

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

**O USO DO PRESENTE DO MODO SUBJUNTIVO EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA: CONTRIBUIÇÃO PARA APRENDIZES BRASILEIROS**

GENI VANDERLÉIA MOURA DA COSTA

Pelotas, RS

2004

GENI VANDERLÉIA MOURA DA COSTA

**O USO DO PRESENTE DO MODO SUBJUNTIVO EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA: CONTRIBUIÇÃO PARA APRENDIZES BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre, Área de Concentração – Lingüística Aplicada, sob orientação do Prof. Dr. Paulino Vandresen.

Pelotas, RS

20047

DEDICATÓRIA

Aos meus padrinhos, Dalton e Cleunice Mello, dedico esta dissertação. Anjos que me infundiram a confiança necessária para a realização deste sonho. A vocês, os mais profundos agradecimentos por suas sábias lições de esperança, amor, compreensão e alegria. Vocês são a lição mais profunda que vivo, de ética, dignidade e amor. Obrigada por compreenderem todas as minhas buscas. Sou intensamente grata pelo apoio e afeto recebidos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Paulino Vandresen, pelas lições, segurança, estímulo e conhecimento demonstrados para a realização desta dissertação.

Os meus mais sinceros votos de agradecimento aos meus alunos da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, pois, sem eles, esta pesquisa não faria sentido.

Ao Milton, meu amor, por fazer parte desta etapa tão significativa em minha vida.

Agradeço, também, a todas aquelas pessoas que acreditaram em mim e que me brindaram com seus inestimáveis apoios em distintos momentos. O meu reconhecido e carinhoso muito obrigado.

RESUMO

Refletir sobre a prática docente é imprescindível para profissionais que decidem seguir o caminho da educação, principalmente quando temos o desafio e a responsabilidade de preparar futuros docentes de Língua Espanhola, em um momento em que a procura por esse profissional é cada vez maior e a qualificação de seus professores é busca incessante de uma sociedade que necessita comunicar-se com maior exatidão e rapidez.

Uma considerável competência discursiva e comunicativa de nossos profissionais em Espanhol dependerá de sua capacidade lingüística, o que nos leva ao motivo desta dissertação: a visível dificuldade dos aprendizes brasileiros em usar adequadamente as formas verbais na Língua Espanhola.

A pesquisa centrou-se no modo subjuntivo por ser este um dos maiores obstáculos em que o aluno estrangeiro tropeça sistematicamente ao estudar o Espanhol. O tempo presente do subjuntivo, além de muito semelhante ao do Português, no Espanhol é muito utilizado tanto na oralidade quanto na escrita, tornando-se importante para o conhecimento do sistema de conjugação desta língua.

Neste contexto, a pesquisa teve como objetivo geral investigar como o falante brasileiro aprendiz de Língua Espanhola como LE usa o tempo presente do modo subjuntivo na variedade formal da língua meta.

Para isso, foram escolhidos dois grupos de alunos do curso de Letras da URI Santo Ângelo/RS, pertencentes a níveis de aprendizado diferentes (IV e VI semestres). Depois da realização de um levantamento de suas expectativas e crenças sobre o estudo da gramática em LE, ambos foram submetidos aos mesmos instrumentos de pesquisa (frases com lacunas e redação), para que fossem identificadas as suas dificuldades em relação à utilização do presente do subjuntivo em Espanhol.

A pesquisa, também, nos permitiu constatar a importância da inclusão da Análise Contrastiva no ensino-aprendizagem de E/LE, num ambiente comunicativo de sala de aula de 3º grau, sem perder o foco na forma.

Esta dissertação não pretende ser uma análise exaustiva do subjuntivo, mas uma parcela de um estudo maior que represente uma contribuição concreta e um ponto de partida para alunos e professores de E/LE desenvolverem estratégias de ensino-aprendizagem em Língua Espanhola, permitindo-lhes estruturar melhor uma comunicação que não choque o interlocutor falante nativo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem de Espanhol, Análise Contrastiva Português/Espanhol, Subjuntivo, Proximidade lingüística.

RESUMEN

Reflexionar sobre la práctica docente es imprescindible para profesionales que deciden seguir el camino de la educación, principalmente cuando tenemos el desafío y la responsabilidad de preparar futuros docentes de Lengua Española, en un momento en que la procura por ese profesional es cada vez mayor y la calificación de sus profesores es busca incesante de una sociedad que necesita comunicarse con mayor exactitud y rapidez.

Una considerable competencia discursiva y comunicativa de nuestros profesionales en Español dependerá de su capacidad lingüística, lo que nos lleva al motivo de esa tesina: la visible dificultad de los aprendices brasileños en usar adecuadamente las formas verbales en Lengua Española.

La investigación se centró en el modo subjuntivo por ser este uno de los mayores obstáculos en que el alumno extranjero tropieza sistemáticamente al estudiar el Español. El tiempo presente de subjuntivo, además de muy semejante al del Portugués, en Español es muy utilizado tanto en la oralidad como en la escrita, tornándose importante para el conocimiento del sistema de conjugación de esta lengua.

En este contexto, la pesquisa tuvo como objetivo general investigar cómo el hablante brasileño aprendiz de Lengua Española como LE usa el tiempo presente del modo subjuntivo en la variedad formal de la lengua meta.

Para eso, fueron escogidos dos grupos de alumnos del curso de Letras de la URI Santo Ângelo - RS, pertenecientes a niveles de aprendizaje diferentes (IV y VI semestres). Después de la realización de un levantamiento de sus expectativas y creencias sobre el estudio de la gramática en LE, ambos fueron sometidos a los mismos instrumentos de pesquisa (frases con lagunas y redacción), para que fuesen identificadas sus dificultades con relación a la utilización del presente de subjuntivo en Español.

La investigación también nos permitió constatar la importancia de la inclusión del Análisis Contrastivo en la enseñanza-aprendizaje de E/LE, en un ambiente comunicativo del aula con clases para 3^{er} grado, sin perder la atención a la forma.

Esta tesina no pretende ser un análisis exhaustivo del subjuntivo, sino una parte de un estudio mayor, que represente una contribución concreta y un punto de partida para que alumnos y profesores de E/LE desarrollen estrategias de enseñanza-aprendizaje en Lengua Española, permitiéndoles estructurar mejor una comunicación que no choque al interlocutor hablante nativo.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza-aprendizaje de Español, Análisis Contrastivo Portugués/Español, Subjuntivo, Proximidad lingüística.

