encontre equivalência com o tempo composto do indicativo do espanhol pretérito *pluscuamperfecto*. Assim, é possível estabelecer correspondência entre ambos, como ilustrado no seguinte exemplo: O médico **avisara** a

família sobre os problemas de saúde do paciente (português) / *El médico había avisado a la familia sobre los problemas de salud del paciente* (espanhol).

O pretérito mais-que-perfeito simples do português está em desuso na linguagem coloquial, restringindo-se seu emprego, assim, a textos literários ou de caráter mais formal e, em seu lugar, prefere-se usar o pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo – tinha cantado (ver quadro 14, mais adiante)¹¹⁷.

MODO INDICATIVO					
PORTUGUÊS FUTURO DO PRESENTE SIMPLES			ESPAÑHOL FUTURO		
1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação	1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
-AR	-ER	-IR	-AR	-ER	-IR
-ei*	-ei*	-ei*	-é*	-é*	-é*
-ás	-ás	-ás	-ás	-ás	-ás
-á	-á	-á	-á	-á	-á
-emos	-emos	-emos	-emos	-emos	-emos
-éis	-éis	-éis	-éis	-éis	-éis
-ão	-ão	-ão	-án	-án	-án

Quadro 10 – Desinências do futuro do presente simples e do futuro do indicativo do português e do espanhol

As conjugações do futuro do presente simples do português e do futuro do espanhol praticamente coincidem e as mesmas terminações são usadas nas três conjugações de cada idioma respectivamente. Há somente a manutenção de ditongos na 1ª pessoa do singular na língua portuguesa, fato que não ocorre na língua espanhola.

1) * manutenção de ditongos na 1ª pessoa do singular na língua portuguesa, fato que não ocorre na língua espanhola.

MODO INDICATIVO					
PORTUGUÊS FUTURO DO PRETÉRITO SIMPLES			ESPAÑHOL CONDICIONAL		
1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação	1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
-AR	-ER	-IR	-AR	-ER	-IR
-ia	-ia	-ia	-ía	-ía	-ía
-ias	-ias	-ias	-ías	-ías	-ias
-ia	-ia	-ia	-ía	-ía	-ía
-íamos	-íamos	-íamos	-íamos	-íamos	-íamos
-íeis*	-íeis*	-íeis*	-íais*	-íais*	-íais*
-iam	-iam	-iam	-ían	-ían	-ían

¹¹⁷ Na linguagem coloquial prefere-se a forma composta:

- Quando eu entrei na sala o professora já *entrara*. (forma simples)

- Quando eu entrei na sala o professor já *tinha entrado*. (forma composta) (FARACO & MOURA, 1998, p. 346)

Quadro 11 – Desinências do futuro do pretérito simples e do *condicional* do indicativo do português e do espanhol

As conjugações do futuro do pretérito do português e do condicional do espanhol praticamente coincidem em todas as pessoas. Só ocorre um fenômeno similar ao constatado no pretérito imperfeito:

- 1) * divergência relacionada aos morfemas flexivos de pessoa na 2ª pessoa do plural que em espanhol mantêm (a) em todas as conjugações e em português não: há mudança de (a) por (e) na 2ª pessoa do plural em todas elas.

Passamos a discorrer, a seguir, sobre os tempos simples do modo indicativo – verbos irregulares. Por não ser o objeto de estudo principal desta investigação, devido à amplitude do tema e às limitações da pesquisa, esclarecemos que não temos como objetivo esgotar o assunto referente aos paradigmas verbais irregulares da língua portuguesa e da língua espanhola, nem tratar da descrição e caracterização dos modelos de conjugação irregular dos dois idiomas. Dada a complexidade da questão, consideramos ser pertinente priorizar aqueles aspectos relacionados ao conceito de verbo irregular e suas implicações.

Segundo Bechara (2004, p. 225), verbo irregular é aquele “que, em algumas formas, apresenta modificação no radical ou na flexão, afastando-se do modelo de conjugação a que pertence [...]”. Gomis e Segura (2008, p. 19) definem os verbos irregulares como aqueles “que, ao serem conjugados, sofrem mudanças em sua raiz ou em sua terminação.”¹¹⁸ Observamos que, em ambas as definições, consta que as irregularidades podem ocorrer no radical ou nas desinências dos verbos, fato que amplia a complexidade da configuração verbal irregular. Esse elemento comum é tratado na literatura sobre o assunto com diferentes abordagens e nomenclaturas em cada idioma, mas, na verdade, guardadas as respectivas especificidades do português e do espanhol, convergem em fenômenos linguísticos similares, sobre os quais discorreremos a seguir.

Bechara (2004, p. 225) classifica os verbos irregulares do português em *fracos* e *fortes*: “Os irregulares se dividem em *fracos* e *fortes*. Fracos são aqueles cujo radical do infinitivo não se modifica no pretérito: *sentir – senti; perder – perdi*. Fortes são aqueles cujo radical do infinitivo se modifica no pretérito perfeito: *caber – coube; fazer – fiz*.”

Já Porto Dapena (1987, p. 109) pontua que “a irregularidade ou anomalia de uma forma verbal pode corresponder à base ou tema, à desinência, ou a ambos os elementos simultaneamente”¹¹⁹ e indica três tipos de irregularidades: vocálicas, consonânticas e mistas.

¹¹⁸ No original: “[...] que, al ser conjugados, experimentan cambios en su raíz o en su terminación.”

¹¹⁹ No original: “[...] la irregularidad o anomalía de una forma verbal puede corresponder ya a la base o tema, ya a la desinencia, o a ambos elementos a la vez.”

Na língua espanhola há, também, a distinção entre verbos de irregularidade comum e de irregularidade própria:

Os verbos irregulares com irregularidade comum são aqueles cuja irregularidade se repete em um grupo mais ou menos numeroso de verbos; ou seja, quando a irregularidade de um verbo pode servir de modelo para conjugar outros. Tradicionalmente, estes verbos se dividem em doze grupos, segundo as irregularidades que apresentam [...]. Os verbos com irregularidade própria são aqueles cujas mudanças na raiz e/ou nas desinências não encontramos em outros verbos, exceto em seus compostos e/ou derivados (ex.: *andar, caer, oír*, etc.); em outras palavras, considera-se que um verbo tem irregularidade própria quando pode servir de modelo unicamente para seus compostos. (GOMIS e SEGURA, 2008, p. 19, 23-24)¹²⁰

Nos paradigmas verbais irregulares da língua portuguesa não há essa classificação em grupos ou mesmo em irregularidades próprias ou comuns. Há, porém, a distinção entre verbos simplesmente irregulares e verbos anômalos:

Anômalo é o verbo irregular que apresenta, na sua conjugação, radicais primários diferentes: ser (reúne o concurso de dois radicais, os verbos latinos *sedēre* e *ēsse*) e ir (reúne o concurso de três radicais, os verbos latinos *ire*, *vadēre* e *ēsse*). Outros autores consideram anômalo o verbo cujo radical sofre alterações que o não podem (*sic*) enquadrar em classificação alguma: dar, estar, ter, haver, ser, poder, ir, vir, ver, caber, dizer, saber, pôr, etc. (BECHARA, 2004, p. 226)

Entendemos por analogia, que verbos anômalos seriam verbos de irregularidade própria na classificação espanhola. Por fim, chamamos a atenção para o fato de que a simples modificação ortográfica no radical ou na desinência do verbo não o identifica necessariamente como verbo irregular. Na língua portuguesa, de acordo com Bechara (2004, p. 226), “não entram no rol dos verbos irregulares aqueles que, para conservar a pronúncia, têm de sofrer variação de grafia: ‘carregar – carregue – carreguei – carregues’, ‘ficar – fico – fiquei – fique’. Não há portanto irregulares gráficos.” (Grifos do autor)

¹²⁰ No original: “Los verbos irregulares con irregularidad común son aquellos cuya irregularidad se repite en un grupo más o menos numeroso de verbos; es decir, cuando la irregularidad de un verbo puede servir de modelo para conjugar otros. Tradicionalmente, estos verbos se han dividido en doce grupos, según las irregularidades que presentan [...]. Los verbos con irregularidad propia son aquellos cuyos cambios en la raíz y/o en las desinencias no los encontramos en otros verbos, excepto en sus compuestos y/o derivados (ej.: *andar, caer, oír*, etc.); es decir, se considera que un verbo tiene irregularidad propia cuando puede servir de modelo únicamente para sus compuestos.”

Na língua espanhola ocorre fenômeno similar. A *Real Academia Española* (1996, p. 270) pontua que “em seu conjunto, as irregularidades são resultado da ação das leis fonéticas sobre o sistema inteiro da língua espanhola”¹²¹ e Bello (1998, p. 387) pondera que:

Para qualificar um verbo como regular ou irregular não se deve atentar para as letras com que se escreve, mas sim aos sons com os quais se pronuncia. Como conjugamos com o ouvido, não com os olhos, não há nenhuma irregularidade nas variações de letras que são necessárias para que não se alterem os sons.¹²²

Desse modo, verbos como apagar, cruzar e dirigir sofrem alterações ortográficas do tipo ‘*apagar – apagué*’ (*pretérito perfecto simple*), ‘*cruzar – crucé*’ (*pretérito perfecto simple*), ‘*dirigir – dirijo*’ (*presente de indicativo*), porém não devem ser classificados como irregulares¹²³, segundo afirma Porto Dapena (1987, p. 128):

Com relação aos modelos de conjugação regular, os verbos podem apresentar outros tipos de anomalias diferentes dos até aqui descritos e que propriamente não configuram irregularidade alguma, posto que não se referem a conformações morfológicas diferentes das estabelecidas como normais.¹²⁴

Conforme explicitado anteriormente, a temática referente aos paradigmas verbais irregulares é bastante complexa e não configura o objeto central da pesquisa que desenvolvemos neste momento. Consideramos suficiente deter-nos por aqui, portanto, e, ao associarmos o detalhamento e explicações que acabamos de apresentar com as proposições chave de nossa investigação – a condição do indicativo como o modo verbal que possui a maior quantidade de tempos e seu papel na formação dos tempos do sistema verbal do português e do espanhol – podemos corroborar nossa hipótese sobre a relevância das irregularidades verbais do indicativo no contexto linguístico dos dois idiomas e no processo de ensino e aprendizagem dos verbos do espanhol a/por brasileiros.

¹²¹ No original: “*En su conjunto, las irregularidades son resultado de la acción de las leyes fonéticas sobre el sistema entero de la lengua española.*”

¹²² No original: “*Para calificar a un verbo de regular o irregular no debe atenderse a las letras con que se escribe, sino a los sonidos con que se pronuncia. Como conjugamos con el oído, no con la vista, no hay ninguna irregularidad en las variaciones de letras que son necesarias para que no se alteren los sonidos.*”

¹²³ Sobre verbos regulares que apresentam anomalias na conjugação, consultar Porto Dapena (1987, p. 128-134).

¹²⁴ No original: “*En relación con los modelos de conjugación regular, los verbos pueden presentar otros tipos de anomalías distintos de los hasta aquí descritos y que propriamente no constituyen irregularidad alguna, puesto que no se refieren a conformaciones morfológicas diferentes de las establecidas como normales.*”

Após essa explanação sobre os tempos simples regulares e irregulares, passamos a discorrer, a seguir, sobre os tempos compostos do modo indicativo do português e do espanhol.

Sobre a formação dos tempos compostos, Faraco & Moura (1998, p.340) pontuam que “os tempos compostos da voz ativa são formados pelos verbos auxiliares *ter* ou *haver*, seguidos do particípio do verbo que se quer conjugar, chamado de **principal**.” (Grifo do autor). No que se refere à língua espanhola, “os tempos compostos estão constituídos pelo verbo *haber* como auxiliar e o particípio, imobilizado na forma masculina, do verbo conjugado” (PORTO DAPENA, 1987, p. 87). A *Real Academia Española* amplia este conceito ao afirmar que:

A flexão dos verbos espanhóis compreende formas simples e formas compostas. Com cada uma das formas simples – se excluimos somente o imperativo – se corresponde com notável simetria, que não é simplesmente formal, uma forma composta, da qual passam a formar parte a forma simples correspondente do auxiliar *haber* e o particípio do verbo conjugado: *amo: he amado; amaba: había amado; amé: hube amado* etc.¹²⁵ (RAE, 1996, p. 252)

Como se vê, do ponto de vista morfológico, guardadas as devidas especificidades de cada idioma, os tempos compostos do português e do espanhol possuem similaridade estrutural. Em português, em relação aos outros verbos auxiliares possíveis (*haver* e *ser*)¹²⁶, o verbo auxiliar mais usual desses tempos é *ter*; no espanhol o verbo auxiliar é *haber*. Em comparação com os simples, os tempos compostos são em menor número em português (quatro), já que em espanhol são cinco porque, neste idioma, manteve-se o pretérito anterior (por exemplo, *hube amado*). Apresentamos, a título ilustrativo, quadros contrastivos das conjugações dos tempos compostos do modo indicativo – verbos regulares – do português e do espanhol. Ressaltamos que, conforme explicitado anteriormente, nos detemos em aspectos referentes à formação dos tempos verbais, em nível, portanto, morfológico, e não nos remetemos a questões dos níveis sintático e semântico.¹²⁷

¹²⁵ No original: “*La flexión de los verbos españoles comprende formas simples y formas compuestas. Con cada una de las formas simples – si prescindimos solo del imperativo – se corresponde con notable simetría, que no es simplemente formal, una forma compuesta, de la que entran a formar parte la forma simple correspondiente del auxiliar haber y el participio del verbo conjugado: amo: he amado; amaba: había amado; amé: hube amado, etc.*”

¹²⁶ “1 – *ter*, *haver* (raramente) e *ser* (mais raramente) combinam com o particípio do verbo principal para constituírem novos tempos, chamados compostos, que, unidos aos simples, formam o quadro completo da conjugação da voz ativa.” (BECHARA, 2004, p. 230)

¹²⁷ Lembramos que todos os quadros contrastivos dos tempos compostos baseiam-se, como dissemos, em Masip (1999, p. 53 a 55).

MODO INDICATIVO	
PORTUGUÊS	ESPAÑHOL
1. Pretérito Perfeito Composto: tenho cantado	1. <i>Pretérito Perfecto Compuesto: he cantado</i>
2. Pretérito Mais-que-perfeito Composto: tinha cantado	2. <i>Pretérito Pluscuamperfecto: había cantado</i>
-	3. <i>Pretérito Anterior: hube cantado</i>
3. Futuro do Presente Composto: terei cantado	4. <i>Futuro Perfecto: habré cantado</i>
4. Futuro do Pretérito Composto: teria cantado	5. <i>Condicional Perfecto: habría cantado</i>

Quadro 12 – Quadro contrastivo da formação dos tempos compostos do indicativo do português e do espanhol

MODO INDICATIVO					
PORTUGUÊS PRETÉRITO PERFEITO COMPOSTO verbo auxiliar no presente do indicativo + participípio do verbo principal			ESPAÑHOL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO verbo auxiliar no presente do indicativo + participípio do verbo principal		
1 ^a conjugação -AR	2 ^a conjugação -ER	3 ^a conjugação -IR	1 ^a conjugação -AR	2 ^a conjugação -ER	3 ^a conjugação -IR
tenho – ado	tenho –ido	tenho – ido	he – ado	he – ido	he – ido
tens – ado	tens – ido	tens – ido	has – ado	has – ido	has – ido
tem – ado	tem – ido	tem – ido	ha – ado	ha – ido	ha – ido
temos – ado	temos – ido	temos – ido	hemos –ado	hemos –ido	hemos –ido
tendes – ado	tendes – ido	tendes – ido	habéis – ado	habéis – ido	habéis – ido
têm – ado	têm – ido	têm – ido	han – ado	han – ido	han – ido

Quadro 13 – Quadro contrastivo do pretérito perfeito composto do indicativo do português e do espanhol¹²⁸

¹²⁸ Muito embora já tenhamos ressaltado que nos limitamos à apresentação da formação morfológica básica dos tempos, esclarecemos que o pretérito perfeito composto do português e do espanhol não são compatíveis nos níveis sintático e semântico, nem possuem equivalência de uso. Em espanhol, “*Se trata de un pasado reciente que mantiene relación con el presente. Se parece a la forma compuesta brasileña tenho feito (pretérito perfeito composto do indicativo). La única diferencia consiste en que la fórmula española indica algo reciente pero ya acabado, mientras que la portuguesa da a entender una actividad reciente y todavía no terminada.*” (MASIP, 1999, p. 57). Esclarece a RAE, em seu **Esbozo** (1985, p.465-466), que “*significa en la lengua moderna la acción pasada y perfecta que guarda relación con el presente. Esta relación puede ser real o simplemente pensada o percibida por el hablante. Por eso nos servimos de este tiempo para expresar el pasado inmediato. [...] También denota el hecho ocurrido en un lapso de tiempo que no ha terminado todavía. [...] Lo empleamos asimismo para acciones alejadas del presente, cuyas consecuencias duran todavía. [...] A veces la relación con el presente es afectiva: así, ante una misma situación objetiva decimos Mi padre ha muerto hace tres años, si aquel hecho repercute en mi sentimiento actual; en cambio, Mi padre murió hace tres años no es más que una noticia desprovista de emotividad.*” Além disso, a mesma Academia da Língua ressalta que “*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. [...] 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, 1985, p. 466).

MODO INDICATIVO					
PORTUGUÊS PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO COMPOSTO verbo auxiliar no pretérito imperfeito + particípio do verbo principal			ESPAÑHOL PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO verbo auxiliar no <i>pretérito imperfecto</i> + particípio do verbo principal		
1ª conjugação -AR	2ª conjugação -ER	3ª conjugação -IR	1ª conjugação -AR	2ª conjugação -ER	3ª conjugação -IR
tinha – ado	tinha – ido	tinha – ido	había – ado	había – ido	había – ido
tinhas – ado	tinhas – ido	tinhas – ido	habías – ado	habías – ido	habías – ido
tinha – ado	tinha – ido	tinha – ido	había – ado	había – ido	había – ido
tínhamos – ado	tínhamos – ido	tínhamos – ido	habíamos –ado	habíamos –ido	habíamos – ido
tínheis – ado	tínheis – ido	tínheis – ido	habíais – ado	habíais – ido	habíais – ido
tinham – ado	tinham – ido	tinham – ido	habían – ado	habían – ido	habían – ido

Quadro 14 – Quadro contrastivo do pretérito mais-que-perfeito composto e do *pretérito pluscuamperfecto* do indicativo do português e do espanhol

MODO INDICATIVO					
PORTUGUÊS Não há equivalência			ESPAÑHOL PRETÉRITO ANTERIOR verbo haber no <i>pretérito perfecto simple</i> + particípio do verbo principal		
1ª conj. -AR	2ª conj. -ER	3ª conj. -IR	1ª conjugação -AR	2ª conjugação -ER	3ª conjugação -IR
			hube – ado	hube – ido	hube – ido
			hubiste – ado	hubiste – ido	hubiste – ido
			hubo – ado	hubo – ido	hubo – ido
			hubimos –ado	hubimos –ido	hubimos – ido
			hubisteis – ado	hubisteis – ido	hubisteis – ido
			hubieron – ado	hubieron – ido	hubieron – ido

Quadro 15 – Quadro contrastivo do *pretérito anterior* do indicativo do espanhol¹²⁹

MODO INDICATIVO					
PORTUGUÊS FUTURO DO PRESENTE COMPOSTO verbo ter no futuro do presente simples + particípio do verbo principal			ESPAÑHOL FUTURO PERFECTO verbo auxiliar no <i>futuro imperfecto</i> + particípio do verbo principal		
1ª conjugação -AR	2ª conjugação -ER	3ª conjugação -IR	1ª conjugação -AR	2ª conjugação -ER	3ª conjugação -IR
terei – ado	terei – ido	terei – ido	habré – ado	habré – ido	habré – ido
terás – ado	terás – ido	terás – ido	habrás – ado	habrás – ido	habrás – ido

(Continua)

¹²⁹ De acordo com a RAE (1985, p.470), este tempo “denota acción pasada inmediatamente anterior a otra también pasada. [...] Este tiempo es de poco uso en castellano moderno, pues solo se emplea en oraciones temporales y precedido de las locuciones *después que, luego que, así que, cuando, no bien, enseguida que, en cuanto, tan pronto como* u otras semejantes.”

(Continuação)

MODO INDICATIVO					
PORTUGUÊS FUTURO DO PRESENTE COMPOSTO verbo <i>ter</i> no futuro do presente simples + particípio do verbo principal			ESPAÑHOL FUTURO PERFECTO verbo auxiliar no <i>futuro imperfecto</i> + particípio do verbo principal		
1 ^a conjugação -AR	2 ^a conjugação -ER	3 ^a conjugação -IR	1 ^a conjugação -AR	2 ^a conjugação -ER	3 ^a conjugação -IR
terá – ado	terá – ido	terá – ido	habrá – ado	habrá – ido	habrá – ido
teremos – ado	teremos – ido	teremos – ido	habremos –ado	habremos –ido	habremos –ido
tereis – ado	tereis – ido	tereis – ido	habréis – ado	habréis – ido	habréis – ido
terão – ado	terão – ido	terão – ido	habrán – ado	habrán – ido	habrán – ido

Quadro 16 – Quadro contrastivo do futuro do presente composto e do *futuro perfecto* do indicativo do português e do espanhol

MODO INDICATIVO					
PORTUGUÊS FUTURO DO PRETÉRITO COMPOSTO verbo auxiliar no futuro do pretérito + particípio do verbo principal			ESPAÑHOL CONDICIONAL PERFECTO verbo auxiliar no <i>condicional</i> + particípio do verbo principal		
1 ^a conjugação -AR	2 ^a conjugação -ER	3 ^a conjugação -IR	1 ^a conjugação -AR	2 ^a conjugação -ER	3 ^a conjugação -IR
teria – ado	teria – ido	teria – ido	habría – ado	habría – ido	habría – ido
terias – ado	terias – ido	terias – ido	habrías – ado	habrías – ido	habrías – ido
teria – ado	teria – ido	teria – ido	habría – ado	habría – ido	habría – ido
teríamos – ado	teríamos – ido	teríamos – ido	habríamos –ado	habríamos –ido	habríamos –ido
teríeis – ado	teríeis – ido	teríeis – ido	habríais – ado	habríais – ido	habríais – ido
teriam – ado	teriam – ido	teriam – ido	habrían – ado	habrían – ido	habrían – ido

Quadro 17 – Quadro contrastivo do futuro do pretérito composto e do *condicional* composto do indicativo do português e do espanhol

Com relação às irregularidades, os tempos compostos se configuram por apresentar as mesmas características dos tempos simples e se limitam aos verbos auxiliares *ter*, no português e *haber*, no espanhol, que mantêm as mesmas irregularidades dos tempos simples quando conjugados nos tempos compostos. Com relação aos particípios, estes mantêm as mesmas características regidas pelas regras de formação dos particípios irregulares:

[...] este particípio regular termina em *-ado* nos verbos da primeira conjugação, e em *-ido* nos da segunda e terceira. [...] Todo particípio que não termina em *-ado* ou em *-ido*, é irregular. As irregularidades são muito

variadas, e em geral procedem da herança do particípio formado diretamente do latim.¹³⁰ (DICCIONARIO SOPENA, 1984, p. 223)

Concluimos, assim, os procedimentos da metodologia de contraste que propusemos: 1. Descrição e comparação, em nível morfológico, dos tempos simples e compostos do modo indicativo do português e do espanhol. 2. Análise dos dados resultantes que explicitasse diferenças e semelhanças estruturais entre os dois idiomas. 3. Identificação de aspectos morfológicos convergentes e divergentes entre o modo indicativo do português e do espanhol.

Em resumo, quanto à conjugação verbal do português e do espanhol foi possível constatar que:

- ✓ Tanto em português como em espanhol o conceito de verbos regulares e verbos irregulares é similar.
- ✓ Em português há verbos irregulares e verbos anômalos. Em espanhol há verbos de irregularidade comum e de irregularidade própria. São nomenclaturas diferentes para fenômenos similares nos dois idiomas.
- ✓ Tanto em português como em espanhol há verbos que, apesar de sofrerem modificação ortográfica no radical ou na desinência do verbo, classificam-se como verbos regulares porque não apresentam alteração em nível fonético.

Conforme mencionamos, tivemos como meta olhar mais detidamente para questões que configuram a abrangência e importância do modo indicativo no sistema verbal dos dois idiomas. Apresentamos, a seguir, uma síntese de questões morfológicas que justificam a abrangência e importância supracitadas.

- 1) O indicativo é o modo que apresenta o maior número de tempos, sejam simples ou compostos, tanto em português quanto em espanhol.
- 2) Os tempos do indicativo apresentam maior frequência de uso que os tempos do subjuntivo e do imperativo, nos dois idiomas;
- 3) O indicativo tem papel fundamental na configuração das irregularidades verbais, posto que as que se apresentam neste modo se repetem no subjuntivo e no imperativo, tanto em português quanto em espanhol. A base léxica das

¹³⁰ No original: “[...] este participio regular termina en –ado en los verbos de la primera conjugación, y en –ido en los de la segunda y tercera. [...] Todo participio que no termine en –ado o en –ido, es irregular. Las irregularidades son muy variadas, y en general proceden de haberse formado el participio directamente del latín.”

irregularidades dos diferentes tipos de pretéritos é o presente ou o pretérito perfeito/indefinido de indicativo (MASIP, 1999, p. 63). Algumas irregularidades nos futuros do indicativo se repetem nos condicionais do espanhol e nos futuros do pretérito do português (MASIP, 1999, p. 65).

- 4) Há aspectos convergentes e divergentes entre as conjugações verbais do modo indicativo, a saber:

Convergências – tempos simples

- ✓ As desinências do presente de indicativo dos dois idiomas praticamente coincidem em todos os casos.
- ✓ As conjugações do futuro do presente simples do português e do futuro imperfeito do espanhol são muito similares e as mesmas terminações são usadas nas três conjugações de cada idioma, respectivamente.
- ✓ As conjugações do futuro do pretérito do português e do condicional do espanhol são equivalentes e as mesmas terminações são usadas nas três conjugações de cada idioma, respectivamente.

Convergências – tempos compostos

- ✓ Os tempos compostos do português e do espanhol possuem similaridade estrutural: verbo auxiliar conjugado no tempo verbal de origem + verbo principal no particípio.

Divergências – tempos simples

- ✓ As conjugações do pretérito imperfeito dos dois idiomas apresentam divergências no que se refere à acentuação ortográfica e às terminações da 1ª conjugação.
- ✓ As conjugações do pretérito perfeito simples dos dois idiomas apresentam diferenças ortográficas relacionadas às terminações de praticamente todas as pessoas.
- ✓ Não há um tempo simples do modo indicativo da língua espanhola que tenha equivalência ao tempo simples pretérito mais-que-perfeito do indicativo da língua portuguesa. Porém, a conjugação do pretérito mais-que-perfeito do indicativo da língua portuguesa praticamente coincide com a conjugação de

outro tempo pertencente a outro modo verbal do espanhol, o pretérito imperfeito do subjuntivo.

Divergências – tempos compostos

- ✓ O verbo auxiliar utilizado no português é *ter*. No espanhol é o verbo *haber*.
- ✓ Não há um tempo composto do modo indicativo da língua portuguesa que tenha equivalência ao tempo composto *pretérito anterior* do indicativo da língua espanhola.
- ✓ O pretérito perfeito composto do português (*tinha cantado*) não é equivalente, sintática e semanticamente, ao pretérito perfeito composto do espanhol (*he cantado*). Este tempo espanhol mantém correspondência com o pretérito perfeito simples do português (*cantei*).

Consideramos que esses fatores justificam nossa hipótese de que as deficiências de aprendizagem quanto a questões relacionadas ao modo indicativo podem acarretar desdobramentos comprometedores no desenvolvimento do aluno no momento de aprender novos paradigmas verbais. Ampliamos nossa justificativa com o alerta de Masip (1999, p. 57) sobre as dificuldades de aprendizes brasileiros com os tempos verbais do espanhol:

Dificuldades do brasileiro com os tempos verbais espanhóis

- ✓ Tem dificuldade para assimilar o pretérito perfeito composto (pretérito indefinido¹³¹ ou antepresente) *he cantado, he vendido, he venido*. Trata-se de um passado recente que mantém relação com o presente. Parece-se à forma composta brasileira *tenho feito* (*pretérito perfeito composto do indicativo*). A única diferença consiste em que a fórmula espanhola indica algo recente mas já acabado, enquanto a portuguesa dá a entender uma atividade recente e ainda não terminada.
- ✓ Tem dificuldade em equiparar o pretérito *pluscuamperfecto* do indicativo espanhol *había cantado* ao *pretérito mais-que-perfeito* de indicativo português *cantara*. Devido a sua idêntica ortografia, o aluno tende a pensar que a forma portuguesa *cantara* equivale ao pretérito imperfeito do subjuntivo espanhol.
- ✓ Tem dificuldade em entender o pretérito anterior espanhol *hube cantado*, uma forma verbal que indica um passado imediatamente anterior a outro passado. [...]
- ✓ Tem dificuldade em distinguir o pretérito imperfeito do subjuntivo espanhol *cantara* do *pluscuamperfecto*¹³² de indicativo português *cantara*.

¹³¹ Entendemos tratar-se de um lapso, posto que a denominação “indefinido” corresponde ao pretérito perfeito simples do indicativo.

¹³² Entendemos tratar-se, também, de um lapso, pois o tempo correto do português é pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo e não *pluscuamperfecto*.

A saída é aconselhar o aprendiz a usar a fórmula espanhola *cantase*, parecida à portuguesa *cantasse*.¹³³

Conforme explicitado no capítulo 2, é necessário um tratamento metodológico diferenciado em contextos de ensino e aprendizagem marcados pela proximidade linguística e, nesse sentido, há aspectos positivos e negativos que concorrem entre si. A vantagem inicial e o desempenho satisfatório nas recepções e produções iniciais dos aprendizes que a proximidade linguística pode proporcionar aos alunos nos primeiros estágios de aprendizagem, concorre com o desaparecimento desses aspectos em estágios mais avançados. Se as convergências e divergências entre o modo indicativo do português e do espanhol explicitadas por nós neste capítulo não forem abordadas adequadamente, a condição de falso iniciante desse alunado pode acarretar prejuízos específicos, severos na sua interlíngua e ter como consequência a fossilização de estruturas linguísticas próximas, porém inexistentes tanto no idioma materno como no idioma estrangeiro.

Julgamos que os dados obtidos no presente capítulo podem abrir perspectivas quanto ao aprendizado consciente sobre a proximidade tipológica entre o idioma materno e o idioma meta e que essas perspectivas podem promover possibilidades didático-pedagógicas que conduzam à conscientização de questões pontuais e características do ensino e aprendizagem do modo indicativo do espanhol a brasileiros. Nesse sentido, defendemos que sejam adotadas como base de ensino as contribuições da análise contrastiva, apontadas no capítulo precedente. Entendemos que ao explicitar aos aprendizes as aproximações e distanciamentos existentes entre ambos os idiomas no modo indicativo, conforme ilustrado nas páginas anteriores, será feito um chamamento à tomada de consciência sobre aqueles aspectos morfológicos que ressaltamos neste capítulo.

¹³³ No original: “*Dificultades del brasileño con los tiempos verbales españoles:*

- ✓ *Tiene dificultad para asimilar el pretérito perfecto compuesto (pretérito indefinido o antepresente) he cantado, he vendido, he venido. Se trata de un pasado reciente que mantiene relación con el presente. Se parece a la forma compuesta brasileña tenho feito (pretérito perfeito composto do indicativo). La única diferencia consiste en que la fórmula española indica algo reciente pero ya acabado, mientras que la portuguesa da a entender una actividad reciente y todavía no terminada.*
- ✓ *Le cuesta equiparar el pretérito pluscuamperfecto de indicativo español había cantado al pretérito mais-que-perfeito de indicativo português cantara. Debido a su idéntica ortografía, el alumno tiende a pensar que la forma portuguesa cantara equivale al pretérito imperfecto de subjuntivo español.*
- ✓ *Le cuesta entender el pretérito anterior español hube cantado, una forma verbal que indica un pasado inmediatamente anterior a otro pasado. [...]*
- ✓ *Le cuesta distinguir el pretérito imperfecto de subjuntivo español cantara del pluscuamperfecto de indicativo portugués cantara. Lo mejor es aconsejarle que use la fórmula española cantase, parecida a la portuguesa cantasse. “*

Concomitantemente, também é preciso considerar as ponderações que apresentamos no primeiro capítulo desta tese acerca do papel da gramática e do desenvolvimento da competência comunicativa dos futuros professores. Assim, não basta apresentar, explicar, exemplificar e exercitar os aspectos morfológicos relativos ao modo indicativo ressaltados aqui; entendemos que é igualmente importante expor os alunos a mostras significativas da LE e proporcionar-lhes oportunidades de uso efetivo dos diferentes tempos verbais do indicativo espanhol de modo a que, uma vez tenham se apropriado das formas em si e tenham clareza sobre as convergências e divergências que os tempos desse modo guardam com o português, possam contrastar, na prática, as situações em que os dois idiomas empregam cada um deles. Vale ressaltar, uma vez mais, que não nos detivemos em estudar, em profundidade, estes últimos aspectos por não ser esse nosso foco neste momento, embora tenhamos sinalizado e alertado, de maneira breve, acerca da importância de alguns deles.

Por entendermos que além dos pontos até aqui detalhados também são relevantes as estratégias e as crenças de professores e alunos sobre o ensino e aprendizagem de verbos, no próximo capítulo centraremos nossa atenção na descrição e análise das informações obtidas em nossa pesquisa de campo.

Capítulo 4 - O modo indicativo em espanhol: questões de ensino e aprendizagem.

Nos capítulos precedentes tratamos de questões essencialmente teóricas referentes ao problema de pesquisa que, a nosso ver, agregam valor à metodologia de trabalho proposta. Neste capítulo, dedicamo-nos a apresentar essa metodologia. Primeiramente, tratamos de definir o tipo de investigação realizado por nós e de apresentar a sua estrutura, o perfil dos informantes, os instrumentos e critérios de coleta de dados. Na sequência, procedemos à descrição e à análise dos dados coletados.

4.1. Metodologia da pesquisa: definição e procedimentos de coleta e análise dos dados.

As pesquisas no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras têm se caracterizado por apresentar elevados graus de complexidade, sofisticação e abrangência. Como consequência, no tocante à definição desses estudos quanto à metodologia de pesquisa, é cada vez mais corrente a adoção de uma postura combinatória nas investigações, conforme aponta Andrade (2005, p. 42): “[...] podemos nos arriscar a afirmar que as pesquisas feitas na área de línguas estrangeiras (assim como em outras áreas) podem assumir procedimentos híbridos de aproximação e entendimento do objeto de pesquisa, em virtude de suas características intrínsecas.”

Tendo em vista que o objeto de estudo por nós apontado – questões de ensino e aprendizagem do modo indicativo do espanhol – traz consigo a abrangência e complexidade supracitadas, julgamos ser apropriado desenvolver nossa pesquisa sob a ótica de uma abordagem metodológica mista, de cunho qualitativo-quantitativo.

Sobre os trabalhos quantitativos, Callegari (2008, p. 114) pontua que:

Este tipo de estudo tem como principal objetivo procurar conhecer e descrever determinadas características e/ou opiniões sobre um grupo específico, principalmente através de questionários e entrevistas. Os dados são analisados estatisticamente e os resultados obtidos normalmente podem ser generalizados a um grupo maior.

Pela praticidade e viabilidade dentro do contexto de ensino onde recopilamos dados, o instrumento de coleta que propusemos foi o questionário, ferramenta característica da

modalidade de pesquisa quantitativa. Os questionários utilizados, porém, eram compostos de questões objetivas de múltipla escolha e, também, de questões abertas, nas quais os critérios de análise aplicados devem ser de natureza eminentemente qualitativa. Sobre os estudos qualitativos, Callegari (2008, p. 117) afirma que “diferentemente da pesquisa de cunho quantitativo, a pesquisa qualitativa não tem como objetivo principal a generalização de dados, mas sim, a compreensão do funcionamento de um determinado evento, situação ou contexto.”

Considerando a possibilidade de conjugar tanto a abordagem quantitativa como a qualitativa, justificamos nossa escolha e nos respaldamos na constatação de que:

Nas últimas décadas, tem havido um crescente reconhecimento de que a combinação das abordagens qualitativa e quantitativa numa mesma pesquisa pode fornecer a presença do que há de melhor em cada uma delas, além de neutralizar as limitações e os vieses inerentes a cada uma. (DÖRNYEI, 2001b, p. 242, apud CALLEGARI, 2008, p.119).

Definida a tipologia da pesquisa, procedemos à investigação *in loco* por meio da coleta de dados realizada com alunos e professores de um curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola, seguida da análise de materiais didáticos. O objetivo dessa pesquisa *in loco* foi obter dados que nos remetesse a questões de ensino e aprendizagem do modo indicativo do espanhol e, para tanto, consideramos necessária uma reflexão sobre como os alunos aprendem, como os professores ensinam e como os materiais didáticos tratam esses paradigmas verbais do idioma estrangeiro. A realização dessa reflexão demandou uma série de procedimentos que envolveram a organização, tabulação e análise de dados que foram obtidos por meio de dois questionários que serão descritos nos itens seguintes. O primeiro foi aplicado a alunos do curso de licenciatura supracitado. O segundo foi aplicado a um grupo de professores de espanhol, vinculados à universidade onde os alunos estudam.

Conforme mencionado anteriormente, os dados foram coletados entre alunos (futuros professores) de um curso de licenciatura única em Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola, de uma universidade pública da região sul do Brasil. Na introdução desta pesquisa explicitamos nosso interesse pelo ensino superior, em específico pelos cursos de formação de professores de espanhol (Letras) em universidades públicas porque temos atuado diretamente nesse contexto de ensino ao longo de nossa carreira docente e pela necessidade emergente do fortalecimento dos estudos relacionados à formação inicial desses professores. Optamos por coletar dados entre alunos de 3ª e 4ª séries por causa da complexidade do recorte linguístico da pesquisa - paradigmas verbais do modo indicativo do

espanhol. Descartamos os informantes das séries iniciais porque consideramos que esses alunos ainda não tiveram contato suficiente com os conteúdos por nós investigados e esse fator poderia interferir nos resultados da pesquisa.

O procedimento inicial foi entrar em contato com os docentes do curso para solicitar a contribuição deles como participantes da pesquisa, enquanto informantes, e a autorização para coletar dados entre os discentes no horário de aulas. Esclarecemos que nosso intuito era realizar a coleta com alunos e professores de um mesmo contexto para possibilitar o cruzamento dos dados que, a nosso ver, otimizaria os resultados da pesquisa. Todos concordaram em participar. Feito o primeiro contato e o esclarecimento sobre o teor da pesquisa, e após solicitarmos a autorização expressa dos sujeitos (Ver Apêndice C), procedemos à aplicação do questionário entre os alunos.

No total foram quatro grupos: dois da 3ª série (vespertino e noturno) e dois da 4ª série (vespertino e noturno). O instrumento (questionário) foi aplicado nos meses de maio e junho de 2010, nos períodos vespertino e noturno, na própria sala de aula e os alunos tiveram uma hora e meia para responder as questões. Agendamos previamente a data de aplicação do questionário com os docentes das turmas escolhidas, de modo a não prejudicar o desenvolvimento das aulas. No momento da aplicação estavam presentes na sala somente a pesquisadora e os informantes. Após nossa identificação, informamos a natureza geral da pesquisa, esclarecemos que os dados ali coletados seriam confidenciais, que lhes assistia o direito do anonimato e que os dados obtidos seriam divulgados segundo as diretrizes éticas das pesquisas. Em seguida, apresentamos o termo de autorização para que o lessem e o assinassem. Esclarecidas todas as dúvidas e assinados os termos, iniciamos a coleta.

Conforme nos mostram os gráficos seguintes, ao todo tivemos 32 informantes, 31 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, alunos regulares da 3ª e 4ª séries do curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas/Habilitação Língua Espanhola. Tratava-se de grupos bastante jovens, com idade média entre 20 e 30 anos.

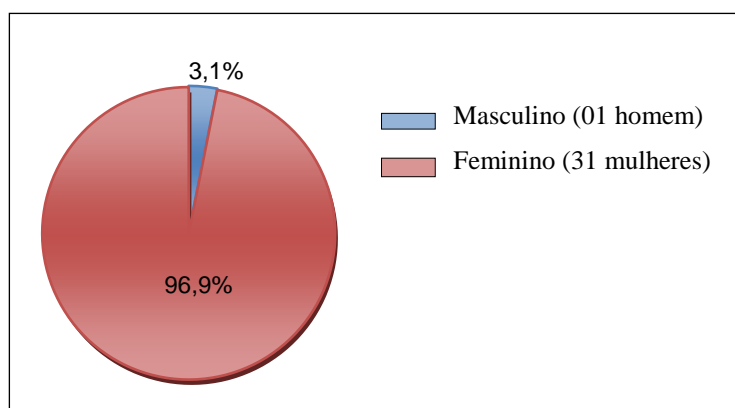
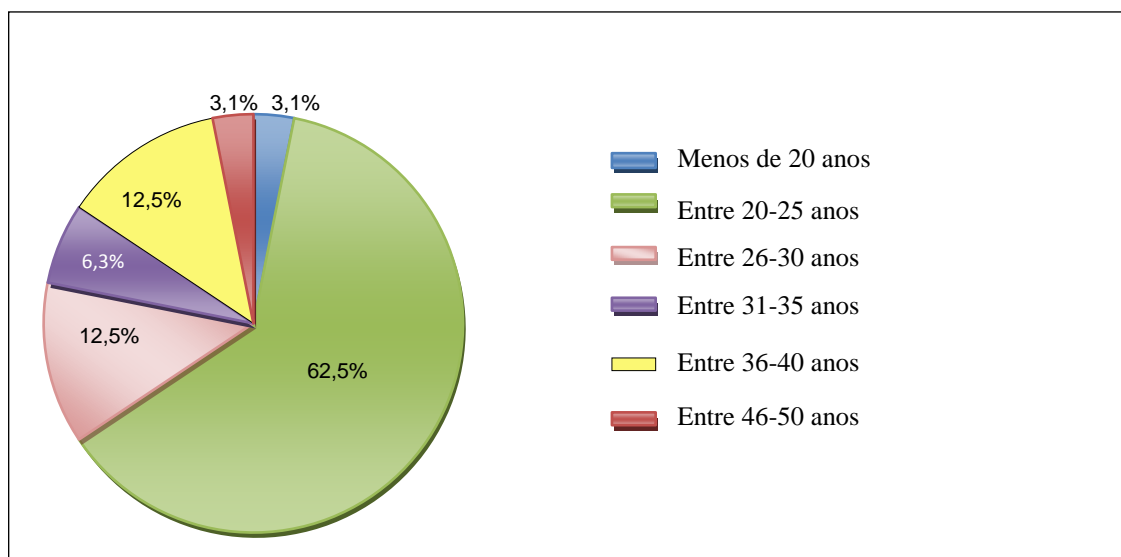
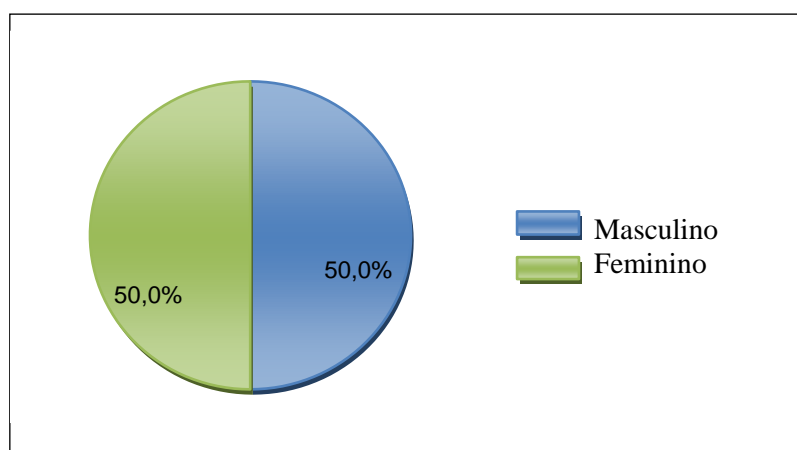


Gráfico 1 – Sexo (Alunos)**Gráfico 2 – Faixa Etária (Alunos)**

O passo seguinte foi distribuir os questionários entre os docentes do curso. Optamos por entregá-los em mãos e a posterior devolução do termo de autorização¹³⁴ e do questionário respondido também foi feita pessoalmente. Esse procedimento ocorreu ao longo do mês de julho de 2010.

Os gráficos a seguir mostram que tivemos 10 informantes, todos professores universitários do mesmo curso de licenciatura onde coletamos os dados dos alunos, sendo 05 do sexo feminino e 05 do sexo masculino, com idades variando entre os 20 e os 45 anos.

**Gráfico 3 – Sexo (Professores)**

¹³⁴ O modelo do termo de autorização dos professores encontra-se no Apêndice D.

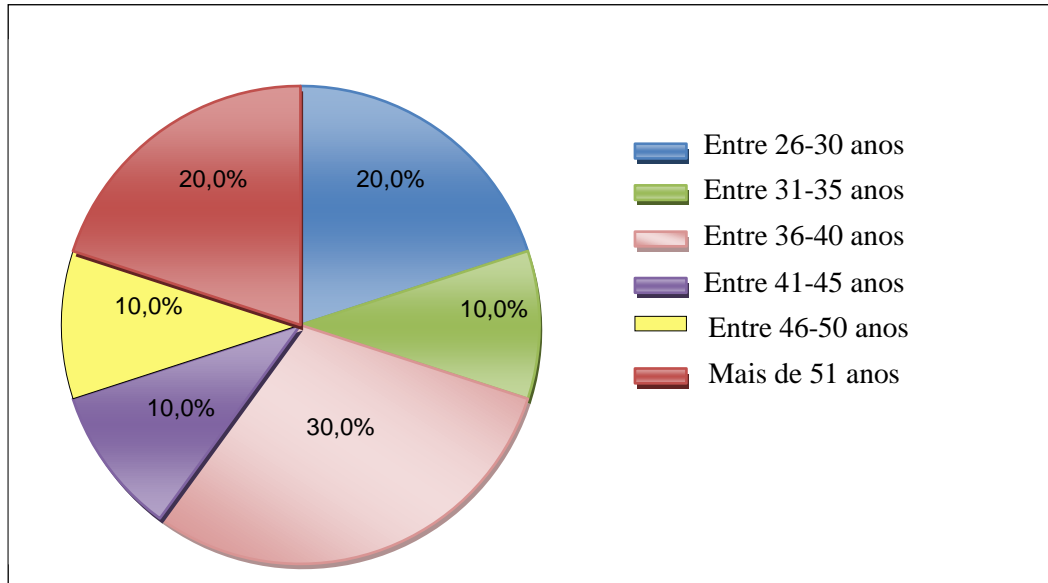


Gráfico 4 – Faixa Etária (Professores)

Dos 10 professores, 05 são estrangeiros e 02 deles moram em cidades vizinhas à cidade onde atuam como docentes do curso de licenciatura supracitado.