SUMÁRIO

RESUMO.....	05
RESUMEN.....	06
ÍNDICE DE QUADROS, FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS.....	09
ÍNDICE DE SIGLAS	11
INTRODUÇÃO.....	12
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	20
1.1 O Profissionalismo do Docente de Língua Espanhola.....	20
1.2 A Importância da Instrução Formal para Docentes de Língua Espanhola.....	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	30
2.1 A Historicidade das Línguas Portuguesa e Espanhola.....	30
2.2 A Análise Contrastiva e a Análise de Erros no Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira.....	37
2.3 A Interlíngua e a Transferência Lingüística na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras..	39
2.4 Repensando sobre o Erro e a Fossilização no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira.....	42
3 LAPIDANDO O OBJETO DE ESTUDO LINGÜÍSTICO.....	45
3.1 Frases da Atualidade que Exemplificam o uso do Presente do Subjuntivo no Cotidiano da Língua Espanhola.....	51
3.2 Modo Subjuntivo.....	53
3.3 A Irregularidade Verbal.....	55

	8
3.4 Ressaltando as Principais Diferenças entre o Subjuntivo em Português e em Espanhol.....	57
3.5 Subjuntivo: subjetividade, irrealidade e virtualidade.....	60
3.6 Contrastando a formação e o uso do Tempo Presente do modo Subjuntivo na Linguagem Formal Escrita, em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola.....	62
4 METODOLOGIA.....	68
4.1 Descrição dos Sujeitos.....	68
4.2 Questionário: expectativas e crenças do aluno sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.....	69
4.2.1 Dados do Questionário.....	71
4.3 Instrumentos e Procedimentos para a Coleta de Dados.....	79
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	88
5.1 Dados da Tarefa Diagnóstico.....	88
5.2 Dados do Instrumento Pós-Experimento Docente.....	97
5.3 Dados da Redação.....	103
5.4 Dados do Instrumento Pós-Teste.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
BIBLIOGRAFIA.....	115

ÍNDICE DE QUADROS, FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Exemplos da utilização inadequada do presente do subjuntivo na LM.....	48
Quadro 2 – Frases ilustrativas do uso cotidiano do subjuntivo em Língua Espanhola (Revista Selecciones).....	51
Quadro 3 – Frases ilustrativas do uso cotidiano do subjuntivo em Língua Espanhola (Jornal El País).....	52
Quadro 4 – Definições do modo subjuntivo oriundas de algumas gramáticas de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola.....	53
Quadro 5 – Contraste do modo subjuntivo: Língua Portuguesa e Língua Espanhola.....	54
Quadro 6 – Formação do tempo presente do modo subjuntivo em Língua Portuguesa.....	64
Quadro 7 – Formação do tempo presente do modo subjuntivo em Língua Espanhola.....	64
Quadro 8 – Contraste dos principais usos do tempo presente do modo subjuntivo em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola.....	65
Quadro 9 – Questionário – Expectativas e crenças do aluno sobre o ensino-aprendizagem de LE.....	70
Figura 1 – Frases com Lacunas aplicadas ao IV e VI semestres de Língua Espanhola (Tarefa de diagnóstico).....	81
Figura 2 – Quadro de tarefas em Português — Instrumento aplicado ao IV e VI semestres de Língua Espanhola.....	83
Figura 3 – Quadro de tarefas em Espanhol — Instrumento aplicado ao IV e VI semestres de Língua Espanhola.....	83
Figura 4 – Frases com lacunas — Instrumento pós-experimento docente. Tarefa aplicada ao IV e VI semestres de Língua Espanhola.....	85
Figura 5 – Proposta de redação — Instrumento pós-experimento docente. Tarefa aplicada ao IV e VI semestres de Língua Espanhola.....	86

Figura 6 – Frases com lacunas – Instrumento aplicado aos ex-alunos do IV e VI semestres de Letras para verificação dos efeitos de durabilidade da instrução formal.....	87
Tabela 1 – Referente à questão 01 do questionário: Expectativas e Crenças do Aluno Sobre o Ensino-aprendizagem de LE.....	72
Tabela 2 – Referente à questão 02 do questionário: Expectativas e Crenças do Aluno Sobre o Ensino-aprendizagem de LE.....	73
Gráficos 1 e 2 – Referentes à questão 03 do questionário: Expectativas e Crenças do Aluno Sobre o Ensino-aprendizagem de LE.....	74
Gráficos 3 e 4 – Referentes à questão 04 do questionário: Expectativas e Crenças do Aluno Sobre o Ensino-aprendizagem de LE.....	75
Tabelas 3 e 4 – Referentes à questão 05 do questionário: Expectativas e Crenças do Aluno Sobre o Ensino-aprendizagem de LE.....	77
Tabela e Gráfico 5 – Tarefa diagnóstico – Instrumento aplicado ao IV semestre.....	88
Tabela e Gráfico 6 – Tarefa diagnóstico – Instrumento aplicado ao VI semestre.....	90
Tabela e Gráfico 7 – Frases com lacunas – Instrumento pós-experimento docente – IV Semestre.....	99
Tabela e Gráfico 8 – Frases com lacunas – Instrumento pós-experimento docente – VI semestre.....	100
Tabela 9 – Comparação dos percentuais da tarefa diagnóstico e do instrumento pós-experimento docente obtidos pelos alunos do IV semestre de Letras.....	101
Tabela 10 – Comparação dos percentuais da tarefa diagnóstico e do instrumento pós-experimento docente obtidos pelos alunos do VI semestre de Letras.....	102
Tabela 11 – Exemplos de algumas equivalências de uso do presente do subjuntivo retiradas das produções dos alunos do IV e VI semestres de Letras.....	104
Tabela 12 – Ocorrências do presente do subjuntivo nas redações em Espanhol dos alunos do IV e VI semestres de Letras.....	105
Tabela 13 – Frases com lacunas – Instrumento aplicado aos ex-alunos do IV semestre de Letras...	106
Tabela 14 – Frases com lacunas – Instrumento aplicado aos ex-alunos do VI semestre de Letras...	106
Tabela 15 – Comparação dos percentuais obtidos pelos alunos do IV semestre de Letras nos quatro instrumentos aplicados.....	107
Tabela 16 – Comparação dos percentuais obtidos pelos alunos do VI semestre de Letras nos quatro instrumentos aplicados.....	108
Gráfico 9 – Comparação dos percentuais obtidos pelos alunos do IV e VI semestres de Letras nos quatro instrumentos aplicados.....	108

ÍNDICE DE SIGLAS

LE: língua estrangeira

E/LE: Espanhol como língua estrangeira

LM: língua materna

L1: primeira língua

L2: segunda língua

IL: interlíngua

LP: Língua Portuguesa

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a prática docente é imprescindível para profissionais que decidem seguir o caminho da educação. Assim, a realização deste trabalho de pesquisa foi motivado por vários fatores. Um deles, e talvez o mais importante, é o desafio e a responsabilidade de preparar futuros docentes de Língua Espanhola em um momento em que a procura por esse profissional é grande e a sociedade busca mais intensamente a melhoria da qualificação de seus professores.