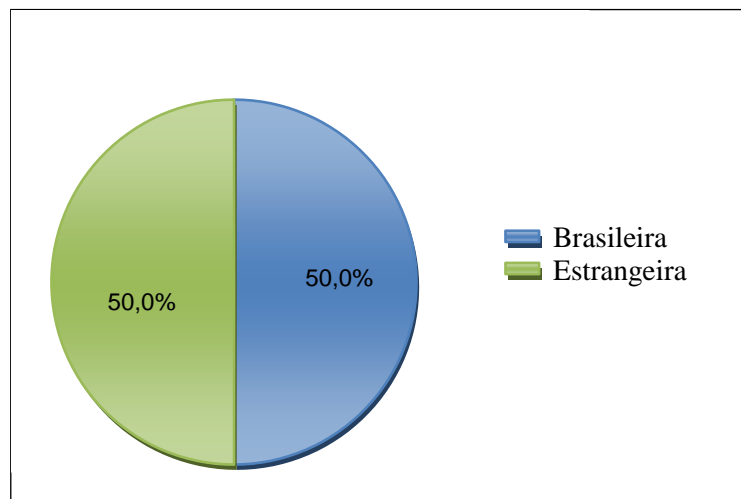


Gráfico 5 – Nacionalidade

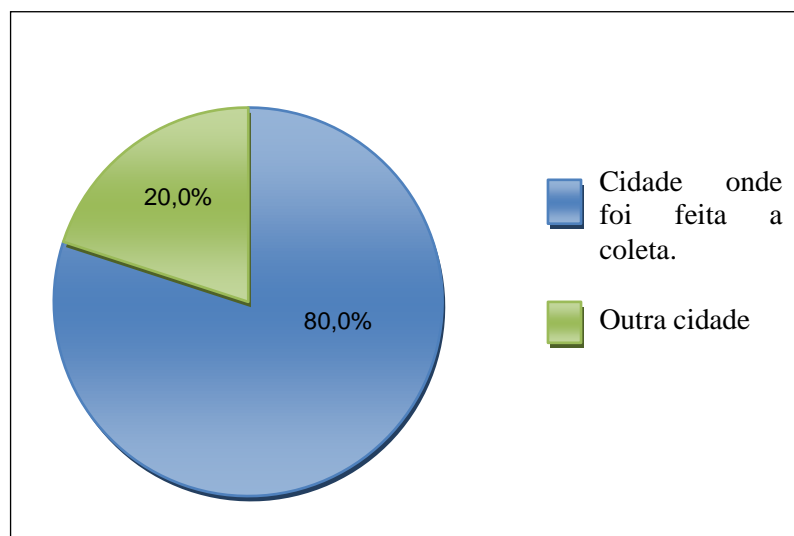


Gráfico 6 – Residência

O processo de coleta dos dados tanto dos docentes como dos discentes ocorreu no período de dois meses, entre junho e julho de 2010. Entre as dificuldades que encontramos ressaltamos que, apesar de utilizarmos os horários regulares de aulas, nem sempre foi possível concentrar todos os alunos ao mesmo tempo na sala. Eles não tinham conhecimento prévio da coleta e alguns faltavam no dia em que ela estava agendada. Com isso, tivemos que retornar e agendar mais uma aula para coletar os dados dos alunos faltosos para completar o número final de discentes por turma. Com relação aos professores, a devolução dos questionários foi feita no prazo médio de 30 dias, no mês de julho, e consideramos essa relativa demora devida à intensa agenda desses docentes em suas atribuições na universidade e, também, à extensão dos questionários.

Sobre os instrumentos de coleta de dados, conforme citado, optamos por utilizar dois questionários, um para os alunos e outro para os professores. O questionário dos alunos foi identificado com os códigos Q-A-05-10 e Q-A-06-10 cujo significado é: Q – Questionário (instrumento de coleta), A – Alunos (sujeitos da pesquisa), 05/06 – Maio/Junho (meses de aplicação), 10 – 2010 (Ano de aplicação). Conforme mencionamos, o objetivo da pesquisa *in loco* era obter dados que nos remetessem a questões de ensino e aprendizagem do modo indicativo do espanhol e para tanto, entre outros aspectos, consideramos necessária uma reflexão sobre como os alunos aprendem. Assim sendo, julgamos ser pertinente verificar, descrever e analisar estratégias de aprendizagem e crenças dos sujeitos da pesquisa vinculados ao curso de licenciatura. Optamos por organizar o questionário em 3 seções: 1. dados pessoais, 2. estudo e aprendizagem de língua espanhola, 3. crenças sobre aprendizagem de verbos.

No que se refere à seção 1 (dados pessoais), justificamos sua inclusão por considerarmos ser pertinente coletar dados pessoais e relacionados, também, à formação escolar dos alunos. Além de faixa etária e sexo, propusemos o levantamento de informações sobre a formação básica dos informantes (Ensino Médio e/ou profissionalizante) e sobre a formação superior deles, se já possuíam outro curso superior ou se estavam cursando outra carreira simultaneamente com a licenciatura em Letras – Espanhol. Julgamos ser relevante, também, verificar se os alunos frequentavam ou já haviam frequentado cursos livres de língua espanhola. Entendemos que essas informações poderiam ser úteis no momento de descrever o contexto de ensino e de interpretar e analisar os resultados das seções 2 e 3, respectivamente.¹³⁵

Já na seção 2 (estudo e aprendizagem de língua espanhola), dedicamo-nos a investigar aspectos relacionados às estratégias de aprendizagem dos alunos. A primeira parte do questionário que propusemos fazia referência à aprendizagem de verbos em geral, muito embora, conforme explicitado anteriormente, o foco de nossa investigação sejam os verbos do modo indicativo - espanhol. Composta por 19 perguntas de múltipla escolha, nela os informantes deveriam indicar o grau de frequência com que ocorriam as situações ou procedimentos descritos.

Propusemos questões que visavam detectar aspectos relacionados diretamente à aprendizagem dos alunos e aos mecanismos que eles utilizavam para aprender verbos. Para tanto, optamos por tomar como base as Estratégias de Aprendizagem. Nosso objetivo era identificar quais estratégias, em seus diferentes níveis de classificação (metacognitivas, cognitivas e socioafetivas), os alunos mais utilizavam para aprender verbos e a quais eles recorriam menos. Com esse diagnóstico, esperávamos detectar quais estratégias deveriam ser mais otimizadas e como isso poderia interferir na aprendizagem.

Considerando o conceito teórico-prático de que as estratégias de aprendizagem, no âmbito de ensino de línguas estrangeiras, são um “conjunto de operações a serem ativadas pelo aluno a fim de aprender ou compreender a língua alvo, de integrá-la em sua memória a

¹³⁵ Esclarecemos que a versão dos questionários (de alunos e de professores) utilizada nesta pesquisa provém um teste-piloto que realizamos anteriormente ao nosso Exame Geral de Qualificação. Esse teste foi feito com a turma da 2ª série do mesmo curso onde coletamos os dados definitivos e com um grupo de professores de espanhol não vinculados à universidade onde os alunos estudavam. Aclaramos que os dados obtidos no teste foram descartados e nossos objetivos foram única e exclusivamente verificar se os instrumentos de coleta estavam adequados ou não ao caráter da pesquisa e se os dados coletados seriam passíveis de análise. Sendo assim, foram feitos ajustes nos questionários definitivos utilizados nesta investigação, provenientes das correções e alterações detectadas no teste-piloto.

longo prazo e de reutilizá-la” (CYR, 1998, p. 35)¹³⁶ adotamos a classificação proposta por O’Malley e Chamot:

- ✓ Estratégias Metacognitivas (Reflexão)
- ✓ Estratégias Cognitivas (Interação com o objeto de estudo)
- ✓ Estratégias Socioafetivas (Interação com outras pessoas)

As Estratégias Metacognitivas implicam em uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, em uma preparação que visa a aprendizagem, o controle ou a monitoração das atividades de aprendizagem assim como a autoavaliação. (O’MALLEY e CHAMOT, 1990, p.44). Estas estratégias podem ser classificadas em sete tipos:

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS
1. Antecipação/planejamento
2. Atenção geral
3. Atenção seletiva
4. Autogestão
5. Automonitoração
6. Identificação de problema
7. Autoavaliação

Quadro 18 – Estratégias Metacognitivas

As Estratégias Cognitivas implicam uma interação com a matéria de estudo, uma manipulação mental ou física dessa matéria e uma aplicação de técnicas específicas na execução de uma tarefa de aprendizagem (O’MALLEY e CHAMOT apud CYR, 1998, p.46), podendo desmembrar-se em onze tipos:

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS
1. Repetição
2. Utilização de referências (fontes)
3. Classificação ou agrupamento
4. Tomada de notas
5. Dedução ou indução
6. Substituição
7. Elaboração
8. Resumo
9. Tradução
10. Transferência de conhecimentos
11. Inferência

Quadro 19 - Estratégias Cognitivas

¹³⁶ No original: “[...] les stratégies d’apprentissage peuvent être définies comme un ensemble d’operations mises en oeuvre par l’élève afin de saisir ou de comprendre la langue cible, de l’intégrer dans sa mémoire à long terme et de la réutiliser.” Todas as traduções do francês foram feitas pela Profa. Rejane J. de Queiroz Fialho Taillefer / Depto. LEM / UEL, a quem agradecemos a colaboração.

As estratégias socioafetivas implicam na interação com outra pessoa, com o objetivo de favorecer a aprendizagem e o controle da dimensão afetiva que a acompanha (O'MALLEY e CHAMOT apud CYR, 1998, p. 55) e apresentam quatro tipos:

ESTRATÉGIAS SOCIOAFETIVAS
1. Esclarecimento/verificação
2. Cooperação
3. Controle das emoções
4. Autorreforço

Quadro 20 - Estratégias Socioafetivas

Com base nessa tipologia dividimos o questionário desta seção em três partes:

- ✓ Parte 1: relacionada às estratégias metacognitivas (perguntas de 1 a 6, total de 6)
- ✓ Parte 2: relacionada às estratégias cognitivas (perguntas de 7 a 13, total de 7)
- ✓ Parte 3: relacionada às estratégias socioafetivas (perguntas de 14 a 19, total de 6)

Total de questões: 19

No que se refere à seção 3 (crenças sobre aprendizagem de verbos), nosso objetivo era detectar aspectos relacionados às crenças dos alunos sobre aprender verbos e as implicações desses aspectos na aprendizagem do modo indicativo do espanhol. Consideramos como parâmetro o conceito indicado por Barcelos (2001, p. 72), segundo a qual crenças são “opiniões e idéias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de língua.” Consideramos, também, o agrupamento de crenças salientado por Garbuió (2010). De acordo com essa autora, Vieira-Abrahão agrupa as crenças de alunos em 07 categorias, a saber:

[...] concepções de linguagem, concepções de ensino, concepções de aprendizagem, papéis de professores e alunos, fatores que afetam a aprendizagem da língua estrangeira, conceitos de erros, correção e avaliação na sala de aula de LE, o livro didático no ensino de línguas estrangeiras. (GARBUÍO, 2010, p.90).

Tendo em vista essas premissas, muito embora entendamos que essas categorias são interrelacionadas, agrupamos nossas questões da seguinte maneira:

Temas das questões	Categorias
Questão 1. Entendimento que os alunos tinham sobre aprender os verbos do espanhol.	✓ Concepções de aprendizagem
Questão 2. Opinião dos alunos sobre a maneira do professor trabalhar os verbos do espanhol na sala de aula.	✓ Concepções de ensino ✓ Papéis de professores e alunos
Questão 3. Relevância e suficiência dos conteúdos gramaticais sobre verbos que foram ensinados na aprendizagem do espanhol.	✓ Concepções de aprendizagem
Questão 4. Papel do material didático (livro didático, gramáticas, dicionários etc.) na aprendizagem dos verbos do espanhol.	✓ O livro didático no ensino de línguas estrangeiras.
Questão 5. Dificuldades que alunos tiveram na aprendizagem dos verbos do espanhol.	✓ Concepções de aprendizagem ✓ Conceitos de erros, correção e avaliação na sala de aula de LE

Quadro 21 – Crenças de alunos: Categorias.

Propusemos 05 assertivas, sendo 03 mistas (múltipla escolha + dissertativa) e 02 somente dissertativas, por meio das quais julgamos ter sido possível levantar conjuntos de crenças dos alunos-informantes. A estrutura das proposições permitia a escolha de mais de uma opção. Acolhemos como resposta, portanto, uma única alternativa ou uma combinação delas, conforme os sujeitos tivessem assinalado apenas uma opção ou mais de uma, respectivamente.

Os dados obtidos nas três seções foram lançados e tabulados no programa informático SPSS 15.0 PARA WINDOWS. Para lançá-los na planilha do programa foi necessária uma organização de etiquetas¹³⁷ que permitisse a identificação de cada pergunta bem como as respectivas frequências. Esta organização levou-nos a criar códigos para transpor dados linguísticos a dados numéricos que permitissem a tabulação correta das informações obtidas no questionário. Concluída essa etapa de tratamento dos dados, pudemos proceder à realização dos cálculos percentuais.

O questionário dos professores foi identificado com os códigos Q-P-07-10 e Q-PE-07-10, cujo significado é: Q – Questionário (instrumento de coleta), P/Professores e PE/Professores Estrangeiros (sujeitos da pesquisa), 07 – Julho (mês de aplicação), 10 – 2010 (Ano de aplicação). Para dar sequência ao objetivo da pesquisa *in loco*, isto é, obter dados que nos remetessem a questões de ensino e aprendizagem do modo indicativo do espanhol, consideramos necessário, entre outros aspectos, detectar aqueles relacionados às crenças dos

¹³⁷ No programa SPSS, etiquetas são fichas nas quais constam informações obtidas por meio dos questionários aplicados e que, posteriormente, são convertidas em valores numéricos, analisáveis pelo programa.

professores do curso de licenciatura sobre aprender verbos e refletir sobre as implicações desses fatores no processo de ensino e aprendizagem do modo indicativo do espanhol. Assim sendo, optamos por organizar o questionário em 3 seções: 1. dados pessoais, 2. dados profissionais, 3. dados relacionados ao ensino e aprendizagem de língua espanhola.

Com relação à seção 1 (dados pessoais), julgamos ser pertinente coletar dados pessoais e relacionados, também, à formação acadêmica dos informantes. Além de faixa etária, sexo e nacionalidade, propusemos o levantamento de informações referentes à formação inicial dos docentes (curso de graduação) e sobre seus estudos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado).

Já na seção 2 (dados profissionais), consideramos ser relevante conhecer dados sobre a experiência profissional progressiva e atual dos professores. Para tanto, propusemos questões sobre a atuação pedagógica dos informantes em diferentes níveis: Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, ensino superior, cursos livres e outros. Entendemos que essas informações poderiam ser úteis no momento de descrever o contexto de ensino e de interpretar e analisar os resultados da seção 3.

Ainda que não tivéssemos condições, naquele momento, de determinar com exatidão se as informações coletadas nas seções 1 e 2 (sobre formação acadêmica e atuação profissional) seriam consideradas ou não na pesquisa, por precaução optamos por incluí-las tendo em vista a hipótese de que as crenças dos professores podem ter origens variadas (RICHARDS e LOCKHARTE, 1998, p. 35-36). Assim, as crenças podem ser oriundas de:

- a) experiências enquanto aprendizes de uma língua; b) experiência com relação ao que proporciona melhores resultados; c) preferências estabelecidas na prática; d) fatores relacionados com a personalidade; e) princípios baseados na área de educação ou pesquisas em outras áreas; f) princípios baseados em uma abordagem ou método. (GARBUIO, 2010, p. 91)

Na seção 3 (dados relacionados ao ensino e aprendizagem de língua espanhola) dedicamo-nos a investigar aspectos relacionados às crenças dos professores. A primeira parte do questionário que propusemos fazia referência à aprendizagem de verbos em geral. Composta por 17 perguntas de múltipla escolha, nela os informantes deveriam indicar o grau de frequência com que ocorriam as situações ou procedimentos descritos. Na segunda parte do questionário propusemos 05 assertivas, sendo 03 mistas (múltipla escolha + dissertativa) e 02 somente dissertativas, por meio das quais julgamos ter sido possível também levantar conjuntos de crenças dos docentes-informantes sobre a aprendizagem de verbos. A estrutura

das proposições permitia a escolha de mais de uma opção. Acolhemos como resposta, portanto, uma única alternativa ou uma combinação delas, conforme o caso. O objetivo das assertivas incluídas nesta seção era obter parâmetros concretos (numéricos) que permitissem conhecer aspectos relacionados às crenças dos professores do curso de licenciatura em questão sobre o ensino e aprendizagem dos verbos do espanhol para, posteriormente, refletirmos e discutirmos as implicações desses aspectos no processo de ensino e aprendizagem do modo indicativo do espanhol.

Sobre o ‘sistema de crenças’¹³⁸ dos professores, Garbuio (2010, p.89) afirma que:

“... são baseados nos objetivos, valores e crenças do professor em relação ao processo de ensino, a sua compreensão do sistema onde trabalha e o seu papel dentro dele. Essas crenças e valores são antecedentes de suas decisões e ações e, portanto constituem sua cultura de ensinar.”

De acordo com Garbuio (2010, p. 91), quanto à sua maneira de ensinar, os professores podem sofrer a influência de duas forças: a) sua prévia história de vida e b) sua experiência em sala de aula. Segundo essa autora, essas forças interagem e conformam a prática docente.

As crenças dos professores podem, ainda, ser agrupadas em 4 categorias¹³⁹:

- a) conhecimento técnico
- b) habilidades pedagógicas
- c) habilidades interpessoais
- d) características pessoais

Para proceder à tabulação e análise dos dados coletados entre os professores utilizamos a mesma metodologia e o mesmo programa informático usados na análise do questionário dos alunos, isto é, valemo-nos de gráficos e tabelas com os dados percentuais e incluímos comentários sobre os resultados obtidos. As informações coletadas nas três seções foram lançadas e tabuladas no mesmo programa informático (SPSS 15.0 PARA WINDOWS) e, para lançá-los na planilha do programa, organizamos etiquetas que permitissem a identificação de cada pergunta e as respectivas frequências. Essa organização levou-nos a

¹³⁸ O termo ‘sistema de crenças’ é proposto inicialmente por Richards e Lockharte (1998, p. 35).

¹³⁹ Sobre as categorias das crenças dos professores, baseamo-nos em Garbuio, 2010, p. 90: “As crenças foram classificadas conforme a lista de características do bom professor proposta por Brown (1994) e agrupadas em: a) conhecimento técnico (tem domínio de inglês), b) habilidades pedagógicas (planeja suas aulas), c) habilidades interpessoais (cria bom ambiente), d) características pessoais (busca crescimento profissional)”.

criar códigos para transpor dados linguísticos a dados numéricos para proceder à tabulação correta das informações obtidas no questionário e os posteriores cálculos percentuais.

Terminada a fase de coleta e análise dos dados entre alunos e professores, demos procedimento à etapa seguinte da metodologia de pesquisa proposta: verificar como os materiais didáticos apresentam o modo indicativo do espanhol. Segundo Santos Gargallo (1999, p. 49), “todos aqueles recursos que – em suporte impresso, sonoro, visual ou informático – utilizamos no ensino de uma língua estrangeira podem ser concebidos como materiais didáticos.”¹⁴⁰ De acordo com a citação, o conceito é bastante amplo e, por isso, foi necessário primeiramente estabelecer critérios para definir quais materiais didáticos considerar para, então, proceder à verificação supracitada. Como nossa pesquisa *in loco* foi realizada com alunos e professores de um curso de licenciatura em Letras-Espanhol, mostrou-se pertinente como principal critério avaliar os materiais didáticos indicados na bibliografia básica dos programas de 3 disciplinas específicas da 3ª e 4ª séries do curso em questão, segundo a grade curricular vigente para os grupos nos quais foram coletados dados. Assim sendo, constatamos que os materiais didáticos de base são gramáticas, livros monográficos e o livro didático.

Conforme informado no início desse capítulo, após essa explanação sobre o percurso da metodologia de pesquisa utilizada para coletar os dados, procedemos, a seguir, à descrição e à análise das informações obtidas, explicitada por meio de gráficos e tabelas com os dados percentuais resultantes e de comentários sobre os números apresentados.

4.2. Como os alunos aprendem: estratégias de aprendizagem e crenças.

Conforme explicitado, nossa tarefa era verificar, descrever e analisar estratégias de aprendizagem e crenças dos alunos do curso de licenciatura supracitado. O instrumento de coleta utilizado foi o questionário Q-A-05-10/Q-A-06-10, organizado, como mencionamos, em 3 seções: 1. dados pessoais, 2. estudo e aprendizagem de língua espanhola, 3. crenças sobre aprendizagem de verbos. Passamos a discorrer, a seguir, sobre a seção 1 – dados pessoais.

¹⁴⁰ No original: “*Todos aquellos recursos que – en soporte impreso, sonoro, visual o informático – empleamos en la enseñanza de una lengua extranjera aparecen aglutinados bajo el término de materiales didácticos.*”

4.2.1. Dados pessoais.

As informações sobre sexo e idade já foram explicitadas anteriormente: o grupo era composto por 32 informantes, 1 do sexo masculino e 31 sexo feminino. Consideramos pertinente coletar, também, dados referentes à formação escolar dos alunos porque entendemos que essas informações poderiam ser úteis no momento de interpretar e analisar os resultados das seções 2 e 3 (estudo e aprendizagem de espanhol e crenças sobre a aprendizagem de verbos, respectivamente). A maior parte dos informantes cursou o Ensino Médio em escolas públicas (71,9%). O restante, 12,5%, em escolas privadas. Dois deles fizeram Magistério em instituições públicas e privadas.

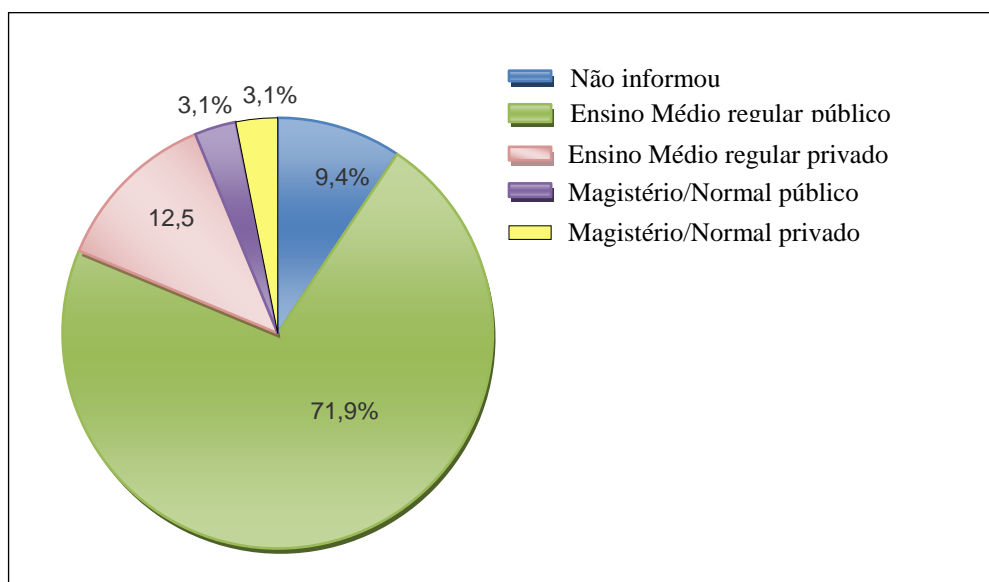


Gráfico 7 – Ensino Médio

Verificamos, também, que uma pequena parcela dos informantes fez um curso profissionalizante, sendo que 15,6% realizaram esses estudos em instituições privadas e 3,1% em instituições públicas.

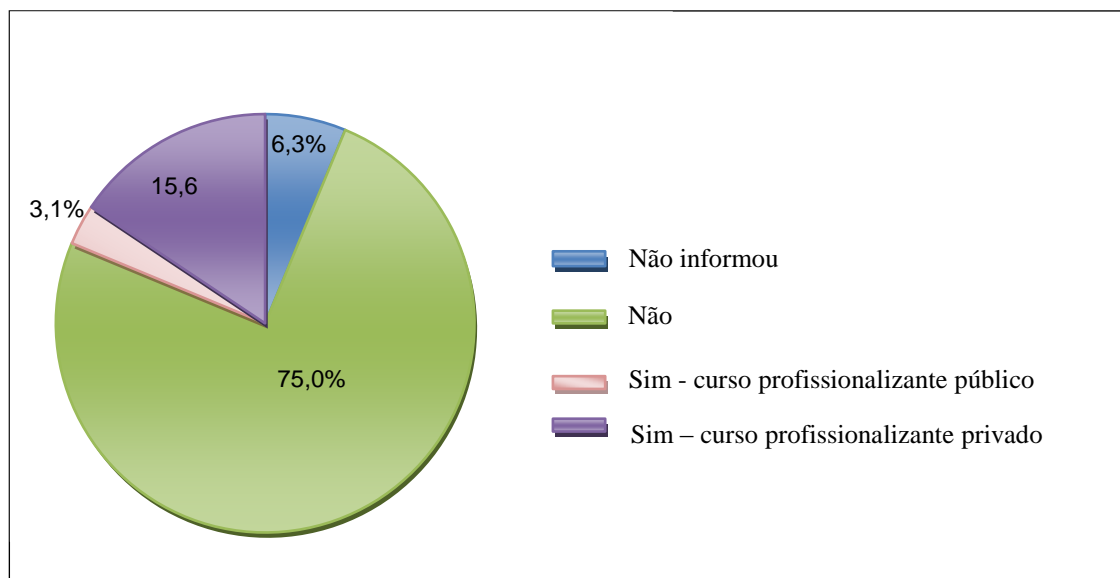


Gráfico 8 – Curso Profissionalizante

Quanto à formação superior, no momento da coleta a maioria dos informantes participava unicamente do curso de licenciatura em Letras – Espanhol e apenas um estava cursando outro curso superior simultaneamente, no caso, Pedagogia. Há, ainda, uma parte dos informantes que possui outro curso superior concluído, em instituições públicas (9,4%) e privadas (3,1%).

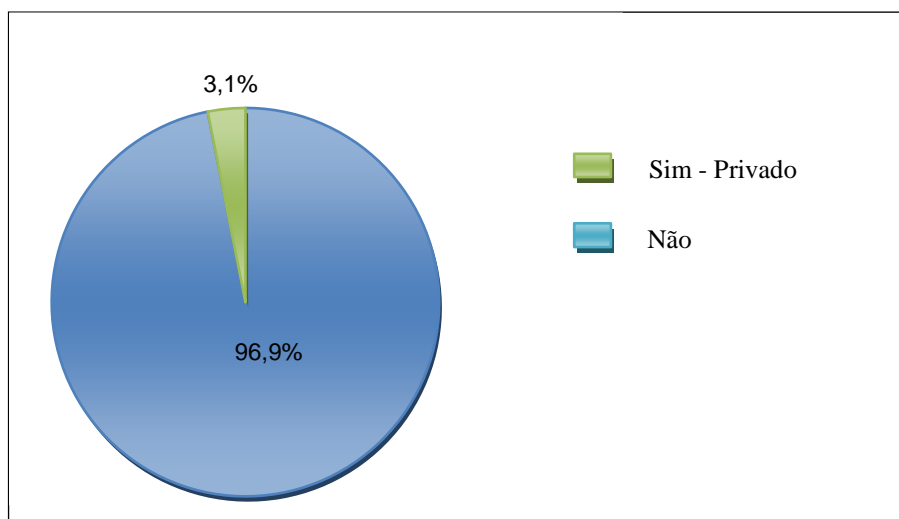


Gráfico 9 – Outro Curso Superior: Cursando

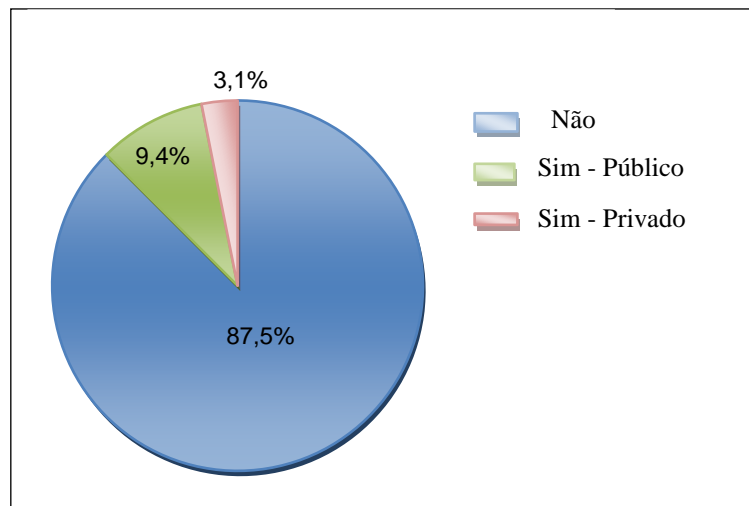


Gráfico 10 – Outro Curso Superior: Concluído

Consideramos pertinente verificar a realidade dos informantes sobre o estudo de língua espanhola externo ao curso de Letras. Os dados mostraram que praticamente a metade dos alunos nunca estudou o idioma em outro contexto de ensino além da licenciatura: 59,4%. Uma pequena parcela deles – 6,3% – realizava, na ocasião, estudos paralelos de espanhol em cursos livres. Constatamos, finalmente, que 34,4% já haviam estudado essa língua estrangeira antes de iniciar o curso de Letras. Essas informações foram relevantes porque mostraram que grande parte dos informantes não possuía uma vivência de aprendizagem de espanhol anterior à universidade e que o restante, alunos que estudavam ou já haviam estudado o idioma, traziam consigo elementos dessa vivência que poderiam influenciar seu desempenho durante a licenciatura.

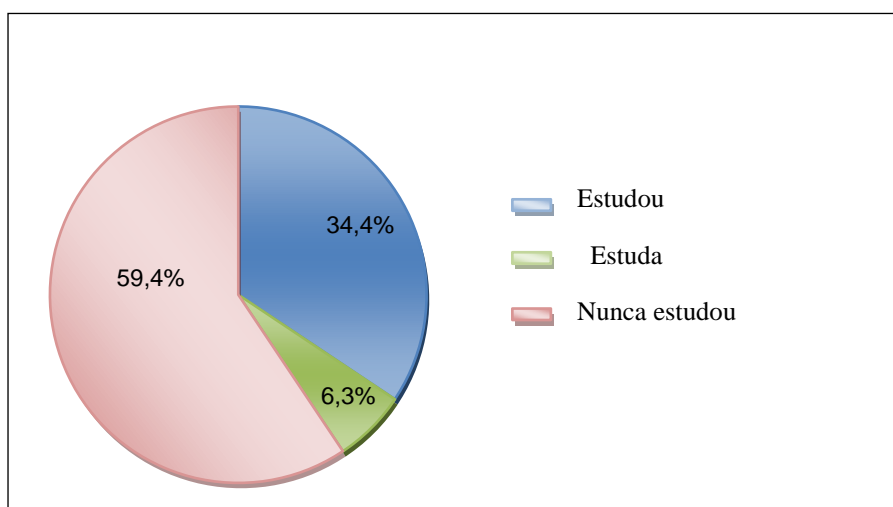


Gráfico 11 – Cursos livres de espanhol realizados

Terminado o levantamento sobre a formação escolar dos alunos, passamos a tratar, na sequência, da seção 2 – estudo e aprendizagem de língua espanhola.

4.2.2. Estudo e aprendizagem de língua espanhola.

Considerando a base teórica sobre as estratégias de aprendizagem expostas anteriormente, nossa tarefa na seção 2 era identificar quais estratégias, em seus diferentes níveis de classificação (metacognitivas, cognitivas e socioafetivas) os alunos mais utilizavam para aprender verbos e a quais eles recorriam menos. A seguir, apresentamos as 19 perguntas constantes nessa seção, as respectivas tabelas e, ao final de cada uma delas, a descrição e análise dos dados coletados.

Cada tabela possui três colunas: uma para informar a frequência de sua ocorrência, outra para indicar a quantidade de informantes, em números absolutos, que optou pela respectiva frequência e outra para indicar a porcentagem correspondente de informantes. A título de organização do questionário com relação às diferentes estratégias de aprendizagem e para viabilizar a posterior análise dos dados, indicamos a classificação das estratégias relacionadas a cada pergunta. Esclarecemos, porém, que essa indicação não foi incluída nas cópias dos questionários dos alunos para evitar, justamente, a indução e o fornecimento de pistas que pudessem alterar a fiabilidade dos dados coletados.

As perguntas eram de múltipla escolha e os informantes deveriam indicar o grau de frequência com que ocorriam as situações ou procedimentos descritos. Os graus de frequência propostos foram:

- 1 – nunca
- 2 – esporadicamente
- 3 – frequentemente
- 4 – sempre

Parte 1 - Estratégias Metacognitivas.

1. Quando leio um texto qualquer em espanhol, tenho facilidade de identificar os verbos e me interessa em ver como são usados/conjugados no texto.

Estratégias: Atenção seletiva, identificação de problema, automonitoração e autoavaliação.

Tabela 1 – Pergunta 2. 1

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Esporadicamente	13	40,6
Frequentemente	13	40,6
Sempre	5	15,6
Total	32	100,0

De acordo com os números apresentados, dos 32 informantes, 18 (13 frequentemente e 5 sempre) afirmaram que se preocuparam em dedicar atenção seletiva aos verbos em suas atividades de leitura em geral. Assim sendo, pouco menos da metade desses alunos (13 deles) não o fez, constatação que nos permite considerar insatisfatórios esses índices, pois quase 50% dos informantes não aproveitaram seus momentos de leitura para também observar, avaliar e ampliar os conhecimentos que já possuíam sobre verbos.

2. Vejo tv em língua espanhola com o objetivo de melhorar minha compreensão auditiva.

Estratégias: Atenção seletiva, identificação de problema, automonitoração e autoavaliação.

Tabela 2 – Pergunta 2. 2

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Nunca	7	21,9
Esporadicamente	11	34,4
Frequentemente	10	31,3
Sempre	3	9,4
Total	32	100,0

Os números apresentados indicam que 18 alunos (56,3%) não aperfeiçoaram a compreensão auditiva em língua espanhola por meio da tv. Apenas um deles informou que não o fez porque não possuía tv a cabo e, portanto, não tinha acesso à programação em espanhol para desenvolver essa prática. Interpretamos como insatisfatórios esses índices, pois entendemos que mais da metade dos informantes não despertou sua sensibilidade para esse tipo de atividade como uma oportunidade para aprimorar suas habilidades relacionadas à compreensão auditiva.

3. Verifico em meu desempenho linguístico os progressos de minha aprendizagem dos verbos do espanhol.

Estratégias: Automonitoração e autoavaliação.

Tabela 3 – Pergunta 2. 3

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Nunca	1	3,1
Esporadicamente	7	21,9
Frequentemente	14	43,8
Sempre	9	28,1
Total	32	100,0

Consideramos os índices “frequentemente” e “sempre” como satisfatórios, pois bem mais da metade dos alunos (71,9%) se preocupou em verificar em seu desempenho linguístico os progressos de sua aprendizagem dos verbos do espanhol e, conseqüentemente, ativaram as estratégias metacognitivas de automonitoração e autoavaliação, em maior ou menor medida.

4. Incluo o estudo dos verbos do espanhol na minha rotina regular de estudos, mesmo não havendo provas, seminários etc.

Estratégias: Planejamento, identificação de problema, automonitoração.

Tabela 4 – Pergunta 2. 4

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Nunca	4	12,5
Esporadicamente	15	46,9
Frequentemente	9	28,1
Sempre	3	9,4
Total	32	100,0

De acordo com os dados percentuais apresentados, cerca de 59,4% - 19 dos 32 alunos – não incluiu o estudo dos verbos do espanhol em sua rotina regular de estudos. Entendemos como insatisfatório esse resultado, pois interpretamos que o estudo autônomo e as estratégias

metacognitivas de antecipação, planejamento e autogestão referentes à aprendizagem de verbos não são desenvolvidos a contento pelos informantes.

5. Ouço atentamente a minha pronúncia e observo com cuidado a minha escrita e consigo identificar e resolver algum problema em minha aprendizagem de verbos de espanhol.

Estratégias: Atenção seletiva, identificação de problema, automonitoração e autoavaliação.

Tabela 5 – Pergunta 2. 5

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Esporadicamente	7	21,9
Frequentemente	17	53,1
Sempre	7	21,9
Total	32	100,0

Os números apresentados indicam que 24 dos 32 informantes tiveram a prática de observar sua pronúncia e escrita das estruturas verbais para identificar e resolver possíveis problemas de aprendizagem. Entendemos o resultado como satisfatório porque fica demonstrado que 75% dos informantes desenvolveram as estratégias metacognitivas de identificação de problema e automonitoração.

6. Costumo organizar os conteúdos relacionados aos verbos antes de estudar.

Estratégias: Atenção seletiva, planejamento

Tabela 6 – Pergunta 2. 6

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	2	6,3
Nunca	2	6,3
Esporadicamente	17	53,1
Frequentemente	6	18,8
Sempre	5	15,6
Total	32	100,0

Os dados apresentados mostram que apenas 11 dos 32 informantes (34,4%) tiveram a preocupação de organizar e sistematizar os conteúdos relacionados aos verbos antes de estudar. Esse resultado é insatisfatório, pois revela que a maior parte dos alunos, cerca de 60%, não desenvolveu as estratégias metacognitivas de antecipação, planejamento e

autogestão, estratégias estas que poderiam contribuir positivamente no processo de aprendizagem.

De acordo com os dados percentuais apresentados nestas 6 questões referentes às estratégias metacognitivas, constatamos que os índices de utilização não foram satisfatórios. Do nosso ponto de vista, em 4 das 6 perguntas os resultados foram considerados insatisfatórios. Os números indicam que estes sujeitos utilizam pouco as estratégias de identificação de problema, antecipação, planejamento, autogestão e automonitoração para aprender e refletem pouco sobre os elementos que podem otimizar seu progresso ao aprender os verbos do espanhol. Este fato nos leva a discutir a importância da metacognição no processo de aprendizagem. Julgamos que a capacidade de metacognição do aprendiz pode ser uma ferramenta para auxiliá-lo na superação de suas dificuldades linguísticas e um mecanismo capaz de estimular suas habilidades no sentido de levá-lo pensar sobre sua aprendizagem, rever seus progressos e detectar os aspectos que devem ser aperfeiçoados. Tardiff (apud CYR, 1998, p.42) vai além e afirma que “a metacognição constitui uma característica que diferencia os alunos com dificuldades daqueles que não têm dificuldades de aprendizagem.”¹⁴¹ As estratégias metacognitivas, portanto, constituem possibilidades passíveis de levar o estudante a construir seus objetivos de aprendizagem e refletir sobre o que quer e precisa aprender para alcançar o nível de competência almejado por ele.

Parte 2 - Estratégias Cognitivas.

7. Respondo mentalmente às perguntas do professor relacionadas aos verbos do espanhol mesmo quando ele não se dirige a mim.

Estratégias: Elaboração, dedução.

Tabela 7 – Pergunta 2.7

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Nunca	1	3,1
Esporadicamente	6	18,8
Frequentemente	14	43,8
Sempre	10	31,3
Total	32	100,0

¹⁴¹ No original: “La métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n’éprouvent pas de difficultés dans l’apprentissage.”

De acordo com os dados apresentados na tabela anterior, 24 dos 32 informantes (75,1%) tiveram a prática de responder mentalmente as perguntas formuladas pelo professor, conforme explicitado na pergunta. Consideramos esse resultado satisfatório, pois expressa que a maior parte desses alunos ativou as estratégias cognitivas de elaboração e dedução no processo de aprendizagem dos verbos do espanhol, o que contribui para o bom andamento desse processo e para o desenvolvimento das habilidades do aprendiz quanto às estratégias em questão.

8. Relaciono aquilo que já sei sobre verbos aos conteúdos novos sobre verbos do espanhol que aprendo.

Estratégias: Transferência de conhecimentos, dedução, inferência, substituição.

Tabela 8 – Pergunta 2. 8

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Nunca	2	6,3
Esporadicamente	5	15,6
Frequentemente	15	46,9
Sempre	9	28,1
Total	32	100,0

Os números apresentados nesta tabela indicam que 75% dos alunos, 24 deles, recorreram aos conhecimentos já adquiridos sobre verbos para auxiliá-los na aprendizagem de novos conteúdos verbais. Entendemos essa porcentagem como indicadora de um resultado satisfatório, pois demonstra a utilização de estratégias cognitivas tais como transferência de conhecimentos, dedução, inferência e substituição por parte dos informantes em seu processo de aprendizagem, o que propicia a descoberta, a ampliação e a utilização de diferentes operações mentais.

9. Quando tenho dúvidas sobre verbos do espanhol, consulto dicionários, gramáticas, livros didáticos, internet.

Estratégias: Utilização de fontes variadas.

Tabela 9 – Pergunta 2.9

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Esporadicamente	2	6,3
Frequentemente	11	34,4
Sempre	18	56,3
Total	32	100,0

Conforme se constata na tabela 9, a maioria dos informantes valeu-se da estratégia cognitiva de utilização de fontes variadas quando teve dúvidas sobre verbos: 90% deles. Resultado satisfatório que indica que os alunos lançaram mão de recursos tais como dicionários, gramáticas, livros didáticos e internet e isso favorece o desenvolvimento cognitivo no processo de aprendizagem e o incremento do estudo autônomo desses aprendizes.

10. Procuo referências na minha língua materna para entender melhor a utilização dos verbos que estou aprendendo.

Estratégias: Transferência de conhecimentos, substituição, elaboração, tradução, inferência.

Tabela 10 – Pergunta 2.10

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Nunca	3	9,4
Esporadicamente	8	25,0
Frequentemente	12	37,5
Sempre	8	25,0
Total	32	100,0

Apesar de os números apresentados indicarem que mais da metade dos informantes (20 de 32 alunos, em porcentagem: 62,5%) procurou referências em sua língua materna para otimizar a aprendizagem dos verbos do espanhol, consideramos insatisfatório o resultado apontado na tabela 10. Entendemos que a porcentagem de 34,4% é bastante representativa porque significa que 11 dos 32 aprendizes deixaram de recorrer a recursos estratégico-cognitivos de transferência de conhecimentos, substituição, elaboração, tradução e inferência, estratégias estas que podem otimizar a utilização dos conhecimentos em língua materna do aluno na aprendizagem da língua estrangeira.

11. Tento compreender o significado de um verbo em espanhol dividindo-o em partes que eu compreenda.

Estratégias: Agrupamento, elaboração, dedução ou indução.

Tabela 11 – Pergunta 2.11

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Nunca	4	12,5
Esporadicamente	18	56,3
Frequentemente	7	21,9
Sempre	2	6,3
Total	32	100,0

De acordo com os dados apresentados na tabela 11 anterior, 22 dos 32 informantes (68,8%) não desenvolveram a prática de dividir ou agrupar estruturas verbais para tentar compreender o significado dos verbos. Consideramos esses números insatisfatórios, pois indicam que mais da metade dos alunos deixou de recorrer a estratégias cognitivas de agrupamento, elaboração, dedução e indução, procedimentos que entendemos serem recursos facilitadores da aprendizagem.

12. Costumo elaborar esquemas ou resumos sobre conjugações verbais mais complexas e sobre os novos verbos que aprendo.

Estratégias: Resumo, tomada de notas, elaboração, classificação, agrupamento.

Tabela 12 – Pergunta 2.12

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Nunca	4	12,5
Esporadicamente	15	46,9
Frequentemente	6	18,8
Sempre	6	18,8
Total	32	100,0

Os dados percentuais indicados na tabela revelam que 59,4% dos informantes ou não tinham o hábito de elaborar esquemas e resumos sobre os conteúdos verbais que aprendem, ou apenas esporadicamente se valeram desse procedimento. Entendemos esse resultado como insatisfatório já que mais da metade dos alunos não costuma recorrer a estratégias cognitivas

tais como o resumo, a tomada de notas, a elaboração, a classificação e o agrupamento, estratégias essas que podem contribuir e promover diferentes possibilidades estratégicas, diferentes meios e ferramentas cognitivas para desenvolver sua aprendizagem.

13. Tento usar verbos novos do espanhol nas frases para me lembrar deles.

Estratégias: Elaboração, substituição, dedução, inferência.

Tabela 13 – Pergunta 2.13

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Nunca	1	3,1
Esporadicamente	9	28,1
Frequentemente	15	46,9
Sempre	6	18,8
Total	32	100,0

Conforme indicado na tabela precedente, 21 dos 32 informantes, 65,7%, tentaram usar novos verbos que aprenderam em novas frases para praticá-los. Interpretamos como um resultado insatisfatório porque a porcentagem restante, 31,2%, é bastante representativa, pois significa que 10 dos 32 alunos deixaram de recorrer a recursos estratégico-cognitivos de elaboração, substituição, dedução e inferência, estratégias estas que podem otimizar a aprendizagem da língua espanhola.

Das 7 perguntas da parte 2 – Estratégias Cognitivas - consideramos o resultado de 3 como satisfatórias e de 4 como insatisfatórias. Esses dados revelam que há, entre os sujeitos de nossa pesquisa, uma discreta predisposição para o uso das Estratégias Cognitivas em relação às Metacognitivas. Podemos interpretar que esses alunos não possuem o hábito de fazer resumos, tomar notas, nem elaborar ideias por meio de esquemas com classificações e agrupamentos sobre os paradigmas verbais do espanhol. Ressaltamos a questão de nº 12, em que 12,5% dos informantes, ou seja, 4 deles, nunca elaboram esquemas ou resumos sobre conjugações verbais mais complexas e 46,9%, 15 deles, o fizeram esporadicamente.

Parte 3 - Estratégias Socioafetivas.

14. Quando não compreendo o que o professor explica sobre determinado verbo, peço-lhe para repetir ou explicar novamente.

Estratégias: Esclarecimento.

Tabela 14 – Pergunta 2.14

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Esporadicamente	5	15,6
Frequentemente	10	31,3
Sempre	16	50,0
Total	32	100,0

Os números apresentados na tabela 14 indicam que 26 (81,3%) dos 32 alunos solicitam elucidação do professor quando não compreendem a explicação de algum conteúdo sobre verbos. Consideramos estes dados percentuais satisfatórios, pois indicam um alto grau de utilização da estratégia socioafetiva de esclarecimento, isto é, eles recorrem ao professor para dissipar dúvidas de compreensão e de utilização dos paradigmas verbais, procedimento esses que contribuem para o desenvolvimento e progresso de sua aprendizagem.

15. Tento usar os verbos do espanhol mesmo sabendo que cometo erros.

Estratégias: Controle das emoções.

Tabela 15 – Pergunta 2.15

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Esporadicamente	5	15,6
Frequentemente	11	34,4
Sempre	15	46,9
Total	32	100,0

De acordo com os dados constantes na tabela anterior, 26 (81,3%) dos 32 informantes possuem o hábito de arriscar-se e utilizar os verbos do espanhol mesmo sabendo que podem cometer erros. Entendemos como satisfatórios esses números porque indicam que os alunos costumam praticar o uso dos verbos do espanhol mesmo em situações de incerteza. Dessa forma, mesmo expostos ao risco de cometerem algum erro, esses estudantes optam por tentar

empregar as formas verbais, o que vemos como um aspecto positivo em direção à aprendizagem.