Considerou-se, também, que, no atual momento histórico, o Espanhol adquire grande importância para a expansão comercial e cultural do Brasil. Estando rodeado de países hispano-falantes, é crescente o interesse do Brasil e dos governos vizinhos em formular acordos comerciais, como o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) que contribuam para o desenvolvimento de suas nações. De acordo com o vice presidente da Real Academia Espanhola, professor Salvador (2004), “El idioma goza actualmente de una salud de hierro: es "la segunda lengua de relación en el mundo" después del inglés y "una de las cuatro lenguas" más importantes con unos 400 millones de hablantes en el mundo junto con el inglés, el chino y el hindi”.

Por sua forte expressão na atualidade e por marcar presença no mercado internacional, a opção em estudar a Língua Espanhola vem crescendo significativamente nos

últimos anos em nosso país. Certa de seu compromisso com a sociedade, assim como já vêm fazendo instituições de terceiro grau como a URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, a PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul possui uma permanente preocupação no que se refere à graduação em Língua Espanhola, conforme informa Aureliano Calvo Hernández, coordenador do curso de Espanhol da Faculdade de Letras da PUCRS, em entrevista concedida ao Correio do Povo de Porto Alegre - RS, para a reportagem "Língua Espanhola conquista espaço", publicada em 09 de novembro de 2003, que acrescenta:

A procura pelo Espanhol, observa, não se limita mais ao magistério, mas acompanha a globalização da economia e a expansão das comunicações via internet. Pesquisa do Instituto Cervantes da Espanha estima que, nos próximos anos, haverá uma demanda de cerca de 200 mil professores habilitados para atuar no mercado de trabalho. Também tem aumentado a procura por parte de secretários executivos e de Turismo.

Um outro fator relevante considerado nesta dissertação é a discussão sobre a importância do ensino de mais uma língua estrangeira no Currículo das Escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil, conforme informações veiculadas na imprensa escrita e falada desde o ano de 1993, com o Projeto de Lei 4004/93 do Poder Executivo, que “torna obrigatória a inclusão do ensino de Língua Espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus” e retomada pelo Projeto de Lei nº 182/2003, que dispõe sobre a inclusão desta disciplina no currículo escolar de ensino fundamental e médio das escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, de autoria do Deputado Pedro Westphalen.

Declarações como a do assessor de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre - RS, Ivan Martins, também ilustram esta idéia: "... desde 1995 é oferecido aos alunos de 52 escolas do Ensino Fundamental e duas do Ensino Médio a opção por Espanhol, Inglês ou Francês. Uma é obrigatória. Um convênio será firmado com a

PUCRS para o curso de Educação Continuada para Professores de Língua Espanhola" (Correio do Povo, 2003).

No Brasil, a procura por profissionais devidamente preparados para a docência de Língua Espanhola ainda é maior que a demanda. Até o final do século XX, quando o governo e a sociedade incentivaram a discussão sobre o ensino da Língua Espanhola, um número reduzido de docentes formava-se nesta Licenciatura. Tornar-se um professor de um idioma não muito oferecido pelas escolas, era, para os jovens, como ingressar em uma carreira pouco atraente, principalmente considerando a crise financeira pela qual passa a grande maioria do professorado brasileiro de qualquer área de atuação. Tal situação termina por refletir problemas estruturais e de desempenho, como os relativos a investimento, pesquisa, desenvolvimento, atualização, proficiência e motivação - da profissão e do profissional. Nativos hispano-falantes, sem preparação adequada para a docência de Espanhol eram os que mais se aventuravam no mercado de trabalho referente ao ensino de línguas.

Hernández (Jornal Correio do Povo, 2003), ao comentar sobre a homologação da nova legislação sobre o ensino de Espanhol pelo governo federal, lembra "que há dez anos, só a PUC, UFRGS e UNISINOS ofereciam (no Rio Grande do Sul) a habilitação de Língua e Literatura Espanhola. Hoje, praticamente, todas as instituições passaram a oferecer o curso e a tendência é de ampliação”.

Temos que enfrentar uma relevante questão imposta pela dualidade mercado x ensino. De um lado, há um mercado exigente que busca a proficiência dos profissionais em Língua Espanhola; de outro, nossos futuros professores, que no momento são alunos carentes de uma base adequada de conhecimento, profundamente marcados por um enfraquecido sistema educacional. Por isso, é importante direcionarmos esforços para questões práticas que possam diminuir as dificuldades de aprendizado da língua meta.

Para o aprendizado de uma língua estrangeira, é preciso suprir o aluno em suas várias necessidades como curiosidade, satisfação pessoal, ampliação cultural, crescimento humano e integração social. Deve-se colaborar para que o aprendiz desenvolva as habilidades essenciais da língua estudada, para comunicar-se com proficiência e pleno desempenho. Mesmo com vários anos de experiência em sala de aula, os docentes de Língua Espanhola, a todo o momento, surpreendem-se com a complexidade dessa tarefa. Para quem ministra cadeiras de línguas e metodologia para um curso universitário que forma professores com habilitação em Português e Espanhol, a preocupação deve ser redobrada: seus alunos serão multiplicadores de conhecimento, se proficientes, ou de erros, se despreparados.

Em sala de aula, observa-se que o discente brasileiro apresenta dificuldade em perceber algumas semelhanças e diferenças estruturais e de utilização entre as duas línguas em questão - Espanhol e Português - e só consegue construir o seu conhecimento ao receber instrução explícita. Entre as estruturas do Espanhol que mais oferecem dificuldades ao aprendiz não nativo está a adequada aprendizagem e utilização dos tempos e modos verbais em Língua Espanhola.