16. Observo se estou tenso ou nervoso quando uso ou estudo verbos do espanhol.

Estratégias: Controle das emoções.

Tabela 16 – Pergunta 2.16

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Nunca	10	31,3
Esporadicamente	5	15,6
Frequentemente	10	31,3
Sempre	6	18,8
Total	32	100,0

Conforme refletido na tabela 16, praticamente a metade dos alunos (15 de 32 deles, 46,9%) não costuma observar suas emoções no momento de usar ou estudar verbos. Consideramos insatisfatório esse resultado porque interpretamos que uma parcela significativa dos informantes não percebe a necessidade de desenvolver a estratégia socioafetiva do controle das emoções para o encorajamento e a superação dos possíveis e esperados erros, dúvidas e dificuldades de aprendizagem com os quais se depararão ao longo do processo.

17. Peço aos nativos, ao meu professor ou às pessoas que falam bem o espanhol para me corrigirem ou para me ajudarem a formular os enunciados que não sou capaz de produzir sozinho.

Estratégias: Cooperação, esclarecimento.

Tabela 17 – Pergunta 2.17

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Esporadicamente	2	6,3
Frequentemente	8	25,0
Sempre	21	65,6
Total	32	100,0

Os números apresentados na tabela 17 apontam que 90,6% dos alunos (29 deles) solicitam ajuda e correção na formulação de enunciados em língua espanhola a pessoas

proficientes no idioma (nativos ou professores). Interpretamos como satisfatório esse resultado, pois demonstra que os informantes procuram ativar as estratégias socioafetivas de cooperação e esclarecimento para otimizar o processo de aprendizagem.

18. Manifesto meu contentamento com meus acertos na utilização dos verbos do espanhol.

Estratégias: Autorreforço.

Tabela 18 – Pergunta 2.18

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Nunca	2	6,3
Esporadicamente	11	34,4
Frequentemente	9	28,1
Sempre	9	28,1
Total	32	100,0

Os dados indicados na tabela 18 indicam que pouco mais da metade dos alunos (56,2%) manifesta contentamento com os acertos e progressos na aprendizagem dos verbos enquanto a outra metade não o faz. Com relação à estratégia socioafetiva em questão, o autorreforço, entendemos que não é o caso de interpretarmos esse resultado como satisfatório ou insatisfatório porque não há como mensurar até que ponto os informantes o consideram importante, seja por desconhecimento ou por não considerá-lo capaz de oferecer contribuições ao processo de aprendizagem.

19. Prefiro fazer os exercícios sozinho do que em grupo ou dupla.

Estratégia: Cooperação

Tabela 19 – Pergunta 2.19

	Quantidade de informantes	Porcentagem (%)
Não informou	1	3,1
Nunca	3	9,4
Esporadicamente	14	43,8
Frequentemente	6	18,8
Sempre	8	25,0
Total	32	100,0

De acordo com os números apresentados na tabela precedente, 14 dos 32 informantes (43,8%) preferem fazer exercícios sozinhos e 17 deles preferem trabalhar em grupo ou dupla.

Entendemos esse resultado como um indicador de que atividades relacionadas à estratégia socioafetiva de cooperação devem ser mais exploradas no processo de aprendizagem desses alunos. O uso desse tipo de estratégias indica a capacidade dos alunos em gerenciar as dimensões afetivas pessoais que fazem parte do processo de aprendizagem. Além disso, as atividades colaborativas costumam oferecer contribuições muito favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem, como apontam, entre outros, Figueiredo (2006).

Das 6 perguntas da parte 3 – Estratégias Socioafetivas - consideramos o resultado de 3 como satisfatório e de 2 como insatisfatório. Esclarecemos que uma das informantes não respondeu nenhuma das questões relativas às estratégias de aprendizagem e ao final do questionário incluiu a seguinte justificativa: “Devido ao fato de ser falante ou ter o espanhol como língua materna só respondi a algumas questões que considerei pertinentes.” Em conversa posterior, a aluna esclareceu que não considerava relevante responder as perguntas da seção destinada às estratégias de aprendizagem por entender que essas questões não se aplicavam a ela pelo fato de ser peruana e ter o espanhol como língua materna e não estrangeira, conforme propunham as questões.

Por meio da metodologia que utilizamos, consideramos que foi possível obter parâmetros concretos (numéricos) que revelaram a frequência de uso das Estratégias de Aprendizagem em seus diferentes níveis de classificação, bem como o grau de consciência (ou não) da capacidade metacognitiva, cognitiva e sócio-afetiva dos informantes. Cyr (1998, 59) afirma que:

Contrariamente aos fatores de personalidade e ao estilo de aprendizagem, as estratégias, assim como os comportamentos, são modificáveis. As estratégias ineficazes podem ser trocadas ou rejeitadas, novas estratégias podem ser aprendidas e aquelas que funcionam bem podem ser transferidas ou adaptadas a novas situações.¹⁴²

Assim, julgamos que os parâmetros obtidos podem ser uma ferramenta a mais a ser utilizada tanto pelos alunos como pelos professores para a tomada de decisões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos verbos do espanhol na medida em que podem servir como um dos critérios para otimizar as atividades didáticas de forma tal que explorem as estratégias usadas pelos informantes e promovam o desenvolvimento daquelas estratégias que eles não usam ou usam muito pouco. Outrossim, os dados coletados serão recuperados no

¹⁴² No original: “*Contrairement aux facteurs de personnalité et au style d’apprentissage, les stratégies, tels des comportements, sont modifiables. Les stratégies inefficaces peuvent être changées ou rejetées, de nouvelles stratégies peuvent être apprises et celles qui fonctionnent bien peuvent être transférées ou adaptées à de nouvelles situations. Il se peut, évidemment, que ce processus exige beaucoup de temps et de travail.*”

capítulo 5 desta tese onde, em conjunto com as informações obtidas nas seções seguintes sobre crenças de alunos e professores, retomaremos a questão sob o ponto de vista da correlação entre crenças e comportamento posto que, conforme afirma Barcelos (2001, p. 73),

Uma das mais importantes características das crenças refere-se a sua influência no comportamento. De acordo com Pajares (1992), as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas. Em outras palavras, elas são fortes indicadores de como as pessoas agem.

Passamos a tratar, a seguir, da seção 3 do presente instrumento de coleta de dados.

4.2.3. Crenças sobre aprendizagem de verbos.

Considerando como base teórica o papel que as crenças têm no processo de ensino e aprendizagem de idiomas, na seção 3 nosso objetivo era detectar aspectos relacionados às crenças dos alunos sobre aprender verbos e as influências desses aspectos na aprendizagem do modo indicativo do espanhol. Assim, a seguir, apresentamos as 05 questões, incluídas no instrumento de coleta de dados, relacionadas a esse fator, sendo 03 mistas (múltipla escolha + dissertativa) e 02 somente dissertativas. Ressaltamos que a estrutura das proposições permitia a escolha de mais de uma opção e, desta forma, acolhemos como resposta uma única alternativa ou uma combinação delas, segundo as respostas fornecidas pelos sujeitos. Passamos a discorrer, na sequência, sobre os resultados das afirmações propostas. Após cada gráfico, explicitaremos comentários gerais sobre os dados percentuais obtidos e, ao final de todos os itens da afirmação procedemos à análise geral dos resultados.

Afirmação 1. Com relação ao entendimento que você tem sobre aprender verbos.

Assinale todas as opções com as quais você concorda:

a) Saber verbos não significa saber utilizá-los em contextos reais de uso.

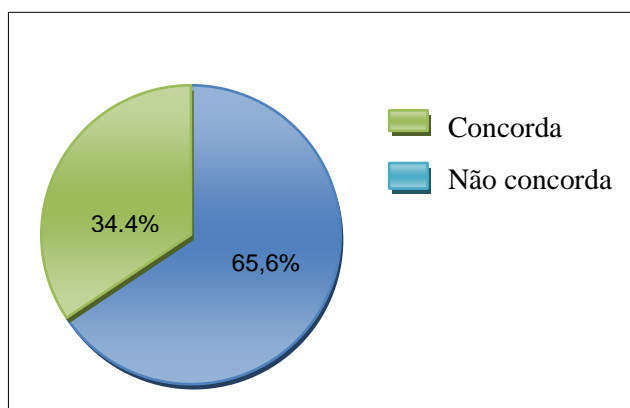


Gráfico 12 - 3.1a

De acordo com os números apontados no gráfico 12, 65,6% dos informantes não concordou com a afirmação de que saber verbos não significa saber utilizá-los em contextos reais de uso. Entendemos este resultado como insatisfatório porque indica que mais da metade desses alunos revelou não ter consciência de que o conhecimento formal dos verbos não implica necessariamente no desenvolvimento da competência comunicativa¹⁴³. Para utilizar os verbos em contextos reais com êxito são necessárias outras subcompetências (sociolinguística, discursiva e estratégica) além da gramatical, ou seja, apenas o domínio da forma linguística não garante que alguém seja capaz de aplicá-lo em produções textuais – orais e/ou escritas – adequadamente.

b) A falta de conhecimento gramatical do aluno sobre os verbos do português interfere na aprendizagem dos verbos do espanhol.

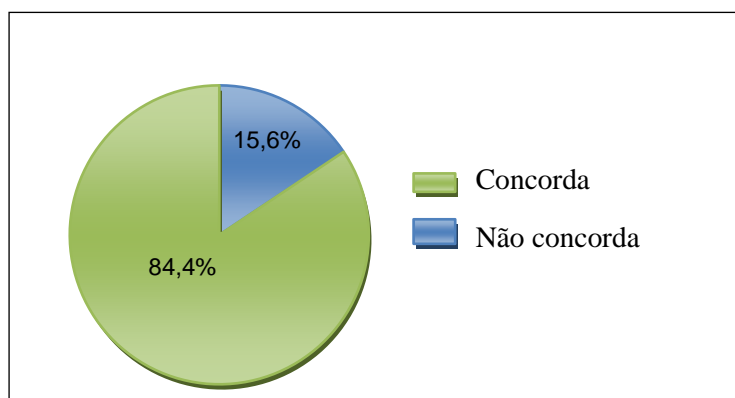


Gráfico 13 - 3.1b

¹⁴³ Sobre competência comunicativa ver cap. 1, item 1.4.

Aqui ficou constatado que a maioria dos informantes, 84,4%, concordou que a falta de conhecimento gramatical sobre os verbos de sua língua materna pode interferir na aprendizagem dos verbos do espanhol. Interpretamos esse resultado como satisfatório porque demonstra que os alunos têm noção do papel da língua materna e da interferência positiva ou negativa que ela pode ter no processo de aprendizagem.

c) Cada aluno tem uma forma diferente de aprender verbos.

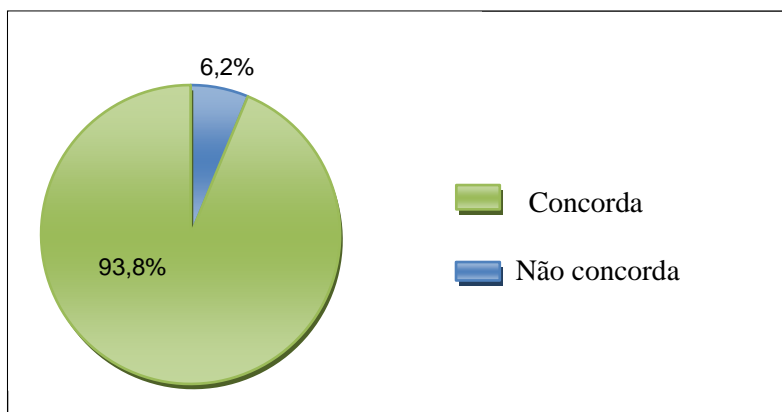


Gráfico 14 - 3.1c

De acordo com os dados apresentados no gráfico 14, quase todos os informantes (93,8%) concordaram que cada aluno tem uma forma diferente de aprender verbos. Interpretamos esse resultado como satisfatório porque mostra que eles observam a relevância de se considerar características individuais no processo de aprendizagem.

d) Conhecer a teoria gramatical sobre os verbos do espanhol facilita sua utilização em contextos reais de uso.

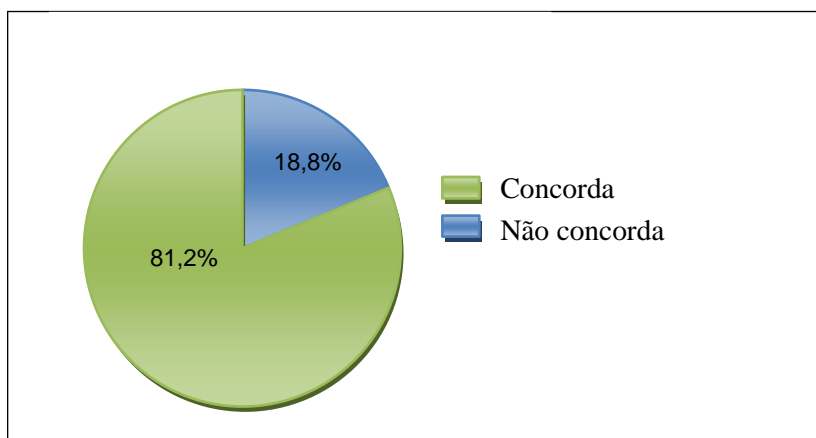


Gráfico 15 - 3.1d

Segundo os dados apresentados no gráfico precedente, 81,2% dos alunos concordaram com a afirmação de que conhecer a teoria gramatical sobre os verbos do espanhol facilita sua utilização em contextos reais de uso. Consideramos como satisfatório esse resultado porque, ao concordarem com essa assertiva os informantes demonstraram ter consciência da necessidade do estudo de questões teóricas relacionadas aos paradigmas verbais principalmente em um curso de formação de professores.

Contudo, não é possível desvincular estes dados dos obtidos na questão 3.1a – Gráfico 12. Naquele caso, destacamos que o fato de 65,6% dos nossos colaboradores entenderem que o conhecimento formal permite utilizar os verbos com adequação, revela a presença da crença de que a comunicação subordina-se ao conhecimento explícito de formas linguísticas. Já no caso da questão atual – Gráfico 15 – se, por um lado, o conhecimento teórico acerca dos verbos é considerado importante por uma parcela significativa dos sujeitos, por outro é imprescindível não perder de vista que para esse alto índice de alunos (81,2%) o domínio da teoria pode estar atrelado também àquela crença mencionada, qual seja, a de que para ser capaz de alcançar a competência comunicativa na língua estrangeira é preciso, apenas, dominar o componente gramatical.

e) Outra possibilidade. Qual?

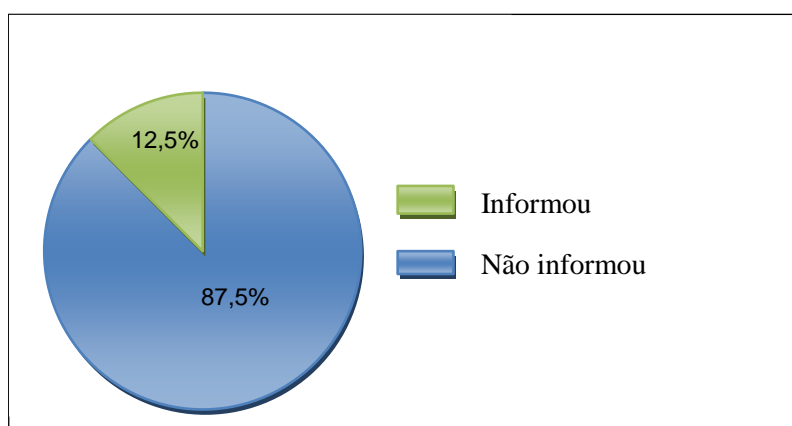


Gráfico 16 - 3. 1e

Com relação à questão “e”, 4 informantes indicaram outras possibilidades referentes ao seu entendimento sobre aprender verbos. Apresentamos a seguir, as transcrições das 4 observações:

➤ “Verbos é só um aspecto da língua”. A06¹⁴⁴

¹⁴⁴ O código incluído ao final de cada trecho transcrito identifica o sujeito participante do questionário, neste caso, A = Aluno. O número a seguir (1, 2, 3 ... 16) refere-se a cada um dos informantes que participou desta fase da pesquisa.

- “A prática constante de conjugação como uma autoavaliação”. A07
- “É necessário que haja adaptações nos exercícios para prática de conjugação verbal, de acordo com o estilo de aprendizagem dos alunos”. A12
- “A utilização do contexto real para aprender verbos novos é necessária.” A18

Agrupamos a afirmação nº 1 – “Com relação ao entendimento que você tem sobre aprender verbos” – na categoria ‘concepções de aprendizagem’.¹⁴⁵ Os dados percentuais demonstraram uma tendência dos alunos a apontarem uma combinação de fatores que pode influenciar sua aprendizagem de verbos.

Com uma porcentagem média acima de 80% em cada uma delas, os informantes concordaram com as seguintes afirmações:

- ✓ Conhecer a teoria gramatical sobre os verbos do espanhol facilita sua utilização em contextos reais de uso (81,2 %).
- ✓ A falta de conhecimento gramatical do aluno sobre os verbos do português interfere na aprendizagem dos verbos do espanhol (84,4%).
- ✓ Cada aluno tem uma forma diferente de aprender verbos (93,8%).

Porém, 65,6% dos informantes não concordaram com a afirmação de que saber verbos não significa saber utilizá-los em contextos reais de uso.

Esses resultados sugerem que, quanto às concepções de aprendizagem, os informantes possuem a crença de que aprender verbos implica no conhecimento da teoria gramatical do espanhol e do português. Por outro lado, a nosso ver, eles não têm o entendimento de que saber verbos não garante sua adequada utilização em contextos reais de uso.

Afirmação 2. Com relação à maneira do professor trabalhar os verbos nas aulas de espanhol. Assinale todas as opções com as quais você concorda:

¹⁴⁵ Sobre as categorias ver “Quadro 21 – Crenças de alunos: Categorias.”

a) É importante que o professor procure variar sua forma de ensinar verbos para atender a todos os alunos.

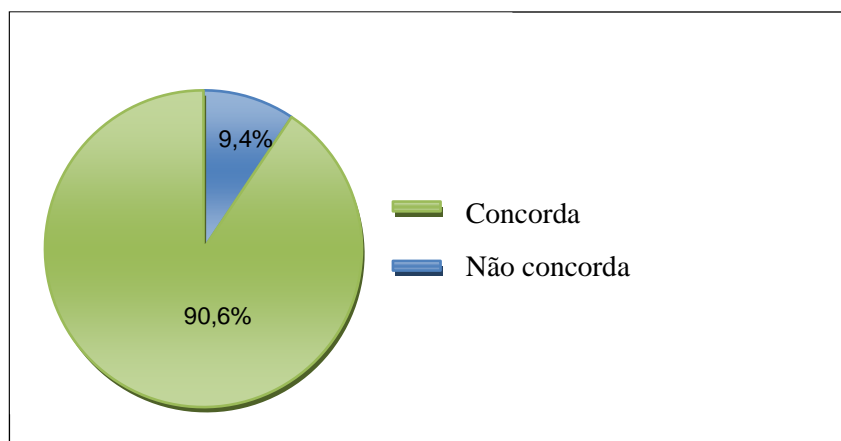


Gráfico 17 – 3.2a

De acordo com os números apontados no gráfico 17, a grande maioria dos informantes, 90,6%, concordou com a afirmação. Esse resultado nos permitiu interpretar que esses alunos têm uma tendência a entender que existem características individuais que intervêm no processo de aprendizagem e que nem sempre o professor pode limitar-se a preferências pontuais no desenvolvimento das atividades didáticas. Este dado é coerente com as respostas fornecidas para a questão 3.1c e explicitadas no Gráfico 14.

b) Consigo aprender quando o professor explica uma regra sobre verbos e depois dá exemplos e exercícios para praticar.

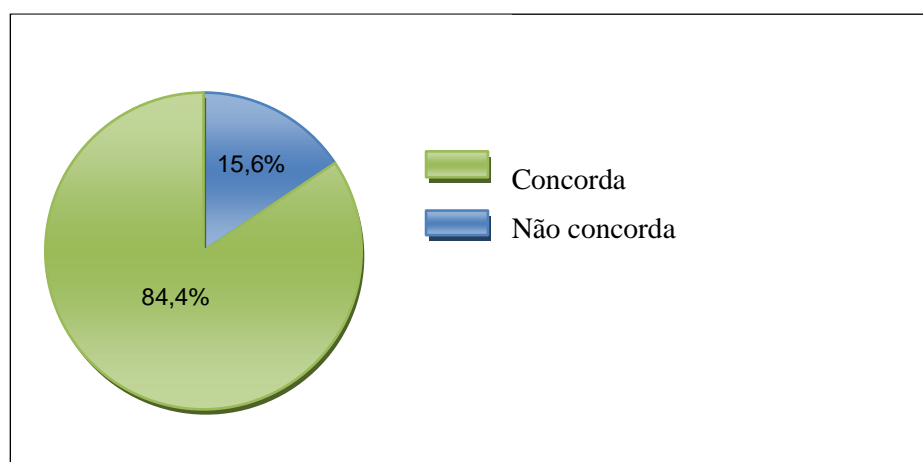


Gráfico 18 – 3.2b

Conforme apresentado no gráfico 18, 84,4% dos informantes concordaram que conseguem aprender quando o professor explica uma regra sobre verbos e depois dá exemplos

e exercícios para praticar. Interpretamos esse resultado como um indício da forte influência da metodologia tradicional de ensino na qual se apresenta a regra, logo a exemplificação e, em seguida, desenvolve-se a prática. É bastante provável que a maioria desses alunos tenha sido exposta a essa metodologia, quer seja na educação básica ou no ensino superior. Embora seja um procedimento bastante usual, entendemos que essa não deve ser a única – nem a principal – forma de lidar com o sistema verbal em aulas de língua estrangeira que tenham por objetivo levar o aluno não só a conhecer as regras formais do idioma. Assim, em contextos como o enfocado em nossa pesquisa – curso superior de Letras – que têm como meta formar professores, espera-se que eles dominem as regras do sistema linguístico, mas é igualmente importante que sejam usuários competentes desse idioma estrangeiro. Nesse sentido, a exposição dos alunos a mostras variadas e abundantes da língua, isto é, a oferta de *input* em quantidade e de qualidade, contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos futuros docentes.

c) Consigo aprender quando o professor apresenta as estruturas verbais em um contexto ou em exemplos e depois dá explicações sobre as regras.

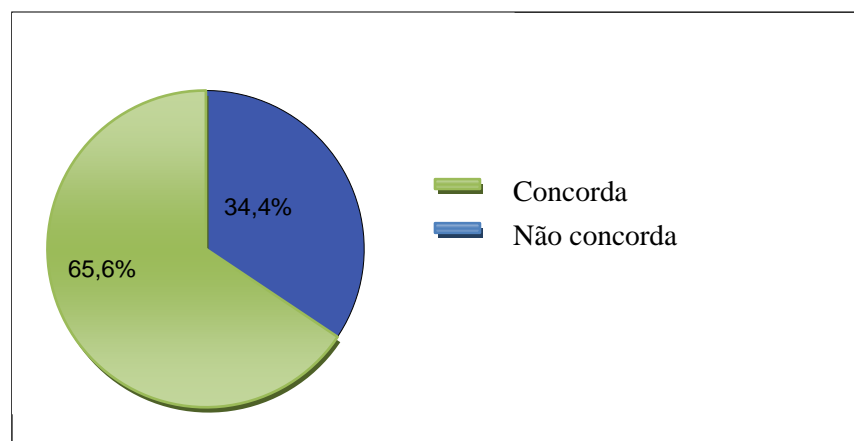


Gráfico 19 – 3.2c

O gráfico 19 indica que 65,6% dos informantes concordaram que conseguem aprender quando o professor apresenta as estruturas verbais em um contexto ou em exemplos e depois dá explicações sobre as regras. Fazendo alusão ao gráfico anterior (de nº 18), esse resultado corrobora a constatação de que os alunos têm uma tendência a se identificar um pouco mais com a metodologia tradicional do que com o ensino contextualizado que tome como base mostras reais da língua em uso, como comentamos anteriormente.

d) Consigo aprender quando o professor trabalha os verbos de forma implícita, por meio de exemplos, sem apresentar regras.

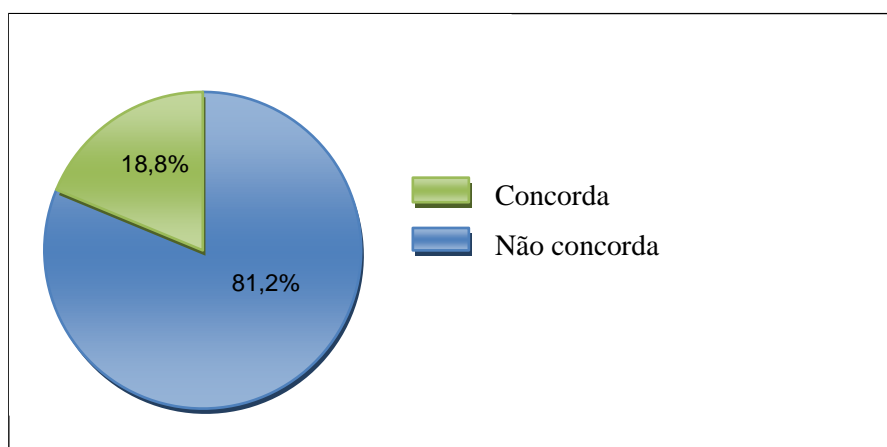


Gráfico 20 – 3.2d

Apenas 18,8% dos alunos concordaram que conseguem aprender quando o professor trabalha os verbos de forma implícita, por meio de exemplos, sem apresentar regras. Mais uma vez constata-se a tendência dos informantes a resistirem a uma abordagem de ensino mais indutiva e contextualizada.

e) Aprendo melhor quando os conteúdos gramaticais sobre verbos são apresentados de forma gradual.

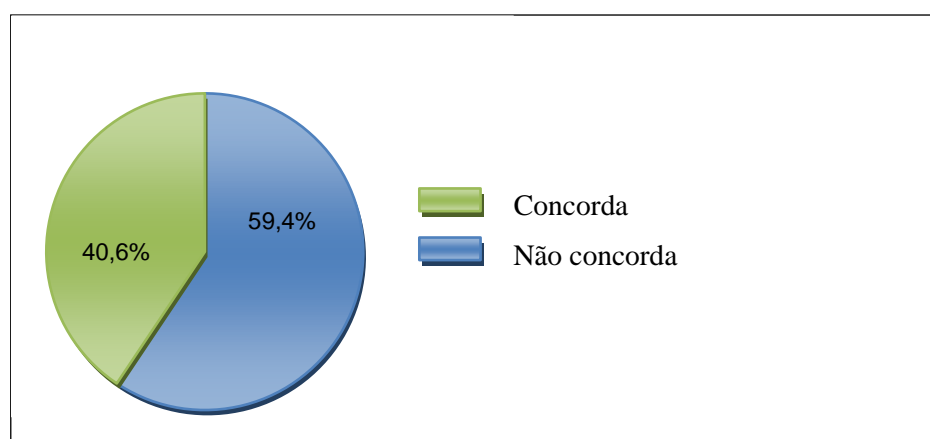


Gráfico 21 – 3. 2e

Somente 40,6% concordou que aprende melhor quando os conteúdos gramaticais sobre verbos são apresentados de forma gradual. Considerando estes dados também em conjunto com os apresentados nos gráficos 18, 19 e 20, infere-se – e até mesmo confirma-se – que uma parcela significativa dos sujeitos de nossa pesquisa está muito vinculada à

metodologia tradicional de ensino e aprendizagem de línguas, materna e/ou estrangeira. Como se sabe, o Método Gramática e Tradução caracteriza-se, entre outros fatores, por apresentar as diferentes regras gramaticais gradualmente, do mais simples para o mais complexo, cabendo aos alunos memorizá-las. Entendemos que a insistência em práticas pedagógicas mais conservadoras ainda é muito forte no meio acadêmico e, por isso mesmo, uma porcentagem tão elevada ainda manifesta sua preferência pela apresentação progressiva dos conteúdos.

f) Consigo aprender verbos independentemente da sistematização e gradação dos conteúdos.

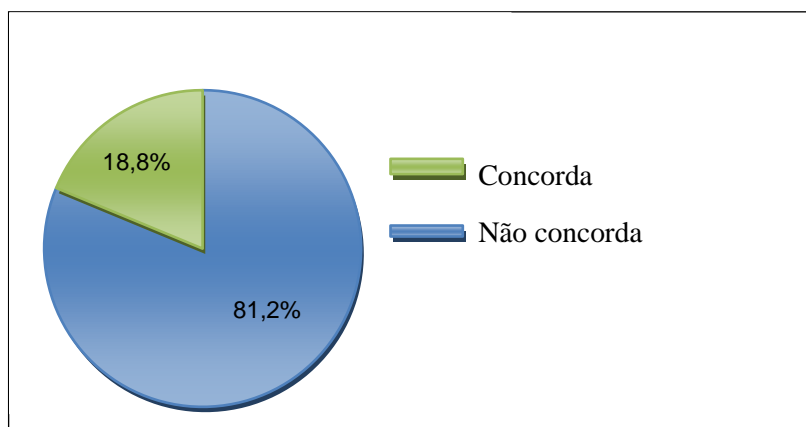


Gráfico 22 – 3.2f

Apenas 18,8% concordou que consegue aprender verbos independentemente da sistematização e gradação dos conteúdos. Novamente deparamo-nos com uma visão conservadora acerca do que significa aprender um idioma estrangeiro. Da mesma forma que constatamos nos dados das afirmações anteriores, aqui também nossos informantes revelam estarem muito acostumados à metodologia tradicional. Nesse sentido, consideram que se os conteúdos não forem apresentados paulatinamente pelo professor, exemplificados, sistematizados e praticados, a aprendizagem será prejudicada.

Inferimos, do conjunto das informações obtidas – Gráficos 18 a 22 – que os sujeitos de nossa investigação pouco desenvolveram sua autonomia de aprendizagem, na medida em que expressam claramente a necessidade de contar com as explicações e explicações do professor.

g) Consigo aprender verbos de forma autônoma, sem a intervenção do professor.

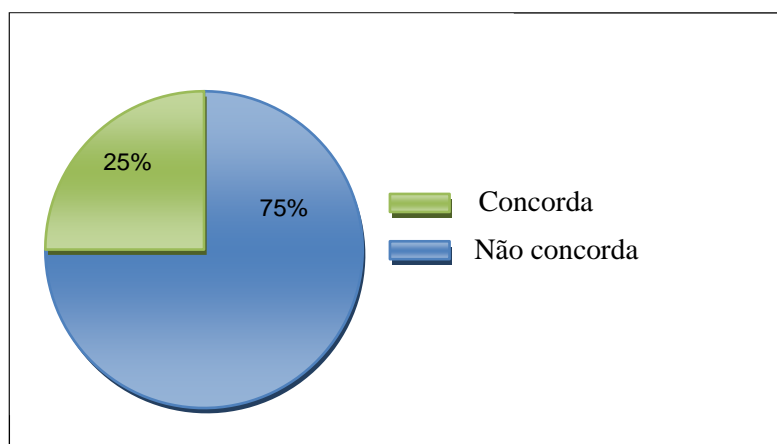


Gráfico 23 – 3.2g

Somente 25% dos informantes concordaram que conseguem aprender verbos de forma autônoma, sem a intervenção do professor. Esse resultado demonstra que esses alunos consideram a relevância do papel do professor como mediador no processo de aprendizagem e confirma nossas afirmações anteriores de que os estudantes ainda estão bastante vinculados a procedimentos mais convencionais de ensino e aprendizagem de línguas.

h) O uso de terminologia gramatical no ensino de verbos dificulta a minha aprendizagem.

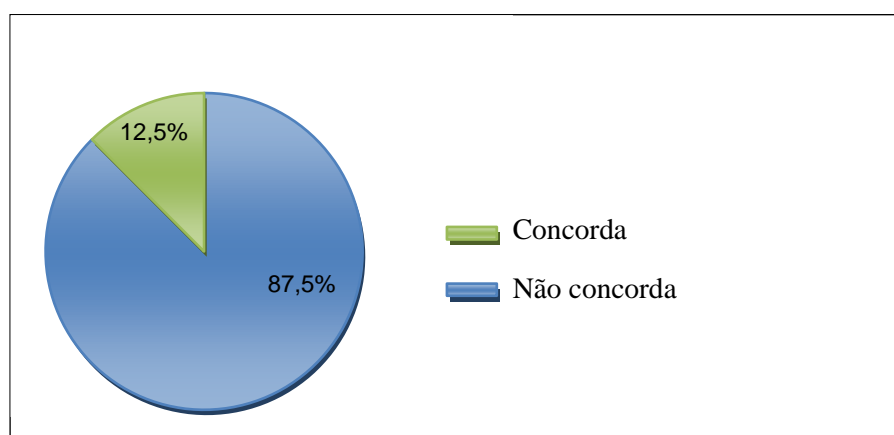


Gráfico 24 – 3.2h

Conforme constatado no gráfico 24, 87,5% dos alunos não consideram que o uso de terminologia gramatical no ensino de verbos dificulta a aprendizagem. Interpretamos esse resultado como um indicador de que os informantes têm consciência da importância de, como futuros professores de espanhol, dominarem não somente o uso, mas também o arcabouço

estrutural e terminológico referentes aos paradigmas verbais do idioma. Contudo, não se pode esquecer que eles atribuíram grande importância ao conhecimento teórico acerca dos verbos (Gráficos 12 e 15) e que, no caso do domínio da terminologia específica, a relevância atribuída a ela pelos sujeitos pode ser indicativa da maior valorização desse tipo de conhecimento em detrimento da comunicação efetiva em língua estrangeira.

i) Aprendo melhor quando o professor utiliza uma aula específica, só para ensinar verbos.

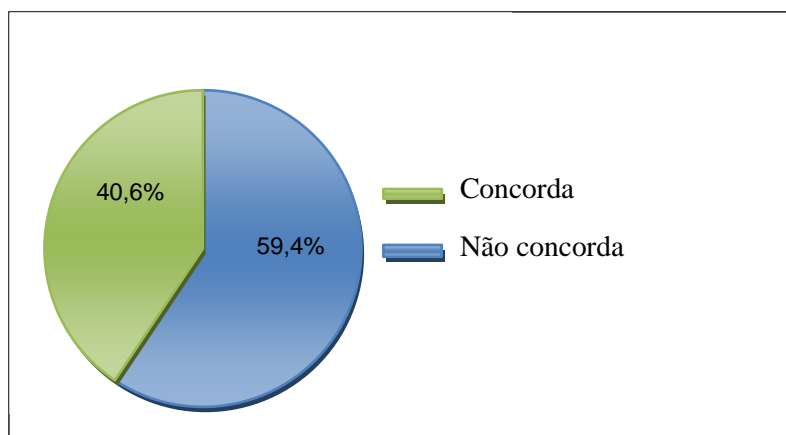


Gráfico 25 – 3.2i

De acordo com o gráfico 25 menos da metade dos informantes, 40,6% deles, concordou que aprende melhor quando o professor utiliza uma aula específica só para ensinar verbos. Entendemos que a maioria desses alunos prefere aprender verbos em aulas mistas, não exclusivamente sobre verbos; opinamos que isto se deva à complexidade do tema e o tratamento em aulas específicas resultaria em encontros cansativos e menos produtivos.

j) Aprendo melhor quando o professor ensina verbos regularmente.

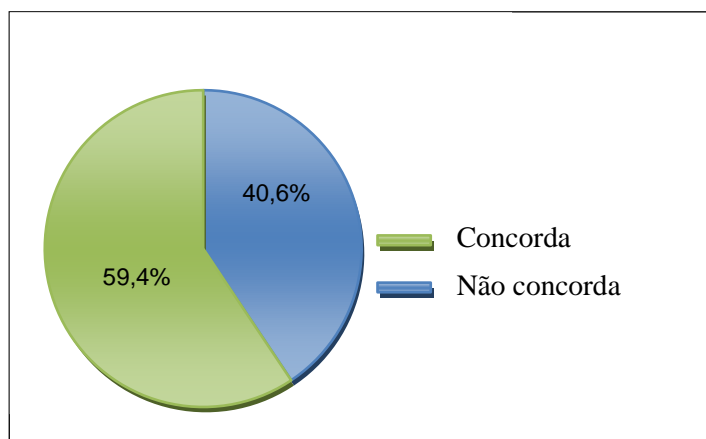


Gráfico 26 – 3.2j

De acordo com os dados apresentados no gráfico 26, 59,4% dos alunos afirmam que aprendem melhor quando o professor ensina verbos regularmente. Entendemos que esses informantes percebem que a periodicidade ou a falta dela pode influenciar o êxito da aprendizagem.

k) Aprendo melhor quando o professor ensina verbos em pequenas doses, em todas as aulas.

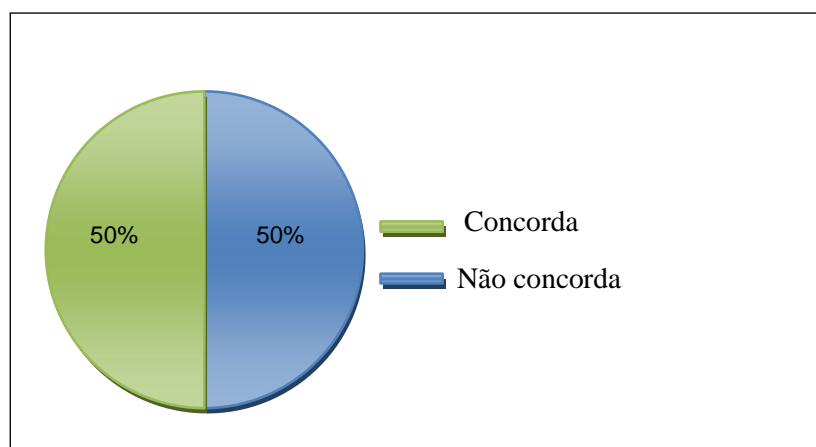


Gráfico 27 – 3.2k

No caso deste gráfico encontramos uma particularidade no resultado e interpretamos que esses alunos estão divididos sobre a afirmação proposta. Exatamente metade dos informantes, 50%, concordou que aprende melhor quando o professor ensina verbos em pequenas doses, em todas as aulas. Já a outra metade não concordou. Inferimos que esse posicionamento tão exatamente dividido se deva ao fato de que os alunos têm consciência de que é impossível apropriar-se de todo o sistema verbal imediatamente. Porém, para muitos estudantes, a aprendizagem de verbos é algo árduo, que exige esforço, memorização, prática e estudo, o que pode ser cansativo se for incluída ao longo do curso. Assim, se uma parte dos informantes entende a conveniência de ter contato constante com o sistema verbal, a outra considera que tal procedimento não é produtivo.

l) Outra possibilidade. Qual?

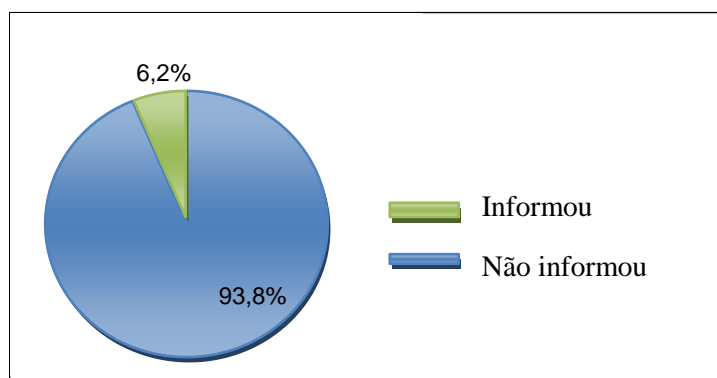


Gráfico 28 – 3.21

No que se refere à questão “l”, somente 1 informante indicou outra possibilidade relacionada à maneira de o professor trabalhar os verbos nas aulas de espanhol. A seguir, apresentamos a transcrição da observação:

- “É necessário que este explique quantas vezes o aluno precisar, sempre dando exemplos.” A32.

Consideramos que para este informante a orientação do professor é fundamental, assim como a oferta de exemplos que contextualizem os usos adequados dos verbos em estudo.

No que se refere à afirmação nº 2 – “Com relação à maneira do professor trabalhar os verbos nas aulas de espanhol” – optamos por agrupá-la em duas categorias, ‘concepções de ensino’ e ‘papéis de professores e alunos’. De acordo com os dados percentuais, os informantes concordaram que:

- ✓ É importante que o professor procure variar sua forma de ensinar verbos para atender a todos os alunos 90%.
- ✓ Conseguem aprender quando o professor explica uma regra sobre verbos e depois dá exemplos e exercícios para praticar (84,4%).

Também concordaram, porém em menor escala, que:

- ✓ Conseguem aprender quando o professor apresenta as estruturas verbais em um contexto ou em exemplos e depois dá explicações sobre as regras (65,6%).

- ✓ Aprendem melhor quando os conteúdos gramaticais sobre verbos são apresentados de forma gradual (40,6%).
- ✓ Aprendem melhor quando o professor utiliza uma aula específica, só para ensinar verbos (40,6%).
- ✓ Aprendem melhor quando o professor ensina verbos regularmente (59,4%).

E não concordaram que:

- ✓ Conseguem aprender quando o professor trabalha os verbos de forma implícita, por meio de exemplos, sem apresentar regras (81,2%).
- ✓ Conseguem aprender verbos independentemente da sistematização e gradação dos conteúdos (81,2%).
- ✓ Conseguem aprender verbos de forma autônoma, sem a intervenção do professor (75%).
- ✓ O uso de terminologia gramatical no ensino de verbos dificulta a aprendizagem (87,5%).

Esses resultados sugerem que, quanto às concepções de ensino e aos papéis de professores e alunos, os informantes têm consciência de que os procedimentos metodológicos para ensinar verbos necessitam de sistematização, gradação e regularidade. Suas respostas revelaram que preferem uma abordagem de ensino de forma contextualizada e mais dedutiva que indutiva, com apresentação de regras gramaticais, contextualização e prática. Em linhas gerais, consideram que o estudo autônomo não é suficiente para o êxito da aprendizagem de verbos do espanhol e é necessária a intervenção do professor no processo. Em síntese, entendemos que as concepções de ensino e aprendizagem desses alunos, assim como suas crenças sobre como se aprende, vinculam-se a metodologias mais conservadoras, como o Método Gramática e Tradução, ao mesmo tempo em que se nota uma significativa valorização do conhecimento teórico e consciente das regras gramaticais e da terminologia específica, talvez como indicativo de domínio da língua estrangeira.

Afirmação 3. Com relação à relevância e suficiência dos conteúdos gramaticais sobre verbos ensinados.

Assinale todas as opções com as quais você concorda:

a) Os verbos do português são mais fáceis que os verbos do espanhol

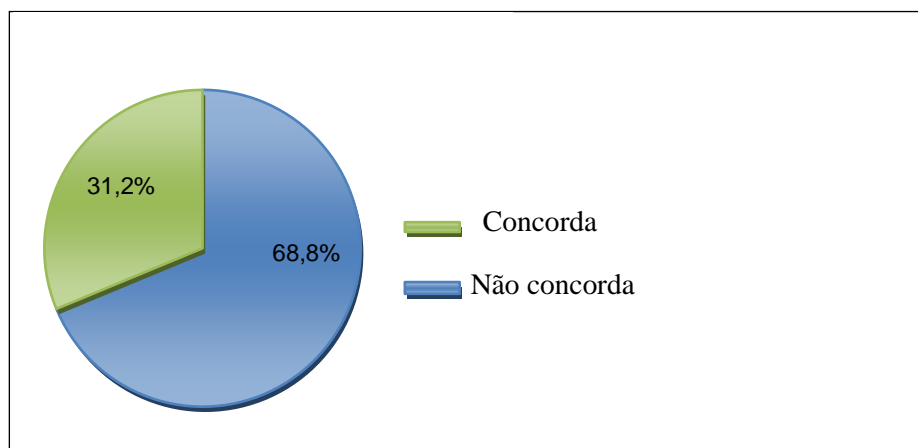


Gráfico 29 – 3.3a

De acordo com o gráfico 29, 68,8% dos informantes não concordaram com a ideia de que os verbos do português são mais fáceis que os verbos do espanhol. Inferimos que nossos informantes consideram o sistema verbal português mais difícil ou tão difícil quanto o sistema verbal do espanhol pelo fato de que em ambos os idiomas há diferentes modos (indicativo, subjuntivo e imperativo), diversos tempos verbais – simples e compostos –, além de uma grande quantidade de irregularidades nas suas formas. Vale recordar que os usos dos diferentes modos e tempos também obedecem a regras específicas nos dois idiomas e que nem sempre os alunos dominam todas essas variações na modalidade culta, língua escrita, do idioma materno. Daí que ao confrontarem as dificuldades de apropriação do sistema verbal do espanhol ao do português, entendam serem complexos os dois sistemas.

b) Os verbos do espanhol são mais fáceis que os verbos do português.

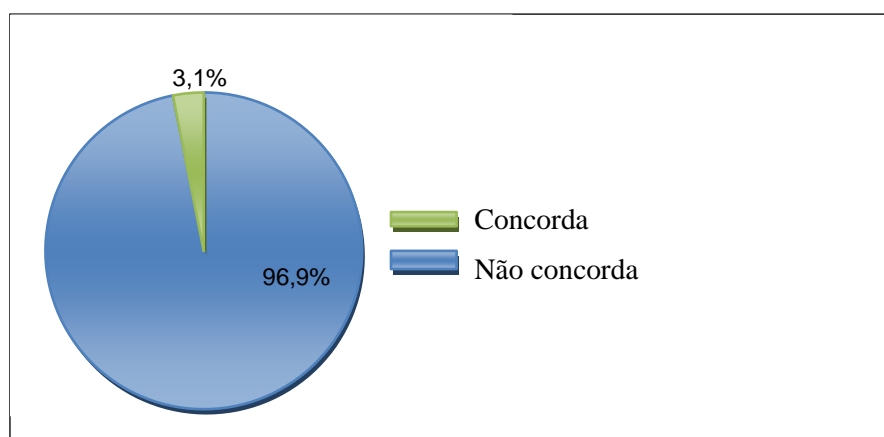


Gráfico 30 – 3.3b

Conforme mostra este gráfico, 96,9% dos informantes não concordaram com a afirmação de que os verbos do espanhol são mais fáceis que os verbos do português. Interpretamos que esse resultado quase unânime indica que esses alunos têm consciência do grau de complexidade dos paradigmas verbais do idioma e, como afirmamos anteriormente, as dificuldades enfrentadas no estudo do sistema verbal, seja do espanhol, seja do português, são frequentes.

c) Domino melhor os conteúdos gramaticais sobre verbos do espanhol do que os conteúdos sobre verbos do português

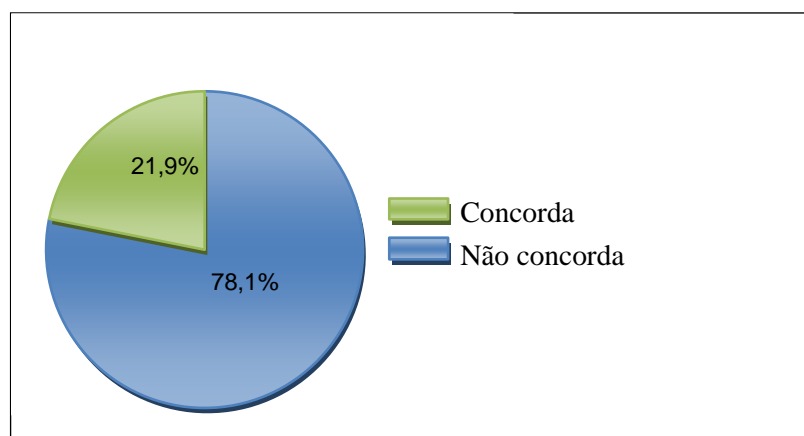


Gráfico 31 – 3.3c

Segundo os dados apresentados no gráfico 31, 78,1% não concordaram que dominam melhor os conteúdos gramaticais sobre verbos do espanhol do que os conteúdos sobre verbos do português. Ao confrontarmos as respostas dadas a esta questão com as fornecidas à questão 3.1b – Gráfico 13 – verificamos haver certa coerência. Naquele momento, 84,4% dos sujeitos afirmou que a falta de conhecimento do sistema verbal da língua materna pode interferir no aprendizado do sistema verbal da língua estrangeira. Ao indicarem, agora, possuírem melhores conhecimentos de sua língua materna, infere-se que talvez eles tomem como base esse domínio do idioma próprio para estabelecerem relações e/ou contrastes com a nova língua. Além disso, não se pode esquecer o fato de serem eles usuários competentes da sua língua materna e que possuem vários anos de estudo sistemático do português, enquanto ainda estão em fase de aprendizado da língua espanhola.

d) Preciso ter uma noção geral sobre o sistema verbal do espanhol para depois aprender tempos específicos do idioma de maneira mais detalhada.