A proximidade do Português e do Espanhol faz com que se passe pelos diferentes estágios da interlíngua¹ com um ritmo bastante particular: o aprendiz brasileiro não necessita do habitual período silencioso inicial na aprendizagem de línguas mais distantes. Postula-se aqui que a instrução explícita faz-se extremamente necessária para a superação dos estágios intermediários da interlíngua, visto que permitirá um progresso adequado na aprendizagem de uma língua estrangeira. No caso da aprendizagem da Língua Espanhola por brasileiros, a instrução explícita levaria a um desenvolvimento mais adequado de sua competência estratégica, fazendo com que o aprendiz adquira mais autonomia e segurança tanto na compreensão como na expressão em língua estrangeira.

¹ Segundo Ellis (1994) é o sistema de L2 que o aprendiz desenvolve e que vai sistematicamente construindo com o tempo. No conceito de Selinker, proponente do termo interlíngua, é uma série de sistemas lingüísticos não nativos interlaçados, que constituem num *continuum* interlingüístico. Estágio intermediário entre LM e L2.

Como formadores de futuros docentes, freqüentemente nos perguntamos: Por que o aprendiz repete determinados erros na língua meta? O que podemos fazer para que esses erros não se fossilizem? A proximidade entre a LM e a LE dificulta ou facilita a aprendizagem de estruturas semelhantes? Estamos utilizando métodos e materiais adequados em sala de aula para que ocorra uma efetiva aprendizagem? Conseguimos perceber as dificuldades de aprendizagem de nossos alunos e sabemos como devemos proceder para superá-las? O aprendiz brasileiro, como futuro docente, tem consciência da importância de superar as suas próprias dificuldades na aprendizagem da Língua Espanhola?

A presente dissertação não tem a pretensão de responder a todos esses questionamentos, mas, certamente, ao identificar e analisar um elemento crítico concreto na aprendizagem da Língua Espanhola por brasileiros, se tornará um ponto de partida para outras buscas e pesquisas, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias de comunicação e de ensino-aprendizagem de E/LE.

Motivado pela visível dificuldade dos aprendizes brasileiros em usar adequadamente as formas verbais no Espanhol, o trabalho aqui realizado centrou-se no modo subjuntivo, e em especial no tempo presente, bastante utilizado nesta língua. O subjuntivo, como salienta Álvarez (1990, p. 21), é um dos maiores obstáculos em que o aluno estrangeiro tropeça sistematicamente ao estudar o Espanhol. Para Castro (1997, p. 61), "o aprendiz de E/LE que conseguir usar correta e adequadamente o subjuntivo, conhecerá o sistema de conjugação do Espanhol; terá não só uma enorme capacidade lingüística, mas também uma considerável competência discursiva e comunicativa em Espanhol". Esta dissertação não buscou uma análise exaustiva do subjuntivo, mas uma parcela de um estudo maior, que represente uma contribuição concreta para alunos e professores de E/LE desenvolverem estratégias de ensino-aprendizagem em Língua Espanhola e que lhes permita estruturar melhor uma comunicação que não choque o interlocutor nativo de Espanhol. Utilizou-se como ponto de referência para

a realização deste estudo, a Língua Espanhola padrão (*Standard*), sem levar em consideração variantes regionais.

Neste contexto, a pesquisa teve como objetivo geral investigar como o falante brasileiro aprendiz de Língua Espanhola como LE usa o tempo presente do modo subjuntivo na variedade formal da língua meta. De forma específica tem como objetivos:

- Analisar, contrastivamente, as estruturas do tempo presente do subjuntivo da Língua Portuguesa com a Língua Espanhola e sua utilização na linguagem formal escrita.
- Propor a instrução explícita de questões gramaticais como ponto facilitador, mas fundamental, para que se atinjam bons efeitos discursivos em se tratando de uma melhor formação de futuros professores de Língua Espanhola.
- Verificar a contribuição da instrução explícita, aliada à Análise Contrastiva entre Português e Espanhol, para a superação dos problemas de intersintaxe na língua meta.

Três foram as questões norteadoras do presente trabalho:

1. Quais são as expectativas e crenças do aprendiz brasileiro de Espanhol em relação às regras gramaticais e sua importância para o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola?

2. A Análise Contrastiva de estruturas gramaticais é um elemento facilitador para o ensino-aprendizagem de línguas próximas?

3. Tratando-se de aprendizes brasileiros de Língua Espanhola de 3º grau, a instrução de caráter explícito contribui para diminuir os erros de utilização de estruturas verbais na língua meta, semelhantes às de sua língua materna?

A partir daí, esta dissertação foi estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo trabalha as *Considerações gerais* que envolvem a formação de professores de Língua Espanhola, como o profissionalismo e a importância da instrução formal.

O *Referencial teórico* é visto no segundo capítulo. Busca-se, em linhas gerais, mostrar a historicidade das línguas Portuguesa e Espanhola, para ilustrar a proximidade entre elas e as possíveis interferências e transferências lingüísticas a que estão sujeitas. No entanto, procurou-se não entrar no campo da gramática histórica, o que nos levaria à necessidade de traçar paralelos entre a estrutura e transformação do subjuntivo, nas duas línguas, do latim à atualidade; abordagem interessante, mas exaustiva para o objetivo em questão: "A Análise Contrastiva aparece como uma contribuição no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, de especial relevância quando, em estudos em nível universitário, se tem o foco na forma e se objetiva conscientizar os aprendizes das diferenças entre os dois sistemas" Ferreira (1995, p. 43). Na seqüência, tornou-se necessário repensar sobre o erro e a fossilização no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sobre a interlíngua e sobre a transferência lingüística na aprendizagem de Língua Espanhola como LE.

No terceiro capítulo, *Lapidando o objeto de estudo lingüístico*, justifica-se a restrição da pesquisa ao presente do subjuntivo. Apresenta-se o subjuntivo no Espanhol e no Português, contrastando o uso do tempo presente desse modo, nas duas línguas.

A *Metodologia* utilizada é apresentada no quarto capítulo da dissertação, com a descrição dos sujeitos, do questionário sobre as suas expectativas e crenças sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira e dos instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.