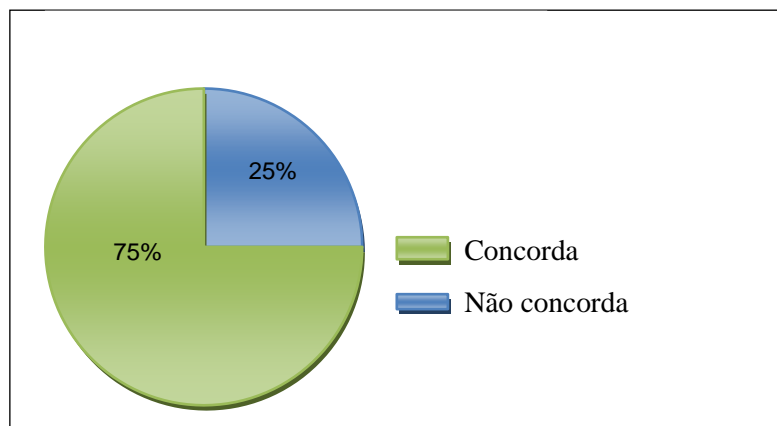


Gráfico 32 – 3.3d

De acordo com os dados apresentados no gráfico 32, 75% dos alunos assinalaram que precisam ter uma noção geral sobre o sistema verbal do espanhol para depois aprenderem tempos específicos do idioma de maneira mais detalhada. Entendemos esse resultado como indicador de que os informantes vêm a necessidade de conhecer a estrutura global dos paradigmas verbais antes de estudar tempos específicos, para potencializar a compreensão de seus aspectos mais pontuais. Dessa maneira, ao disporem de uma visão geral e panorâmica da estrutura verbal da língua estrangeira, infere-se que estariam em melhores condições de assimilar seus modos, tempos, formas e usos.

e) Para aprender tempos verbais específicos do espanhol não preciso ter uma noção geral sobre o sistema verbal do idioma.

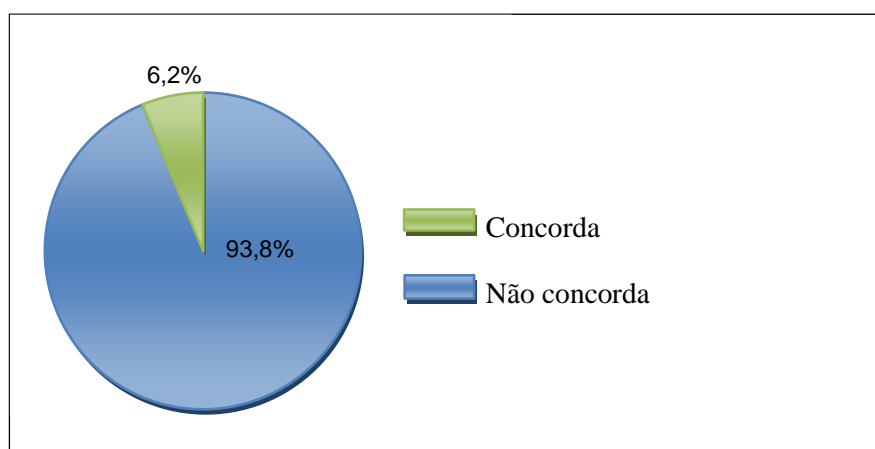


Gráfico 33 – 3.3e

Os dados apresentados neste gráfico corroboram o resultado do gráfico anterior (de nº 32) pois indicam que 93,8% dos informantes não concordaram que para aprenderem tempos verbais específicos do espanhol não precisam ter uma noção geral sobre o sistema verbal do idioma.

f) Outra possibilidade. Qual?

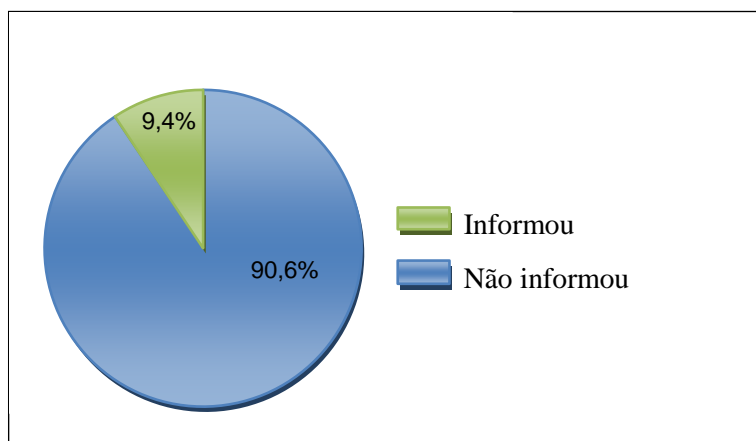


Gráfico 34 – 3.3f

Com relação à questão “f”, 3 informantes indicaram outra possibilidade relacionada à relevância e suficiência dos conteúdos gramaticais sobre verbos ensinados. Apresentamos a seguir, as transcrições das observações feitas por eles:

- “Preciso dominar os verbos em português para depois aprender em espanhol”. A14
- “Aprendo mais sem comparar as duas línguas. Aprender espanhol, é mergulhar em um outro universo. Comparar com o português é me trazer pra fora do mundo que estou descobrindo”. A06
- “Tenho dificuldade para aprender verbos em sala de aula, prefiro seguir uma gramática.” A12

As opiniões anteriores, bem diferentes entre si, confirmam os dados apresentados nos Gráficos 14 a 17 que destacam, respectivamente, o fato de os alunos terem formas diferentes de aprender e a importância de que os professores diversifiquem a maneira de trabalhar com os verbos.

Agrupamos a afirmação nº 3 – “Com relação à relevância e suficiência dos conteúdos gramaticais sobre verbos ensinados” – na categoria ‘concepções de aprendizagem’. De acordo com os dados percentuais, os informantes concordaram que:

- ✓ Precisam ter uma noção geral sobre o sistema verbal do espanhol para depois aprender tempos específicos do idioma de maneira **pormenorizada** (75%).

E não concordaram que:

- ✓ Os verbos do português são mais fáceis que os verbos do espanhol (68,8%).
- ✓ Os verbos do espanhol são mais fáceis que os verbos do português (96,9%).
- ✓ Dominam melhor os conteúdos gramaticais sobre verbos do espanhol do que os conteúdos sobre verbos do português (78,1%).
- ✓ Para aprender tempos verbais específicos do espanhol não precisam ter uma noção geral sobre o sistema verbal do idioma (93,8%).

Em nossa opinião, esses resultados sugerem que, quanto às concepções de aprendizagem, os informantes possuem a crença de que tanto os verbos da sua língua materna (português) como os verbos da língua estrangeira que estudam (espanhol) apresentam um elevado grau de dificuldade e de que a similaridade dos sistemas verbais do português e do espanhol não facilita a aprendizagem dos verbos do espanhol. Também observamos que esses alunos acreditam que, para lograr êxito, é necessário um contato inicial com o sistema verbal do espanhol como um todo e uma exposição as suas características estruturais gerais antes da aprendizagem de tempos específicos do idioma de maneira mais detalhada.

Afirmação 4. Qual é o papel do material didático (livro didático, gramáticas, dicionários etc.) na aprendizagem dos verbos do espanhol?

A questão nº 4 era aberta e dissertativa. Tinha a finalidade de saber a opinião dos informantes sobre o papel do material didático na aprendizagem dos verbos do espanhol. Para respaldar nossas constatações, a seguir, apresentamos transcrições das respostas dos informantes à pergunta: ‘Qual é o papel do material didático (livro didático, gramáticas, dicionários etc.) na aprendizagem dos verbos do espanhol?’

- “Apresentar os verbos de uma forma que o aluno consiga assimilar todo o conteúdo mostrado.” A01
- “O papel desses materiais no ensino do espanhol me auxiliam muito na minha aprendizagem, quando tenho dúvidas e não tenho o professor ao meu lado é a eles que procuro.” A02
- “É importante como direção ou base para o professor e para os alunos para seguir uma determinada ‘ordem’.” A03
- “O papel é dar apoio ao professor e aluno, porém não pode ser visto como único instrumento de ensino.” A04
- “Apresentar conceitos e formas de uso.” A05
- “Todo material que traz as informações da língua tem sua importância, acrescentaria poemas, letras de músicas, literatura, reportagens, etc.” A06
- “Acredito que seja para auxiliar na aprendizagem, porém muitos materiais não são completos.” A07
- “Acredito que boa parte de minha aprendizagem de verbos se deve aos materiais didáticos, apóio-me constantemente neles; as formas de apresentação desses é ponto essencial para que eu decida em qual estudar.” A08
- “Complementar.” A09
- “Ajuda nas colocações ou no uso correto dos verbos em textos e diálogos. Obs: os livros didáticos e dicionários não têm me ajudado muito com os verbos.” A10
- “O material didático é uma ferramenta muito útil para aprender os verbos.” A11
- “Fundamental, uma vez que apresenta a estrutura necessária para aplicação. Seja escrita ou oral.” A12
- “Sinto que tem uma grande importância, principalmente na regra e normas. E que não se deve tirar totalmente dos livros as regras dos verbos.” A13
- “Livro didático é um apoio para o professor, mas este não pode se limitar a isso, também deve ensinar o aluno a recorrer ao dicionário somente quando necessário.” A14
- “Auxiliar a aprendizagem, conferir regras gramaticais, apoio para saber quais são as irregularidades.” A15

- “Creio que é importante, pois é bom ter um lugar onde consultar quando tiver dúvidas.” A16
- “Apresentar os verbos de uma forma contextualizado, mas sem deixar de lado o estrutural.” A17
- “O livro didático é 50% para a aprendizagem de verbos, pois ele é o apoio do aluno para tirar dúvidas quando o professor não está.” A18
- “Creio que o material didático é importante para colocar o conteúdo dos verbos dentro de um contexto, mas é indispensável a explicação do professor através de exemplos.” A19
- “Auxiliar o aluno na aprendizagem. Acredito que tenha um papel vital, porque eles funcionam como uma base, ponto de partida para o estudo.” A20
- “O material didático é fundamental para aprendizagem dos verbos, pois neles encontramos as regras, estruturas, exemplos, exercícios que ajudam no entendimento dos verbos.” A21
- “O papel do material didático é essencial na aprendizagem do aluno, um material bem elaborado proporciona ao aluno uma base e uma referência para um conhecimento mais amplo.” A22
- “O material didático tem grande importância, afinal é a partir dele que aprenderemos as regras e as situações de quando e como utilizá-los.” A23
- “Cada material tem uma função específica, e cabe ao professor utilizar bem o material, seja qual for a maneira que o material traga o ensino de verbos.” A24
- “É muito importante esses materiais didáticos para esclarecer dúvidas e facilitar o aprendizado.” A25
- “Servem como respaldo para os alunos durante sua aprendizagem.” A26
- “Eles servem como apoio, como facilitador no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.” A27
- “Trazer contextos de uso dos verbos em situações reais, esclarecer as funções e importância de cada uso, tempo... também verificar as conjugações dos verbos para cada pessoa.” A28
- “Me parece importantíssimo o uso desses materiais, para que auxilie nos casos de dúvidas do aluno quando este estiver estudando sozinho.” A29
- “Apresentar o conteúdo e trazer exercícios para fixação e informações claras sobre os tempos e modos.” A30

- “Introduzir, apresentar os verbos e suas várias formas de uso, alguns apresentam mais verbos em seu conteúdo (livros didáticos).” A31
- “Informar o aprendiz sobre o uso do verbo, esclarecendo dúvidas.” A32

Agrupamos a afirmação nº 4 na categoria de crenças ‘O livro didático no ensino de línguas estrangeiras’. Os dados coletados revelaram que em mais de 18 das 32 respostas (aproximadamente em 50% delas) os alunos declaram a crença de que os materiais didáticos têm um papel importante na aprendizagem dos verbos do espanhol. Eles têm o entendimento de que esses materiais são ‘vitais’, ‘importantes’, ‘fundamentais’ e ‘essenciais’ como ferramentas de auxílio tanto para o aluno como para o professor. Segundo os informantes, os materiais didáticos podem apresentar um detalhamento maior dos conteúdos sobre os paradigmas verbais bem como auxiliar na sistematização da aprendizagem; consideram que facilitam o estudo autônomo e contribuem para a fixação dos conteúdos.

Esses alunos, contudo, fizeram observações relevantes sobre as implicações da utilização dos materiais didáticos por parte dos professores. São elas: 1. a boa (correta) utilização desses materiais, 2. a necessidade da explicação do professor sobre os conteúdos sobre verbos apresentados nesses materiais, 3. a não utilização do livro didático como único instrumento de ensino dos paradigmas verbais.

Afirmação 5. Você teve dificuldades em aprender verbos? Quais foram? Fale sobre elas.

A questão nº 5 também era aberta e dissertativa. Tinha a finalidade de saber dos informantes se eles tiveram ou ainda têm dificuldades em aprender verbos e quais são. Para respaldar nossas constatações, apresentamos a seguir transcrições totais das respostas dos informantes:

- “Sim. Na hora de identificar, por exemplo, quando é pretérito *perfecto* o pretérito *imperfecto* o pretérito *pluscuamperfecto*.” A01
- “Sim tenho muita dificuldade, só percebi essa dificuldade quando entrei na faculdade, que não aprendia os verbos e sim decorava os mesmos para realizar avaliações na escola e hoje sofro com isso, procuro estudar o máximo que posso para aprender, ou seja, para ‘recuperar o tempo perdido’.” A02
- “Não, não tive dificuldades, mas tenho muita dificuldade em classificá-los em presente do subjuntivo ou outras como exemplo.” A03

- “Sim. Entrei atrasada (já havia começado as aulas) na graduação, houve várias mudanças de professores e cada um tem uma didática diferente. O professor nativo é incapaz de entender as nossas dificuldades, e de relacionar corretamente a gramática da língua portuguesa com a espanhola, o que facilitaria a nossa aprendizagem. O livro é pedido muito tarde, demora para chegar e só está disponível através de uma pessoa, creio que deveriam escolher livros que tivessem em editoras/livrarias.” A04
- “Ainda tenho quanto às irregularidades.” A05
- “Não, aprendo gradativamente com a língua.” A06
- “Sim, tive muita dificuldade com o modo subjuntivo e a listagem de verbos irregulares; a solução para sanar essa dificuldade foi estudar sozinho uma gramática e realizar exercícios.” A07
- “Sim, verbos pra mim é uma matéria de memorização e prática. Os tempos verbais e verbos quais não utilizo com frequência acabo esquecendo e não consigo ganhar o domínio desses.” A08
- “Sim, os tempos verbais, não saber quando leio o verbo em qual tempo está.” A09
- “Tenho mais dificuldades com os verbos irregulares. Às vezes a pronúncia soa muito estranho.” A10
- “Não respondeu.” A11
- “Sim, preciso seguir a gramática para conseguir aprender. Creio que seja pelo mecanismo de educação no qual cresci; para mim é difícil aprender seguindo a proposta metodológica comunicativa.” A12
- “A princípio por ser uma língua nova (aprendizagem) parece difícil, mas depois que se adapta com as regras torna mais fácil, porém este ‘fácil’ não quer saber que sabemos usar corretamente os verbos em situações reais.” A13
- “Tive muita dificuldade por não ter domínio na língua portuguesa, para mim aprendizes de espanhol deveriam ter aulas de gramática na sua língua materna.” A14
- “Não.” A15
- “Tive algumas, aliás, ainda tenho, porque estamos acostumados a utilizar eles em português e em espanhol é diferente.” A16

- “Tive um pouco de dificuldade. Principalmente com os verbos irregulares. Acredito que seja também o ‘senso comum’ que temos sobre a gramática que é difícil e tudo mais.” A17
- “Sim. Os verbos que tive dificuldades são os do presente do subjuntivo, e até hoje ainda tenho que me apegar na gramática para não errar.” A18
- “Sempre encontro dificuldades com relação aos verbos irregulares.” A19
- “Sim. A nomenclatura e saber quando utilizá-los.” A20
- “Sim. Minha dificuldade é saber utilizar o verbo correto em um contexto. Geralmente, o mais complicado pra mim é o tempo passado.” A21
- “Ainda tenho muitas dificuldades, nas terminações e nos verbos irregulares.” A22
- “Tenho dificuldade em aprender verbos, principalmente saber em que situações utilizá-los.” A23
- “Tenho dificuldade na conjugação dos verbos e nos tempos verbais, principalmente na fala.” A24
- “Tive muita dificuldade por causa da interferência do português.” A25
- “Sim. Com os verbos conjugados no passado e que são utilizados de outra maneira no português.” A26
- “Não. Porque sempre gostei de estudar a língua materna e agora com a língua estrangeira é igual. Me identifico com ela.” A27
- “Sim, com os tempos verbais e relacionar corretamente as pessoas do discurso.” A28
- “Creio que não tantas dificuldades, pois a melhor maneira que eu aprendo verbos é conjugando-os e praticando-os em frases, para assim compreender o modo e o tempo que está sendo utilizado.” A29
- “Em aprender os tempos verbais. Principalmente formas no passado.” A30
- “Sim! Tanto em português como em espanhol. A regra é fácil, quando eu coloco na prática é que tenho a dificuldade.” A31
- “Sim, em diferenciar as terminologias de alguns, já que foram apresentados juntos.” A32

Agrupamos a afirmação nº 5 nas categorias de crenças ‘Concepções de aprendizagem’ e ‘Conceitos de erros, correção e avaliação na sala de aula de LE’. Os dados

coletados demonstraram que em 25 das 32 respostas os alunos declararam que tiveram e ainda têm dificuldades em aprender os verbos do espanhol. Apenas 4 informantes disseram que não tiveram dificuldades e 2 responderam de forma ambígua. Houve o caso ainda da aluna que não respondeu por ser nativa e considerar que o questionário não se aplica ao seu contexto. As dificuldades apontadas referem-se em maior escala:

- ✓ aos tempos verbais: identificar e conjugar os tempos verbais, principalmente os tempos do passado
- ✓ às terminações: identificá-las e diferenciá-las umas das outras
- ✓ às irregularidades
- ✓ aos verbos de irregularidade própria

E em menor escala:

- ✓ à interferência e falta de domínio dos verbos da língua portuguesa
- ✓ ao modo subjuntivo
- ✓ aos usos e valores verbais
- ✓ à relação teoria-prática: relacionar as regras e o uso (utilização na prática)

Julgamos que os resultados obtidos na questão 5 possibilitam confirmar nossa hipótese de pesquisa de que realmente os alunos sentem dificuldades na aprendizagem dos verbos do espanhol. Chamou-nos atenção o fato de que os aspectos assinalados pelos informantes fazem referência aos paradigmas verbais como um todo e não somente a tempos e modos específicos, uma vez que a pergunta dava abertura para que os alunos discorressem livremente: ‘Você teve dificuldades em aprender verbos? Quais foram? Fale sobre elas.’

Entendemos que as informações coletadas na seção 3 do questionário aplicado aos alunos sujeitos da pesquisa merecem ser levadas em consideração pelo professor, como possíveis parâmetros no momento de planejar, organizar, selecionar ou elaborar atividades sobre ensino dos verbos do espanhol com o propósito de otimizar sua prática pedagógica. Permitimo-nos, inclusive, afirmar que esses dados também interessam a autores de livros didáticos, na medida em que permitem conhecer algumas das principais dificuldades bem como os anseios dos estudantes dos cursos de Letras e que, portanto, deveriam estar contempladas nos livros destinados a esse público.

4.3. Como os professores ensinam: procedimentos de ensino e crenças.

Conforme já explicitado neste capítulo, nossa tarefa nesse momento era detectar aspectos relacionados às crenças dos professores do curso de licenciatura sobre aprender verbos e refletir acerca das implicações de tais crenças no processo de ensino e aprendizagem do modo indicativo do espanhol. O instrumento de coleta utilizado foi o questionário Q-P-07-10/Q-PE-07-10, organizado em 3 seções: 1. dados pessoais, 2. dados profissionais, 3. dados relacionados ao ensino e aprendizagem de língua espanhola. Passamos a discorrer, a seguir, sobre a primeira seção do documento e a discutir os pontos mais relevantes das informações fornecidas por nossos colaboradores.

4.3.1. Dados pessoais.

As informações sobre sexo, idade e nacionalidade já foram explicitadas anteriormente: o grupo de professores era composto por 10 informantes, 05 do sexo masculino e 05 do sexo feminino, 05 brasileiros e 05 estrangeiros. Conforme esclarecemos, julgamos ser pertinente realizar o levantamento de informações referentes à formação inicial dos docentes (curso de graduação) e sobre seus estudos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), para o caso de serem úteis de no momento de interpretar e analisar os resultados das seções 2 e 3, respectivamente.

Quanto à graduação, a maior parte dos informantes, 8 deles, possui licenciatura em Letras – Espanhol, 2 deles são graduados em Letras Português/Inglês.

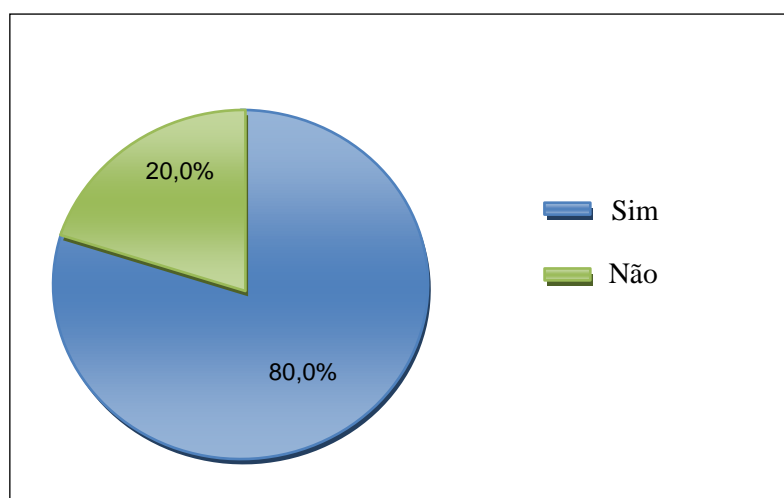


Gráfico 35 – Graduação em Letras – Espanhol

Quanto aos estudos de pós-graduação, verificamos que 6 professores têm curso de Especialização, 5 realizados em instituições públicas e 1 em instituição privada; 4 deles são mestres e 4 são doutores.

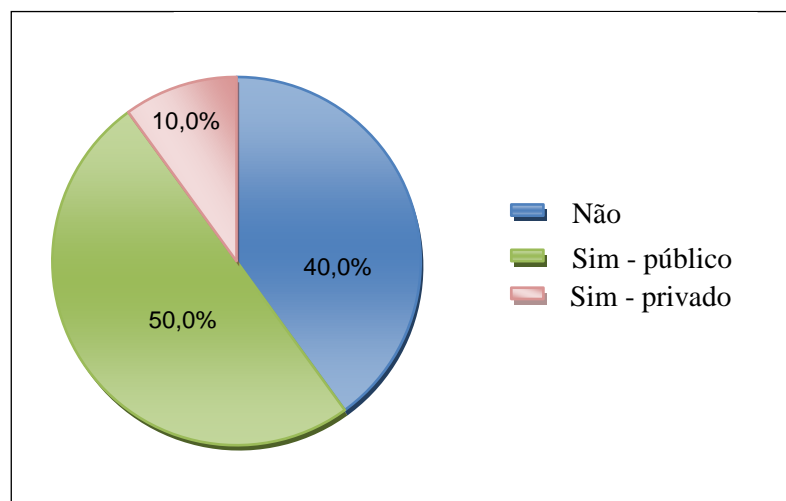


Gráfico 36 – Especialização

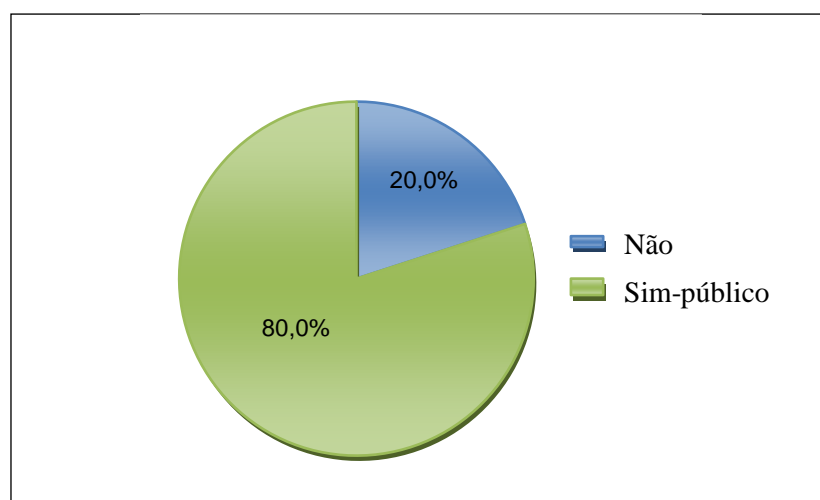


Gráfico 37 – Mestrado

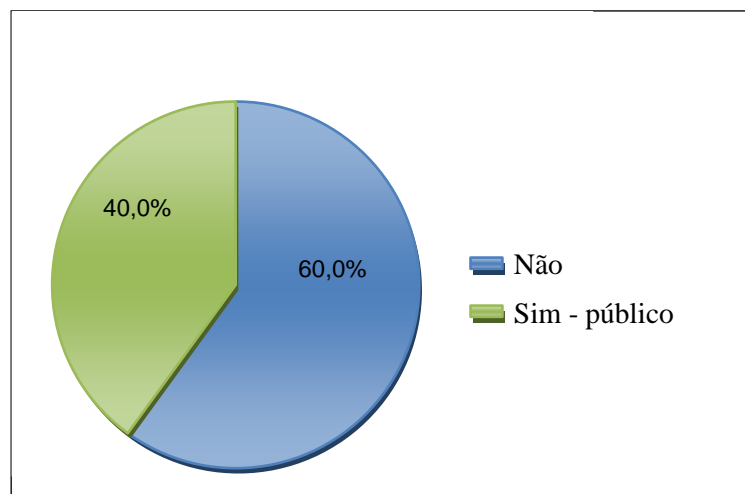


Gráfico 38 – Doutorado

Como se observa, nossos colaboradores contam com formação adequada para o exercício da docência no ensino superior. Supomos, assim, que ao longo dos cursos e pesquisas realizados tenham tido a oportunidade de estar em contato com trabalhos científicos sobre aspectos variados relacionados ao processo de ensino e aprendizagem do sistema verbal, bem como inferimos que tenham debatido e refletido acerca do assunto. Assim sendo, partimos da hipótese de que, tendo conhecimento consistente de diferentes questões que envolvem o assunto, tanto suas crenças quanto as ações pedagógicas que conformam sua prática docente revelem, de maneira confiável, sua preocupação em desenvolver um ensino que favoreça uma aprendizagem mais eficaz.

4.3.2. Dados profissionais.

Nesta seção (dados profissionais) consideramos ser relevante verificar dados sobre a experiência profissional progressiva e atual dos professores. Para tanto, propusemos questões sobre a atuação profissional dos informantes em diferentes níveis: Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, ensino superior, cursos livres e outros. Entendemos que essas informações poderiam ser úteis no momento de descrever o contexto de ensino e de interpretar e analisar os resultados da seção 3.

Os dados mostraram que, além exercerem a docência no Curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas/Habilitação Língua Espanhola, 1 (10%) professor atua no Ensino Fundamental I, 2 (20%) atuam no Ensino Fundamental II e 3 (30%) no Ensino Médio.

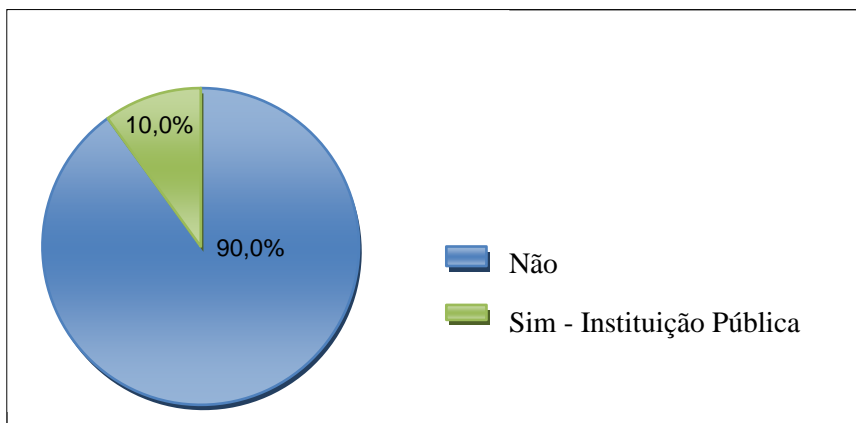


Gráfico 39 – Atuação profissional atual: Ensino Fundamental I

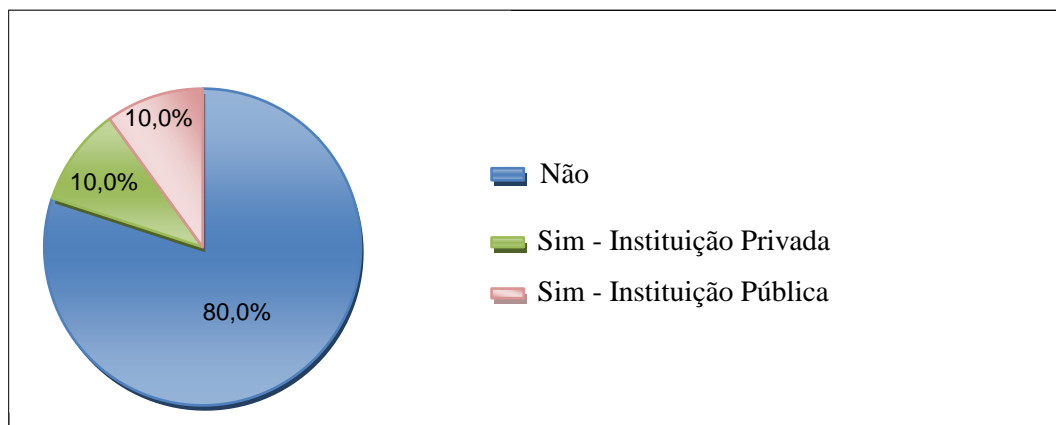


Gráfico 40 - Atuação profissional atual: Ensino Fundamental II

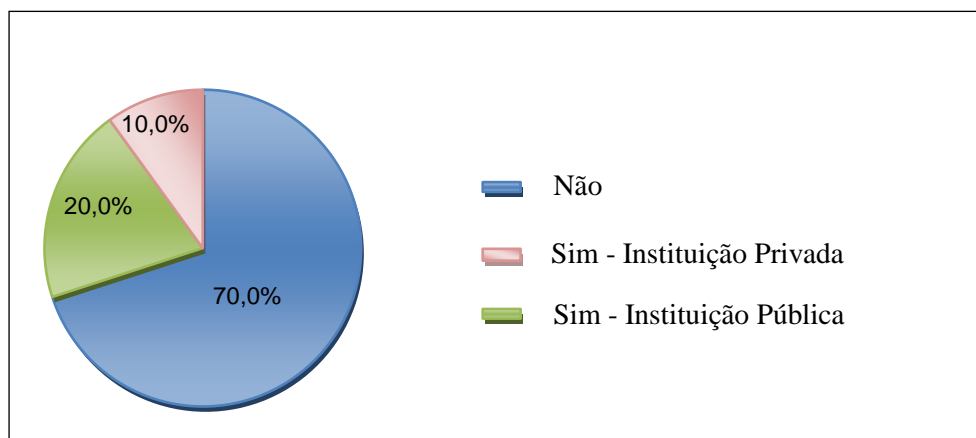


Gráfico 41 – Atuação profissional atual: Ensino Médio

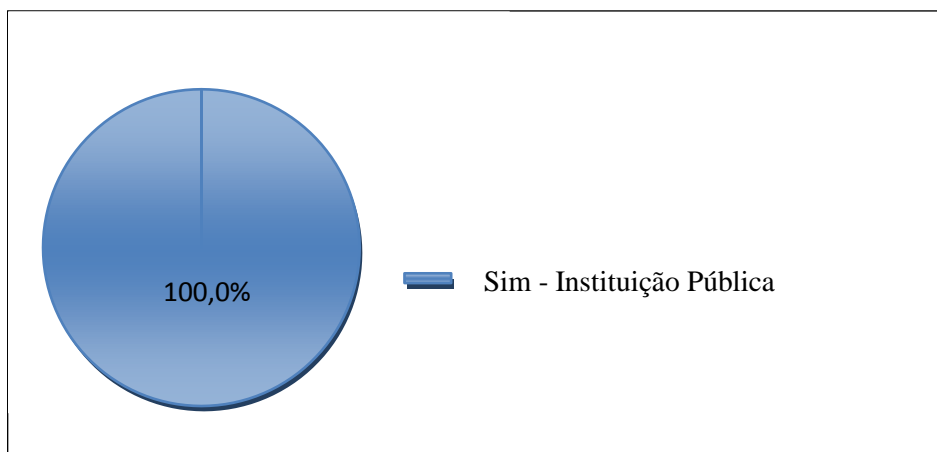


Gráfico 42 – Atuação profissional atual: curso de Letras

Foi possível constatar, também, que 3 (30%) dos 10 informantes atuam no momento em outros cursos superiores, além do curso de Letras em questão, e 1 deles atua em cursos livres (institutos de idiomas).

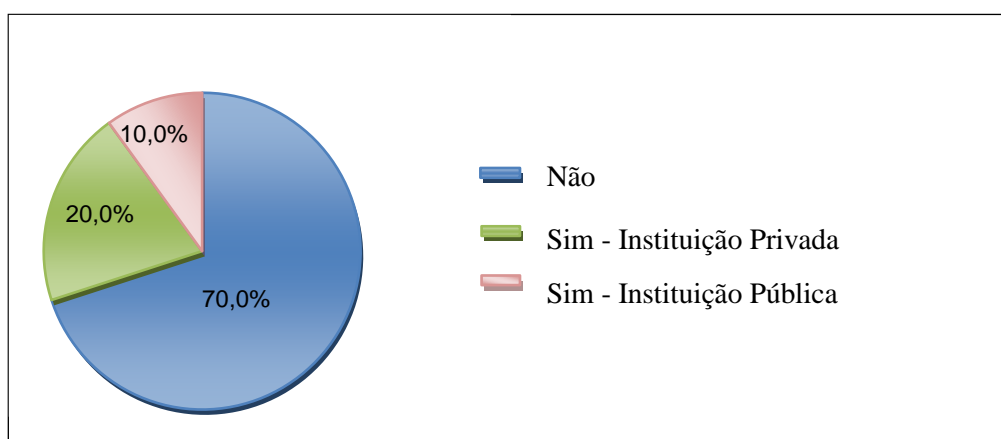


Gráfico 43 – Atuação profissional atual: outro curso superior além de Letras

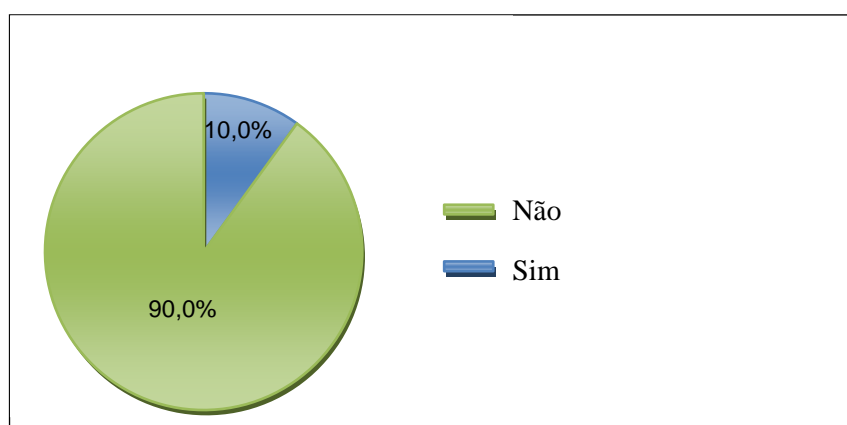


Gráfico 44 – Atuação profissional atual: cursos livres

Com relação à atuação profissional anterior dos informantes, os gráficos a seguir mostram que apenas 2 dos professores já atuaram no Fundamental I. A maior parte deles teve experiência docente no Ensino Fundamental II (40%) e do Ensino Médio (70%):

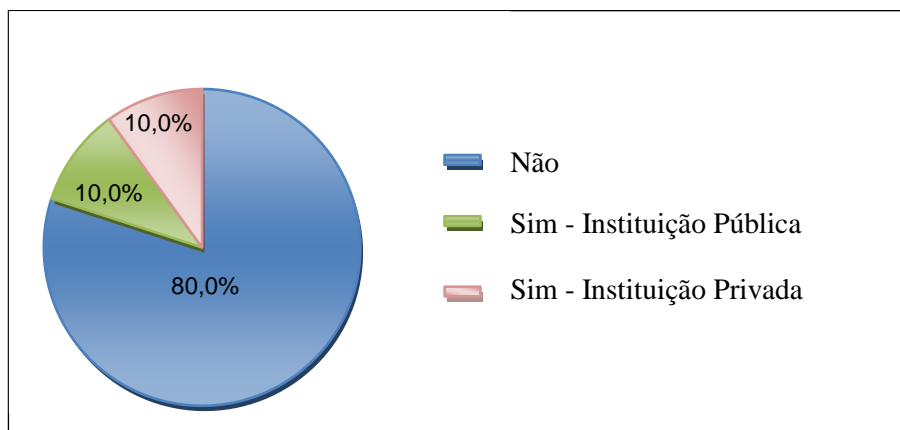


Gráfico 45 – Atuação profissional anterior: Ensino Fundamental I

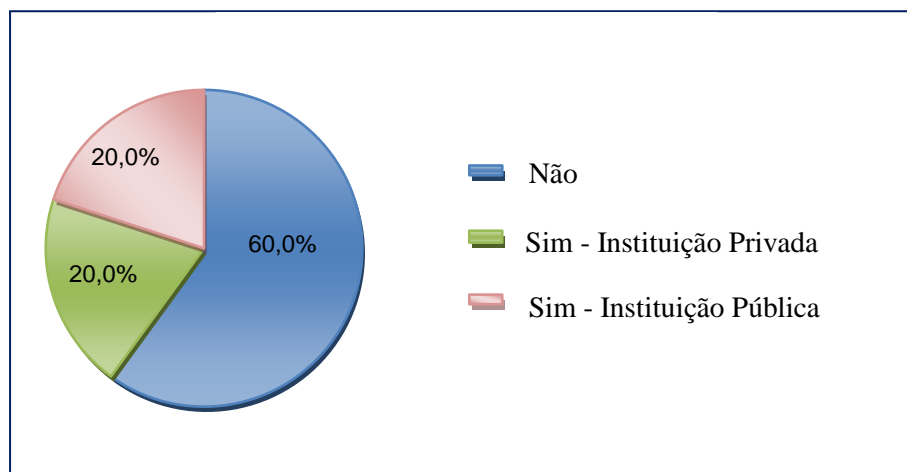


Gráfico 46 – Atuação profissional anterior: Ensino Fundamental II

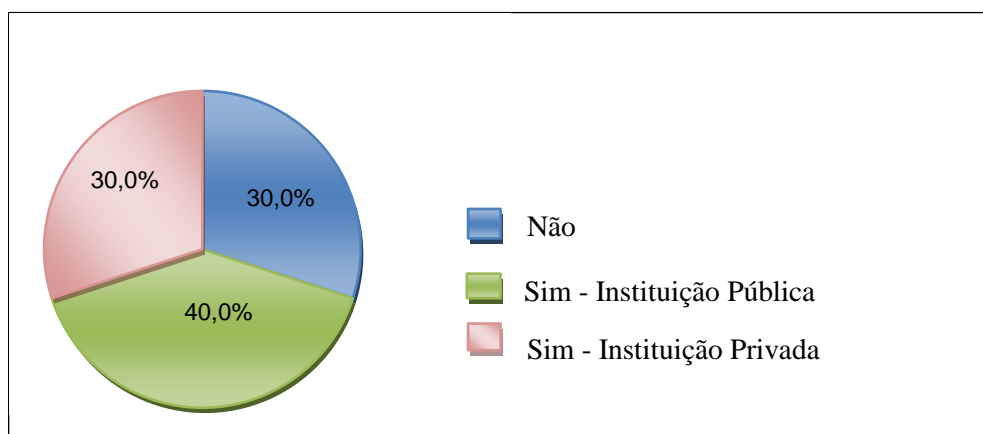


Gráfico 47 – Atuação profissional anterior: Ensino Médio

De acordo com o gráfico 48 a seguir, 70% dos professores tiveram experiência profissional anterior em outros cursos superiores (exceto Letras):

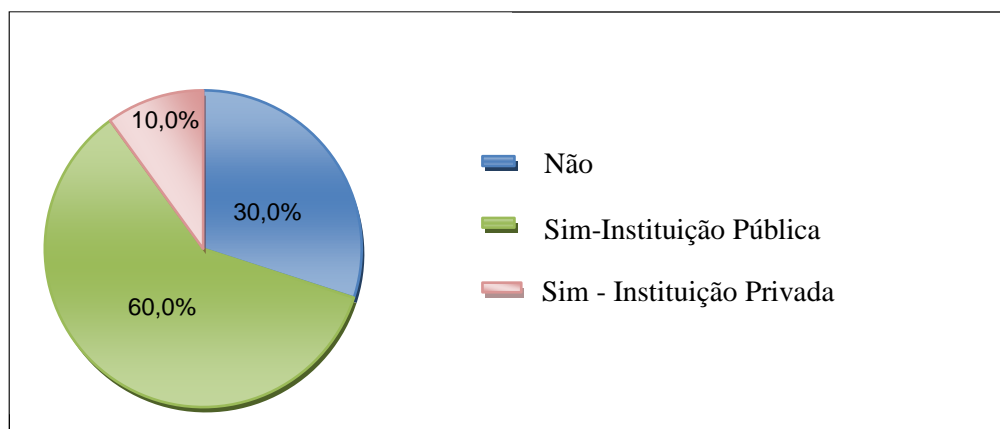


Gráfico 48– Atuação profissional anterior: Outro curso superior além de Letras

O fato de os informantes terem experiência profissional diversificada leva-nos a pressupor que eles tenham tido, ao longo de sua prática, múltiplas oportunidades de variar a metodologia de ensino do sistema verbal, seja porque precisavam atender às propostas específicas das instituições às quais se vinculavam ou pelas configurações das propostas dos materiais adotados, seja pelos objetivos específicos de cada contexto de ensino e pelas necessidades dos alunos em cada situação escolar. Dessa forma, entendemos que os docentes colaboradores de nossa pesquisa possuem um perfil muito favorável ao exercício do magistério e à nossa investigação, tanto pela formação acadêmica que têm quanto pela experiência profissional adquirida.

4.3.3. Crenças sobre o ensino de verbos.

Considerando também como base teórica o estudo de crenças, na seção 3 (dados relacionados ao ensino e aprendizagem de língua espanhola) dedicamo-nos a investigar aspectos relacionados às crenças dos professores e a dividimos em duas partes. A primeira parte do questionário que propusemos fazia referência à aprendizagem de verbos em geral. Composta por 17 perguntas de múltipla escolha, nela os informantes deveriam indicar o grau de frequência com que ocorriam as situações ou procedimentos descritos em cada caso. Já a segunda parte do instrumento foi organizada em 05 assertivas, sendo 03 mistas (múltipla escolha + dissertativa) e 02 somente dissertativas. A estrutura das proposições permitia a escolha de mais de uma opção. Acolhemos como resposta, portanto, uma única alternativa ou uma combinação delas, conforme os sujeitos tenham assinalado uma ou mais opções.

A seguir, apresentamos as 17 perguntas constantes na primeira parte do questionário, as respectivas tabelas e, ao final de cada uma, a descrição e análise dos dados coletados. Cada tabela possui três colunas: uma para informar a frequência, outra para indicar a quantidade de informantes, em números absolutos, que optou pela respectiva frequência e outra para indicar a porcentagem correspondente de informantes.

As perguntas, como mencionamos, eram de múltipla escolha e os informantes deveriam indicar SIM ou NÃO. No caso de resposta afirmativa, deveriam indicar o grau de frequência com que ocorrem as situações ou procedimentos descritos. Os graus de frequência propostos foram:

1 – nunca

2 – esporadicamente

3 – frequentemente

4 – sempre

1. Considero relevante que em meu (s) contexto (s) de atuação docente o programa do curso sugira técnicas e modos de ensinar verbos.

Tabela 20 – Pergunta 3.1

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Nunca	3	30
Frequentemente	4	40
Sempre	3	30
Total	10	100

Conforme observamos na tabela, 70% dos informantes (04 frequentemente e 3 sempre) consideraram relevante que o programa do curso sugira técnicas e modos de ensinar verbos. Entendemos esse resultado como um importante indício de que é pertinente incluir, no planejamento didático-pedagógico do curso, aspectos relacionados especificamente a procedimentos de ensino dos paradigmas verbais da língua espanhola, como apontamentos úteis que poderão ser viabilizados ou não pelos professores, de acordo suas reais necessidades e impressões pessoais sobre tais procedimentos.