No quinto e último capítulo, são analisados e discutidos os dados coletados através de exercícios e da redação, para se chegar às considerações finais sobre a pesquisa.

O confronto entre os objetivos e as implicações pedagógicas advindas da presente pesquisa e algumas sugestões para novas investigações são apresentados nas *Considerações finais*, como encerramento desta dissertação.

Pretende-se, com este estudo, contribuir para a formação de futuros professores brasileiros que ensinam a Língua Espanhola como LE, auxiliando-os a crescer como analistas destes idiomas e, também, no que tange à didática de línguas, como orientadores esclarecidos e mais confiantes a respeito das características morfossintáticas distintivas do Português e do Espanhol. Aportando para o campo da metodologia do ensino-aprendizagem de línguas próximas, tem-se por objetivo contribuir efetivamente para a formação de professores cada vez mais profissionais e proficientes em Língua Espanhola, alertando a população acadêmica sobre a necessidade de elaboração de materiais didáticos que se ajustem às reais e específicas necessidades do aprendiz brasileiro.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 O Profissionalismo do Docente de Língua Espanhola

Só podemos nos considerar profissionais em uma determinada área, quando temos consciência de nosso papel e de nossa contribuição à sociedade; e quando estivermos preparados para exercer nossas atividades com eficácia (MELLO, 1997).

Existe uma crença, ainda bastante popular, de que o fazer docente é uma atividade de cunho meramente pragmático e que o professor não precisa ser envolvido com teorias, com reflexão sobre sua prática, uma vez que seu trabalho requer sobretudo desempenho técnico (LIBÂNEO, 1997, p.49). Em língua estrangeira, essa crença contribuiu para a desvalorização do papel social do professor, na medida em que o mercado seleciona “professores” não a partir de sua formação e proficiência, mas por trazerem em sua bagagem um “método ideal”. Simples e rápidos, estes métodos habilitam qualquer pessoa que passe por seus treinamentos a ministrar aulas, reforçando, por exemplo, a freqüente utilização negativa do portunhol (mescla da Língua Portuguesa com a Língua Espanhola).

A profissão de docente sempre foi considerada - e deveria continuar sendo - uma das mais importantes para o desenvolvimento de qualquer sociedade. De acordo com Volpi, (1995, p. 46) "a docência é, indubitavelmente, uma das mais completas e frutíferas formas de

integração e interação entre os indivíduos, com incalculáveis repercussões na construção da sociedade do futuro."

Nas mãos do professor está a formação das novas gerações, não somente por transmitir conhecimentos, mas, também, pelo seu papel de educador, mediador e formador. Segundo Goble e Porter (1980, p. 56):

Ser profesor hoy día es ser un mediador en el encuentro entre el individuo y la masa de información real, conjetural y mitológica que continuamente amenaza y parece rebasarle, un encuentro en que la selección y uso de los conocimientos es mucho más importante que su absorción.

Isso não significa que o docente deva se colocar numa posição de dono absoluto do conhecimento, a ponto de afastá-lo de novas buscas. Por esse motivo, os mesmos autores afirmam que: "El profesor no puede ya escudarse en su conocimiento superior o subirse a una plataforma elevada mirando con actitud autoritaria sobre las cabezas sumisas de los estudiantes" (1980, p. 114).

Devido às exigências dos avanços que nossa sociedade vem passando como um todo, a formação do professor de línguas também se modifica velozmente. Cada professor deve redefinir continuamente sua estratégia de trabalho, suas metodologias e ser consciente de sua escolha profissional, pois aprendizagem e conhecimento não são estanques. Segundo Cunha, "saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las a nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos" (1995, p. 128). Para Marques "O professor caracteriza-se exatamente por ser um estudioso: descobre e redescobre, aprofunda e alarga seus conhecimentos, enriquece sua bagagem e torna mais valiosas suas aquisições" (1977, p. 75).

A grande tarefa de ensinar exige educadores profissionais, mestres que tenham como meta o desenvolvimento e aperfeiçoamento do aprendiz, que percebam suas capacidades e ampliem suas possibilidades de acesso ao conhecimento. Como transcreve Mouriño (1984, p. 105), "O mais importante é ter em mente o aluno como ser humano que raciocina, questiona e mantém sua individualidade, porque o verdadeiro professor tem a preocupação de não mudar as pessoas, mas sim, de ajudá-las para que mudem" (WEINGAND, 1971).

No dizer de Freire (1997, p. 95),

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

O professor de línguas precisa compreender a sua importância na sociedade como mediador entre a teoria e a prática - por meio da reflexão, da investigação sistemática e do aperfeiçoamento constante - mas, sobretudo, precisa possuir exatidão e fluidez na língua meta. Cumpre a quem desempenha a função de formar ou atualizar o professor de Língua Espanhola - preocupação fundamental deste trabalho - o papel de despertá-lo para esta realidade.

No panorama atual de globalização, o professor de línguas estrangeiras possui um papel extremamente importante já que não se limita ao seu conhecimento lingüístico e cultural da língua meta, pois, também, deve ser portador de conhecimentos amplos, elemento desafiador e estimulador no processo de mudança social dos alunos. Acompanhando as transformações mundiais, o ensino de Língua Espanhola no Brasil vem se reestruturando nos últimos anos. A reportagem do Correio do Povo, datada de 09 de novembro de 2003, deixa bastante claro que:

A Língua Espanhola começa a ganhar espaço, não só nas relações com os países do Mercosul, mas como uma necessidade que atinge profissionais liberais e executivos de várias áreas. E, a partir de 2004, escolas públicas e particulares estarão

obrigadas, por força de lei já aprovada no Congresso, a oferecer à seus alunos, desde a quarta série do Ensino Fundamental no mínimo duas opções de língua estrangeira: Espanhol e Inglês. A escolha entre elas será do estudante.

O que se busca modificar é a imagem freqüentemente estampada em artigos de revistas, jornais, *internet*, etc. sobre o amadorismo que toma conta do mercado de ensino de Espanhol, em função da escassez de professores adequadamente qualificados: “Si Brasil tuviera maestros, el español sería lengua obligatoria, lo más urgente es una buena preparación de profesores y la creación de materiales didácticos adecuados” (MORENO, 2000).