Contudo, se considerarmos que o professor deve ser, corresponsável direto pelo planejamento do curso, não há muita lógica na expectativa desses 7 docentes, uma vez que seriam, eles mesmos, os incumbidos de prever, no plano de curso, tais procedimentos. Assim, inferimos duas possibilidades: a) esses docentes não participam da elaboração dos planejamentos; ou b) prevalece uma visão, para esses profissionais, de que os planos – mesmo

quando elaborados por terceiros – devem sugerir propostas de atuação de modo a facilitar sua prática pedagógica.

2. Considero relevante realizar uma avaliação diagnóstica sobre verbos antes de começar a ensiná-los a meus alunos.

Tabela 21 – Pergunta 3.2

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Esporadicamente	1	10
Frequentemente	2	20
Sempre	7	70
Total	10	100

De acordo com os números apresentados na tabela 21, a maior parte dos informantes, 90% deles, assinalou que é relevante realizar uma avaliação diagnóstica sobre verbos antes de começar a ensiná-los a seus alunos. Interpretamos esse resultado como satisfatório, pois indica que esses professores levam em consideração o conhecimento prévio de seus alunos como um dos aspectos que devem ser observados no momento de organizar e efetivar sua prática pedagógica, de modo a poderem (re)adequar sua programação de curso de acordo com os conhecimentos, dificuldades e/ou necessidades que os estudantes apresentam. Além disso, tal procedimento sugere uma metodologia de ensino que privilegia o aprendiz, característica evidente em métodos de ensino mais difundidos na atualidade.

3. Quando estou ensinando qualquer conteúdo considero relevante chamar a atenção de meus alunos sobre as formas verbais que aparecem.

Tabela 22 – Pergunta 3.3

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Nunca	2	20
Esporadicamente	3	30
Frequentemente	5	50
Total	10	100

Os números apresentados na tabela 22 nos permitiram concluir que houve uma divergência dos informantes quanto à relevância ou não de chamar a atenção dos alunos sobre

as formas verbais mesmo quando estão ensinando outros conteúdos: 50% dos professores responderam ‘frequentemente’ mas os outros 50% assinalaram ‘esporadicamente’ e ‘nunca’. Do nosso ponto de vista, ainda que não se trate de uma aula exclusiva sobre o assunto e desde que não haja prejuízos quanto aos objetivos gerais e específicos dessa aula, sempre que possível é importante estimularmos nossos alunos a observarem os verbos e a maneira como aparecem em diferentes contextos, uma vez que se trata, em última instância, de uma oferta de *input* relevante. Assim, mesmo não tendo como propósito final o ensino e aprendizagem verbal, todos os exemplos levados à sala de aula constituem formas de contato com esse conteúdo que convém considerar ao longo do curso.

4. Considero relevante incluir exercícios estruturais para praticar a utilização de regras formais sobre verbos.

Tabela 23 – Pergunta 3.4

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Não informou	1	10
Esporadicamente	3	30
Frequentemente	5	50
Sempre	1	10
Total	10	100

De acordo com os dados, dos 10 informantes, 60% (6 deles) consideraram relevante a inclusão de exercícios estruturais frequentemente e/ou sempre para praticar as regras formais sobre verbos. Um dos professores não informou e 3 deles concordaram que a inclusão supracitada deve ocorrer de maneira esporádica. Esse resultado nos permitiu interpretar que uma parcela significativa desses professores concorda que esse tipo de atividade deve fazer parte de sua prática didático-pedagógica. Estes dados também revelam a importância dada pela maioria dos sujeitos às atividades de práticas centradas no conhecimento e domínio de regras formais, característica recorrente em especial no Método Gramática e Tradução, mas não só nele. Vale salientar que tal procedimento é coerente com a expectativa de 84,4% dos alunos, que manifestaram preferência pela adoção de explicações seguidas de atividades práticas, conforme apresentamos no Gráfico 18.

5. Considero relevante incluir atividades comunicativas (jogos, brincadeiras, músicas, etc) para praticar a utilização de regras formais sobre verbos.

Tabela 24 – Pergunta 3.5

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Nunca	1	10
Frequentemente	4	40
Sempre	5	50
Total	10	100

Os números apresentados na tabela 24 mostram que 09 dos 10 informantes (90% deles) consideraram relevante a inclusão frequente e/ou constante de atividades comunicativas para praticar as regras formais sobre verbos. Esse resultado nos permite interpretar que a maior parte desses professores concorda que esse tipo de atividade deve fazer parte de sua prática didático-pedagógica. Vê-se, assim, que embora os docentes revelem ser importante focalizar as regras e levar os estudantes a praticá-las formalmente, também consideraram relevante vincular as regras formais ao uso efetivo dos verbos em diferentes contextos, de modo a ampliar não só as possibilidades de emprego das formas verbais mas, também, como meio de oferecer mais mostras de uso real dos verbos. Tais procedimentos sugerem haver uma tendência, por parte dos professores, em buscar um equilíbrio entre os momentos de reflexão sobre as formas e o uso comunicativo do idioma, o que é muito positivo, a nosso ver.

6. Considero relevante realizar atividades em pares ou em grupos para praticar a utilização de regras formais sobre verbos.

Tabela 25 – Pergunta 3.6

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Nunca	2	20
Esporadicamente	2	20
Frequentemente	4	40
Sempre	2	20
Total	10	100

Conforme nos mostram os dados percentuais da tabela 25, apenas 60% dos informantes consideraram relevante realizar atividades em pares ou em grupos para praticar a utilização de regras formais sobre verbos. 02 desses professores concordaram que as

atividades supracitadas devem ocorrer de maneira esporádica e outros 02 assinalaram que nunca devem ocorrer, números esses que compõem 40% dos professores. Interpretamos o resultado como um indicador de que não houve consenso entre os informantes sobre a utilização de atividades que promovam a interação aluno-aluno na prática das regras gramaticais sobre os paradigmas verbais. Entendemos também que houve uma possível contradição por parte de alguns sujeitos da pesquisa já que na questão anterior, de nº 5, 09 deles concordaram com a inclusão de atividades comunicativas para praticar as regras formais sobre verbos. É sabido, pois, que os procedimentos de base comunicativa preconizam justamente a promoção da interação como estratégia didático-pedagógica no ensino de línguas.

Observa-se, ainda, que esta falta de consenso entre os professores encontra um equivalente direto entre os alunos: como vimos na Tabela 19, uma parte dos estudantes manifestou-se favorável à realização de atividades em duplas ou grupos (53,2%), enquanto outra parte (43,8%) expressou sua preferência pelo trabalho individual. Desse modo, embora haja coerência entre a opinião dos alunos e as práticas propostas pelos docentes, infere-se que talvez lhes falte clareza sobre os benefícios das atividades colaborativas para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, consideramos oportuno sugerir a realização de estudos específicos que abordem tal tipo de prática em cursos de língua espanhola.

7. Para trabalhar regras gramaticais sobre conjugação de verbos considero relevante realizar primeiro a prática controlada e depois a prática menos controlada.

Tabela 26 – Pergunta 3.7

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Nunca	1	10
Esporadicamente	3	30
Frequentemente	5	50
Sempre	1	10
Total	10	100

Essa questão e as duas seguintes (8 e 9) referiam-se à opinião dos informantes sobre o uso da prática controlada para trabalhar regras gramaticais sobre verbos. De acordo com os números apresentados nesta tabela, 60% dos informantes consideraram relevante realizar primeiro atividades de prática controlada e depois a prática menos controlada. Outros 3 professores afirmaram que concordam em proceder dessa forma esporadicamente. Interpretamos esse resultado como um indicativo de que uma parcela significativa dos

informantes sustenta o uso da prática mais ou menos controlada para trabalhar regras gramaticais sobre verbos como um recurso viável para a consolidação da aprendizagem. Esse resultado nos permitiu entender, conseqüentemente, a postura desses docentes sobre o papel do professor como mediador no processo de ensino, ora conduzindo as atividades práticas de forma controlada e ora de forma menos controlada, até alcançar a prática livre dos aprendizes.

8. Para trabalhar regras gramaticais sobre conjugação de verbos considero relevante realizar apenas a prática controlada.

Tabela 27 – Pergunta 3.8

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Nunca	9	90
Sempre	1	10
Total	10	100

Conforme esclarecemos anteriormente, essa questão referia-se à opinião dos informantes sobre o uso da prática controlada para trabalhar regras gramaticais sobre verbos. Os números apresentados na tabela 27 indicam que 90% dos informantes não concordaram em realizar apenas a prática controlada. Esse resultado corroborou nossa interpretação anterior sobre a postura desses docentes acerca do papel do professor como mediador no processo de ensino, que, em determinados momentos propõe atividades mais controladas, em outros, menos controladas até oferecer atividades que propiciem a prática livre.

9. Para trabalhar regras gramaticais sobre conjugação de verbos considero relevante realizar apenas a prática menos controlada.

Tabela 28 – Pergunta 3.9

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Nunca	9	90
Frequentemente	1	10
Total	10	100

Da mesma forma, essa questão referia-se à opinião dos informantes sobre o uso da prática controlada para trabalhar regras gramaticais sobre verbos. Os números apresentados na tabela 28 indicam que 90% dos informantes não concordaram em realizar apenas a prática menos controlada, resultado que também corroborou nossa interpretação sobre a postura

desses docentes sobre o papel do professor como mediador no processo de ensino, conforme mencionamos nos comentários anteriores.

10. Considero relevante realizar atividades de revisão ao longo das aulas sobre verbos.

Tabela 29 – Pergunta 3.10

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Frequentemente	6	60
Sempre	4	40
Total	10	100

De acordo com os dados percentuais apresentados na tabela 29, dos 10 informantes, 60% (6 deles) consideraram relevante realizar frequentemente atividades de revisão ao longo das aulas sobre verbos e 40% (4 deles) entendem que esse procedimento deve ser seguido sempre, totalizando 100% de aceitação desta prática. Esse resultado nos permitiu interpretar que uma parcela significativa desses professores concorda que esse tipo de atividade deve fazer parte de sua prática didático-pedagógica, sugerindo, assim, que a aprendizagem do sistema verbal constitui um processo gradual e constante.

11. Considero relevante identificar e utilizar as atividades sobre verbos que sejam da preferência dos alunos e que eles considerem como facilitadoras do seu aprendizado.

Tabela 30 – 3.11

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Nunca	4	40
Esporadicamente	1	10
Frequentemente	2	20
Sempre	3	30
Total	10	100

Segundo os números apresentados na tabela 30, 50% dos informantes consideraram relevante identificar e utilizar as atividades sobre verbos que sejam da preferência dos alunos e que eles considerem como facilitadoras do seu aprendizado. 02 desses professores concordaram que o procedimento supracitado deve ocorrer frequentemente e 03 assinalaram que devem ocorrer sempre. Em contrapartida, os outros 50% dos informantes não o consideraram relevante, sendo que 4 deles (40%) concordaram que essa prática nunca deve

ocorrer. Interpretamos o resultado como um indicador de que não houve consenso entre os informantes sobre a identificação e utilização de atividades sobre verbos que sejam da preferência dos alunos e, conseqüentemente, sobre questões relacionadas ao estilo cognitivo de cada aprendiz bem como às estratégias de aprendizagem que podem ser acionadas individualmente, indicando em linhas gerais os tipos de atividade que poderiam potencializar o processo de ensino e aprendizagem. A nosso ver, convém considerar que os alunos têm formas diferentes de aprender e eles se valem de estratégias variadas. Quando levados em conta esses fatores, potencializa-se a possibilidade de motivação e interesse dos estudantes. Lembramos, também, que os estudantes (90,6%) consideram importante que os professores variem sua forma de ensinar verbos – ver Gráfico 17 – de modo a atenderem às características individuais dos aprendizes. Dessa forma, entendemos da maior importância que os professores que não costumam considerar as preferências dos estudantes revisem tal prática de modo a ampliarem as possibilidades de êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, ao serem confrontados estes dados com os apresentados na Tabela 21, vemos certa contradição: se, naquele momento, os professores mostram-se preocupados em detectar os conhecimentos que os alunos já possuem – o que revela levarem em conta as dificuldades e/ou necessidades dos estudantes – as respostas a esta nova pergunta indicam haver certo distanciamento entre esse conhecimento e as ações pedagógicas mais recorrentes. Entendemos, pois, ser necessário buscar a harmonia entre ambos os aspectos, de modo a ampliar as possibilidades de obtenção de melhores resultados.

12. Considero relevante antecipar possíveis erros de meus alunos ao preparar minhas aulas sobre verbos.

Tabela 31 – 3.12

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Não informou	1	10
Nunca	2	20
Frequentemente	5	50
Sempre	2	20
Total	10	100

Conforme os números apresentados na tabela 31, 70% dos informantes (7 deles) julgaram relevante antecipar possíveis erros de seus alunos ao preparar aulas sobre verbos. Esse resultado nos possibilitou interpretar que esses professores demonstram considerar

aspectos vivenciados ao longo de sua experiência docente no planejamento de suas atividades, no sentido de estar preparados para situações de ensino nas quais os alunos apresentem dificuldades e necessidades, características comuns ao seu contexto de aprendizagem. Entretanto, convém ter presente que dependendo do enfoque dado a esse princípio, tal atitude pode apresentar pontos positivos bem como pode mostrar-se prejudicial em certa medida.

Como se sabe, a predição de dificuldades e erros, por parte do professor, pode resultar benéfica se as reflexões dela decorrentes resultarem na proposição de práticas pedagógicas que visem auxiliar os alunos a superarem os problemas e a refletirem sobre o funcionamento da LE, inclusive por meio do estabelecimento de contrastes com a língua materna, seja nas explicações e exemplificações fornecidas a eles, seja pelas atividades de prática propostas. Contudo, caso o docente use a antecipação das dificuldades como uma forma de evitar a incidência de erros, sua atuação poderá refletir princípios da análise contrastiva, em sua versão forte, que são duramente criticados por vários pesquisadores, conforme apontamos no capítulo 2 desta tese, posto que tal vertente considerava que os erros nas produções em LE decorriam exclusiva ou prioritariamente de interferências da LM o que, como assinalamos no subitem 2.1, não é aceito pelas correntes teóricas mais sustentadas na atualidade.

13. Considero relevante utilizar livros didáticos para ensinar verbos.

Tabela 32 – 3.13

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Nunca	1	10
Esporadicamente	2	20
Frequentemente	3	30
Sempre	4	40
Total	10	100

De acordo com os dados apresentados na nesta tabela, 70% dos informantes consideraram positivo utilizar livros didáticos sempre ou com frequência para ensinar verbos. Julgamos esse resultado como indicador de que esses professores concordam com a relevância do livro didático como ferramenta e recurso úteis, potencializadores da prática pedagógica e do êxito do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos gramaticais sobre verbos. Não há dúvida de que esse material de apoio é um auxiliar eficaz, porém, também é consenso entre os especialistas da área que o manual didático deve ser encarado como apenas um, entre muitos, materiais disponíveis para o processo de ensino e aprendizagem.

14. Ao adotar um livro didático, considero relevante a possibilidade de descartar ou substituir alguns conteúdos apresentados para ensinar verbos, de acordo com as necessidades dos alunos.

Tabela 33 – 3.14

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Esporadicamente	2	20
Frequentemente	3	30
Sempre	5	50
Total	10	100

Os dados apresentados na tabela 33 mostram que 80% dos informantes consideraram sempre relevante descartar ou substituir conteúdos apresentados no livro didático para ensinar verbos, de acordo com as necessidades dos alunos. Interpretamos que esse resultado indica a postura autônoma e reflexiva desses professores frente à utilização do livro didático como recurso didático-pedagógico e não como base condutora das aulas, de sua atuação docente como assinalamos anteriormente.

15. Ao adotar um livro didático, considero relevante a possibilidade de acrescentar outros materiais ao conteúdo apresentado para ensinar verbos, de acordo com as necessidades dos alunos.

Tabela 34 – 3.15

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Frequentemente	3	30
Sempre	7	70
Total	10	100

Julgamos que os dados apresentados na tabela 34 corroboram a constatação anterior sobre a postura autônoma e reflexiva dos informantes acerca do papel do livro didático como recurso didático-pedagógico e não como base condutora das aulas: 100% dos professores consideraram relevante sempre e frequentemente acrescentar outros materiais ao conteúdo apresentado no livro didático para ensinar verbos, de acordo com as necessidades dos alunos. Contudo, esse índice, muito positivo como afirmamos, contrapõe-se aos dados coletados na questão 11 e apresentados na Tabela 30. Naquele momento destacamos que 50% dos

profissionais não privilegiam as preferências dos alunos no que tange às atividades propostas. Visto esse dado em conjunto com as respostas fornecidas a esta questão (15), infere-se que ao menos em relação à apresentação, explicação e exemplificação do funcionamento do sistema verbal os docentes não ignoram as necessidades reais dos estudantes, o que consideramos positivo.

16. Ao adotar um livro didático, considero relevante a possibilidade de modificar as sequências do conteúdo apresentado para ensinar verbos, de acordo com as necessidades dos alunos.

Tabela 35 – 3.16

	Quantidade de informantes	Porcentagem
Frequentemente	4	40
Sempre	6	60
Total	10	100

Da mesma forma, entendemos que os dados apresentados na tabela 35 também corroboram a constatação sobre a postura autônoma dos informantes frente à utilização do livro didático: 100% dos professores consideraram relevante sempre e frequentemente modificar as sequências do conteúdo apresentado para ensinar verbos, de acordo com as necessidades dos alunos, índice que nos leva a reiterar os comentários por nós incluídos na questão 15.

De acordo com as informações coletadas nessa primeira parte da seção 3 do questionário, observamos que os professores **sempre** consideraram relevante:

- ✓ realizar uma avaliação diagnóstica sobre verbos antes de começar a ensiná-los. (70%)
- ✓ incluir atividades comunicativas (jogos, brincadeiras, músicas etc.) para praticar a utilização de regras formais sobre verbos. (50%)
- ✓ a possibilidade de descartar ou substituir alguns conteúdos apresentados no livro didático para ensinar verbos, de acordo com as necessidades dos alunos. (50%)
- ✓ a possibilidade de acrescentar outros materiais ao conteúdo apresentado no livro didático para ensinar verbos, de acordo com as necessidades dos alunos. (70%)

- ✓ a possibilidade de modificar as sequências do conteúdo apresentado no livro didático para ensinar verbos, de acordo com as necessidades dos alunos. (60%)

Além disso, julgaram que **frequentemente** é relevante:

- ✓ chamar a atenção dos alunos sobre as formas verbais que aparecem, mesmo quando ensinando outros conteúdos linguísticos. (50%)
- ✓ incluir exercícios estruturais para praticar a utilização de regras formais sobre verbos. (50%)
- ✓ realizar primeiro a prática controlada e depois a prática menos controlada para trabalhar regras gramaticais sobre conjugação de verbos. (50%)
- ✓ realizar atividades de revisão ao longo das aulas sobre verbos. (60%)
- ✓ antecipar possíveis erros dos alunos ao preparar aulas sobre verbos. (50%)

Os sujeitos pesquisados consideraram, ainda, que **frequentemente** e/ou **sempre** é relevante:

- ✓ que em seu contexto de atuação docente o programa do curso sugira técnicas e modos de ensinar verbos. (70%);
- ✓ utilizar livros didáticos para ensinar verbos. (70%)
- ✓ realizar atividades em pares ou em grupos para praticar a utilização de regras formais sobre verbos. (60%)

Porém, consideraram que **nunca** é relevante:

- ✓ realizar apenas a prática controlada para trabalhar regras gramaticais sobre conjugação de verbos. (90%)
- ✓ realizar apenas a prática menos controlada para trabalhar regras gramaticais sobre conjugação de verbos. (90%)

Estas respostas fornecem dados diretamente relacionados ao papel do professor em seus diferentes aspectos, tais como: tomada de decisões sobre seu fazer pedagógico, sua visão sobre a natureza das atividades didáticas relacionadas a verbos e sobre o planejamento das

atividades de gramática. Conforme mencionamos anteriormente (GARBUIO, 2010, p. 91)¹⁴⁶, as crenças e o entendimento dos sujeitos da pesquisa sobre seu papel como educadores pode revelar uma visão pessoal de ensino, um enfoque ou método de ensino ou mesmo fatores institucionais, relacionados ao seu contexto da atuação e de formação didático-pedagógica. Nesse sentido, também julgamos serem relevantes as concepções sobre ensino de idiomas e as crenças dos docentes, uma vez que se refletem em suas práticas de sala de aula. Consideramos que foi possível obter dados concretos que revelam satisfatoriamente a opinião dos informantes sobre os assuntos supracitados.

Passamos a apresentar, a seguir, as perguntas constantes da segunda parte da seção 3: 05 assertivas, 03 mistas (múltipla escolha + dissertativa) e 02 somente dissertativas. A estrutura das proposições permitia a escolha de mais de uma opção. Acolhemos como resposta, portanto, uma única alternativa ou uma combinação delas, de acordo com as alternativas assinaladas pelos sujeitos. Após cada gráfico, apresentamos a descrição e análise sobre os dados percentuais obtidos e, ao final de todos os itens da questão procedemos à análise geral dos resultados e a um breve cruzamento dos dados coletados entre as respostas de alunos e professores.

3.2. Com relação ao seu entendimento sobre ensinar e aprender verbos, você considera que: (assinale todas as opções com as quais você concorda)

a) Saber verbos não significa saber utilizá-los em contextos reais de uso.

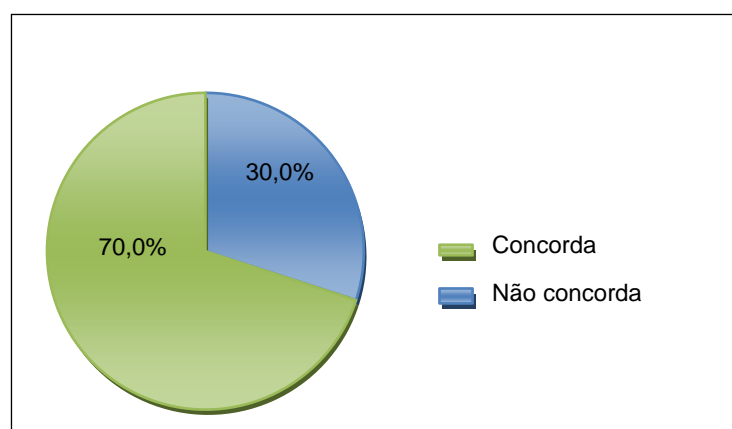


Gráfico 49 – 3.2a

¹⁴⁶ Ver 4.1 1, p. 103.

De acordo com os números apontados no gráfico 49, 70% dos informantes assinalaram que saber verbos não significa saber utilizá-los em contextos reais de uso. Esse resultado indica que mais da metade desses professores demonstraram concordância de que o conhecimento formal dos verbos não implica necessariamente no desenvolvimento da competência comunicativa¹⁴⁷ e de que para utilizar os verbos em contextos reais de uso com êxito são necessárias outras subcompetências (sociolinguística, discursiva e estratégica) além da gramatical.

b) A falta de conhecimento gramatical do aluno sobre os verbos do português interfere na aprendizagem dos verbos do espanhol.

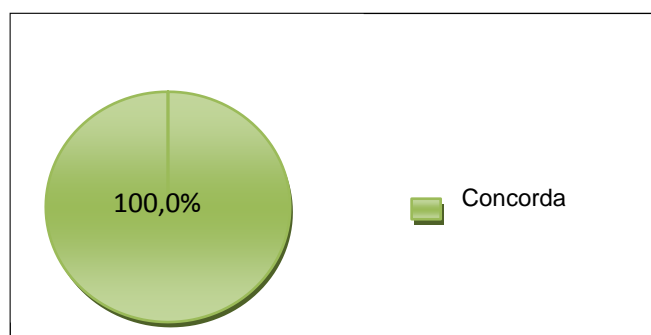


Gráfico 50 – 3.2b

Aqui ficou constatado o consenso entre os informantes: todos concordaram que a falta de conhecimento gramatical do aluno sobre os verbos de sua língua materna pode interferir na aprendizagem dos verbos do espanhol. Esse resultado nos permitiu interpretar que esses professores julgam relevante o papel da língua materna e da interferência positiva ou negativa que ela pode ter no processo de ensino e aprendizagem.

c) Cada aluno tem uma forma diferente de aprender verbos.

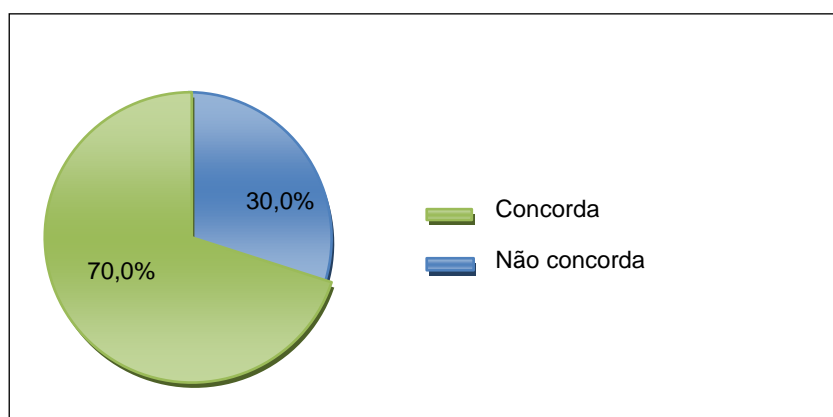


Gráfico 51 – 3.2 c

¹⁴⁷ Sobre competência comunicativa ver capítulo 1, item 1.4.

De acordo com os dados apresentados neste gráfico, 70% dos informantes concordaram que cada aluno tem uma forma diferente de aprender verbos. Esse resultado nos permitiu interpretar que mais da metade dos professores observa a relevância de se considerar as características individuais nos processo de aprendizagem e questões relacionadas ao estilo cognitivo de cada aprendiz bem como às estratégias de aprendizagem que podem ser acionadas individualmente, indicando em linhas gerais os tipos de atividade que poderiam potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Porém, convém recordar, conforme observamos em nossos comentários à questão 11 e como se constata pelos dados constantes na tabela 30, que apenas 50% dos profissionais leva em consideração as preferências individuais dos alunos no momento de elaborar e/ou propor atividades relacionadas ao sistema verbal. Dessa forma, a discrepância observada entre as respostas fornecidas naquele momento e as apresentadas agora leva-nos a inferir que há divergência entre aquilo que os docentes acreditam, do ponto de vista teórico e abstrato – cada estudante tem sua forma própria de aprender – e aquilo que efetivamente realizam no seu cotidiano pedagógico – nem sempre atender às preferências dos aprendizes.

d) Conhecer a teoria gramatical sobre os verbos do espanhol facilita sua utilização em contextos reais de uso.

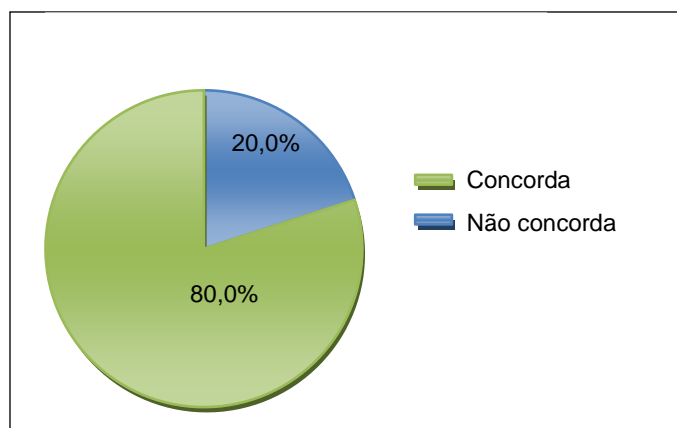


Gráfico 52 – 3.2 d

Segundo os dados apresentados no gráfico 52, para 80% dos professores conhecer a teoria gramatical sobre os verbos do espanhol facilita sua utilização em contextos reais de uso. Interpretamos esse resultado como um indicador de que os informantes demonstraram considerar a necessidade do estudo de questões teóricas relacionadas aos paradigmas verbais principalmente em um curso de formação de professores.

e) Outra possibilidade. Qual?

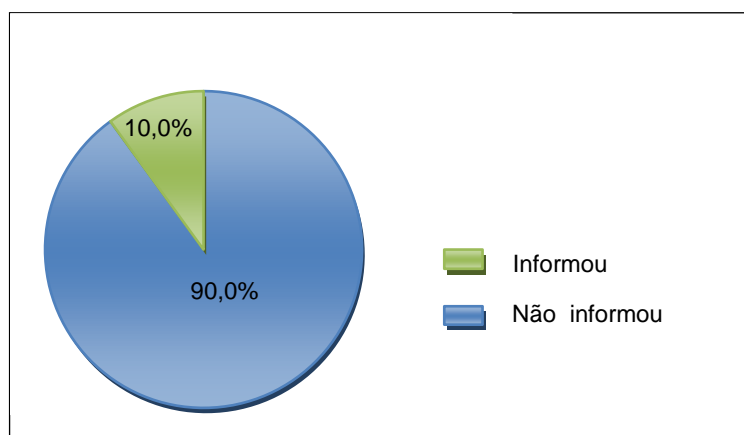


Gráfico 53 – 3.2 e

Com relação à questão “e”, apenas 1 informante indicou outra possibilidade relacionada a seu entendimento sobre ensinar e aprender verbos. Apresentamos a seguir, a transcrição da observação:

➤ “Por repetição continuada.” PE01¹⁴⁸

Inferimos que a observação desse professor reflete uma visão herdada da corrente teórica de aquisição e aprendizagem da linguagem de base behaviorista ou comportamentalista na qual se assenta o método áudio-oral, cuja teoria psicológica defende que “a aprendizagem consiste na formação de hábitos, os quais resultam da repetição continuada e insistente.”¹⁴⁹ (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 160)

Os dados percentuais coletados na proposição 3.2 – ‘Com relação ao entendimento que você tem sobre ensinar e aprender verbo’ revelaram uma tendência dos professores a apontarem uma combinação de fatores que pode influenciar a aprendizagem de verbos.

Com uma porcentagem média acima de 70% em cada uma delas, os informantes concordaram com as seguintes afirmações:

¹⁴⁸ O código incluído ao final de cada trecho transcrito identifica o sujeito participante do questionário: P = Professor e PE = Professor Estrangeiro. O número a seguir (01,02,03...) refere-se a cada um dos informantes que participou desta fase da pesquisa.

¹⁴⁹ No original: “*El aprendizaje consiste en la formación de hábitos, los cuales resultan de la repetición continuada e insistente.*”

- ✓ Conhecer a teoria gramatical sobre os verbos do espanhol facilita sua utilização em contextos reais de uso (80%).
- ✓ Cada aluno tem uma forma diferente de aprender verbos (70%).
- ✓ A falta de conhecimento gramatical do aluno sobre os verbos do português interfere na aprendizagem dos verbos do espanhol (100%).
- ✓ Saber verbos não significa saber utilizá-los em contextos reais de uso (70%).

Os dados percentuais das afirmações incluídas na questão 3.2 indicam que os informantes apontam e tendem a concordar não com um único fator, mas com uma combinação deles sobre ensinar e aprender verbos. Os resultados obtidos sugerem que os professores possuem a crença de que aprender verbos implica no conhecimento da teoria gramatical do espanhol e do português e que identificam a relevância do conhecimento da língua materna ao aprender uma língua estrangeira bem como a observância dos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos de acordo com os diferentes conteúdos a serem ensinados. Os resultados sugerem também que esses informantes têm claramente o entendimento de que saber verbos não garante sua correta utilização em contextos reais de uso.

Ao cruzarmos esses dados com os coletados entre os alunos obtivemos os resultados apresentados no quadro 22, a seguir:

	Índice de concordância dos alunos	Índice de concordância dos professores
Conhecer a teoria gramatical sobre os verbos do espanhol facilita sua utilização em contextos reais de uso.	81,2%	80%
Cada aluno tem uma forma diferente de aprender verbos.	93,8%	70%
A falta de conhecimento gramatical do aluno sobre os verbos do português interfere na aprendizagem dos verbos do espanhol.	84,4%	100%
Saber verbos não significa saber utilizá-los em contextos reais de uso.	34,4%	70%

Quadro 22 – Cruzamento de dados fornecidos por alunos e professores

O cruzamento dos dados percentuais permitiu constatar que a opinião de alunos e professores sobre a aprendizagem de verbos do espanhol coincidem. Conforme observamos no quadro 22, o índice de concordância entre os dois grupos de informantes sobre as assertivas propostas se manteve acima 70%, com exceção de 1 delas na qual houve discordância significativa. Tanto alunos como professores concordam que há uma combinação de fatores que interagem no processo de ensino e aprendizagem de verbos.

Ambos têm a crença de que aprender verbos implica no conhecimento da teoria gramatical do espanhol e do português e que é importante o conhecimento da língua materna para o êxito da aprendizagem da língua estrangeira. Porém, discordam na assertiva de que saber verbos não garante sua correta utilização em contextos reais de uso: a maioria dos professores tem esse entendimento (70% deles), mas os alunos não, já que apenas 34,4% deles assim o declararam. Entendemos que essa discordância pode ser sanada por meio do aprofundamento, por parte dos professores, de questões relacionadas ao conceito de competência comunicativa e do consequente desenvolvimento da conscientização dos alunos informantes sobre o fato de que o conhecimento formal dos verbos não implica exclusiva e/ou necessariamente no desenvolvimento da competência comunicativa e de que para utilizar os verbos em contextos reais de uso com êxito são necessárias outras subcompetências (sociolinguística, discursiva e estratégica) além da gramatical.

Em linhas gerais, julgamos esse resultado como positivo, pois consideramos que o grau de pertinência das crenças em comum reveladas pelos informantes pode ser um elemento relevante na otimização do processo de ensino e aprendizagem dos verbos do espanhol a brasileiros e convergem no entendimento mútuo sobre as implicações desse processo no que se refere às assertivas propostas na questão 3.2. Contudo, não podemos perder de vista que há pontos em que as respostas fornecidas pelos docentes a diferentes questões nem sempre revelam o mesmo ponto de vista, o que gera certa incoerência, conforme comentamos anteriormente. Embora não disponhamos de meios capazes de indicar-nos as verdadeiras causas dessas discrepâncias (falta de atenção e/ou cuidado no momento de responder o questionário, divergência entre o que se pensa e o que se realiza de fato, por exemplo), é lícito afirmar que o processo de ensino e aprendizagem seria beneficiado se houvesse maior aproximação entre as concepções teóricas defendidas pelos docentes, suas crenças e suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, permitimo-nos sugerir que leituras e debates a respeito sejam incluídos e/ou incrementados nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

3.3. Com relação à maneira de trabalhar os verbos nas aulas de espanhol:

(Assinale todas as opções com as quais você concorda)

- a) É relevante que você, enquanto professor, procure variar sua forma de ensinar verbos para atender a todos os alunos.

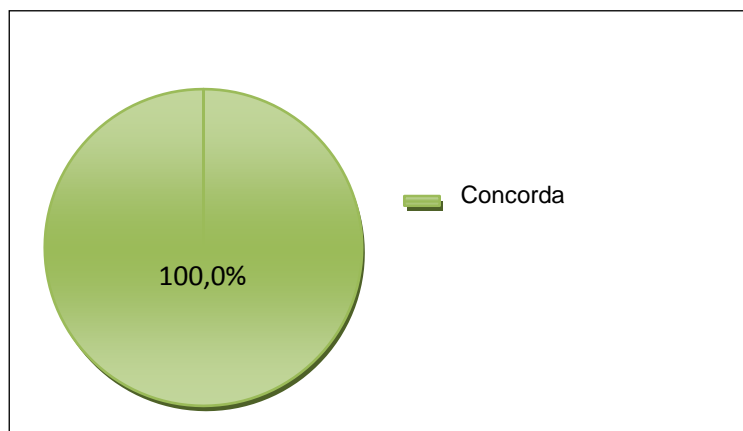


Gráfico 54 – 3.3 a

De acordo com os números apontados no gráfico 54, todos os informantes concordaram com a afirmação. Interpretamos esse resultado como um indicador do entendimento desses professores de que existem características individuais que intervêm no processo de aprendizagem e que nem sempre podem limitar-se a preferências pontuais no desenvolvimento das atividades didáticas. Novamente reportamo-nos à questão 11 e à tabela 30, cujos dados indicam que apenas a metade dos docentes procura atender às preferências dos estudantes. Também aqui constamos divergência entre o saber teórico dos profissionais – aquilo que convém fazer – e o que realizam no seu cotidiano de sala de aula – aquilo que fazem efetivamente.

- b) O aluno consegue aprender quando o professor explica uma regra sobre verbos e depois dá exemplos e exercícios para praticar.

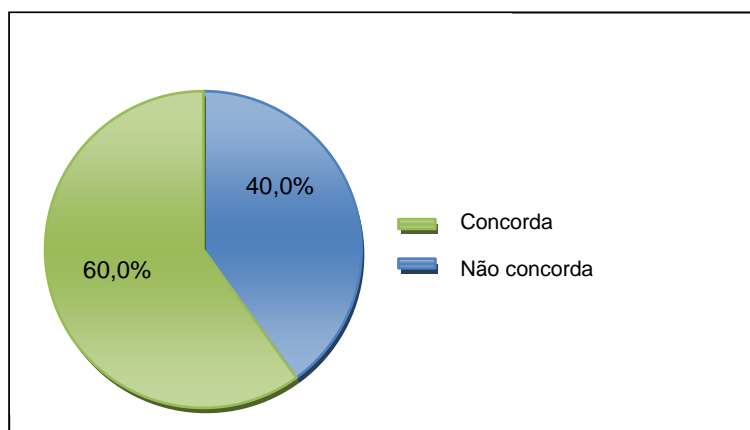


Gráfico 55 – 3.3 b

Conforme apresentado no gráfico 55, 60% dos informantes concordaram que os alunos conseguem aprender quando o professor explica uma regra sobre verbos e depois dá exemplos e exercícios para praticar. Interpretamos esse resultado como um indício da herança da metodologia tradicional de ensino na qual se apresenta a regra, logo a exemplifica e, em seguida, desenvolve-se a prática. É bastante provável que a maioria desses professores tenha sido exposta a essa metodologia e, por isso, também a adota em sua atuação ou, ao menos, acredita ser um procedimento altamente eficaz.

- c) O aluno consegue aprender quando o professor apresenta as estruturas verbais em um contexto ou em exemplos e depois dá explicações sobre as regras.

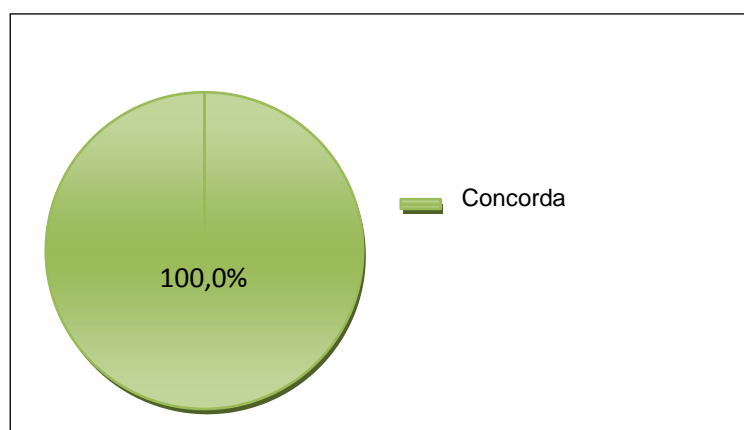


Gráfico 56 – 3.3 c

O gráfico 56 indica que 100% dos informantes concordaram que os alunos conseguem aprender quando o professor apresenta as estruturas verbais em um contexto ou em exemplos e depois dá explicações sobre as regras. Fazendo alusão ao gráfico anterior (de nº 55) esse resultado corrobora a crença dos docentes de que os alunos têm uma tendência a se aproximar um pouco mais à metodologia tradicional do que ao ensino contextualizado. Contudo, ao voltarmos nosso olhar ao questionário dos alunos (assertiva 3.2c, Gráfico 19), constatamos que apenas 65,6% dos estudantes compartilham essa opinião. Daí que seja fundamental que os professores estabeleçam meios propícios para conhecerem com mais exatidão as crenças dos alunos como, por exemplo, recorrendo a discussões sobre o assunto e, de posse das reflexões, procurem adequar suas práticas àquilo que, em princípio, pode ser mais favorável ao processo de ensino e aprendizagem.

d) O aluno consegue aprender quando o professor trabalha os verbos de forma implícita, por meio de exemplos, sem apresentar regras.

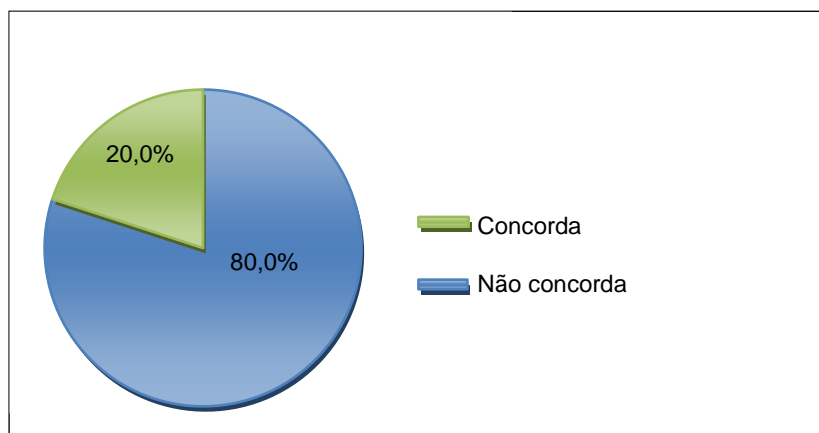


Gráfico 57 – 3.3 d

De acordo com este gráfico, apenas 20% dos informantes concordaram que os alunos conseguem aprender quando o professor trabalha os verbos de forma implícita, por meio de exemplos, sem apresentar regras. Entendemos esse resultado como um indício de resistência desses professores a uma abordagem de ensino mais indutiva e contextualizada, porém, coerente com a opinião manifestada pelos estudantes (vejam-se nossos comentários à questão 3.2d e os dados constantes no gráfico 20).

e) O aluno aprende melhor quando os conteúdos gramaticais sobre verbos são apresentados de forma gradual.

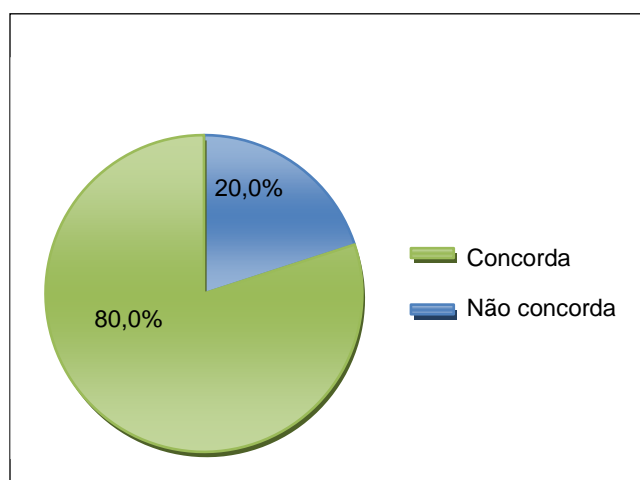


Gráfico 58 – 3.3 e

Segundo os números apresentados no gráfico 58, 80% dos informantes concordaram que o aluno aprende melhor quando os conteúdos gramaticais sobre verbos são apresentados de forma gradual. Esse resultado aponta para o entendimento desses professores sobre a necessidade de que os alunos se familiarizem aos poucos com os diferentes modos, tempos e formas verbais. Entretanto, apenas 40,6% (questão 3.2e, gráfico 21) dos aprendizes concordaram com essa afirmação. Temos, então, uma discrepância significativa entre o ponto de vista de docentes e discentes, o que pode ser bastante prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem, pois, pelos dados obtidos, constata-se que os professores tendem a utilizar práticas que os alunos não consideram apropriadas, o que poderia dificultar a assimilação dos conteúdos em estudo. Além disso, como observamos anteriormente, a apresentação gradual dos conteúdos vincula-se, em geral, a metodologias mais conservadoras, como o Método Gramática e Tradução, e costuma partir do mais simples em direção ao mais complexo, o que contradiz os princípios defendidos pelo Enfoque Comunicativo, por exemplo.

Entendemos, como também já observamos, a necessidade de que se promovam reflexões em sala de aula de modo a que tanto os professores quanto os alunos – futuros professores – ponderem os prós e contras das diferentes metodologias e que os resultados de tais reflexões sejam contemplados, de fato, nas práticas pedagógicas.

f) O aluno consegue aprender verbos de forma autônoma, sem a intervenção do professor.

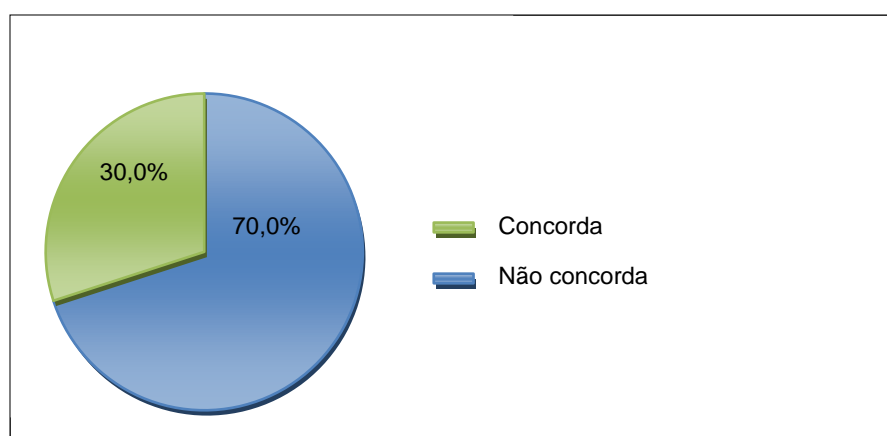


Gráfico 59 – 3.3 f

De acordo com o gráfico 59, somente 30% dos informantes concordaram que os alunos conseguem aprender verbos de forma autônoma, sem a intervenção do professor. Esse resultado aponta para a concordância desses informantes sobre a relevância do papel do professor como mediador no processo de aprendizagem ao mesmo tempo em que se mostra

coerente com a opinião dos alunos a respeito, já que apenas 25% deles revelaram autonomia suficiente no momento de aprender verbos, conforme apresentado no gráfico 23.

g) O uso de terminologia gramatical no ensino de verbos dificulta a aprendizagem.

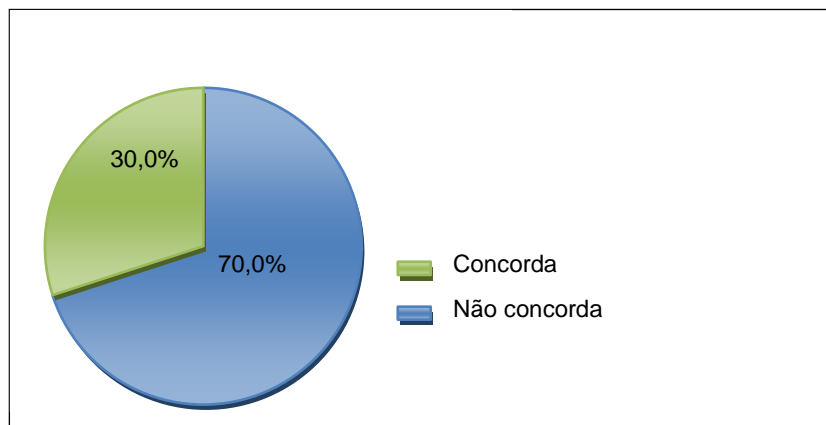


Gráfico 60 – 3.3 g

Conforme constatado no gráfico 60, 70% dos informantes não concordaram que o uso de terminologia gramatical no ensino de verbos dificulte a aprendizagem. Interpretamos esse resultado como um indicador do entendimento desses professores sobre a importância de que seus alunos, como futuros professores de espanhol, dominem não somente o uso, mas também o arcabouço estrutural e terminológico referentes aos paradigmas verbais do idioma. Vale salientar que essa opinião é compartilhada por 87,5% dos estudantes. Índices tão elevados como esses – 70,0% dos docentes e 87,5% dos alunos – reforçam a ideia de que a terminologia específica ainda ocupa um lugar de destaque entre os pontos merecedores de atenção nos cursos de formação de docentes.

h) O aluno aprende melhor quando o professor utiliza uma aula específica, só para ensinar verbos.

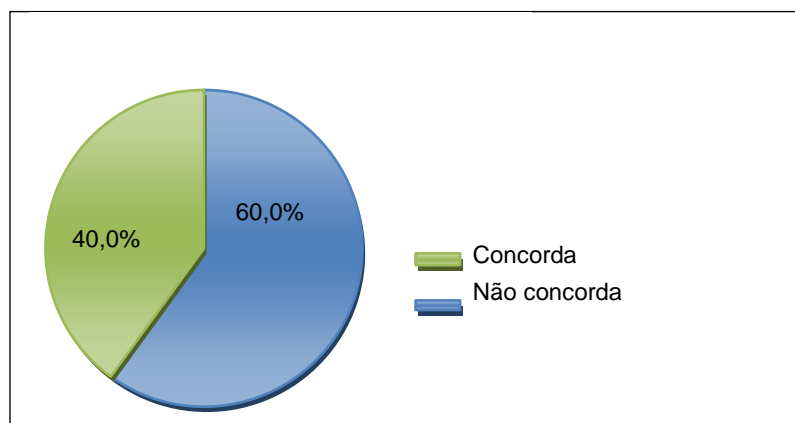


Gráfico 61 – 3.3 h

De acordo com o gráfico 61, menos da metade dos informantes, 40% deles, concordou que os alunos aprendem melhor quando o professor utiliza uma aula específica, só para ensinar verbos. Entendemos que a maioria informantes prefere ensinar verbos em aulas mistas, não exclusivamente sobre verbos; opinamos que isto se deva à complexidade do tema e o tratamento em aulas específicas resultaria em encontros cansativos e menos produtivos. Também convém recordar que 80% dos docentes afirmou considerar que o ensino dos verbos é mais eficaz quando feito gradualmente (questão 33e, gráfico 58). Assim, temos uma divergência de 20% na opinião dos professores quando analisamos conjuntamente essas duas assertivas (33e e 33h) e, como em outro caso já comentado, não dispomos de elementos que nos permitam determinar as causas dessa variação.

- i) O aluno consegue aprender melhor quando o professor ensina verbos em pequenas doses, em todas as aulas.

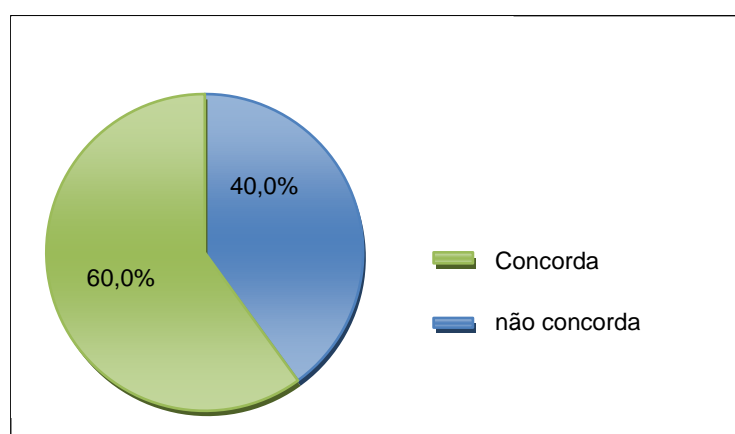


Gráfico 62 – 3.3 i

De acordo com os dados apresentados neste gráfico, 60% dos informantes concordaram que os alunos aprendem melhor quando o professor ensina verbos regularmente. Esse resultado nos permitiu interpretar que esses professores percebem que a periodicidade ou a falta dela pode influenciar o êxito da aprendizagem, índice muito próximo ao obtido no questionário aplicado aos alunos: 59,4% (gráfico 26).

j) Outra possibilidade. Qual?

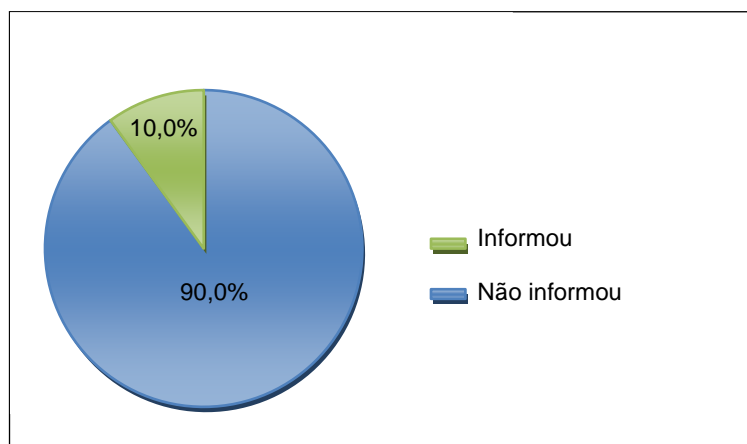


Gráfico 63 – 3.3 j

Com relação à questão “j”, apenas 1 informante indicou outra possibilidade relacionada à maneira de trabalhar verbos nas aulas de espanhol. Apresentamos a seguir, a transcrição da observação:

➤ “Ensino contextualizado sempre.” P10

Inferimos que a observação desse professor reflete uma visão herdada de metodologias de base comunicativa cuja teoria pedagógica sustenta que “a aprendizagem linguística ocorre inserida num marco comunicativamente relevante, ou seja, quando se transmitem mensagens *com conteúdo* que interessa aos interlocutores”¹⁵⁰(SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 203, grifos do autor) e que tem como um dos pressupostos “aprender a língua dentro do contexto comunicativo pertinente.”¹⁵¹(SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 204)

Conforme mostram os dados percentuais coletados na proposição 3.3 – ‘Com relação à maneira de trabalhar os verbos nas aulas de espanhol’ – os professores concordaram que:

- ✓ É relevante que, enquanto professor, procure variar sua forma de ensinar verbos para atender a todos os alunos (100%).
- ✓ Os alunos conseguem aprender quando o professor apresenta as estruturas verbais em um contexto ou em exemplos e depois dá explicações sobre as regras (100%).

¹⁵⁰ No original: “El aprendizaje linguístico tiene lugar dentro de un marco comunicativamente relevante, es decir, cuando se transmiten mensajes con contenido que interesa a los interlocutores”.

¹⁵¹ No original: “Aprender la lengua dentro del contexto comunicativo pertinente.”

- ✓ Os alunos aprendem melhor quando os conteúdos gramaticais sobre verbos são apresentados de forma gradual (80%).

Também concordaram, porém em menor escala, que:

- ✓ Os alunos conseguem aprender quando o professor explica uma regra sobre verbos e depois dá exemplos e exercícios para praticar (60%).
- ✓ Os alunos aprendem melhor quando o professor ensina verbos regularmente. (60%)

E não concordaram que:

- ✓ Os alunos conseguem aprender quando o professor trabalha os verbos de forma implícita, por meio de exemplos, sem apresentar regras (80%).
- ✓ Os alunos conseguem aprender verbos de forma autônoma, sem a intervenção do professor (70%).
- ✓ O uso de terminologia gramatical no ensino de verbos dificulta a aprendizagem (70%).
- ✓ Os alunos aprendem melhor quando o professor utiliza uma aula específica, só para ensinar verbos (60%).

Esses resultados corroboram a aquiescência dos professores sobre a necessidade de procedimentos metodológicos para ensinar verbos que envolvam sistematização, gradação e regularidade. Percebe-se certa oscilação contraditória entre algumas respostas apresentadas: ao mesmo tempo em que os docentes concordam que ‘os alunos conseguem aprender quando o professor apresenta as estruturas verbais em um contexto ou em exemplos e depois fornece explicações sobre as regras’ (100% de concordância), não concordam que ‘os alunos conseguem aprender quando o professor trabalha os verbos de forma implícita, por meio de exemplos, sem apresentar regras’. Inferimos que esses informantes tendem a concordar em maior escala com uma abordagem de ensino mais indutiva que dedutiva, com exposição de forma contextualizada, sem, contudo, abandonar a posterior apresentação das regras

gramaticais e da prática de exercícios. Em linhas gerais, consideram que o estudo autônomo não é suficiente para o êxito da aprendizagem de verbos do espanhol e é necessária a intervenção do professor no processo.

O cruzamento desses dados coletados entre os professores com os dados coletados entre os alunos nos permitiu constatar que a opinião de ambos os grupos coincide em 5 afirmações e não coincide em 4 delas. Consideramos que professores e alunos concordaram com 2 assertivas, não concordaram com 3 delas e discordaram em 4 delas conforme explicitamos nos quadros a seguir:

	Alunos	Professores
É relevante que o professor procure variar sua forma de ensinar verbos para atender a todos os alunos.	90%	100%
Os alunos aprendem melhor quando o professor ensina verbos regularmente.	59,4%	60,%

Quadro 23 – Assertivas com as quais professores e alunos concordaram

	Alunos	Professores
Os alunos conseguem aprender quando o professor trabalha os verbos de forma implícita, por meio de exemplos, sem apresentar regras.	81, 2%	80%
Os alunos conseguem aprender verbos de forma autônoma, sem a intervenção do professor.	75%	70%
O uso de terminologia gramatical no ensino de verbos dificulta a aprendizagem.	87,5%	70%

Quadro 24 – Assertivas com as quais professores e alunos não concordaram

	Alunos	Professores
Os alunos conseguem aprender quando o professor apresenta as estruturas verbais em um contexto ou em exemplos e depois dá explicações sobre as regras.	Apenas 65,6% dos alunos concordaram	Todos os professores (100%) concordaram
Os alunos conseguem aprender quando o professor explica uma regra sobre verbos e depois dá exemplos e exercícios para praticar.	84,4% dos alunos concordaram	Apenas 60% dos professores concordaram
Os alunos aprendem melhor quando o professor utiliza uma aula específica, só para ensinar verbos.	59,4% dos alunos concordaram	Apenas 40% dos professores concordaram
Os alunos aprendem melhor quando os conteúdos gramaticais sobre verbos são apresentados de forma gradual.	Apenas 40,6% dos alunos concordaram	80% dos professores concordaram

Quadro 25 – Assertivas com as quais professores e alunos discordaram entre si

Conforme observamos no Quadro 25, alunos e professores divergiram principalmente quanto à apresentação das regras gramaticais sobre verbos. Enquanto os professores optaram por primeiro apresentar as estruturas verbais em um contexto ou em exemplos e depois dar explicações sobre as regras, os alunos preferiram o procedimento contrário, ou seja, que o professor primeiro explique as regras sobre verbos e depois as contextualize por meio de exemplos e exercícios para praticar. Essa preferência dos alunos revelou que eles priorizaram uma abordagem de ensino mais dedutiva que indutiva, herança, a nosso ver, da metodologia tradicional à qual em geral são expostos os alunos de línguas estrangeiras no contexto brasileiro de ensino. Entendemos que essa discordância entre docentes e alunos pode acarretar um desencontro no andamento das atividades didáticas já que os professores podem seguir procedimentos que até certo ponto não correspondem às expectativas dos alunos. Daí, como afirmamos, ser imprescindível que se promovam discussões em sala de aula com o intuito de verificar quais metodologias e/ou procedimentos didáticos são mais eficazes com cada grupo de alunos. Também consideramos fundamental que sejam incrementadas as leituras e debates acerca das contribuições de cada método de ensino de línguas estrangeiras bem como sobre as crenças de professores e alunos sobre o processo de ensinar e aprender idiomas.

3.4. Com relação às crenças sobre conteúdos gramaticais relacionados a verbos, você considera que (assinale todas as opções com as quais você concorda):

a) Os verbos do português são mais fáceis que os verbos do espanhol.

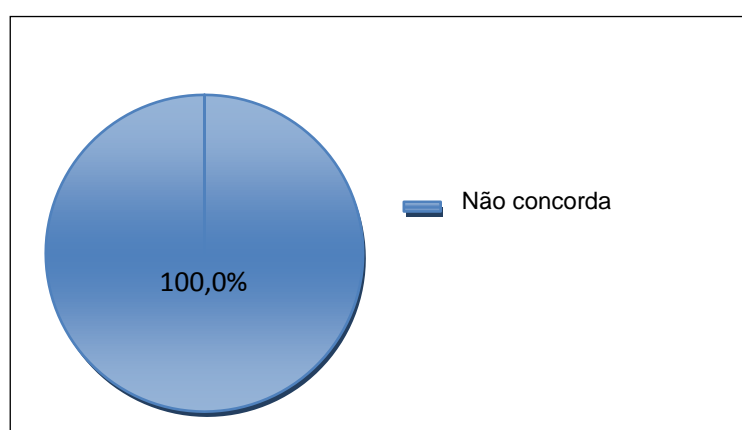


Gráfico 64 – 3.4 a

De acordo com o gráfico 64 nenhum dos informantes (100%) concordou com o conceito de que os verbos do português são mais fáceis que os verbos do espanhol. Interpretamos esse

resultado unânime como um indicador da aquiescência desses professores sobre o grau de complexidade dos paradigmas verbais do idioma tanto em um como em outro idioma.

b) Os verbos do espanhol são mais fáceis que os verbos do português.

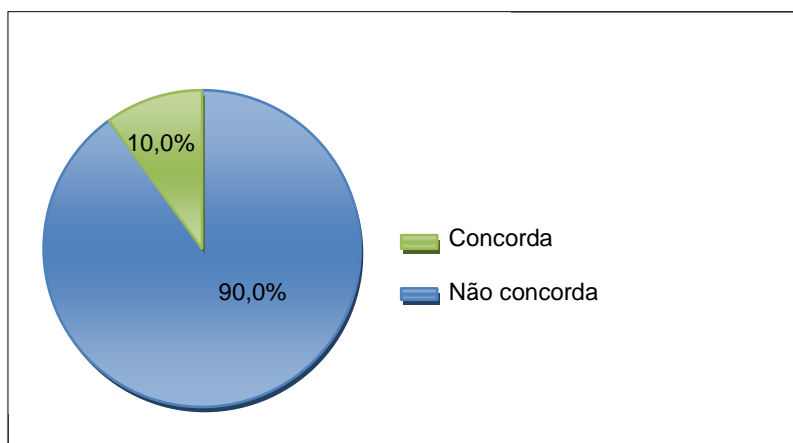


Gráfico 65 – 3.4 b

Conforme mostra o gráfico 65, 90% dos informantes não concordaram com a afirmação de que os verbos do espanhol são mais fáceis que os verbos do português. Esse resultado quase unânime corrobora a constatação mencionada no gráfico anterior (de nº 64) referente à aquiescência desses professores sobre o grau de complexidade dos paradigmas verbais do idioma tanto em um como em outro idioma.

c) Muitas vezes o aluno domina melhor os conteúdos gramaticais sobre verbos do espanhol do que os conteúdos gramaticais sobre verbos do português.

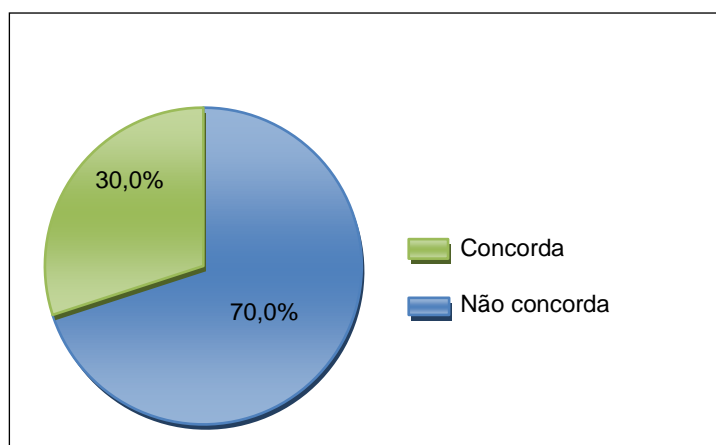


Gráfico 66 – 3.4 c

De acordo com o gráfico 66, 70% dos informantes não concordaram que muitas vezes os alunos dominam melhor os conteúdos gramaticais sobre verbos do espanhol do que os conteúdos sobre verbos do português. Na questão correspondente formulada aos alunos obtivemos o índice de 78,1% de não concordância, isto é, a exemplo do que opinam os docentes, os estudantes também consideram seu domínio da LE inferior aos seus conhecimentos de LM o que se explica facilmente pelo fato de que esses alunos ainda têm pouco tempo de estudo do idioma estrangeiro, ao passo que desde seu ingresso no Ensino Fundamental estiveram em contato permanente com a aprendizagem da língua portuguesa. Assim, mesmo considerando que eventualmente os discentes não possuam um conhecimento profundo de seu idioma materno, não há dúvida de que a grande quantidade de tempo dedicada ao seu estudo bem como a prática constante fazem com que se sintam mais confortáveis usando o português do que o espanhol.

d) É preciso ter uma noção geral sobre o sistema verbal do espanhol para depois aprender tempos específicos do idioma de maneira mais detalhada.

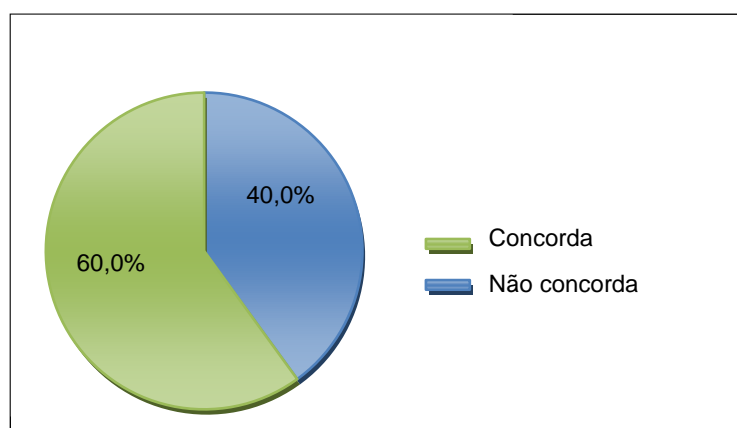


Gráfico 67 – 3.4 d

De acordo com os dados apresentados no gráfico 67, 60% dos informantes concordaram que os alunos precisam ter uma noção geral sobre o sistema verbal do espanhol para depois aprenderem tempos específicos do idioma de maneira mais detalhada. Entendemos esse resultado como indicador de que mais da metade desses professores vê a necessidade de que o aluno conheça a estrutura global dos paradigmas verbais antes de estudar tempos específicos, para potencializar a compreensão de seus aspectos mais pontuais, isto é, os docentes entendem como benéfico o procedimento de oferecer aos aprendizes uma

visão panorâmica do sistema verbal antes de dedicar atenção aos diferentes modos, tempos e formas verbais.

e) Para aprender tempos verbais específicos do espanhol não é preciso ter uma noção geral sobre o sistema verbal do idioma.

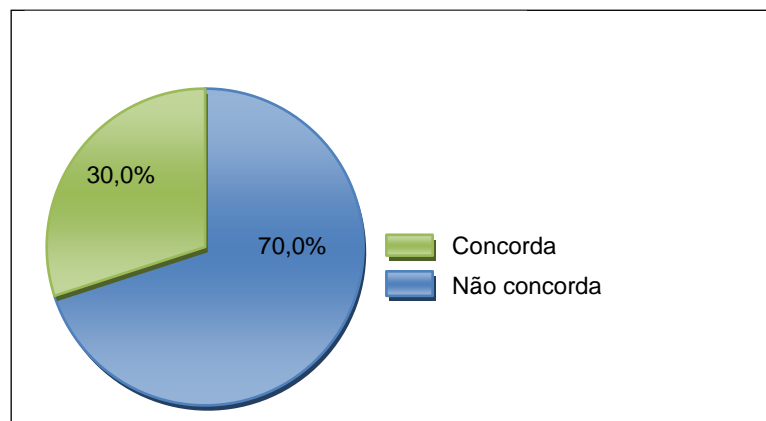


Gráfico 68 – 3.4 e

Os dados apresentados neste gráfico corroboram o resultado do gráfico anterior (de nº 67) pois indicam que 70% dos informantes não concordaram que o aluno não precisa ter uma noção geral sobre o sistema verbal do espanhol para aprender tempos verbais específicos do idioma. Merece destaque o fato de haver uma divergência de 10% entre as opiniões fornecidas à questão anterior e esta.

f) Outra possibilidade. Qual?

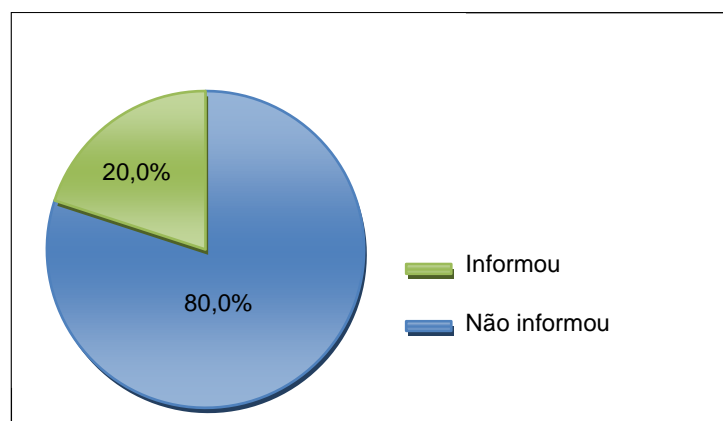


Gráfico 69 – 3.4 f

Com relação à questão “f”, 2 informantes indicaram outra possibilidade relativa às crenças sobre conteúdos gramaticais relacionados a verbos. A seguir, apresentamos as transcrições das observações:

- “Os alunos têm dificuldades com o espanhol porque não conhecem bem o português.” PE03
- “O conhecimento das estruturas verbais do português facilita a aprendizagem dos verbos em espanhol (do aluno brasileiro).” PE06

Agrupamos a proposição 3.4 – “Com relação às crenças sobre conteúdos gramaticais relacionados a verbos” nas categorias habilidades pedagógicas e habilidades interpessoais. De acordo com os dados percentuais, os professores concordaram que:

- ✓ Os alunos precisam ter uma noção geral sobre o sistema verbal do espanhol para depois aprenderem tempos específicos do idioma de maneira mais detalhada.

E não concordaram que:

- ✓ Os verbos do português são mais fáceis que os verbos do espanhol (100%).
- ✓ Os verbos do espanhol são mais fáceis que os verbos do português (90%).
- ✓ Os alunos dominam melhor os conteúdos gramaticais sobre verbos do espanhol do que os conteúdos sobre verbos do português (70%).
- ✓ O aluno não precisa ter uma noção geral sobre o sistema verbal do espanhol para aprender tempos verbais específicos do idioma (70%).

Em nossa opinião, esses resultados sugerem que os professores possuem a crença de que tanto os verbos da sua língua materna (português) como os verbos da língua estrangeira que ensinam (espanhol) apresentam um elevado grau de dificuldade e de que a similaridade dos sistemas verbais do português e do espanhol não facilita a aprendizagem dos verbos do espanhol. Outrossim, as observações registradas na questão “f” nos permitiram constatar ainda a crença desses professores informantes de que as deficiências dos alunos no

conhecimento gramatical de sua língua materna (português) se refletem nas dificuldades de aprendizagem do espanhol e de que o conhecimento eficaz desses alunos em português potencializa e facilita a aprendizagem do espanhol.

Ao cruzarmos esses dados coletados entre os professores com os dados coletados entre os alunos foi possível constatar que a opinião de ambos os grupos coincide em 4 das 5 afirmações e não coincide em apenas 1 delas. Consideramos que professores e alunos concordaram com 1 assertiva, não concordaram com 3 delas e discordaram em 1 delas conforme detalhamos nos quadros a seguir:

	Alunos	Professores
Os alunos precisam ter uma noção geral sobre o sistema verbal do espanhol para depois aprenderem tempos específicos do idioma de maneira mais detalhada.	75%	60%

Quadro 26 – Assertiva com a qual professores e alunos concordaram

	Alunos	Professores
Os verbos do espanhol são mais fáceis que os verbos do português.	96,9%	90%
Os alunos dominam melhor os conteúdos gramaticais sobre verbos do espanhol do que os conteúdos sobre verbos do português.	78,1%	70%
O aluno não precisa ter uma noção geral sobre o sistema verbal do espanhol para aprender tempos verbais específicos do idioma.	93,8%	70%

Quadro 27 – Assertivas com as quais professores e alunos não concordaram

	Alunos	Professores
Os verbos do português são mais fáceis que os verbos do espanhol.	Apenas 68,8% não concordaram	100% dos professores não concordaram

Quadro 28 – Assertivas com as quais professores e alunos discordaram entre si

O cruzamento dos dados percentuais permitiu constatar que a opinião de alunos e professores sobre as afirmações incluídas na questão 3.4 coincidiram. Tanto alunos como professores concordaram que os estudantes precisam ter uma noção geral sobre o sistema verbal do espanhol para depois aprenderem tempos específicos do idioma de maneira mais detalhada. Ambos os grupos demonstraram compartilhar a crença de que tanto os verbos da sua língua materna (português) como os verbos da língua estrangeira que estudam (espanhol) apresentam um elevado grau de dificuldade e de que a similaridade dos sistemas verbais do português e do espanhol não facilita a aprendizagem dos verbos do espanhol. Julgamos esse

resultado como positivo, pois conforme mencionamos anteriormente, consideramos que o grau de pertinência das crenças em comum reveladas pelos informantes pode ser um elemento relevante na otimização do processo de ensino e aprendizagem.

3.5. Qual é o papel do material didático (livro didático, gramáticas, dicionários etc.) na aprendizagem dos verbos do espanhol?

Esta questão era aberta e dissertativa. Teve a finalidade de saber a opinião dos informantes sobre o papel dos materiais didáticos no ensino e aprendizagem dos verbos do espanhol. Os professores foram unânimes e concordaram com a relevância destes materiais como recurso em sua prática pedagógica para ensinar os paradigmas verbais. Para respaldar nossa constatação, a seguir, apresentamos as transcrições das respostas dos informantes:

‘Qual é o papel do material didático (livro didático, gramáticas, dicionários etc.) na aprendizagem dos verbos do espanhol?’

- “A importância de consultas quando se apresentam dificuldades.” PE01
- “Auxiliar o aluno na aprendizagem dos verbos, mas de acordo com as necessidades dos alunos.” PE02
- “Guia ou roteiro.” PE03
- “O material didático é um recurso auxiliar na aprendizagem de verbos.” P04
- “Fundamental, básico.” PE05
- “Material didático de consulta permanente, atemporal.” PE06
- “O livro didático é bom para a sistematização de verbos e demais conteúdos, mas a aprendizagem não deve se limitar somente a este.” P07
- “É fundamental como modelo linguístico a ser seguido.” P08
- “Aquele que possa atender, ou melhor, possa ajudar o aluno no processo de aprendizagem.” P09
- “Explicativo; auxiliar; para autoaprendizagem e para fixação.” P10

Os dados coletados revelam que em todas as respostas os professores demonstram a crença de que os materiais didáticos têm um papel importante na aprendizagem. Eles têm o entendimento de que esses materiais são ‘guias’, ‘roteiros’ e ‘fundamentais’, ‘essenciais’

como recursos auxiliares tanto para o aluno como para o professor. Segundo os informantes, os materiais didáticos podem ser úteis para autoaprendizagem e fixação, para a sistematização de verbos e para consulta permanente embora um de nossos colaboradores considere imprescindível esse material (P05).

Ao confrontarmos as respostas dessa questão com as respostas dos alunos constatamos que a opinião de ambos os grupos sobre o papel do material didático na aprendizagem dos verbos do espanhol é coincidente, compatível e reflete a expressiva relevância dada a esses materiais. Os conceitos dos dois grupos de informantes convergiram nas crenças de que os materiais didáticos são ‘fundamentais’, ‘essenciais’ e de que se configuram em ‘recursos auxiliares’ úteis para o estudo autônomo, para a sistematização de verbos, para consulta permanente e fixação.

Tal constatação ganha importância na medida em que, como se sabe, muitas vezes o livro didático é o principal recurso – quando não o único – de que se valem professores e alunos. Daí que sua escolha deva pautar-se em critérios claramente definidos e seu uso deva guiar-se por aqueles princípios já mencionados, quais sejam, o de servir como apoio, como auxiliar e/ou como complementar às explicações, exemplificações e atividades elaboradas e apresentadas pelos professores. Além disso, também nos permitimos recomendar a autores e editores de livros didáticos que procurem, dentro do possível, abordar o sistema verbal considerando as concepções teóricas e as crenças de professores e alunos sobre o que eles julgam (mais) adequado para seu ensino e aprendizagem.

3.6. Você teve dificuldades em aprender verbos? Quais foram? Fale sobre elas.

Esta questão também era aberta e dissertativa. Teve o objetivo de saber dos informantes se tiveram dificuldades em aprender verbos. Para respaldar nossas constatações, apresentamos a seguir transcrições das respostas dos informantes:

- “Nunca tive maiores problemas.” PE01
- “Em português das maiores dificuldades diz respeito à conjugação dos verbos.” PE02
- “Não.” PE03
- “Sim. Quando iniciei meus estudos, tive dificuldades nas irregularidades específicas do espanhol.” P04

- “Os verbos que alternam e/i em português em relação ao espanhol: escrever/escribir.” PE05
- “Como não nativo do português, minha dificuldade esteve na 1ª pessoa do plural do pretérito imperfeito nas terminações ER, que em espanhol recebem ‘i’ e em português permanecem com ‘e’. Ex: nosotros vendimos/nós vendemos.” PE06
- “Não tive tanta dificuldade porque tinha uma boa base sobre verbos em língua portuguesa e acredito que isso faça a diferença em muitos casos.” P07
- “Interferência do português (LM) no espanhol (LE).” P08
- “A dificuldade maior foi com os verbos irregulares.” P09
- “Sim, pois sempre foi apresentado de forma estrutural.” P10

Os dados coletados indicam que em 06 das 10 respostas os professores declararam que tiveram dificuldades em aprender os verbos do espanhol e 4 deles disseram que não tiveram problemas. As dificuldades apontadas referem-se: 1) às irregularidades verbais e 2) à interferência da língua portuguesa.

O cruzamento das respostas dessa questão com as respostas dos alunos permitiu constatar que professores e alunos apontaram 02 dificuldades comuns a ambos: as irregularidades verbais e a interferência da língua portuguesa. Entendemos, conforme discutimos no capítulo 2, que a adoção das contribuições da Linguística Contrastiva como suporte teórico para o ensino e aprendizagem dos verbos em espanhol é muito positiva porque possibilita tratar, de maneira adequada, as aproximações e distanciamentos entre o espanhol e o português, o que favorece a assimilação daqueles pontos que mais se prestam a confusões e/ou passível de serem permeados por interferências da língua materna.

3.7. Enquanto professor você considera os verbos um de seus pontos fortes ou fracos?

Esta questão aberta era dissertativa e teve a finalidade de saber dos informantes se consideram os verbos um de seus pontos fortes ou fracos. Apresentamos a seguir transcrições totais das respostas fornecidas:

- “Tenho bastante domínio com respeito aos verbos.” PE01

- “É um dos pontos fortes, porém, exige para o professor domínio dos conteúdos gramaticais e uma boa metodologia para ensinar os verbos, mas depende de cada grupo e de cada aluno.” PE02
- “Fortes.” PE03
- “Considero como um dos meus pontos fracos.” P04
- “Fortes.” PE05
- “Mais forte do que fraco.” PE06
- “Não vejo tanta dificuldade. Imagino que em sala de aula os alunos passam por duas dificuldades: a primeira seria aprender a grafia correta das formas verbais, e a segunda seria dominar o valor de uso dos verbos. Imagino que incentivando cada vez mais a prática da leitura em sala (e fora dela) essas dificuldades podem ser menores.” P07
- “Não sei exatamente o que quer dizer ‘ponto forte ou fraco’, entretanto penso que dou bastante ênfase ao ensino e à aprendizagem do sistema verbal espanhol.” P08
- “Considero um ponto forte.” P09
- “Suficiente.” P10

De acordo com as transcrições constata-se que os professores, em sua maioria, consideram os verbos um de seus pontos fortes, à exceção de 1 informante que considerou os verbos um de seus pontos fracos, 05 afirmaram declaradamente ser um ponto forte, 03 utilizaram outras palavras sinônimas e 01 respondeu de forma ambígua. Essas respostas nos permitiram verificar como os professores se posicionam frente à suficiência de seus conhecimentos sobre conteúdos gramaticais relacionados aos verbos. Consideramos essa informação relevante, pois o fator domínio do conteúdo e a conscientização dos professores sobre este domínio pode ser um elemento otimizador ou um agravante para o bom andamento das atividades de ensino dos conteúdos verbais ao longo do processo de ensino e aprendizagem do espanhol com língua estrangeira.

Em vista do até aqui exposto e discutido, julgamos que o questionário por nós elaborado possa vir a ser um instrumento capaz de propiciar reflexões pertinentes sobre algumas práticas pedagógicas e crenças docentes e que essas reflexões possam ser úteis no que se refere ao aperfeiçoamento de alternativas didático-pedagógicas sobre o ensino dos paradigmas verbais do espanhol. Outrossim, esperamos que esse instrumento se configure

como uma contribuição a mais que auxilie na otimização de aspectos relacionados à tomada de decisões dos professores sobre seu fazer pedagógico e que colabore para o incremento de pesquisas sobre do ensino de espanhol no país.

4.4. Como os materiais didáticos apresentam o modo indicativo do espanhol.

Na última fase da metodologia de pesquisa dedicamo-nos a verificar como os materiais didáticos apresentam o modo indicativo do espanhol. Conforme exposto na introdução desta investigação, um dos nossos objetivos é realizar uma análise de materiais didáticos utilizados pelos sujeitos da pesquisa com o propósito de obter dados empíricos relacionados ao tema proposto por nós – questões de ensino e aprendizagem do modo indicativo do espanhol a/por brasileiros. Ainda conforme informado na introdução, para tratar desse tema, entendemos serem necessários questionamentos relacionados à maneira como os alunos aprendem verbos e como os professores os ensinam. Da mesma forma, opinamos ser importante discutir como os materiais didáticos os abordam e, para tanto, recuperamos essas informações para justificar os critérios que utilizamos para encontrar as respostas a esta última pergunta. Também consideramos relevante reiterar a justificativa que apresentamos no início deste capítulo de que, como nossa pesquisa *in loco* foi realizada com alunos e professores de um curso de licenciatura em Letras-Espanhol, julgamos ser pertinente adotar como principal critério considerar os materiais didáticos indicados na bibliografia básica dos programas de 3 disciplinas específicas da 3ª e 4ª séries do curso em questão, segundo a grade curricular vigente para os grupos nos quais foram coletados dados. Em vista disso, passamos a discorrer, a seguir, sobre esses materiais.

As referidas disciplinas são:

3ª série – disciplinas
Língua Espanhola III
Gramática da Língua Espanhola II
Literaturas de Língua Espanhola I
Metodologia do Ensino de Língua Espanhola I
Estágio em Língua Espanhola I
Educação para a Inclusão
Optativa I
Formação Livre

Quadro 29 – Disciplinas da 3ª série do curso de licenciatura

4ª série – disciplinas
Língua Espanhola IV Literaturas de Língua Espanhola II Metodologia do Ensino de Língua Espanhola II Prática de Ensino da Língua Espanhola Estágio em Língua Espanhola II Optativa II Optativa III Formação Livre

Quadro 30 – Disciplinas da 4ª série do curso de licenciatura

As disciplinas diretamente pautadas em conteúdos linguísticos e, portanto, relacionados aos verbos do modo indicativo do espanhol são, respectivamente, Gramática da língua espanhola II, Língua Espanhola III e Língua espanhola IV. Apresentamos, a seguir, a bibliografia básica indicada nos programas de cada uma das referidas disciplinas.

Gramática da língua espanhola II – 3ª série
<p>Bibliografia Básica BOSQUE, I.; DEMONTE, V.. Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe, 1999. DUARTE, C. A. Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués. Madrid: Editorial Edinumen, 2005. GÓMEZ TORREGO, L. Gramática didáctica del español. Madrid: SM, 2002. MASIP, V. Gramática española para brasileños. Tomo I: Morfosintaxis. Barcelona: Difusión, 1999. MATTE BON, F. Gramática comunicativa del español. Tomo I: de la lengua a la idea. Madrid: Edelsa, 1999. _____. Gramática comunicativa del español. Tomo II: de la idea a la lengua. Madrid: Edelsa, 1999. UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. Diccionario Señas. São Paulo, Martins Fontes, 2000.</p>

Quadro 31 – Bibliografia básica da disciplina Gramática da Língua Espanhola - 3ª série

Conforme ilustrado no Quadro 31, na bibliografia básica da disciplina Gramática da Língua Espanhola II são indicadas 07 obras: 5 gramáticas¹⁵², 1 livro monográfico e 1 dicionário. Duas dessas obras são específicas para falantes de português.

¹⁵² Entendemos gramática aqui como: “3. Livro, manual, tratado de gramática.” (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 1474)

Língua Espanhola III – 3ª série
<p>Bibliografia básica: ALARCOS LLORAC, E. Gramática de la lengua española. Madrid, España: Espasa Calpe, 1994. ALCINA, F. J. e BLECUA, J. M. (Dir.). Gramática española. Barcelona, Espanha: Ariel, 1988. ALONSO, A. Estudios lingüísticos (Temas españoles). Madrid: Gredos, 1967. _____. Estudios lingüísticos (Temas hispanoamericanos). Madrid: Gredos, 1971. DURÃO, A. B. A. B. ; ALONSO, M. C. G. P. Español . Curso de español para hablantes de portugués (Avanzado 1). Madrid: Arco Libros, 2000. FERNÁNDEZ DÍAZ, R. Prácticas de fonética española para hablantes de portugués. Madrid: Arco/Libros, 1999. FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. El español de América. Madrid, España: Mapfre, 1992. GARCÍA SANTOS, J. F. Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca, 1993. GÓMEZ TORREGO, L. Gramática didáctica del español. Madrid: SM, 1999. GONZÁLEZ HERMOSO, A. Conjugar es fácil en español. Madrid, España: Edelsa, 2000. MASIP, V. Gramática española para brasileños. Morfosintaxis. Tomo I. Barcelona: 1999. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. BOSQUE, I.; DEMONTE, V. Gramática descriptiva de la lengua española. Las construcciones sintácticas fundamentales/ Relaciones temporales, aspectuales y modales. Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calpe, 1999. SARMIENTO, R. Manual de corrección gramatical y de estilo. Español normativo, nivel superior. Madrid: SGEL, 1997. Sociedad General Española de Librería. Forma 6. Léxico, fraseología y falsos amigos. Madrid: 2003. MORENO, C. TUTS, M. Sociedad General Española de Librería. Las preposiciones: valor y función. Madrid: SGEL, 1998.</p>

Quadro 32 – Bibliografia básica da disciplina Língua Espanhola III - 3ª série

De acordo com o exposto no Quadro 32, a bibliografia básica da disciplina Língua Espanhola III é composta por 14 obras: 5 gramáticas, 8 livros monográficos, 1 livro de exercícios e 1 livro didático. Três dessas obras são específicas para falantes de português, inclusive o livro didático.

Língua Espanhola VI – 4ª série
<p>Bibliografia básica: DURÃO, A. B. A. B.; ; OLIVEIRA, M. E. O. Español. Curso de español para hablantes de portugués (Avanzado 2). Madrid: Arco/Libros, 2001 AGUILAR, R. C.. El español a través de los tiempos. 5ed. Madrid: Arco/Libros, 2002. ALARCOS LLORAC, E. Gramática de la lengua española. Madrid, España: Espasa Calpe, 1994. ALONSO, A. Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos. 3 ed. Madrid, España: Gredos, 1967.</p>

(Continua)

Língua Espanhola VI – 4ª série
GARCÍA SANTOS, J. F. Sintaxis del español . Nivel de perfeccionamiento. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca, 1993.
MATTE BON, F. Gramática comunicativa del español . Madrid, España: Edelsa, 1999. (2 tomos)
MORENO DE ALBA, J. G. El español en América . México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
MORENO FERNÁNDEZ, F. Qué español enseñar . Madrid: Arco/Libros, 2000.
VAQUERO DE RAMÍREZ, M. El español de América I . Pronunciación. 2ed. Madrid, España: Arco/Libros, S.L., 1998. (Cuadernos de Lengua Española).
_____. El español de América II . Morfosintaxis y Léxico. 2ed. Madrid, España: Arco/Libros, S.L., 1998. (Cuadernos de Lengua Española).

Quadro 33 – Bibliografia básica da disciplina Língua Espanhola VI - 4ª série

O Quadro 33 mostra que na bibliografia básica da disciplina Língua Espanhola IV são indicadas 10 obras: 2 gramáticas, 7 livros monográficos e 1 livro didático.

Pelo que pudemos verificar, na 3ª e 4ª séries do curso de licenciatura do qual coletamos dados, os materiais didáticos de base são gramáticas, livros monográficos e o livro didático; consta apenas 1 obra específica sobre paradigmas verbais do espanhol: **Conjugar es fácil en español**, de Alfredo González Hermoso. Verificamos, também, que alguns desses materiais de base se repetem nas três disciplinas: as gramáticas de Gomes Torrego (1999 e 2002) e de Masip (1999) constam nas bibliografias das disciplinas de gramática e de língua espanhola, ambas da 3ª série; a gramática de Matte Bon (1999) aparece nas bibliografias da 3ª e 4ª séries das disciplinas de gramática e língua, respectivamente; e, por fim, a gramática de Alarcos Llorac (1994) e o livro monográfico de Alonso (1967) constam nas bibliografias das disciplinas de língua espanhola da 3ª e 4ª séries. Em nossa opinião, como docente atuante na área, consideramos que algumas obras de referência devem mesmo figurar nas indicações bibliográficas de diferentes cursos, uma vez que se configuram como fontes básicas de consulta e estudo para professores e futuros professores. No entanto, é preciso recordar que os informantes com os quais realizamos nossa investigação vinculam-se a um curso de graduação e, portanto, convém que além das obras incluídas seja também considerada a progressão dos estudantes ao longo do curso. Nesse sentido, seria positivo, a nosso ver, que outros títulos integrassem a lista de referências, no sentido de propiciar um avanço sequencial e constante na apropriação dos diferentes conteúdos por parte dos alunos.

Entretanto, como dissemos, os títulos indicados configuram uma base bibliográfica de natureza diversificada, como era de se esperar em um contexto de ensino de línguas estrangeiras, pois, segundo afirma Vilaça (1999, p. 5),

[...] outras formas de materiais didáticos podem e, em muitos contextos, devem ser empregadas de forma harmônica com o livro didático para auxiliar a aprendizagem. No caso mais específico do ensino de línguas estrangeiras, esta prática de emprego de diferentes materiais de forma complementar é bastante comum, fato que fica evidenciado até mesmo nos componentes de um livro didático.

As gramáticas elencadas na bibliografia dos programas citados são: **Gramática de la lengua española** (ALARCOS LLORAC, 1994); **Gramática española** (ALCINA FRANCH & BLECUA, 1988); **Gramática descriptiva de la lengua española** (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, BOSQUE e DEMONTE, 1999); **Gramática didáctica del español** (GÓMEZ TORREGO, 1999); **Gramática española para brasileños Tomo I: Morfosintaxis**. (MASIP, 1999); **Gramática comunicativa del español. Tomo I: de la lengua a la idea** (MATTE BON, 1999); **Gramática comunicativa del español. Tomo II: de la idea a la lengua** (MATTE BON, 1999). São obras que oferecem abordagens eminentemente normativas e descritivas – a exceção da obra de Matte Bon – e, assim sendo, em sua essência, ou tratam de regras e normas que determinam os usos da língua espanhola considerados corretos (do ponto de vista da gramática normativa) ou se ocupam da descrição da estrutura e funcionamento do idioma sem pretensões prescritivas (gramática descritiva)¹⁵³. O tratamento dado aos paradigmas verbais do modo indicativo do espanhol nessas obras obedece, portanto, os parâmetros supracitados, de caráter normativo e/ou descritivo. Uma delas, **Gramática española para brasileños** (Masip, 1999), é direcionada a aprendizes brasileiros e apresenta, também, uma abordagem contrastiva espanhol-português.

Com relação aos livros didáticos utilizados no curso em pauta, ambos fazem parte da coleção **Español. Curso de español para hablantes de portugués**, da editora espanhola Arco Libros. São, respectivamente: **Español. Curso de español para hablantes de portugués – Avanzado 1**. (DURÃO e ALONSO, 2000), utilizado na 3ª série e **Español. Curso de español para hablantes de portugués – Avanzado 2** (DURÃO e OLIVEIRA, 2001), usado na 4ª série. A coleção é composta por Livro do Aluno, Livro do Professor e CD de áudio e é organizada em 3 níveis – básico, avançado e superior – sendo que cada nível possui 2 volumes (6 no total). Lembramos, todavia, que não é nosso objetivo nessa pesquisa realizar uma análise de livro didático em si, com critérios específicos para tanto. Conforme esclarecemos anteriormente, nossa finalidade é verificar aspectos pontuais quanto ao tratamento dado ao modo indicativo do espanhol nos livros didáticos utilizados no contexto de ensino onde coletamos dados de alunos e professores.

¹⁵³ Sobre as gramáticas normativa e descritiva ver capítulo 1, tópico 1.2.

Como o próprio título do livro sugere, trata-se de uma obra direcionada para aprendizes falantes do português e, quanto à abordagem metodológica, não há o predomínio de um método específico mas, sim, a conjunção de propostas nocionais-funcionais, tradicionais e comunicativas, conforme explicitado no texto de apresentação do material:

Os princípios que fundamentam “Español” baseiam-se na corrente denominada nocional-funcional, porém numa abordagem mais atenuada, posto que há ocorrência também de exercícios de cunho estrutural por um lado, e de atividades e tarefas próximas à abordagem comunicativa, por outro.¹⁵⁴

O livro utilizado na 3ª série, **Español. Curso de español para hablantes de portugués – Avanzado 1**, está composto por 6 unidades. Os conteúdos referentes ao modo indicativo são tratados nas unidades 1 e 6. Direcionando nossa atenção às ideias de Richter (2003, p. 151), este menciona as ‘estratégias de apresentação de conteúdo gramatical’ e, segundo ele:

Duas são as dicotomias a considerar: instruções explícitas vs. implícitas e apresentação dedutiva vs. indutiva. Quanto à primeira, instruções explícitas e implícitas são, ambas, proveitosas para o ensino de línguas, cada uma a seu modo, sendo que a explícita é mais eficaz se a regra a aprender é complexa e a informação fornecida é ilustrada com exemplos. Já com respeito à apresentação dedutiva (da regra aos casos) vs. Indutiva (dos casos à regra), ainda não se dispõe de bases empíricas suficientemente sólidas para decidir pela superioridade apriorística de um sobre o outro. Considerando tendencialmente, o ensino dedutivo funciona melhor com regras que possam ser explicitadas com clareza; [...] Mas convém trabalhar com os dois tipos de ensino conjugados e acompanhados de uma boa atitude investigativa.