Para que futuros docentes sejam bons formadores, é indispensável que recebam uma boa formação, o que inclui o desenvolvimento e o domínio de todas as habilidades lingüísticas. Na busca de melhores resultados no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, é necessário prepará-los com um Espanhol autêntico e não com o velho e conhecido portunhol, que ainda resiste fortemente entre os educadores, e que na prática serve simplesmente para uma comunicação oral cotidiana e limitada.

[...] una lengua para utilizarla en relaciones comerciales de verdad para el intercambio tecnológico, político, cultural, etc., se tiene que estudiar mucho por muy fácil y próxima que sea. Además de que el famoso portuñol sirve escasamente para una comunicación muy primaria, como mucho para atravesar la frontera y comprar baratijas de imitación (REGUEIRO, 1998, p. 164).

A crescente importância da utilização do Espanhol nas relações do Brasil com os demais países exige um corpo docente de Língua Espanhola mais proficiente, o que nos leva a repensar uma das questões mais preocupantes no momento: a didática precária dos professores atuantes no ensino desta língua.

1.2 A Importância da Instrução Formal para Docentes de Língua Espanhola

Em níveis mais avançados, como no ensino superior, uma maior conscientização lingüística pode ajudar a aprendizagem da LE, fazendo com que a língua, através de um estudo metalingüístico, não seja mais vista como simples instrumento, mas como objeto de reflexão. Nessa perspectiva tem-se um maior enfrentamento das questões estruturais mais problemáticas e profundas, diferentemente do que ocorre em algumas instituições de ensino (cursos de idiomas) em que o objetivo é, apenas, uma boa comunicação em LE e não o conhecimento sobre a língua (BOÉSSIO 2003, p. 02).

O estudo da aquisição de segundas línguas é um campo de investigação relativamente jovem que tem produzido, sem dúvida, contribuições teóricas controversas e indagações empíricas importantes para a instrução formal na sala de aula de idiomas.

Convém salientar que, como instrução formal de uma segunda língua, deve-se compreender não só o trabalho de explicitação e sistematização das regras lingüísticas, mas, também, vários outros meios pedagógicos através dos quais o aprendiz pode ter sua atenção despertada para os dados do *input*, como atividades do tipo instrução de processamento, atividades práticas e *feedback* corretivo, por exemplo, promovidos pelo professor. Atualmente, se reconhece a importância de uma abordagem de cunho comunicativo aliada aos fundamentos do foco na forma quando se objetiva estimular a percepção do aluno em sala de aula.

No presente estudo, parte-se do pressuposto de que a instrução formal com foco na forma é benéfica ao aprendiz de Língua Espanhola. A partir da definição de Lightbown e Spada (1993), a abordagem com foco na forma é entendida como “qualquer esforço pedagógico que é usado para chamar a atenção do aluno para a forma de maneira explícita ou implícita”. Afirmam, também, que “pode se dar através do ensino direto da língua, como por exemplo, do ensino de regras gramaticais, ou através de reações aos erros dos aprendizes”.

Portanto, o professor deve unir o uso correto de estruturas (foco nas formas) com a ênfase no uso comunicativo da língua meta (foco no sentido).

Percebe-se, também, que na instrução com foco na forma, o *feedback* corretivo é um componente importante para o processo de aquisição de LE. Através do *feedback* corretivo, o professor desenvolve no aluno a capacidade de perceber seus erros sistemáticos e se autocorrigir.

Quanto à questão sobre a necessidade, ou não, do ensino explícito das regras gramaticais em L2, é importante fazer uma breve explanação sobre a discussão acerca da relação entre os conhecimentos implícito e explícito.

O conhecimento implícito é um sistema de competências adquirido a partir de uso automático e não-monitorado da língua. “Caracteriza-se como uma forma de conhecimento intuitiva, não facilmente verbalizável”, como resume Alves (2004, p. 27), que complementa com exemplos de Byalistok (1994) *apud* Alves (2004):

[...] quando um falante utiliza sua língua-mãe, não é preciso que ele consulte regras gramaticais para falar o que deseja, dado o fato de que a aquisição da L1 se dá implicitamente [...]

[...] o fato de os falantes nativos, frente a manifestações agramaticais em sua L1, saberem apontar os erros existentes, mas não serem capazes de prover uma explicação para tais inadequações, de modo a fornecerem, geralmente, a justificativa de tais exemplos agramaticais se mostram inadequados porque “não soam bem na língua”.

Ao contrário, tomando os estudos de Ellis (1993, 1994, 2003) como base, diríamos em linhas gerais que o conhecimento explícito é caracterizado por informações declarativas a respeito da linguagem. Na aprendizagem de uma segunda língua, o conhecimento explícito é aquele que pode ser verbalizável, analisável e explanatório, mostrando-se ao aprendiz como uma representação consciente.

Sobre a relação entre estes dois conhecimentos existe uma exaustiva, mas certamente importante discussão - principalmente para pesquisas sobre aquisição oral de LE - que neste trabalho apresentaremos a título de ilustração. Em termos gerais, existem três diferentes visões:

- A *Hipótese da Não-Interface*, que afirma não haver relação entre os dois tipos de conhecimento; o conhecimento que é “aprendido” jamais será “adquirido” e nunca figurará em situação de uso espontâneo. Seu principal representante é Krashen (1982).
- A *Hipótese da Interface-Forte* acredita que o conhecimento explícito pode ser automatizado, como resultado de exaustivas oportunidades de prática na estrutura-alvo. Anderson (1982) e Sharwood Smith (1981) são seus principais representantes.
- A *Hipótese da Interface-Fraca* se propõe a ser uma mediadora entre as duas visões extremistas e antagônicas anteriores, reconhecendo aspectos importantes de ambas. Instituída com este nome por Ellis (1993), é defendida e assim apresentada por Alves (2004, p.41):

[...] o conhecimento explícito, de natureza declarativa é geralmente trazido à tona através da instrução formal, ainda que não possa vir a se transformar diretamente em conhecimento implícito (salvo em que o aprendiz se encontre pronto, em termos de etapas de desenvolvimento de aquisição), contribui para o desenvolvimento do conhecimento implícito por meio de seu papel de “facilitador do *intake*”, uma vez que possibilita aos aprendizes perceber detalhes da forma do *input* que, até então, se mostravam despercebidos.

Tendo em vista que esta dissertação se preocupa com o ensino-aprendizagem de uma LE para futuros docentes e trabalha com estruturas gramaticais em um contexto formal escrito, nos pareceu interessante também fazer menção a outras noções teóricas, como a hipótese do monitor de Krashen.