Considerando os parâmetros observados por Richter sobre instruções explícitas vs. implícitas ou apresentação dedutiva vs. indutiva, passamos a discorrer, a seguir, sobre como esses conteúdos são apresentados.

Na unidade 1 do livro do aluno adotado no curso em questão são abordados aspectos relacionados aos usos e valores de 3 tempos verbais: presente do indicativo, futuro imperfeito do indicativo e condicional.¹⁵⁵ Nos 3 casos um mesmo procedimento se repete: primeiro há a apresentação das regras sobre os usos e valores do tempo verbal em questão e, em seguida,

¹⁵⁴ No original: “Los principios que fundamentan “Español” se inscriben en la línea llamada nocional-funcional, pero entendida de un modo laxo, dado que también hay lugar, por un lado, para la práctica de ejercicios de corte estructural y, por otro, para la propuesta de actividades y tareas próximas a algunas necesidades comunicativas de la vida real.”

¹⁵⁵ Esclarecemos que esses tempos verbais – e os demais tempos do indicativo - já foram abordados nos volumes anteriores da coleção (Básico 1 e Básico 2) e que, nesse momento, são enfocados apenas aspectos relacionados aos seus usos e valores.

propõem-se atividades práticas e exercícios estruturais. A exposição é feita por meio de instruções explícitas seguidas de exemplos e exercícios, configurando, portanto, uma abordagem dedutiva, partindo-se das regras para a prática. O procedimento é feito de maneira clara, objetiva e sucinta; não há um aprofundamento exaustivo dos temas tratados nem uma abordagem contrastiva com a língua portuguesa. Já no livro do professor há orientações neste sentido e sugestões sobre atividades extras que o professor pode desenvolver para complementar o processo de ensino e aprendizagem.

Na unidade 6 do livro do aluno há a continuidade da metodologia proposta na unidade 1, referente aos usos e valores de tempos específicos do modo indicativo, e são abordados aspectos relacionados ao pretérito imperfeito do indicativo. Os procedimentos têm o mesmo caráter dedutivo, ou seja, a exposição é feita por meio de instruções explícitas seguidas de exemplos e exercícios. No livro do professor, porém, não há orientações pontuais nem sugestões de atividades extras.

No livro utilizado na 4ª série, **Español. Curso de español para hablantes de portugués – Avanzado 2**, também são apresentadas 6 unidades. Contudo, não são tratados exclusivamente tempos específicos do modo indicativo, mas sim verbos de irregularidades próprias quer seja no indicativo, no subjuntivo ou no imperativo. Esses verbos são abordados nas unidades 7 e 8.

Na unidade 7 são apresentados aspectos relacionados às irregularidades próprias dos verbos *andar, dar, venir, traer e decir* no pretérito perfeito simples do indicativo e no pretérito imperfeito do subjuntivo. A exposição é feita por meio de quadros de conjugação dos verbos em questão e não há informações explícitas de regras. Na sequência propõem-se exercícios estruturais e práticas tais como produção escrita livre e atividades lúdicas (dominó e caça-palavras). O mesmo procedimento se mantém na unidade 8, onde são apresentados quadros de conjugação dos verbos irregulares *querer, ver, oír e caer* no presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito simples, futuro e condicional (do modo indicativo), no imperativo afirmativo, no presente e pretérito imperfeito do subjuntivo. Propõem-se, a seguir, exercícios estruturais, de tradução português/espanhol e atividades lúdicas (palavras cruzadas e bingo). No livro do professor, tanto na unidade 7 como na 8, há orientações gerais sobre a abordagem didática e o ensino dos verbos irregulares propostos nessas unidades. Trata-se de sugestões básicas que o professor pode vir a desenvolver para complementar o processo de ensino dos verbos e tempos verbais em questão.

Após examinar brevemente as obras indicadas na bibliografia básica dos programas vigentes nas séries onde coletamos dados de alunos e professores, foi possível identificar com

que tipos de materiais didáticos esses informantes têm contato: livros monográficos, gramáticas normativas e descritivas, livro didático de metodologia plural com recortes tradicionais, comunicativos e nocionais-funcionais. O tratamento dado aos paradigmas verbais do modo indicativo do espanhol nesses materiais didáticos obedece, portanto, aos parâmetros supracitados. Esse contexto bibliográfico configura, pois, a realidade metodológica dos sujeitos da pesquisa.

O cruzamento desses dados com os coletados entre alunos e professores e apresentados nos tópicos 4.1 (Como os alunos aprendem) e 4.2 (Como os professores ensinam) permitiu encontrar elementos que indicam pontos de contato entre os resultados. Um desses pontos refere-se, por exemplo, à forma de apresentação dos aspectos gramaticais. No Quadro 25 os dados revelaram que alunos e professores divergiram quanto à forma mais adequada para a apresentação das regras gramaticais sobre verbos; conforme constatado, enquanto os professores preferem a abordagem indutiva os alunos preferem a abordagem dedutiva. Nesse sentido, a proposta metodológica apresentada no livro didático - procedimentos de caráter dedutivo, exposição feita por meio de instruções explícitas seguidas de exemplos e exercícios - vai ao encontro das expectativas dos alunos e, até certo ponto, justificam a preferência deles.

Outro ponto de contato refere-se às informações coletadas na primeira parte da seção 3 do questionário aplicado aos professores. De acordo com as informações obtidas, os professores consideraram relevantes usar sempre ou com frequência alguns procedimentos didático-pedagógicos passíveis de serem encontrados nos livros didáticos analisados, fato que indica um significativo grau de compatibilidade entre as expectativas dos professores e as propostas metodológicas do material. Para respaldar essa constatação elencamos a seguir o cruzamento de alguns dados:

1. Os professores consideraram relevante incluir atividades comunicativas (jogos, brincadeiras, músicas etc.) para praticar a utilização de regras formais sobre verbos. Nos livros didáticos são apresentadas as seguintes atividades lúdicas para exercitar a conjugação de verbos do modo indicativo: dominó, caça-palavras, palavras cruzadas e bingo.
2. Os professores também consideraram relevante a possibilidade de acrescentar outros materiais ao conteúdo apresentado no livro didático para ensinar verbos, de acordo com as necessidades dos alunos. O manual do professor de um dos livros didáticos

inclui orientações e sugestões sobre atividades extras que o professor pode desenvolver para complementar suas aulas.

3. Da mesma forma, para esses docentes, é importante incluir também exercícios estruturais para praticar a utilização de regras formais sobre verbos. Nos livros didáticos são propostos exercícios estruturais logo após a exposição das regras.
4. É igualmente importante, para os docentes colaboradores, considerar a possibilidade de realizar primeiro a prática controlada e depois a prática menos controlada para trabalhar regras gramaticais sobre conjugação de verbos. Essa é a sequência apresentada nos livros didáticos: primeiro propõem-se exercícios estruturais (prática controlada) e depois atividades lúdicas (prática menos controlada); propõe-se, inclusive, uma atividade de prática livre, de produção escrita (unidade 7, livro 2).

Conforme explicitamos no capítulo 1, para tratarmos do objeto de estudo que propomos – questões de ensino e aprendizagem do modo indicativo do português e do espanhol – consideramos necessária uma reflexão sobre as concepções de gramática para que, com base na discussão correspondente e nos resultados coletados e analisados no presente capítulo, seja possível indicar aquela que seja a mais compatível com o caráter desta investigação. Para tanto, julgamos ser pertinente discorrer sobre a gramática normativa ou tradicional, a gramática descritiva e a gramática pedagógica. Tendo em vista as variantes que envolvem sua definição, concluímos que a pedagógica é a que mais está relacionada à natureza dos problemas de pesquisa que apontamos. Ao recuperarmos nossa justificativa para essa escolha recordamos que a gramática pedagógica caracteriza-se por:

- ✓ incluir uma abordagem descritiva de elementos linguísticos de uma determinada língua;
- ✓ considerar as necessidades do destinatário;
- ✓ indicar e utilizar caminhos, recursos e estratégias voltados para o ensino e a aprendizagem do conteúdo apresentado nela.

Reiteramos nossa justificativa principalmente porque o que diferencia a gramática pedagógica é o fato de que ela não tem o objetivo de somente identificar as possibilidades linguísticas existentes em determinada língua, mas deve, também, indicar caminhos, recursos e estratégias voltados para o ensino e a aprendizagem do conteúdo apresentado nela. Conforme explicitamos também no capítulo 1, discorreremos sobre alguns aspectos mais

pontuais no que se refere a esse tipo de gramática no capítulo 5, ao traçarmos considerações e propostas metodológicas baseadas, também, nos resultados da análise dos dados coletados e apresentados no presente capítulo. Contudo, ressaltamos, aqui, que não estão incluídos, nos documentos oficiais (programas de curso) da instituição em que realizamos a pesquisa, nenhum manual gramatical de base pedagógica e que os livros didáticos adotados não abordam o sistema verbal – ou mesmo outros pontos da língua estrangeira – pela perspectiva dos preceitos da gramática pedagógica. Assim, a nosso ver, os referenciais bibliográficos sugeridos para o curso em apreço mereceriam uma cuidadosa revisão no sentido de, além das obras ali incluídas, também abrirem espaço para títulos específicos, como materiais que tomem por base os preceitos da gramática pedagógica.

Segundo explicitado nos parágrafos anteriores, as gramáticas incluídas nas bibliografias dos quatro programas de disciplina que tomamos como base são normativas e/ou descritivas e como tal, conforme vimos no capítulo 1, abordam os conteúdos linguísticos sob uma ótica normativa ou descritiva. Inferimos que alguns resultados obtidos na coleta de dados podem ser reflexo, também, desta ocorrência e que estão diretamente relacionados com esses resultados. Em específico, referimo-nos ao resultado da questão de nº 2 do questionário dos alunos, que apontam a opinião dos estudantes com relação à maneira de o professor trabalhar os verbos nas aulas de espanhol. As respostas dos aprendizes revelaram que preferem uma abordagem de ensino de forma contextualizada e mais dedutiva que indutiva, com apresentação de regras gramaticais, contextualização e prática. Revelaram, também, que consideram que o estudo autônomo não é suficiente para o êxito da aprendizagem de verbos do espanhol e é necessária a intervenção do professor no processo. Reiteramos nosso entendimento de que as concepções de ensino e aprendizagem desses discentes, assim como suas crenças sobre como se aprende, vinculam-se a metodologias mais conservadoras, como o Método Gramática e Tradução, ao mesmo tempo em que se nota uma significativa valorização do conhecimento teórico e consciente das regras gramaticais e da terminologia específica, talvez como indicativo de domínio da língua estrangeira.

Julgamos que, ao relacionarmos os constatações feitas no presente capítulo com as diversas ponderações realizadas nos capítulos 1, 2 e 3, foi possível detectar aspectos interrelacionados que podem corroborar nosso entendimento sobre a importância de que as gramáticas pedagógicas integrem a bibliografia das disciplinas dos cursos de licenciatura e, também, de que os livros didáticos adotados em tais cursos se apoiem nessa linha gramatical.

Relembramos que nossos objetivos neste capítulo eram detectar aspectos relacionados às estratégias de aprendizagem dos alunos e às crenças de discentes e docentes, ambas sobre

ensino e aprendizagem de verbos, bem como uma reflexão sobre as consequências de alguns desses aspectos na aprendizagem do modo indicativo do espanhol. Os dados aqui apresentados são retomados a seguir, no capítulo 5, onde apresentamos a proposição das contribuições da pesquisa, discorremos mais detidamente sobre a gramática pedagógica e estabelecemos conexões entre os capítulos que configuram nossa tese.

Capítulo 5 – Entre a teoria e a prática: caminhos viáveis.

Nos capítulos precedentes ocupamo-nos de discorrer sobre os aspectos teórico-práticos que consideramos pertinentes para responder as perguntas de pesquisa propostas no início deste trabalho. No presente capítulo, temos como objetivo centrar-nos naquilo que julgamos serem as contribuições deste estudo e apresentar algumas das conclusões a que chegamos ao longo do percurso da investigação. Muito embora não tenhamos o objetivo de propor nenhuma intervenção específica sobre o problema de pesquisa por nós apontado, consideramos que as ponderações aqui incluídas podem ser uma relevante fonte ou um importante ponto de partida para a implementação de ações concretas que contribuam para um ensino mais adequado e uma aprendizagem mais eficaz dos verbos em espanhol, especialmente os tempos do modo indicativo, em especial a alunos de cursos destinados à formação inicial de professores.

5.1. As estratégias de aprendizagem e o ensino de verbos.

Entendemos ser fundamental retomarmos as perguntas de pesquisa que formulamos ao iniciarmos nosso estudo pautando-nos, principalmente, nas questões teóricas e teórico-práticas apresentadas e discutidas nos capítulos 1, 2 e 3, assim como nas descrições, análises e reflexões que integram o capítulo 4.

Quando nos propusemos investigar o ensino e aprendizagem do sistema verbal espanhol a/por estudantes universitários brasileiros, ligados ao curso de Letras, formulamos as seguintes questões:

1. Qual é a importância do modo indicativo no sistema verbal do espanhol e no processo de ensino e aprendizagem desse idioma a/por brasileiros?
2. Que estratégias e mecanismos são utilizados pelos alunos para aprender os verbos do espanhol?
3. Na perspectiva do aluno, que crenças subjazem ao ensino e à aprendizagem desses verbos?
4. Na perspectiva do professor, que crenças subjazem ao ensino e à aprendizagem desses verbos?

5. Quais são as implicações desses aspectos no ensino e na aprendizagem do modo indicativo do espanhol?

A seguir, apresentamos alguns comentários e reflexões acerca de cada uma dessas perguntas no intuito de respondê-las. Esclarecemos que as ponderações sobre esta última encontram-se dissipadas ao longo das considerações feitas às quatro questões precedentes a ela. Detenhamo-nos, portanto, na primeira delas, que trata da importância do modo indicativo no sistema verbal do espanhol e no processo de ensino e aprendizagem desse idioma a/por brasileiros.

Conforme explicitado no capítulo 3, para discorrer sobre a relevância do modo indicativo propusemos uma metodologia de estudo do assunto pautada no contraste deste modo no português e no espanhol, constituída por três etapas: 1. Descrição e comparação, em nível morfológico, dos tempos simples e compostos do modo indicativo dos dois idiomas; 2. Análise dos dados resultantes dessa descrição e comparação com a explicitação de diferenças e semelhanças estruturais entre as duas línguas; e 3. Identificação de aspectos morfológicos convergentes e divergentes entre o modo indicativo de ambos os idiomas.

Unidos ao fato de que existem poucos trabalhos que enfoquem exclusivamente o indicativo e, menos ainda, que sejam dedicados a uma abordagem contrastiva desse modo no português e no espanhol, julgamos que os resultados obtidos por meio da metodologia supracitada nos permitem confirmar – e reafirmar – a importância que dispensamos a ele no sistema verbal do espanhol e no processo de ensino e aprendizagem deste idioma a/por brasileiros. *Grosso modo*, justificamos nosso julgamento pelas seguintes razões:

- ✓ O indicativo é o modo que apresenta o maior número de tempos, sejam simples ou compostos, tanto em português quanto em espanhol – dez em cada idioma;
- ✓ Os tempos do indicativo apresentam maior frequência de uso que os tempos do subjuntivo e do imperativo, nos dois idiomas;
- ✓ O indicativo tem papel fundamental na configuração das irregularidades verbais, posto que as que se apresentam neste modo se repetem no subjuntivo e no imperativo, tanto em português quanto em espanhol.

Consideramos primordial, também, somarmos a essas razões a especificidade do contexto de ensino e aprendizagem que tratamos nesta pesquisa, contexto esse marcado pela relativa proximidade linguística entre o português e o espanhol. Nesse sentido, constatamos

que, do ponto de vista contrastivo, existem aspectos convergentes e divergentes entre as conjugações verbais do modo indicativo entre os dois idiomas estudados que podem acarretar desdobramentos comprometedores no desenvolvimento do aluno no momento de aprender os paradigmas verbais correspondentes a esse modo, bem como nos usos adequados dos diferentes tempos e formas do próprio indicativo em castelhano.

Entendemos que as constatações citadas configuram a abrangência e importância do modo indicativo no sistema verbal dos idiomas em questão e corroboram nossa hipótese inicial de pesquisa de que, para obter resultados satisfatórios no ensino dos paradigmas verbais do espanhol, em específico do modo indicativo, a aprendizes brasileiros é necessário utilizar uma metodologia que obedeça a parâmetros didático-pedagógicos específicos sobre os sistemas verbais dos dois idiomas e que atenda às peculiaridades do nosso alunado. Julgamos que nessa metodologia devem ser levados em consideração, principalmente, os aspectos levantados no capítulo 2, referentes à vantagem inicial e ao desempenho satisfatório nas recepções e produções iniciais dos aprendizes que a proximidade linguística pode proporcionar aos alunos nos primeiros estágios de aprendizagem, vantagem essa que se perde em estágios mais avançados, quando o nível de complexidade linguística aumenta.

Nesse sentido, ressaltamos o alerta já mencionado nesta investigação de que se as convergências e divergências entre o modo indicativo do português e do espanhol não forem abordadas adequadamente, a condição de falso iniciante do nosso alunado pode acarretar prejuízos na sua interlíngua e, conseqüentemente, contribuir para a fossilização de estruturas linguísticas próximas, porém inexistentes no modo indicativo do idioma estrangeiro.

A segunda pergunta de pesquisa que propusemos, referente às estratégias e mecanismos utilizados pelos alunos para aprender os verbos do espanhol, também se confirmou como crucial em nosso estudo. De acordo com o explicitado no capítulo 4, nosso objetivo principal ao realizarmos a pesquisa de campo por meio de questionários aplicados a estudantes do curso de Letras era conhecer diferentes aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos, com o propósito de obter dados que nos remetessem às estratégias de aprendizagem mais comumente empregadas por eles, assim como também pretendíamos colher informações acerca dos mecanismos citados. Para tanto, nos apoiamos nas contribuições da teoria das estratégias de aprendizagem e optamos por realizar a coleta de dados diretamente com os aprendizes, por meio de uma pesquisa *in loco* com base teórica. Assim, foram aplicados os questionários Q-A-05-10 e Q-A-06-10 a uma parte dos sujeitos da pesquisa, alunos de um curso de licenciatura de Letras – Espanhol de uma universidade da região sul do país.

Considerando a base teórica adotada sobre as estratégias de aprendizagem e sobre as crenças dos estudantes, ambas discutidas também no capítulo 4 deste trabalho, nossa tarefa, na seção 2 dos instrumentos, teve como finalidade identificar quais estratégias, em seus diferentes níveis de classificação (metacognitivas, cognitivas e socioafetivas) os alunos mais utilizavam para aprender verbos e a quais eles recorriam menos. Contudo, os resultados obtidos nos possibilitaram constatar que, na verdade, os alunos ou utilizam muito pouco apenas algumas dessas estratégias ou nunca utilizam a maioria delas, principalmente as cognitivas.

No tocante às estratégias metacognitivas, em apenas duas das seis questões referentes a elas os resultados foram satisfatórios, com índices acima de 70%. Esse resultado nos levou à constatação de que os informantes demonstraram que ativam as estratégias de atenção seletiva, identificação de problema, automonitoração e autoavaliação ao afirmarem que verificam os progressos de sua aprendizagem de verbos do espanhol em seu desempenho linguístico, que estão atentos à sua pronúncia e observam com cuidado sua escrita assim como conseguem identificar e resolver problemas relacionados aos verbos (questões 3 e 5), ações que consideramos altamente positivas pois favorecem o processo de aprendizagem.

Porém, os resultados das quatro questões restantes sobre as estratégias metacognitivas não foram satisfatórios e revelaram, em linhas gerais, que os alunos necessitam desenvolver as estratégias de planejamento e autogestão, principalmente. Esses informantes não têm o costume de antecipar-se nem planejar-se no sentido de organizar os conteúdos relacionados aos verbos antes de estudar, sendo que eles sequer incluem conteúdos referentes aos verbos do espanhol em sua rotina regular de estudos. *Grosso modo*, falta-lhes a reflexão sobre sua própria aprendizagem e falta-lhes iniciativa para procurarem mecanismos que auxiliem seus estudos e contribuam para o bom desempenho linguístico.

Com relação às estratégias cognitivas, relembramos que elas são 11: repetição, utilização de referências (fontes), classificação ou agrupamento, tomada de notas, dedução ou indução, substituição, elaboração, resumo, tradução transferência de conhecimentos e inferência (O'MALLEY e CHAMOT, 1990, p. 39). Os dados obtidos entre nossos colaboradores revelaram uma discreta predisposição para o uso dessas estratégias em relação às metacognitivas. Contudo, do nosso ponto de vista, os informantes ainda necessitam desenvolver as estratégias cognitivas a contento, pois, como detalhamos no capítulo 4, as informações coletadas permitiram-nos constatar que os sujeitos da pesquisa:

- ✓ utilizam em maior escala apenas uma das estratégias cognitivas: utilização de referências (fontes);
- ✓ utilizam em escala bem menor cinco delas: substituição, elaboração, inferência, dedução e transferência de conhecimentos ;
- ✓ não utilizam seis delas: tradução, resumo, tomada de notas, classificação e agrupamento.

Conforme mencionamos naquele capítulo, podemos interpretar que esses alunos não possuem o hábito de fazer resumos, tomar notas, nem ordenar ideias por meio de esquemas com classificações e agrupamentos sobre os paradigmas verbais do espanhol. Da mesma forma, desenvolvem muito pouco o hábito de inferir, deduzir, transferir conhecimentos, estratégias essas cruciais na aprendizagem dos verbos da língua estrangeira, assim como a substituição e a elaboração. Consideramos essa constatação como um fator negativo e agravante e entendemos que a adoção desses procedimentos é extremamente relevante no que se refere à natureza do problema de pesquisa que abordamos em nossa investigação – questões de ensino e aprendizagem do modo indicativo do espanhol a/por brasileiros.

Não temos a pretensão de imprimir um caráter dogmático nem de propor procedimentos fixos, estabelecidos como modelos metodológicos, sobre como se deve ensinar ou aprender os paradigmas verbais do modo indicativo. Entendemos ser pertinente, contudo, esboçar algumas ponderações mais pontuais e expressar nosso posicionamento sobre o assunto ou, pelo menos, sobre as estratégias que consideramos serem de grande importância no âmbito do assunto que estudamos.

Para procedermos a esse esboço, torna-se necessário retomar pelo menos uma das razões que justificam a importância do modo indicativo apontadas por nós, no início deste capítulo, e relacioná-la com algumas das estratégias cognitivas desprezadas pelos sujeitos da pesquisa.

A razão à qual nos reportamos é a que se refere ao fato de que o indicativo tem papel fundamental na configuração das irregularidades verbais, pois as que se apresentam neste modo se repetem no subjuntivo e no imperativo, tanto em português quanto em espanhol, nas duas línguas. Relacionamos essa questão diretamente com a estratégia cognitiva de elaboração. De acordo com Cyr (1998, p. 52-53), elaborar é

estabelecer laços entre os elementos novos e os conhecimentos anteriores; fazer associações intralinguais (na própria língua alvo) ou com o objetivo de compreender ou de produzir enunciados; em um ato comunicativo, observar

os elementos novos da linguagem e associá-los a elementos aprendidos ou adquiridos anteriormente.¹⁵⁶

Se, como dissemos, a estrutura do modo indicativo é importante na configuração de das irregularidades verbais do subjuntivo, a estratégia de elaboração, tal como define Cyr, é necessária no processo de aprendizagem dos tempos deste último modo, no sentido de que os aprendizes podem e devem lançar mão dos conhecimentos consolidados que possuem dos tempos do modo indicativo a fim de estabelecer relações e analogias entre esses conteúdos e os conteúdos sobre o novo modo verbal. Dessa maneira, portanto, é lícito afirmar que se os alunos não estão seguros sobre a estrutura do indicativo, certamente, terão dificuldades para ‘elaborar’, para estabelecer os laços necessários para essa elaboração, corroborando nossa hipótese de que as deficiências de aprendizagem quanto a questões relacionadas ao modo indicativo podem acarretar desdobramentos comprometedores no desenvolvimento do aluno.

Segundo, ainda, Cyr (1998, p. 54) a elaboração:

Pode ser a estratégia mais importante, pois permite reestruturar os conhecimentos em longo prazo na memória, o que está no cerne da aprendizagem. Elaborar pode significar fazer analogias, contextualizar, reatar informações novas aos conceitos armazenados na memória, aos conceitos gerais (sobre o desenvolvimento provável de uma troca, por exemplo), aos conhecimentos técnicos ou ao conhecimento de mundo.¹⁵⁷

Se voltarmos às explicações oferecidas por Masip, verificaremos que “a base léxica das irregularidades dos diferentes tipos de pretéritos é o presente ou o pretérito perfeito/indefinido de indicativo” (1999, p. 63)¹⁵⁸ e que “algumas irregularidades nos futuros do indicativo se repetem nos condicionais do espanhol e nos futuros do pretérito do português” (1999, p. 65).¹⁵⁹ Relacionamos esse fato diretamente com a estratégia cognitiva de agrupamento. Para Cyr (1998, p. 49), agrupar é “ordenar, classificar ou etiquetar a matéria

¹⁵⁶ No original: “Élaborer: établir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures ; faire des associations intralinguales (à l’intérieur de la langue cible dans le but de comprendre ou de produire des énoncés; dans un acte de communication, remarquer des éléments de l’intransigant et les associer à des éléments appris ou acquis antérieurement.”

¹⁵⁷ No original: “L’élaboration est peut-être la stratégie la plus importante, car elle permet de restructurer les connaissances dans la mémoire à long terme, ce qui est au cœur de l’apprentissage. Élaborer peut signifier faire des analogies, contextualiser, relier des informations nouvelles à des concepts en mémoire, à des connaissances générales sur le déroulement probable d’un échange, par exemple), à des connaissances techniques ou à la connaissance du monde.”

¹⁵⁸ No original: “La base léxica de las irregularidades de los pasados es el presente o el pretérito perfecto/indefinido de indicativo.”

¹⁵⁹ No original: “Algunas irregularidades en los futuros de indicativo, que se repiten en los condicionales españoles, los futuros de pretérito portugueses.”

ensinada de acordo com atributos comuns de modo a facilitar sua recuperação.”¹⁶⁰ Entendemos que essa definição caracteriza ações pertinentes e, por que não, inerentes ao ensino e aprendizagem não somente dos verbos irregulares, mas principalmente deles.

Conforme mencionamos no capítulo 3, no espanhol há verbos de irregularidade comum e de irregularidade própria. Uma possibilidade ao alcance do aprendiz é, por exemplo, ordenar e classificar os verbos de acordo com ‘os atributos’ comuns de base (modelos de irregularidades comuns) já aprendidos no modo indicativo como uma das estratégias que podem facilitar a aprendizagem de outros verbos irregulares do próprio indicativo ou do subjuntivo e imperativo. Tomando como ponto de partida essa ordenação ou classificação, o aluno pode identificar aquela que se aplica ao novo paradigma verbal a ser aprendido ou excluir a que não se aplica. Com isso, oferecem-se opções muito mais produtivas do que a ausência de reflexão sobre a língua em estudo ou a simples memorização da conjugação irregular de cada verbo:

[...] sem dúvida será útil ao estudante do espanhol dispor destes modelos de flexão, que lhe facilitarão, evidentemente, a aprendizagem, levando em conta que a imensa maioria dos verbos possui idênticas possibilidades morfológicas, e, portanto, para conjugá-los basta substituir a base ou tema do modelo pela correspondente ao verbo que se deseja conjugar.¹⁶¹ (PORTO DAPENA, 1987, p. 94)

Do rol de estratégias cognitivas que os informantes usam raramente ou simplesmente não usam, destacamos a elaboração e o agrupamento. Entendemos, porém, que as outras estratégias cognitivas são igualmente relevantes, tanto para o professor na preparação de atividades que contenham essas estratégias como ferramentas para promover a aprendizagem dos paradigmas verbais quanto para os alunos na construção desta. E destacamos mais ainda a necessidade de aplicação e utilização dessas estratégias na consolidação dos conhecimentos relacionados ao modo indicativo: tomar notas, resumir, transferir conhecimentos, substituir, inferir, deduzir, traduzir etc., são ações que podem e devem ser utilizadas por professores e alunos para que, respeitando os diferentes estilos cognitivos, descubram e escolham aquela(s) que mais contribui(em) para o ensino e a aprendizagem do modo indicativo e, por extensão, do subjuntivo e do imperativo.

¹⁶⁰ No original: “*Grouper: ordonner, classer ou étiqueter la matière enseignée selon des attributs communs de manière à faciliter sa récupération.*”

¹⁶¹ No original: “[...] *sin duda resultará útil al estudiante del español disponer de estos modelos de flexión, que le facilitarán, evidentemente, el aprendizaje, habida cuenta que la inmensa mayoría de los verbos poseen idénticas posibilidades morfológicas, y, por lo tanto, para conjugarlos no habrá más que sustituir la base o tema del modelo por la correspondiente al verbo que se desee conjugar.*”

No que se refere às estratégias socioafetivas – esclarecimento/verificação, cooperação, controle das emoções e autorreforço – conforme mencionado também no capítulo 3, as informações obtidas indicam que os sujeitos da pesquisa, de um modo geral, as utilizam razoavelmente se comparadas às estratégias metacognitivas e cognitivas.

Dedicamo-nos a tratar, a seguir, da terceira pergunta de pesquisa proposta por nós, referente às crenças dos alunos sobre ensino e aprendizagem de verbos.

Conforme explicitado no capítulo 4 desta tese, para coletar dados referentes às crenças dos alunos utilizamos 5 questões, incluídas no instrumento disponibilizado aos estudantes, relacionadas a esse fator, sendo 03 mistas (múltipla escolha + dissertativa) e 02 somente dissertativas.

Para analisar as informações prestadas pautamo-nos na classificação de Garbuió (2010, p. 90) segundo o qual as crenças dos alunos se dividem em sete categorias: concepções de linguagem; concepções de ensino; concepções de aprendizagem; papéis de professores e alunos; o livro didático no ensino de línguas estrangeiras; fatores que afetam a aprendizagem da língua estrangeira e conceitos de erros, correção e avaliação na sala de aula de LE. Em síntese, as crenças dos alunos-informantes são as listadas a seguir.

Sobre as concepções de aprendizagem, os sujeitos de nossa pesquisa consideram que:

- ✓ aprender verbos implica no conhecimento da teoria gramatical do espanhol e do português;
- ✓ tanto os verbos do português como os verbos do espanhol apresentam um elevado grau de dificuldade;
- ✓ a similaridade dos sistemas verbais do português e do espanhol não facilita a aprendizagem dos verbos do espanhol;
- ✓ é necessário um contato inicial com o sistema verbal do espanhol como um todo e uma exposição às suas características estruturais gerais antes da aprendizagem de tempos específicos do idioma de maneira mais detalhada;
- ✓ é verdadeira a afirmação de que saber verbos não garante sua adequada utilização em contextos reais de uso.

Já sobre as concepções de ensino esses mesmos estudantes opinam que:

- ✓ os procedimentos metodológicos para ensinar verbos necessitam de sistematização, gradação e regularidade;
- ✓ é melhor uma abordagem de ensino de forma contextualizada e mais dedutiva, com apresentação de regras gramaticais, contextualização e prática.

Em relação aos papéis de professores e alunos nossos colaboradores entendem que:

- ✓ o estudo autônomo não é suficiente para o êxito da aprendizagem de verbos do espanhol e é necessária a intervenção do professor no processo.

Por fim, no que diz respeito ao material didático no ensino de línguas estrangeiras, os informantes julgam que:

- ✓ têm um papel importante na aprendizagem dos verbos do espanhol;
- ✓ facilitam o estudo autônomo e contribuem para a fixação dos conteúdos.

Reiteramos a constatação explicitada no capítulo anterior de que, em linhas gerais, as crenças sobre ensino e aprendizagem desses alunos vinculam-se a metodologias mais conservadoras, como o Método Gramática e Tradução, ao mesmo tempo em que se nota uma significativa valorização do conhecimento teórico e consciente das regras gramaticais e da terminologia específica, talvez como indicativo de domínio da língua estrangeira.

Observamos que o teor das crenças detectadas no capítulo 4 perpassa as questões teórico-práticas abordadas nos três capítulos iniciais deste trabalho. Crenças tais como ‘aprender verbos implica no conhecimento da teoria gramatical do espanhol e do português’ e ‘a não concordância de que saber verbos não garante sua adequada utilização em contextos reais de uso’ estão diretamente relacionadas aos temas tratados no capítulo 1, onde fizemos referência às implicações que giram em torno dos métodos e abordagens de ensino de línguas, do ensino de gramática, principalmente, e também do desenvolvimento da competência comunicativa. Para tratar da crença de que ‘a similaridade dos sistemas verbais do português e do espanhol não facilita a aprendizagem dos verbos do espanhol’ são indispensáveis reflexões sobre a proximidade linguística entre o português e o espanhol e sobre a Linguística Contrastiva, como as apresentadas no capítulo 2. Ou, ainda, para discorrer sobre a crença de que ‘tanto os verbos do português como os verbos do espanhol apresentam um elevado grau de dificuldade’, são necessárias as descrições e análises linguísticas realizadas no capítulo 3.

Conforme informamos, também no capítulo 4, fazemos menção, a seguir, ~~da~~ à correlação entre algumas dessas crenças e o comportamento. Segundo Barcelos (2001, p. 73), “vários pesquisadores sugerem que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar as estratégias de aprendizagem de línguas (ABRAHAM & VANN, 1987; ERLBAUM et al., 1993; RILEY, 1997; YANG, 1992).” Barcelos pontua, ainda, que “de acordo com Pajares (1992), as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas. Em outras palavras, elas são fortes indicadores de como as pessoas agem” (2001, p. 73). Inferimos que a comparação das crenças dos alunos-informantes com os dados obtidos sobre o uso das estratégias de aprendizagem nos permite corroborar a afirmação da autora. Assim, como sintetizamos no Quadro 34, podemos relacionar, por exemplo:

Crença dos informantes sobre os papéis de professores e alunos	Implicações sobre o uso das estratégias de aprendizagem:
O estudo autônomo não é suficiente para o êxito da aprendizagem de verbos do espanhol e é necessária a intervenção do professor no processo.	Metacognitivas: Os informantes não têm o costume de antecipar-se nem de planejar-se no sentido de organizar os conteúdos relacionados aos verbos antes de estudar. Necessitam desenvolver melhor as estratégias de planejamento e autogestão, principalmente. Cognitivas: Os informantes não utilizam seis estratégias cognitivas: tradução, resumo, tomada de notas, classificação e agrupamento. Utilizam a estratégia de elaboração muito pouco.

Quadro 34 – Correlação entre crenças e estratégias de aprendizagem: papel do professor e dos alunos.

Crença sobre o livro didático no ensino de línguas estrangeiras	Implicações sobre o uso das estratégias de aprendizagem
Os materiais didáticos têm um papel importante na aprendizagem dos verbos do espanhol.	Cognitivas: utilizam em maior escala apenas uma das estratégias cognitivas: utilização de referências (fontes).

Quadro 35 – Correlação entre crenças e estratégias de aprendizagem: o papel do livro didático

De acordo com o paralelo explicitado no quadro 34, interpretamos que a defasagem dos alunos quanto a ações como o planejamento, a autogestão e a elaboração, bem como a falta do hábito deles em realizar procedimentos de estudos que vão dos mais simples aos mais elaborados, tais como a tomada de notas, a tradução, o resumo, a classificação e o agrupamento, podem ser reflexos da crença que possuem sobre seu papel e sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Não queremos afirmar, aqui, que não seja relevante e necessária a intervenção do professor nem que o papel dele como mediador seja

secundário. Porém, ao destacarem que o estudo autônomo não é suficiente para o êxito da aprendizagem de verbos e que é necessária a intervenção do professor, os alunos podem estar expressando uma postura de isenção quanto a seu papel como corresponsáveis pela sua aprendizagem, deixando a responsabilidade exclusivamente nas mãos do professor, eximindo-se, assim, de qualquer encargo. Entendemos, portanto, que pode haver, sim, uma relação de causa e consequência entre essa crença e o comportamento desses informantes.

Da mesma forma, justifica-se a correlação explicitada no quadro 35, posto que a relevância dada ao livro didático pelos sujeitos da pesquisa reflete-se no comportamento cognitivo mais ativado por eles, ou seja, recorrer a fontes externas no processo de aprendizagem.

Se, por um lado, a correlação que propusemos não é positiva, por outro, deparamo-nos com o fato de que o contrário pode ocorrer, isto é, o uso de estratégias também pode exercer influência a ponto de modificar ou originar novas crenças:

Murphey acredita que essa relação é recíproca, ou seja, as crenças podem influenciar as estratégias de aprendizagem, mas o uso de certas estratégias pode, por sua vez, influenciar a formação de algumas crenças. O autor afirma que nossas ações podem influenciar e mudar nossas crenças. Para ele, desde que haja tempo e modelo adequado, as crenças podem ser modificadas, se conseguirmos mudar primeiro o comportamento. (BARCELOS, 2001, p. 74)

Diante dessa possibilidade, ressaltamos a importância da reflexão sobre o estado da questão e a necessidade do incremento de pesquisas nessa área que venham a servir como subsídios para que educadores possam incorporar aquelas contribuições que sejam aplicáveis em seu fazer pedagógico, em seu contexto de ensino, como um recurso a mais do qual possam lançar mão para otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que os dados que obtivemos assim como as correspondências que estabelecemos entre algumas crenças e a atuação dos aprendizes – anteriormente explicitadas – configuram-se como um primeiro passo na direção desse (re)pensar docente a que aludimos.

Entretanto, como é evidente, ainda há muito para ser aprofundado sobre a relação entre as estratégias de aprendizagem e as crenças sobre ensino e aprendizagem de língua, como bem pontua Barcelos (2001, p. 74): “a correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas ela depende de vários fatores como experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto.” Temos, portanto, um vasto campo de investigação merecedor da atenção de especialistas na área.

Passamos a discorrer, a seguir, acerca da quarta pergunta de pesquisa proposta por nós referente às crenças dos professores sobre ensino e aprendizagem desses verbos. Como esclarecemos no capítulo correspondente, os sujeitos da pesquisa somam 10 docentes, todos professores do mesmo curso de licenciatura realizado pelos alunos informantes. Para coletar os dados utilizamos os questionários Q-P-07-10/Q-PE-07-10. Em linhas gerais, conforme mencionamos no capítulo 4, o cruzamento de dados fornecidos pelos alunos com as informações prestadas pelos professores permitiram-nos constatar uma coincidência significativa entre as crenças de ambos os grupos. Em síntese, as crenças dos docentes são as seguintes:

- ✓ aprender verbos implica no conhecimento da teoria gramatical do espanhol e do português;
- ✓ os procedimentos metodológicos para ensinar verbos devem envolver sistematização, gradação e regularidade;
- ✓ o estudo autônomo não é suficiente para o êxito da aprendizagem de verbos do espanhol e é necessária a intervenção do professor no processo;
- ✓ tanto os verbos do português como os verbos do espanhol apresentam um elevado grau de dificuldade;
- ✓ a similaridade dos sistemas verbais do português e do espanhol não facilita a aprendizagem dos verbos do espanhol;
- ✓ os materiais didáticos têm um papel importante na aprendizagem.

Como se observa, todas essas crenças coincidem com as dos alunos. Além delas, esses professores também acreditam que:

- ✓ é relevante uma abordagem de ensino mais indutiva que dedutiva, com exposição de forma contextualizada e posterior apresentação de regras gramaticais e prática;
- ✓ cada aluno tem uma forma diferente de aprender verbos;
- ✓ a falta de conhecimento gramatical do aluno sobre os verbos do português interfere na aprendizagem dos verbos do espanhol;
- ✓ saber verbos não significa saber utilizá-los em contextos reais de uso.

Constatamos, igualmente, que algumas das crenças desses professores coincidem com as crenças dos alunos e que, portanto, perpassam, também, as questões teórico-práticas

abordadas nos três capítulos iniciais do nosso estudo. Reiteramos as conexões que estabelecemos em parágrafo anterior a este e acrescentamos que as crenças dos docentes de que ‘é relevante uma abordagem de ensino mais indutiva que dedutiva, com exposição de forma contextualizada e posterior apresentação de regras gramaticais e prática’, ‘cada aluno tem uma forma diferente de aprender verbos’ e de que ‘saber verbos não significa saber utilizá-los em contextos reais de uso’ também estão diretamente relacionadas aos temas tratados no capítulo 1, onde fizemos referência às implicações que giram em torno dos métodos e abordagens de ensino de línguas, do ensino de gramática, principalmente, e também do desenvolvimento da competência comunicativa. Outrossim, relacionamos a crença desses professores de que ‘a falta de conhecimento gramatical do aluno sobre os verbos do português interfere na aprendizagem dos verbos do espanhol’ aos desdobramentos advindos de um contexto de ensino e aprendizagem marcado pela proximidade linguística, como é o caso do português e do espanhol, assunto este abordado no capítulo 2 desta investigação.

Reiteramos nosso ponto de vista explicitado no capítulo 4 de que o grau de pertinência das crenças em comum reveladas pelos informantes (alunos e professores) pode ser um elemento relevante na otimização do processo de ensino e aprendizagem dos verbos do espanhol a brasileiros e, se bem discutidas e interpretadas, podem convergir no entendimento mútuo sobre a questão. Reiteramos, também, nosso entendimento de que existem pontos de divergência nas crenças entre os docentes e julgamos que elas podem influir negativamente no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, consideramos ser necessário, entre outras ações, o incremento de leituras e debates a respeito nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Ressaltamos que, por meio da coleta e análise das informações prestadas pelos nossos colaboradores, pudemos comprovar, também, que os alunos informantes realmente sentem dificuldade na aprendizagem dos verbos do espanhol e o cruzamento das respostas sobre essa questão com as respostas dos professores nos permitiu constatar que ambos os grupos apontaram 2 dificuldades comuns: as irregularidades verbais e a interferência da língua portuguesa.

Julgamos que essas duas dificuldades sobressalentes nos permitem trazer à tona novamente a relevância e aplicabilidade de duas questões já abordadas por nós: a primeira refere-se às contribuições da LC e a segunda diz respeito ao papel do modo indicativo na configuração do sistema verbal do português e do espanhol. Sobre a primeira questão, reiteramos nosso entendimento de que a adoção das contribuições da Linguística Contrastiva como suporte teórico para o ensino e aprendizagem dos verbos em espanhol é muito positiva e

possibilita tratar, de maneira adequada, as aproximações e distanciamentos entre o espanhol e o português, favorecendo a assimilação daqueles pontos que mais se prestam a confusões e/ou passíveis de serem permeados por interferências da língua materna. Sobre a segunda questão, referente à importância do modo indicativo, retomamos as considerações já ponderadas neste capítulo sobre o procedimento estratégico de ordenar e classificar os verbos de acordo com ‘os atributos’ comuns de base (modelos de irregularidades comuns) já aprendidos no modo indicativo como uma das estratégias que podem facilitar a aprendizagem de outros verbos irregulares do próprio indicativo ou do subjuntivo e imperativo. Consideramos que, tomando como ponto de partida essa ordenação ou classificação, o aluno pode identificar aquela que se aplica ao novo paradigma verbal a ser aprendido ou excluir a que não se aplica.

À quinta e última pergunta de pesquisa que formulamos ao início do nosso estudo nos reportaremos no item seguinte.

5.2. Dos procedimentos de ensino e da gramática pedagógica: caminhos para o ensino do modo indicativo.

Entendemos que as ponderações explicitadas até o momento configuram-se em contribuições concretas, respaldadas em base teórica consistente e em pesquisa de campo, que podem ser levadas em consideração pelo professor no momento de planejar, organizar, selecionar ou elaborar atividades sobre ensino dos verbos do espanhol com o propósito de otimizar sua prática pedagógica. Entendemos, também, que, para dar continuidade a nossas considerações sobre as contribuições deste estudo, é imprescindível recuperar a hipótese central da nossa investigação de que ‘para obter resultados satisfatórios no ensino dos paradigmas verbais do espanhol, em específico do modo indicativo, a aprendizes brasileiros é necessário utilizar uma metodologia que obedeça a parâmetros didático-pedagógicos específicos sobre os sistemas verbais dos dois idiomas e que atenda às peculiaridades do nosso alunado’. Julgamos que a associação de nossas considerações sobre essa hipótese com as ponderações reportadas nos parágrafos anteriores, referentes às perguntas de pesquisa, pode conduzir à construção de subsídios consistentes e de muita valia para o tratamento dos problemas propostos neste estudo e, por que não, para a metodologia implicada em nossa hipótese de investigação.

Conforme reportamos no capítulo 1, dentre as concepções de gramática a que mais está relacionada à natureza das questões apontadas neste trabalho é a gramática pedagógica. Reiteramos a justificativa dessa escolha por causa das peculiaridades desta vertente gramatical, que se caracteriza por incluir uma abordagem descritiva de elementos linguísticos de uma determinada língua, por considerar as necessidades do destinatário a quem ela está direcionada e por indicar e utilizar caminhos, recursos e estratégias voltados para o ensino e a aprendizagem do conteúdo apresentado. Nesse mesmo capítulo apresentamos, ainda, uma concepção bastante ampla de gramática pedagógica como “livros especialmente produzidos para ensinar línguas estrangeiras ou para despertar a consciência a respeito das estruturas das primeiras línguas.” (JOVANOVIĆ, s/d, p. 6, inédito). Sobre o assunto, Miki Kondo (2002, p. 155) pontua que

Não convêm confundir uma gramática pedagógica com um livro didático. Uma gramática não tem entre seus objetivos oferecer atividades variadas para promover a comunicação, mas sim fornecer os recursos gramaticais necessários para que essa comunicação seja a mais correta, adequada e rica possível. Contudo, deve-se levar em consideração o fato de que nem todos os alunos aprendem da mesma forma, de que existem diversas capacidades e diversos estilos de aprendizagem.¹⁶²

No que se refere à hipótese central da nossa investigação, consideramos que a metodologia que mais se aproxima dos parâmetros didático-pedagógicos específicos sobre os sistemas verbais do português e do espanhol e que atenda às peculiaridades do nosso alunado é aquela que é compatível com a gramática pedagógica. Não se trata da elaboração em si ou da simples adoção de gramáticas pedagógicas, mas sim de estender os princípios norteadores nos quais ela se baseia ao fazer pedagógico do professor quando do ensino dos verbos do espanhol a brasileiros. Para tratar desses princípios explicitamos, a seguir, as características da gramática pedagógica:

O ponto de partida deve ser quem é o destinatário e qual é o objetivo da descrição gramatical que se lhe será oferecida. Deve atender os diferentes níveis do aluno. Deve atender a diversidade de estilos de aprendizagem. A clareza deve conduzir suas explicações. Deve configurar-se como um instrumento para saber o que fazer com a língua. Deve refletir as intuições do falante sobre a LO. Deve ter um grande poder globalizador. Deve

¹⁶² No original: “No conviene confundir una gramática pedagógica con un manual de clase. Una gramática no tiene entre sus objetivos ofrecer actividades variadas para potenciar la comunicación, sino tan sólo dar los recursos gramaticales necesarios para que dicha comunicación sea la más correcta, adecuada y rica posible. Sin embargo, sí que hay que tener en cuenta el hecho de que no todos los alumnos aprenden igual, que existen diversas capacidades y diversos estilos de aprendizaje.”

favorecer a construção criativa da língua. Deve proporcionar *input* rico e adequado. Deve relacionar a gramática com outros fatores interrelacionados a ela. Deve proporcionar prática adequada e contextualizada.¹⁶³ (MIKI KONDO, 2002, p. 157)

Liceras (apud MIKI KONDO, 2002, p. 149) acrescenta, ainda, que as gramáticas pedagógicas “devem servir de base para a comparação e o contraste.”¹⁶⁴

O primeiro aspecto que identifica a gramática pedagógica é o foco no destinatário, seja por suas características intrínsecas, seja por seus objetivos de aprendizagem. Assinalamos, aqui, a primeira relação com a natureza do problema de pesquisa que apontamos: o ensino e a aprendizagem dos sistemas verbais do espanhol a brasileiros e por brasileiros. O destinatário é, portanto, bem explícito e claramente definido e o contexto de ensino é marcado pela relativa proximidade linguística entre os idiomas envolvidos. Ao afunilarmos um pouco mais o recorte desta pesquisa, deparamo-nos com um destinatário ainda mais específico: os sujeitos que colaboraram conosco são alunos de licenciatura em língua espanhola, futuros professores do idioma. Se traçarmos um paralelo dessa característica da gramática pedagógica com as crenças dos sujeitos da pesquisa, tanto alunos como professores, constatamos convergências significativas, principalmente com relação à especificidade da proximidade linguística entre o português e o espanhol: ‘aprender verbos implica no conhecimento da teoria gramatical do espanhol e do português’, ‘tanto os verbos do português como os verbos do espanhol apresentam um elevado grau de dificuldade’, ‘a similaridade dos sistemas verbais do português e do espanhol não facilita a aprendizagem dos verbos do espanhol’, ‘a falta de conhecimento gramatical do aluno sobre os verbos do português interfere na aprendizagem dos verbos do espanhol’.

Outro aspecto que caracteriza a gramática pedagógica é a preocupação em atender os diferentes níveis dos alunos e a diversidade de estilos de aprendizagem. A esse princípio podemos relacionar a crença dos professores de que ‘cada aluno tem uma forma diferente de aprender verbos’ e, portanto, a variação seja na forma de apresentar os conteúdos, seja nas atividades de prática propostas, deve sempre ser considerada.

¹⁶³ No original: “*El punto de partida debe ser quién es el destinatario y cuál es el objetivo de la descripción gramatical que se le va a ofrecer. Debe atender a los diferentes niveles del alumno. Debe atender a la diversidad en los estilos de aprendizaje. La claridad debe presidir las explicaciones. Debe constituir un instrumento para saber qué hacer con la lengua. Debe reflejar las intuiciones del hablante sobre la LO. Debe tener un gran poder globalizador. Debe favorecer la construcción creativa de la lengua. Debe proporcionar input rico y adecuado. Debe relacionar la gramática con otros factores interrelacionados con ella. Debe proporcionar práctica adecuada y contextualizada.*”

¹⁶⁴ No original: “*Deben servir de base para la comparación y el contraste.*”

Continuando esse paralelo, podemos catalogar o princípio de que a clareza deve conduzir as explicações com a crença dos professores de que ‘saber verbos não significa saber utilizá-los em contextos reais de uso’. Outra crença dos docentes-informantes diz respeito ao fato de que ‘é relevante uma abordagem de ensino mais indutiva que dedutiva, com exposição de forma contextualizada e posterior apresentação de regras gramaticais e prática’ e pode ser relacionada ao princípio da gramática pedagógica de que se deve favorecer a construção criativa da língua. Se aprofundarmos um pouco mais as considerações sobre a gramática pedagógica, podemos encontrar mais afinidades como os dados coletados nesta pesquisa. A aceitação de 70% dos professores de que é relevante realizar uma avaliação diagnóstica frequente sobre verbos antes de começar a ensiná-los vai ao encontro de outro traço da gramática pedagógica: “as gramáticas pedagógicas segundo as concebemos, devem partir de uma análise prévia por parte do autor que lhe possibilite identificar onde se encontra a maior dificuldade do conteúdo gramatical para o não nativo, [...]”¹⁶⁵ (MIKI KONDO, 2002, p. 155)

Um elemento de destaque na gramática pedagógica é o tratamento dado às regras.¹⁶⁶ Conforme pontua Miki Kondo (2002, p. 155), essa gramática enfatiza as regras explícitas: “o foco de toda gramática pedagógica são as regras explícitas, pois delas está composta.”¹⁶⁷ A autora menciona, ainda, a conceituação de ‘regras pedagógicas’:

[...] faz-se necessário diferenciar entre regras gramaticais propriamente ditas e regras pedagógicas. As primeiras costumam ser altamente abstratas e sua qualidade reside em sua profundidade linguística, enquanto as segundas possuem um caráter mais “informal” e uma validade e alcance mais limitados linguisticamente falando, ainda que, por outro lado, produzam efeitos práticos verificáveis no uso comunicativo da língua.¹⁶⁸ MIKI KONDO, 2002, p. 156)

Ao fazer referência às regras (explícitas, pedagógicas etc.) vemo-nos frente a frente com a questão da terminologia metalinguística e podemos estabelecer certa analogia com outros dados coletados entre os sujeitos da pesquisa, relacionados ao uso da nomenclatura gramatical. As informações prestadas e analisadas permitiram-nos constatar que os alunos não consideram que o uso de terminologia gramatical no ensino de verbos dificulta a

¹⁶⁵ No original: “*Las gramáticas pedagógicas según la concebimos, deben partir de un análisis previo por parte del autor que le lleve a identificar donde se encuentra la mayor dificultad del contenido gramatical para el no nativo, [...]*”

¹⁶⁶ “*Conviene tener en cuenta que existen três tipos de reglas: innatas, implícitas y explícitas.*”

¹⁶⁷ No original; “*El plato fuerte de toda gramática pedagógica son las reglas explícitas, ya que de ellas está compuesta.*”

¹⁶⁸ No original “[...] *cabe distinguir entre reglas gramaticales propriamente dichas y reglas pedagógicas. Las primeras suelen ser altamente abstractas y su calidad reside en su profundidad lingüística, en tanto que las segundas tienen un carácter más “informal” y una validez y alcance más limitados lingüísticamente hablando, aunque, por el contrario, producen efectos prácticos verificables en el uso comunicativo de la lengua.*”

aprendizagem, fato que nos permitiu interpretar que os informantes têm consciência da importância de, como futuros professores de espanhol, dominarem não somente o uso, mas também o arcabouço estrutural e terminológico referentes aos paradigmas verbais do idioma. Entendemos que os princípios da gramática pedagógica vão ao encontro desse posicionamento, conforme afirma Miki Kondo (2002, p. 156):

Assim como o conhecimento do falante não nativo evolui e com ele evoluem também as regras pedagógicas, da mesma forma o uso da terminologia específica também pode evoluir de acordo com o nível do estudante. Nos níveis mais elementares, quando para o usuário tudo é absolutamente um fascinante mas confuso mundo a ser descoberto, devemos evitar o uso de termos incompreensíveis ou que supõem o incremento de dificuldades. Nestes casos, os termos – não somente metalinguísticos – tenderão a ser os mais transparentes possível. Contudo, conforme pontua Corder (1973), o domínio de certos termos linguísticos é praticamente indispensável se quisermos que o aluno chegue a formular ele mesmo as regras e generalizações.¹⁶⁹

Julgamos que, muito embora a configuração desta pesquisa não nos permita discorrer mais detidamente sobre as diretrizes teórico-práticas da gramática pedagógica, as ponderações que apresentamos ao longo deste capítulo justificam nosso entendimento sobre as contribuições dessa investigação proposta no que se refere à nossa hipótese de pesquisa: a necessidade de uma metodologia que obedeça a parâmetros didático-pedagógicos específicos sobre os sistemas verbais do português e do espanhol, em específico do modo indicativo, que atenda às peculiaridades do nosso alunado. Nesse sentido, reforçamos, uma vez mais, nossos comentários incluídos no capítulo precedente, quando discorremos acerca da importância de as gramáticas pedagógicas integrarem não só a bibliografia das disciplinas dos cursos de licenciatura mas, também, quando mencionamos o fato de ser relevante que os livros didáticos adotados (principalmente) em tais cursos também se apoiem nessa linha gramatical. Conforme observamos no item 4.4, os documentos oficiais da instituição em que realizamos a pesquisa não incluem, nos seus programas de curso, nenhum manual gramatical de base pedagógica – no sentido antes explicitado –, assim como os livros didáticos selecionados não

¹⁶⁹ No original: “*Al igual que el conocimiento del hablante no nativo evoluciona y con él evolucionan también las reglas pedagógicas, asimismo el empleo de la terminología específica también puede evolucionar de acuerdo con el nivel del estudiante. En niveles bajos, cuando para el usuario absolutamente todo es un fascinante pero confuso mundo por descubrir, trataremos de evitar el empleo de términos incomprensibles o que supongan una dificultad añadida. En estos casos, los términos – no sólo metalingüísticos – tenderán a ser los más transparentes posible. Sin embargo, como señala Corder (1973), el dominio de ciertos términos lingüísticos es poco menos que indispensable si queremos que el alumno llegue a formular él mismo las reglas y generalizaciones.*”

abordam o sistema verbal – ou mesmo outros pontos da língua estrangeira – pela perspectiva dos postulados da gramática pedagógica.

Como já esclarecemos, longe de termos a pretensão de apresentar propostas intervencionistas relacionadas a nosso objeto de estudo no contexto de cursos destinados à formação de docentes, o que esperamos é que este trabalho seja capaz de propiciar reflexões pertinentes sobre algumas práticas pedagógicas e crenças de docentes (e de alunos) sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial, de idiomas próximos. Esperamos, ainda, que essas reflexões possam ser úteis no que se refere ao aperfeiçoamento de alternativas didático-pedagógicas sobre o ensino dos paradigmas verbais do espanhol.

Conclusões

Desde o início desta pesquisa e ao longo do percurso investigativo temos assinalado que as motivações que nos inspiraram foram nosso papel como educadora e nossa prática em sala de aula. Entendemos que, no caso do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, a teoria não deve ser um fim em si só, mas pode configurar, junto com a prática, um processo de retroalimentação cíclico e constante, capaz de fornecer subsídios que conduzam a reflexões que resultem no aperfeiçoamento das ações docentes. Essas motivações nos encorajaram a decidir pelo desafio de estudar questões relacionadas aos complexos paradigmas verbais do espanhol no amplo e variado universo que conforma o estudo e o ensino dessa língua a/por brasileiros.

A revisão da literatura sobre diferentes questões relacionadas ao assunto possibilitou-nos confirmar nossa visão inicial de que há escassez de trabalhos investigativos que enfoquem exclusivamente o modo indicativo e que sejam dedicados a uma abordagem contrastiva no eixo português/espanhol. Ao mesmo tempo em que essa constatação reforçou nosso anseio de enveredar por esse percurso de pesquisa, também nos alertou para as consequentes dificuldades e limitações com as quais nos depararíamos ao longo do caminho. Partindo dessas premissas e aliando-as a nossos questionamentos sobre o tema, dedicamo-nos a apresentar e tratar de encontrar respostas para as perguntas de pesquisa por nós propostas. Para tanto, concentramos esforços no intento de comprovar nossa hipótese inicial de que o ensino dos paradigmas verbais do espanhol, em específico do modo indicativo, a aprendizes brasileiros, requer procedimentos metodológicos didaticamente adequados e específicos sobre os sistemas verbais dos dois idiomas e que atendam às particularidades do nosso alunado.

Principiamos nossas reflexões tratando de questões eminentemente teóricas relacionadas às características gerais do nosso objeto de investigação. Consideramos que a abordagem do problema central conduzia, inevitavelmente, a ponderações sobre o ensino de gramática, a competência comunicativa, os contextos de ensino e aprendizagem de línguas genética e tipologicamente próximas e sobre a LC. Esses assuntos configuraram o escopo teórico dos capítulos 1 e 2, onde pudemos discorrer e fornecer subsídios para as abordagens teórico-práticas que apresentamos nos capítulos seguintes.

Num segundo momento, antes de procedermos ao recorte metodológico da investigação, ocupamo-nos de delimitar mais pontualmente os aspectos linguísticos

relacionados ao nosso objeto de pesquisa e centramos nossa atenção em questões referentes ao modo indicativo, principalmente para demonstrar seu papel relevante tanto no sistema verbal do português e do espanhol como no processo de ensino e aprendizagem deste sistema a/por brasileiros. Esses aspectos foram tratados no capítulo 3, que se iniciou por uma explanação sobre o conceito de verbo e modo, seguida de uma abordagem contrastiva da configuração do indicativo no português e no espanhol e posterior descrição morfológica dos paradigmas verbais nas duas línguas. Por meio dessa abordagem comprovamos e explicitamos que existem aspectos convergentes e divergentes entre as conjugações verbais do indicativo dos dois idiomas.

Na etapa posterior a essa verificação de cunho essencialmente linguístico, expusemos nossas ponderações metodológicas referentes à coleta, descrição e análise de dados. Esses procedimentos conformaram o capítulo 4 e nos possibilitaram contemplar aspectos teórico-práticos diretamente relacionados ao contexto de ensino alvo de nossos interesses investigativos: a docência no ensino superior, em específico em cursos de formação de professores de espanhol (licenciatura em Letras). Julgamos que o tratamento metodológico e o referencial teórico adequados para investigarmos o problema de pesquisa que propusemos deveriam pautar-se essencialmente nas estratégias de aprendizagem e no sistema de crenças dos informantes. Os resultados obtidos por meio dessa metodologia, além de confirmarem nossas hipóteses iniciais de pesquisa, acrescentaram implicações relevantes ao assunto por nós abordado e nos possibilitaram chegar a algumas conclusões que foram devidamente explicitadas no capítulo final desta tese. Assim, demos continuidade à análise dos dados coletados e retomamos as perguntas de pesquisa, centrando nossos esforços em apontar as possíveis – e desejadas – contribuições deste estudo. Assim, é nossa expectativa que a área – entendida aqui como sendo formada por especialistas, pesquisadores, professores, estudantes e autores de materiais didáticos – possa tirar proveito das seguintes conclusões gerais a que chegamos:

- 1) Além de ser o modo que apresenta o maior número de tempos e maior frequência de uso, o indicativo tem papel fundamental na configuração das irregularidades verbais, pois as que se apresentam neste modo se repetem no subjuntivo e no imperativo, tanto em português quanto em espanhol. Torna-se imprescindível, portanto, buscar caminhos que conduzam à apropriação eficaz da configuração morfológica do indicativo, com o propósito de diminuir ao máximo as eventuais dificuldades que os aprendizes possam ter ao entrarem em contato com os outros modos verbais.

2) Existem convergências e divergências entre o modo indicativo do português e do espanhol que, se não forem abordadas adequadamente, podem acarretar desdobramentos comprometedores no desenvolvimento do aluno no momento de aprender novos paradigmas verbais correspondentes a esse modo ou mesmo correspondentes ao subjuntivo e imperativo. Assim, entendemos que o apoio na abordagem contrastiva mostra-se como uma possibilidade efetiva para obter melhores resultados nesse processo.

3) Sobre as estratégias de aprendizagem:

✓ Os alunos-informantes da pesquisa ou utilizam muito pouco apenas algumas estratégias de aprendizagem ou nunca utilizam a maioria delas, principalmente as cognitivas.

✓ As estratégias de aprendizagem são igualmente relevantes, tanto para o professor na preparação de atividades, como ferramentas para promover a aprendizagem dos paradigmas verbais, quanto para os alunos na construção desta aprendizagem.

Conforme comentamos, devido aos benefícios que representam para a aprendizagem, as estratégias cognitivas são merecedoras de mais atenção. Nesse sentido, convém que na elaboração de programas de curso e/ou na proposição de atividades didáticas, seja requerida, tanto quanto possível, sua ativação.

4) Sobre as crenças dos sujeitos da pesquisa:

✓ Há crenças dos alunos sobre ensino e aprendizagem que se vinculam a metodologias mais conservadoras, como o Método Gramática e Tradução.

✓ Apesar de discentes e docentes possuírem algumas crenças diferentes, há uma coincidência significativa entre determinadas crenças de ambos os grupos.

✓ Professores e alunos compartilham a crença de que tanto os verbos da sua língua materna (português) como os verbos da língua estrangeira que estudam (espanhol) apresentam um elevado grau de dificuldade.

✓ Professores e alunos compartilham a crença de que a similaridade dos sistemas verbais do português e do espanhol não facilita a aprendizagem dos verbos do espanhol.

- ✓ Há uma significativa valorização do conhecimento teórico e consciente das regras gramaticais e da terminologia específica, tanto por parte dos professores como dos alunos.
- ✓ Professores possuem a crença de que a falta de conhecimentos gramaticais da língua materna do aluno (português) dificulta o ensino e a aprendizagem do espanhol.

Essas crenças, observadas em conjunto, permitem concluir haver predominância, entre professores e alunos, de uma visão de ensino e aprendizagem centrada em princípios metodológicos mais conservadores, nos quais estão presentes ideias centradas nas dificuldades dos sistemas verbais dos dois idiomas e na necessidade de dominar conscientemente as regras que subjazem a eles para alcançar o êxito no domínio dos verbos da língua estrangeira. Daí que opinemos ser necessário, além das reflexões pertinentes e já mencionadas ao longo de nosso trabalho, que também seja dedicada atenção aos usos que se fazem dos diferentes tempos e modos verbais nos dois idiomas. Para tanto, defendemos que nos cursos de ELE, em especial os destinados à formação de docentes, seja outorgado um espaço maior às abordagens de ensino que, ademais das reflexões linguísticas, abrem espaços importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa.

5) Os alunos informantes realmente sentem dificuldade na aprendizagem dos verbos do espanhol. Tanto professores como alunos apontaram que as maiores dificuldades são as irregularidades verbais e a interferência da língua portuguesa. Esta constatação reitera nossa posição acerca da necessidade de que sejam repensadas as maneiras como o assunto é tratado nos cursos de LE e, como salientamos, uma possibilidade efetiva é o apoio nas contribuições dos estudos contrastivos.

6) Com relação à hipótese central da pesquisa, a metodologia que mais se aproxima dos parâmetros didático-pedagógicos específicos sobre os sistemas verbais do português e do espanhol e que pode atender às peculiaridades do nosso alunado é aquela que é compatível com a gramática pedagógica. Nesse sentido, a gramática pedagógica deve integrar a bibliografia das disciplinas dos cursos de licenciatura em Letras. Convém, ainda, que os livros didáticos adotados em tais cursos também se pautem nessa linha gramatical.

Ao finalizar esta pesquisa consideramos que, conforme exposto nos parágrafos anteriores, alcançamos os objetivos gerais e específicos propostos no início do nosso estudo e oferecemos contribuições concretas que podem configurar-se em subsídios consistentes no desenvolvimento do campo das descrições linguísticas e metodológicas referentes ao ensino de verbos do espanhol a/por brasileiros e no fortalecimento dos estudos relacionados à formação inicial dos professores de língua espanhola. Reiteramos nosso entendimento de que nossos apontamentos podem constituir-se como um ponto de partida para a implementação de ações concretas que contribuam para um ensino mais adequado e uma aprendizagem mais eficaz dos verbos do espanhol, especialmente os tempos do modo indicativo.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: _____. (Org.) **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995, p. 13-21.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Questões de interlíngua de aprendizes de português a partir e com a interposição do espanhol (língua muito próxima). In: SIMÕES, A.R. M., CARVALHO, A.M.; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinhas: Pontes, 2004, p.183-191. Disponível em:

<<http://www.let.unb.br/jcpaes/documentos/Questoes%20da%20Interlingua%20de%20Aprendizes%20de%20Portugues%20-%20Espanho.doc>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

ANDRADE. O. G. A aplicabilidade da Língua Contrastiva para o estudo dos matizes do verbo português ficar em espanhol. In: DURÃO, A.B.A.B. (Org.) **Linguística Contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004, p. 74 - 88.

_____. Caminhos para a pesquisa em língua estrangeira: correntes teóricas e vertentes práticas. In: GIMENEZ, K. M. P. **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005, p. 34-55.

BARALO OTTONELLO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999.

_____. La interlengua del hablante no nativo. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p. 369-389.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada* e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V. 1, n. 1, p.71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2010.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. 14. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BELLO, A. **Gramática de la lengua castellana: destinada al uso de los americanos**. Madrid: Arco Libros, 1988.

BENÍTEZ PÉREZ, P. Investigaciones en Lingüística Contrastiva en el ámbito portugués-español. In: DURÃO, A.B.A.B. (Org.) **Linguística Contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004, p. 24 - 34.

CALLEGARI, M. O. V. **Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudo com alunos e professores de Espanhol do Ensino Médio**. 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CÂMARA JR., J. M. **Dicionário de Lingüística e Gramática**. 24.ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Estrutura da língua portuguesa**. 8.ed., Petrópolis: Vozes, 1977.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: **XXXCompetencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81.

CHOMSKY, N. Conhecimento da História e construção Teórica na Lingüística Moderna. **Revista DELTA (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada)**, São Paulo, v. 13, p. 51-74, 1997. Número especial.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.

CRYSTAL, D. **Dicionário de Lingüística e Fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CYR, P. **Les stratégies d'apprentissage**. Paris: Clé International, 1998. p. 29-63. Tradução (capítulos 3 e 4) de Rejane J. de Queiroz Fialho Taillefer. Depto. de LEM / UEL.

DICCIONARIO SOPENA. **Los quince mil verbos españoles – su gramática, clasificación y conjugación**. Barcelona: Ramón Sopena, 1984.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Linguística**. Trad. Izidoro Blikstein. 9.ed., São Paulo: Cultrix, 1993.

DURÃO, A.B.A.B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: EDUEL, 1999.

_____. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2.ed. Londrina: EDUEL, 2004a.

_____. Os três modelos da Linguística Contrastiva frente a frente. In: **Linguística Contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004b, p. 14 - 23.

DURÃO, A.B.A.B.; ALONSO, M. C. G. P. **Español. Curso de español para hablantes de portugués**. Madrid: Arco/Libros, 2000. (Avanzado 1)

DURÃO, A.B.A.B.; OLIVEIRA, M. E. O. **Español. Curso de español para hablantes de portugués**. Madrid: Arco/Libros, 2001. (Avanzado 2)

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. Linguística Contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. **Revista Signum – Estudos da linguagem**, Londrina: EDUEL, n. 6/2, p. 101-118, dez. 2003.

FARACO, C.E; MOURA, F.M. **Gramática**. 11.ed, São Paulo: Ática, 1998.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1997.

FERREIRA, I. A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995, p. 39-48.

FIALHO, V. R. Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. (2005) **Revista Espéculo**, Universidad Complutense de Madrid, nº 31, Nov. 2005 – Fev. 2006. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>>. Acesso em: 02 out. 2010.

FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: UFG, 2006.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2010. p. 87-104.

GOMIS, P.; SEGURA, L. **Vademécum del verbo español**. 5.ed., Madrid: SGEL, 2008.

GONZÁLEZ HERMOSO, A. **Conjugar es fácil en español de España y de América**. 2.ed., Madrid: Edelsa, 1997.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOVANOVIC, A. **O papel da gramática no ensino de línguas estrangeiras**. Trabalho inédito, não publicado, cedido pelo autor.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESSEN, P. **Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. UFSC, 1988. p.211-231.

LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua**. Madrid: Visor, 1992.

LITTLEWOOD, W. **La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo**. Cambridge University Press. Madrid: 1998.

LÓPEZ VALERO, A.; ENCABO FERNÁNDEZ, E.; MORENO MUÑOZ, C. Interculturalidad en las aulas: didáctica y evaluación del español como segunda lengua. In.: CONGRESO NACIONAL DE ASELE (ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERAS) Actas del XIII Congreso Nacional de ASELE. Murcia: ASELE, 2002. p. 533-538. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0533.pdf>. Acesso em: 09 set. 2010.

LLOBERA, M. et al. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In: _____. **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995. p. 5-26.

LUFT, C. P. **Moderna Gramática Brasileira**. 13.ed. (1.ed. 1974) São Paulo: Globo, 1996.

MACAMBIRA, J. R. **A estrutura morfo-sintática do português**. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

MALACA CASTELEIRO, J.; REIS, S. A intercompreensão entre o português e o espanhol: diferenças fonético-fonológicas e lexicais. In: COLÓQUIO DIÁLOGOS EM INTERCOMPREENSÃO. **Actas...** Lisboa, 2007. Disponível em: <<http://www.dialintercom.euPost/Painel6/31.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2010.

MASIP, V. **Gramática española para brasileños**. Barcelona: Difusión, 1999. (v.1 – Morfosintaxis)

MIKI KONDO, C. Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica. In: **Didáctica del español como lengua extranjera**. n. 10. p. 147-158. Madrid: Cuadernos Tiempo Libre - Colección Expolingua, 2002. Disponível em: <http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2002.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

NOGUEIRA, M. C. B. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado - Departamento de Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge University Press, 1990, p.44-46.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 05 maio 2010.

PIRES, E. A. A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa. In: CELANI, Maria A. A. **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: Educ, 1997. p. 56-66.

PORTO DAPENA, J. A. **Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo**. Madrid: Arco/Libros, 1991.

PORTO DAPENA, J. A. **El verbo y su conjugación**. Madrid: Arco/Libros, 1987.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 1996.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 2001.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1996.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Trad.: Juan Jesús Zaro. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RICHTER, M. G. Pedagogia de Projeto. Da gramática à comunicação. **Linguagem & Ensino**, v. 6, n. 1, 2003. p.129-179. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v6n1/G_Marcos_Richter.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2011.

ROMERO GUILLEMAS, R. La Lingüística Contrastiva en el aula de español lengua extranjera. In.: DURÃO, A.B.A.B. **Lingüística Contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004. p. 10 - 13.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico**. Madrid: SGEL, 2000.

_____. **Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera**. Madrid: SGEL, 1992.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999.

_____. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In: SÁNCHEZ LOBATO, J; SANTOS GARGALLO, I. **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004, p. 391- 410.

SAVIGNON, S. **Communicative competence: theory and classroom practice**. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Trad. João Claudio Todorov e Rodolpho Azzi. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

SOUZA, S. P.; SILVA, V. B. C.; COSTA, I. M. F. **O papel da gramática no ensino de espanhol como língua estrangeira**. Disponível em: <http://www.ensino.net.br/dep/portaledu/artigos/artigo_grama_esp.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2010.

SWAIN, M. Future directions in second language research. In: HENNIG, C. (Comp.). **Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum**. Los Angeles: UCLA, 1977.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus**. 8.ed., São Paulo: Cortez, 2002.

VALENÇA, M. E. T. Reflexões sobre a educação, a língua, a gramática e o ensino da língua portuguesa. In: **Revista Eletrônica do Curso de Letras**. UTP – Universidade Tuiuti do Paraná. v. 4, n. 04. Junho de 2002. Disponível em: <<http://www.utp.br/eletras/ea/eletras4/Os%20Pronomes%20Clíticos%20da%20Língua%20Española.htm>>. Acesso em: 10 set. 2010.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. v. VIII, n. XXX, Jul-Set 2009, p. 1-14. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

WIDDOWSON. H. D. **Teaching English as Communication**. London: Oxford University Press. 1978.

Apêndices

APÊNDICE A – Questionário sobre estratégias de aprendizagem e crenças sobre ensino e aprendizagem de verbos, aplicado aos alunos-informantes da pesquisa

Prezado aluno:

Este questionário faz parte de uma pesquisa de pós-graduação em desenvolvimento na Faculdade de Educação da USP sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández (igmefern@usp.br) sobre ensino e aprendizagem do espanhol a/por brasileiros. O instrumento a seguir compõe-se de três seções. Peço sua colaboração no sentido de responder todas as perguntas constantes com a máxima exatidão possível. Esclareço que as informações prestadas são confidenciais e serão usadas exclusivamente com propósitos acadêmicos. Sua identidade não será revelada.

Grata por sua colaboração,

Marta A. Oliveira Balbino dos Reis

SEÇÃO 1 - DADOS PESSOAIS

1.1. NOME COMPLETO (opcional):

1.2. e-mail:

1.3. SEXO: () Feminino () Masculino

1.4. IDADE:

() menos de 20 anos

() entre 20-25 anos

() entre 26-30 anos

() entre 31-35 anos

() entre 36-40 anos

() entre 41-45 anos

() entre 46-50 anos

() mais de 51 anos

1.5. FORMAÇÃO ACADÊMICA (assinale todas as opções que se aplicarem a você):

- a. Ensino Médio / 2º. grau regular Ens.Público / Ens. Privado
- b. Magistério / Curso “Normal” Ens.Público / Ens. Privado
- c. Curso profissionalizante Ens.Público / Ens. Privado
- d. Suplência Ens.Público / Ens. Privado
- e. Outro curso superior (cursando) Inst..Pública / Inst. Particular
- Qual?:.....
- f. Outro curso superior (concluído) Inst..Pública / Inst. Particular
- Qual?:.....
- g. Sobre cursos livres de espanhol, você:
- a. estudou b. estuda c. nunca estudou

Se marcou (a) e/ou (b), responda:

Por quê? _____

Qual curso? _____

Por quanto tempo? _____

SEÇÃO 2 - ESTUDO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA.

Leia as frases seguintes e indique a frequência com que ocorre cada um dos procedimentos/situações descritos considerando:

- 1 – nunca
2 – esporadicamente
3 – frequentemente
4 – sempre

1. Quando leio um texto qualquer em espanhol, tenho facilidade de identificar os verbos e me interesse em ver como são usados/conjugados no texto.

1 2 3 4

2. Vejo tv em língua espanhola com o objetivo de melhorar minha compreensão auditiva.

1 2 3 4

3. Verifico em meu desempenho linguístico os progressos de minha aprendizagem dos verbos do espanhol.

1 2 3 4

4. Incluo o estudo dos verbos do espanhol na minha rotina regular de estudos, mesmo não havendo provas, seminários etc.

1 2 3 4

5. Ouço atentamente a minha pronúncia e observo com cuidado a minha escrita e consigo identificar e resolver algum problema em minha aprendizagem de verbos de espanhol.

1 2 3 4

6. Costumo organizar os conteúdos relacionados aos verbos antes de estudar.

1 2 3 4

7. Respondo mentalmente às perguntas do professor relacionadas aos verbos do espanhol mesmo quando ele não se dirige a mim.

1 2 3 4

8. Relaciono aquilo que já sei sobre verbos aos conteúdos novos sobre verbos do espanhol que aprendo.

1 2 3 4

9. Quando tenho dúvidas sobre verbos do espanhol, consulto dicionários, gramáticas, livros didáticos, internet.

1 2 3 4

10. Procuo referências na minha língua materna para entender melhor a utilização dos verbos que estou aprendendo.

1 2 3 4

11. Tento compreender o significado de um verbo em espanhol dividindo-o em partes que eu compreenda.

1 2 3 4

12. Costumo elaborar esquemas ou resumos sobre conjugações verbais mais complexas e sobre os novos verbos que aprendo.

1 2 3 4

13. Tento usar verbos novos do espanhol nas frases para me lembrar deles.

1 2 3 4

14. Quando não compreendo o que o professor explica sobre determinado verbo, peço-lhe para repetir ou explicar novamente.

1 2 3 4

15. Tento usar os verbos do espanhol mesmo sabendo que cometo erros.

1 2 3 4

16. Observo se estou tenso ou nervoso quando uso ou estudo verbos do espanhol.

1 2 3 4

17. Peço aos nativos, ao meu professor ou às pessoas que falam bem o espanhol para me corrigirem ou para me ajudarem a formular os enunciados que não sou capaz de produzir sozinho.

1 2 3 4

18. Manifesto meu contentamento com meus acertos na utilização dos verbos do espanhol.

1 2 3 4

19. Prefiro fazer os exercícios sozinho do que em grupo ou dupla.

1 2 3 4

Adaptação do questionário criado por CYR, com base em estudos de Politzer e McGroarty. 1985. Willing 1988 e Oxford. 1990.
CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. Trad. para o português de Rejane J. de Queiroz Fialho Taillefer. Depto. de LEM / UEL. Paris. Clé International. 1998, p. 167-168.

SEÇÃO 3 - SOBRE APRENDIZAGEM.

1. Com relação ao entendimento que você tem sobre aprender verbos.

Assinale todas as opções com as quais você concorda:

- Saber verbos não significa saber utilizá-los em contextos reais de uso.
 - A falta de conhecimento gramatical do aluno sobre os verbos do português interfere na aprendizagem dos verbos do espanhol.
 - Cada aluno tem uma forma diferente de aprender verbos.
 - Conhecer a teoria gramatical sobre os verbos do espanhol facilita sua utilização em contextos reais de uso.
 - Outra possibilidade. Qual?
-

2. Com relação à maneira do professor trabalhar os verbos nas aulas de espanhol.

Assinale todas as opções com as quais você concorda:

- É importante que o professor procure variar sua forma de ensinar verbos para atender a todos os alunos.
- Consigo aprender quando o professor explica uma regra sobre verbos e depois dá exemplos e exercícios para praticar.
- Consigo aprender quando o professor apresenta as estruturas verbais em um contexto ou em exemplos e depois dá explicações sobre as regras.
- Consigo aprender quando o professor trabalha os verbos de forma implícita, por meio de exemplos, sem apresentar regras.
- Aprendo melhor quando os conteúdos gramaticais sobre verbos são apresentados de forma gradual.
- Consigo aprender verbos independentemente da sistematização e gradação dos conteúdos.
- Consigo aprender verbos de forma autônoma, sem a intervenção do professor.
- O uso de terminologia gramatical no ensino de verbos dificulta a minha aprendizagem.
- Aprendo melhor quando o professor utiliza uma aula específica, só para ensinar verbos.
- Aprendo melhor quando o professor ensina verbos regularmente.
- Aprendo melhor quando o professor ensina verbos em pequenas doses, em todas as aulas.

() Outra possibilidade. Qual?

3. Com relação à relevância e suficiência dos conteúdos gramaticais sobre verbos ensinados, Assinale todas as opções com as quais você concorda:

() Os verbos do português são mais fáceis que os verbos do espanhol

() Os verbos do espanhol são mais fáceis que os verbos do português.

() Domino melhor os conteúdos gramaticais sobre verbos do espanhol do que os conteúdos sobre verbos do português

() Preciso ter uma noção geral sobre o sistema verbal do espanhol para depois aprender tempos específicos do idioma de maneira mais detalhada.

() Para aprender tempos verbais específicos do espanhol não preciso ter uma noção geral sobre o sistema verbal do idioma.

() Outra possibilidade. Qual?

4. Qual é o papel do material didático (livro didático, gramáticas, dicionários etc.) na aprendizagem dos verbos do espanhol?

5. Você teve dificuldades em aprender verbos? Quais foram? Fale sobre elas.

Adaptado de:

Glenda Rubia Lopes. *Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de alunos de cursos de Letras*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Instituto de Letras.

Programa de Mestrado em Linguística Aplicada.

APÊNDICE B – Questionário sobre crenças, ensino e aprendizagem de verbos, aplicado aos professores-informantes da pesquisa

Prezado professor:

Este questionário faz parte de uma pesquisa de pós-graduação em desenvolvimento na Faculdade de Educação da USP sob a orientação da Profa. Dra. Gretel Eres Fernández (igmefern@usp.br) sobre ensino e aprendizagem de espanhol a/por brasileiros. O instrumento a seguir compõe-se de três seções. Peço sua colaboração no sentido de responder todas as perguntas constantes com a máxima exatidão possível. Esclareço que as informações prestadas são confidenciais e serão usadas exclusivamente com propósitos acadêmicos. Sua identidade não será revelada.

Para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, entre em contato comigo pelo e-mail: martatim85@yahoo.com.br

Grata por sua colaboração,

Marta A. Oliveira Balbino dos Reis

SEÇÃO 1 – DADOS GERAIS PESSOAIS

1.1. SEXO: () Feminino () Masculino

1.2. IDADE:

() entre 20-25 anos

() entre 26-30 anos

() entre 31-35 anos

() entre 36-40 anos

() entre 41-45 anos

() entre 46-50 anos

() mais de 51 anos

1.3. NACIONALIDADE: _____ **Se estrangeiro, há quanto tempo está no Brasil?** _____

1.4. CIDADE E ESTADO EM QUE RESIDE ATUALMENTE:

1.5. FORMAÇÃO ACADÊMICA (assinale todas as opções que se aplicarem a você):**1.5.1. Nível Superior: Graduação**

1.5.1.1. Letras – Espanhol

Ano de conclusão: _____

1.5.1.2. Letras – Outra habilitação. Qual? _____

Ano de conclusão: _____

1.5.1.3. Outro(s) curso(s) superior(es). Curso(s) _____

Ano de conclusão: _____

1.5.1.4. Outro curso superior (cursando). Curso: _____

1.5.2. Nível Superior: Pós-Graduação

1.5.2.1. Especialização

Nome do curso: _____

Ano de conclusão: _____

 Instituição pública Instituição privada

1.5.2.2. Mestrado

Nome do programa: _____

Ano de conclusão: _____

 Instituição pública Instituição privada

1.5.2.3. Doutorado

Nome do programa: _____

Ano de conclusão: _____

 Instituição pública Instituição privada

SEÇÃO 2 – Dados gerais profissionais

2.1. Nível de ensino em que atua no momento (assinale todas as opções que se aplicarem a você):

2.1.1. Ensino Fundamental I

() Instituição pública

() Instituição privada

2.1.2. Ensino Fundamental II

() Instituição pública

() Instituição privada

2.1.3. Ensino Médio

() Instituição pública

() Instituição privada

2.1.4. Curso de Letras

() Instituição pública

() Instituição privada

2.1.5. Curso superior (exceto Letras) Curso: _____

() Instituição pública

() Instituição privada

2.1.6. Cursos livres (institutos de idiomas). Qual ou quais?

2.1.7. Outro. Qual? _____

2.2. Experiência no ensino da língua espanhola. Nível de ensino em que já atuou (assinale todas as opções que se aplicarem a você):

2.2.1. Ensino Fundamental I

() Instituição pública

() Instituição privada

2.2.2. Ensino Fundamental II

() Instituição pública

() Instituição privada

2.2.3. Ensino Médio

() Instituição pública

() Instituição privada

2.2.4. Curso superior (exceto Letras) Curso: _____

() Instituição pública

() Instituição privada

2.2.5. Outro. Qual? _____

SEÇÃO 3 – Dados relacionados ao ensino e aprendizagem de língua espanhola

3.1. Leia as frases seguintes e assinale na coluna correspondente SIM ou NÃO. Em caso de resposta SIM, indique a frequência com que ocorre ou deve ocorrer cada um dos procedimentos/situações descritos considerando a escala:

1 – nunca

2 – esporadicamente

3 – frequentemente

4 – sempre

1. Considero relevante que em meu (s) contexto (s) de atuação docente o programa do curso sugira técnicas e modos de ensinar verbos.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

2. Considero relevante realizar uma avaliação diagnóstica sobre verbos antes de começar a ensiná-los a meus alunos.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

3. Quando estou ensinando qualquer conteúdo considero relevante chamar a atenção de meus alunos sobre as formas verbais que aparecem.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

4. Considero relevante incluir exercícios estruturais para praticar a utilização de regras formais sobre verbos.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

5. Considero relevante incluir atividades comunicativas (jogos, brincadeiras, músicas, etc) para praticar a utilização de regras formais sobre verbos.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

6. Considero relevante realizar atividades em pares ou em grupos para praticar a utilização de regras formais sobre verbos.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

7. Para trabalhar regras gramaticais sobre conjugação de verbos considero relevante realizar primeiro a prática controlada e depois a prática menos controlada.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

8. Para trabalhar regras gramaticais sobre conjugação de verbos considero relevante realizar apenas a prática controlada.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

9. Para trabalhar regras gramaticais sobre conjugação de verbos considero relevante realizar apenas a prática menos controlada.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

10. Considero relevante realizar atividades de revisão ao longo das aulas sobre verbos.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

11. Considero relevante identificar e utilizar as atividades sobre verbos que sejam da preferência dos alunos e que eles considerem como facilitadoras do seu aprendizado.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

12. Considero relevante antecipar possíveis erros de meus alunos ao preparar minhas aulas sobre verbos.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

13. Considero relevante utilizar livros didáticos para ensinar verbos.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

14. Ao adotar um livro didático, considero relevante a possibilidade de descartar ou substituir alguns conteúdos apresentados para ensinar verbos, de acordo com as necessidades dos alunos.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

15. Ao adotar um livro didático, considero relevante a possibilidade de acrescentar outros materiais ao conteúdo apresentado para ensinar verbos, de acordo com as necessidades dos alunos.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

16. Ao adotar um livro didático, considero relevante a possibilidade de modificar as sequências do conteúdo apresentado para ensinar verbos, de acordo com as necessidades dos alunos.

() SIM () NÃO 1 2 3 4

3.2. Com relação ao seu entendimento sobre ensinar e aprender verbos, você considera que:
(assinale todas as opções com as quais você concorda)

() Saber verbos não significa saber utilizá-los em contextos reais de uso.

- A falta de conhecimento gramatical do aluno sobre os verbos do português interfere na aprendizagem dos verbos do espanhol.
 - Cada aluno tem uma forma diferente de aprender verbos.
 - Conhecer a teoria gramatical sobre os verbos do espanhol facilita sua utilização em contextos reais de uso.
 - Outra possibilidade. Qual?
-

3.3. Com relação à maneira de trabalhar os verbos nas aulas de espanhol:

(Assinale todas as opções com as quais você concorda)

- É relevante que você, enquanto professor, procure variar sua forma de ensinar verbos para atender a todos os alunos.
 - O aluno consegue aprender quando o professor explica uma regra sobre verbos e depois dá exemplos e exercícios para praticar.
 - O aluno consegue aprender quando o professor apresenta as estruturas verbais em um contexto ou em exemplos e depois dá explicações sobre as regras.
 - O aluno consegue aprender quando o professor trabalha os verbos de forma implícita, por meio de exemplos, sem apresentar regras.
 - O aluno aprende melhor quando os conteúdos gramaticais sobre verbos são apresentados de forma gradual.
 - O aluno consegue aprender verbos de forma autônoma, sem a intervenção do professor.
 - O uso de terminologia gramatical no ensino de verbos dificulta a aprendizagem.
 - O aluno aprende melhor quando o professor utiliza uma aula específica, só para ensinar verbos.
 - O aluno consegue aprender aprende melhor quando o professor ensina verbos em pequenas doses, em todas as aulas.
 - Outra possibilidade. Qual?
-

3.4. Com relação às crenças sobre conteúdos gramaticais relacionados a verbos, você considera que (assinale todas as opções com as quais você concorda):

- Os verbos do português são mais fáceis que os verbos do espanhol.

- Os verbos do espanhol são mais fáceis que os verbos do português.
- Muitas vezes o aluno domina melhor os conteúdos gramaticais sobre verbos do espanhol do que os conteúdos gramaticais sobre verbos do português.
- É preciso ter uma noção geral sobre o sistema verbal do espanhol para depois aprender tempos específicos do idioma de maneira mais detalhada.
- Para aprender tempos verbais específicos do espanhol não é preciso ter uma noção geral sobre o sistema verbal do idioma.
- Outra possibilidade. Qual?
-

3.5. Qual é o papel do material didático (livro didático, gramáticas, dicionários etc.) na aprendizagem dos verbos do espanhol?

3.6. Você teve dificuldades em aprender verbos? Quais foram? Fale sobre elas.

3.7. Enquanto professor você considera os verbos um de seus pontos fortes ou fracos?

Adaptado de:

Glenda Rubia Lopes. *Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de alunos de cursos de Letras*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Instituto de Letras.

Programa de Mestrado em Linguística Aplicada.

APÊNDICE C – Modelo de autorização solicitada aos alunos-informantes da pesquisa**AUTORIZAÇÃO**

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado “O sistema verbal espanhol - questões de ensino e aprendizagem a/por brasileiros” que tem como pesquisadora responsável Marta A. Oliveira Balbino dos Reis, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, que podem ser contatados pelo e-mail martatim85@yahoo.com.br ou telefone (43) 3029-9067. O presente trabalho tem por objetivos:

- Contribuir para o aprimoramento do campo de descrições linguísticas do português e do espanhol,
- Descrever e contrastar o Modo Indicativo do português e do espanhol e identificar os pontos de convergência e de conflito entre os dois modos verbais,
- Refletir sobre as implicações destes pontos no processo de ensino e aprendizagem de E/LE,
- Proporcionar dados úteis para práticas pedagógicas e elaboração de materiais didáticos devidamente ajustados às necessidades dos falantes brasileiros de português aprendizes de espanhol.

Minha participação consistirá em responder o questionário Q-A-05-10. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome

Assinatura

Londrina, __ de maio de 2010.

AUTORIZAÇÃO

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado “O sistema verbal espanhol - questões de ensino e aprendizagem a/por brasileiros” que tem como pesquisadora responsável Marta A. Oliveira Balbino dos Reis, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, que podem ser contatados pelo e-mail martatim85@yahoo.com.br ou telefone (43) 3029-9067. O presente trabalho tem por objetivos:

- Contribuir para o aprimoramento do campo de descrições linguísticas do português e do espanhol,
- Descrever e contrastar o Modo Indicativo do português e do espanhol e identificar os pontos de convergência e de conflito entre os dois modos verbais,
- Refletir sobre as implicações destes pontos no processo de ensino e aprendizagem de E/LE,
- Proporcionar dados úteis para práticas pedagógicas e elaboração de materiais didáticos devidamente ajustados às necessidades dos falantes brasileiros de português aprendizes de espanhol.

Minha participação consistirá em responder o questionário Q-A-06-10. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome

Assinatura

Londrina, __ de junho de 2010.

APÊNDICE D – Modelo de autorização solicitada aos professores -informantes da pesquisa

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
(nacionalidade)_____, (estado civil)_____, portador(a) do RG nº.
_____, autorizo a Profa. Marta A. Oliveira Balbino dos Reis a utilizar as
informações por mim prestadas no formulário Q-P-07-10/ Q-PE-07-10, com fins acadêmicos,
sempre e quando for preservada a minha identidade e meu endereço eletrônico.

Londrina, ____de julho de 2010.