Nos anos 80, Stephen Krashen (1981, 1982, 1985, 1987) cria o *Natural Approach*, e formula, então, uma teoria de aquisição de segunda língua ou língua estrangeira, composta por cinco hipóteses: a diferenciação entre aquisição (*acquisition*) e aprendizagem (*learning*) de uma língua; a ordem natural (ordem de aquisição seguida pelos aprendizes); o monitor; o *input* e o filtro afetivo.

De acordo com este autor, a hipótese do monitor baseia-se na aprendizagem, no conhecimento consciente das regras gramaticais, na produção lingüística e no papel que a aprendizagem desempenha na formação de enunciados orais e escritos. De acordo com Carioni (1988), o conhecimento consciente das regras gramaticais atua como um fiscal, levando o falante a corrigir-se sempre que ele achar necessário, para conseguir um máximo de correção desejada. Esse “fiscal” é o monitor, que em segunda língua é fruto da aprendizagem.

Faz-se mister recordar que Krashen postula que o monitor somente será posto em prática sob duas condições essenciais: o foco na forma e o conhecimento das regras, ou seja, o falante só se corrigirá se tiver consciência de seu erro, se quiser, ou for solicitado a corrigir-se. No contínuo de suas afirmações, ele diz que a gramática possui um lugar relevante dentro dessa hipótese já que se faz necessária para a formação do monitor. Para ele, a aprendizagem consciente e o estudo sistemático possuem lugar certo dentro desse modelo de aprendizagem.

De acordo com as considerações a respeito do uso da gramática levantadas por Krashen, pode-se concluir que o aprendizado explícito da gramática é importante em se tratando de clareza e precisão do uso da língua alvo. Carioni (1988, p. 64) explica que:

Embora falantes nativos entendam uma comunicação onde o -S da terceira pessoa singular está faltando ou com outros erros gramaticais, é desejável que, se vai ensinar uma língua, o façamos de acordo com a sua forma mais perfeita, ainda mais em se tratando de ensinar futuros professores da língua que precisarão saber falá-la com precisão e clareza, além de fluência.

Segundo Ellis (1994), a reflexão consciente - a instrução explícita – na utilização de determinada forma lingüística e de seu funcionamento, facilita a sua aplicação posterior, seja de forma oral ou escrita. A instrução leva a um maior desenvolvimento da competência estratégica, fazendo com que o aprendiz adquira autonomia e segurança, tanto na compreensão como na expressão da língua em estudo. Nesta pesquisa, ao se trabalhar a importância da instrução explícita não se pretende fomentar a idéia de que o aprendiz de LE deva receber *input* puramente estrutural. O que se quer é chamar atenção para a necessidade de uma reflexão consciente das estruturas gramaticais, principalmente quando desenvolvemos atividades de formação de professores de LE, que passarão a ser multiplicadores de conhecimento e fontes de *input* para seus futuros alunos.

Carioni (1988) deixa claro, ainda, que em se tratando de seqüenciamento gramatical é indesejável o seu uso quando o objetivo é levar o aluno a adquirir a língua, mas, quando se trata de aprendizagem, parece razoável apresentar cada regra isoladamente, uma de cada vez.

Existem estudos e evidências a favor da idéia de que a instrução acelera o ritmo de aprendizagem. Um exemplo é o estudo de Pienemann (1984) em que se pode observar que aprendizes, em contexto natural, demoravam seis meses para adquirir determinada estrutura, enquanto que a mesma estrutura era adquirida somente em duas semanas pelos sujeitos que recebiam instrução e estavam preparados para isso.

Long (1983) fez uma revisão de 11 estudos sobre êxitos alcançados por certos aprendizes depois de períodos comparáveis de instrução em aula, aprendizagem natural e a combinação de ambas. Seis desses estudos mostraram resultados que evidenciaram o desenvolvimento de crianças e adultos que recebiam instrução formal explícita.

Pode-se verificar, também, em estudos como o de Ellis (1989) que apontam um melhor desempenho para os aprendizes que receberam instrução do que os aprendizes que não freqüentaram uma sala de aula.

Pica (1987) apresenta evidências de que alguns aspectos gramaticais são desempenhados com maior precisão/correção se os aprendizes tiverem acesso à instrução explícita (comparação de desempenho de três grupos de aprendizes: ambiente natural, sala de aula e misto) em um número de morfemas gramaticais em fala não planejada.

Apesar de que muitos estudos forneçam evidências de que os efeitos da instrução são duradouros, é necessário citar que outros estudos sugerem o contrário. Lightbown (1980) afirma que os índices de acerto de seus sujeitos caíram pela metade em um teste administrado seis meses depois da instrução. White (1991) diz que os ganhos obtidos em termos de correta posição dos advérbios foram, em larga medida, perdidos depois de um período de cinco meses.

Ainda, em se tratando do papel da consciência na aprendizagem de LE, Boéssio, (2003, p. 12) em sua tese de Mestrado concorda que:

Primeiramente utiliza-se a língua para a comunicação, em sua forma mais básica, sem a necessidade de reflexão sobre ela ou sobre o que se adquire. Em níveis mais avançados, há então a necessidade de refletir sobre o fato lingüístico, principalmente quando se trata de curso formador de professores.

Neste capítulo procurou-se salientar aspectos sobre profissionalismo e instrução formal, assim como, a sua importância na formação dos docentes de Língua Espanhola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Historicidade das Línguas Portuguesa e Espanhola

O Português e o Espanhol, por se originarem da mesma base latina, são chamadas línguas irmãs. Além de possuírem uma história evolutiva semelhante, marcada pelas invasões romana, visigoda e árabe, estão próximas geograficamente, seja na Europa (Península Ibérica) seja na América, onde se estabeleceram a partir dos descobrimentos e conquistas durante o seus processos histórico de expansão.

A preocupação em rever a formação histórica das duas línguas consideradas neste estudo, não é apenas salientar a proximidade lingüística entre estes idiomas, mas, também, perceber as diferenças oriundas das suas experiências culturais, políticas e econômicas. Ao entender que certamente compartilham várias estruturas formais, como a morfossintaxe, esse trabalho visa a analisar as formas verbais do modo subjuntivo, em especial o tempo presente, porque parecem seguir essas características genéticas das línguas irmãs, no caso as línguas neolatinas. Ao mesmo tempo em que essa proximidade torna-se um aspecto facilitador para o aprendizado da língua estrangeira (LE), pode apresentar-se como um obstáculo, como veremos na seção correspondente à interlíngua.

Tanto a Língua Portuguesa como a Língua Espanhola, assim como as demais línguas neolatinas possuem sua descendência do latim vulgar, não do latim culto e literário, ou seja, as línguas romances não derivam do latim escrito na literatura, e sim do latim falado nas ruas e praças. Também salienta que a língua evolui e se modifica com maior dinamismo em sua variante oral que na escrita. No caso específico da Península Ibérica, a presença de soldados, agricultores, invasores e administradores romanos, a partir do ano de 218 a. C., reduziu as culturas existentes a um denominador comum, através da imposição cultural dos dominadores.

Isolada da Europa pelos Pirineus (cadeia montanhosa entre França e Espanha), a região, cuja população local se formou a partir do encontro de vários povos, desenvolveu um linguajar típico, influenciado pelo domínio da latinidade do Império Romano. Celtas, iberos, tartésios, ligures, fenícios, cartagineses e gregos, povos que ali habitavam, assimilaram além da língua dos dominadores, sua organização civil e os costumes. O idioma dos habitantes dos Pirineus, na região "vasco-cantábrica", ao Norte, o "vascuense" ou "euskera", falado pelo povo basco, foi o único que resistiu. Os demais existentes na época subjugaram-se aos destinos lingüísticos da Hispania, definida, então, como território românico.

Os romanos dividiram inicialmente a Península Ibérica em duas províncias, a Hispania Citerior (região Nordeste) e a Hispania Ulterior (região Sudeste), provocando a sua bipartição administrativa e lingüística (TEYSSIER, 1984). Para muitos romanistas, isto explica a origem das línguas hispânicas, onde o latim da Citerior, mais popular e inovador, constituiria a base do catalão e do castelhano, e o da Ulterior, mais culto e conservador, daria origem ao galego e ao Português.

De 218 a. C. até o século IX, o romance passa a ser a língua falada na região, uma variante do latim, estágio intermediário entre o latim vulgar e as línguas latinas modernas (Espanhol, Português, Francês, etc.) (MEDEIROS, 2004).

O ponto de partida para a formação das línguas modernas, no entanto, foram as invasões germânicas (vândalos, visigodos, suevos e alanos), povos vindos do Norte da Europa durante o período de 409 d. C. a 711 d. C., e árabes, vindos do Norte da África no século VIII. Apesar do domínio político, estes povos não conseguiram impor sua língua tal era o prestígio do latim. Embora o latim escrito tenha resistido como língua de cultura, o latim falado diversificou-se rapidamente. Incorporando vários termos à língua latina, o efeito dessas migrações na língua falada pela população da península não foi uniforme, havendo um processo de diferenciação regional, levando mais tarde à formação de línguas bem diferenciadas.

A invasão muçulmana interrompeu a homogeneidade existente e o românico começou a diversificar-se ao longo da reconquista, sempre influenciado pelos dialetos árabes, pertencentes à família camito-semítica, tronco diverso do indo-europeu:

- em Astúrias e Leão começou a falar-se o ásturleonês;
- em Castela, o castelhano;
- em Navarra e Aragão, o navarro-aragonês;
- nos Condados Catalães, o catalão;
- em Galiza e no noroeste de Portugal, o galego-português (MASIP, 2003, p. 27).

As atuais Línguas Espanhola e Portuguesa são, portanto, resultado do processo de miscigenação dos habitantes da região e da aculturação ao longo dos anos.

Convém salientar a importância da Igreja nesse processo. Nas invasões de bárbaros e árabes o clero mostrou-se decisivamente influente sobre os nativos, impedindo a adoção da língua dos novos dominadores como um todo, havendo apenas a incorporação de alguns termos. Segundo Masip (1999, p. 27):

Quando os árabes invadiram a Península, os seus habitantes, exceto os radicados no País Basco, falavam latim. Provavelmente, esse latim tardio, que se foi transformando paulatinamente em românico primitivo, devia ser bastante homogêneo, sob a supervisão do clero, especialmente nas suas manifestações formais.

A Reconquista teve significativa importância, tanto para a formação da Língua Portuguesa, quanto para a Espanhola. Esta guerra santa foi conduzida pelas comunidades cristãs organizadas em reinos (Astúrias, Navarra, Leão, Castela, Catalunha, Aragão e Portugal), logo após a invasão árabe e animada pelos ideais da unidade religiosa. Sob o comando de Afonso VIII, rei de Castela, derrotaram o poderio muçulmano em 1212. A Reconquista, durante os sete séculos em que ocorreu, foi responsável pela reestruturação econômica e social dos reinos cristãos e pela determinação das fronteiras dialetais da península: de leste a oeste, o catalão, o aragonês, o castelhano, o asturiano e o leonês.

A guerra santa criou uma sociedade dominada por um clero com um grande poder espiritual, material e por uma nobreza dona de vastos domínios concedidos em recompensa por seus serviços nas cruzadas. Apesar do poder real firmado nos Estados cristãos (séculos XIII-XIV), ocorria uma grande divisão territorial entre Portugal, Castela e a confederação Catalunha-Aragão.

No século XIII, Castela e Portugal iniciaram sua expansão em direção ao Atlântico (Canárias, Madeira, Açores) e Aragão fundava seu império mediterrâneo (Sicília, Sardenha, Nápoles). Assim, as línguas Portuguesa e Espanhola passavam, então, a viver histórias lingüísticas diferentes.

A Língua Portuguesa

Para consolidar a posse da escassamente povoada região entre Douro e Minho, campo de batalhas frequentes entre cristãos e árabes, D. Afonso VI, rei de Leão e Castela instituiu o Condado Portucalense (derivado de *portucale* > *Portugal*). Nesta região, era falado o galego-

português, dialeto da Galiza, província ocidental do reino de Leão, ao qual o condado de Portugal a princípio pertencia. Levada para o sul até Algarve (século XIII) pela Reconquista (movimento cristão para a expulsão dos muçulmanos da Espanha e Portugal na Idade Média), esta língua representa a primeira feição do nosso idioma. Os dialetos do Norte interagiram com os dialetos moçárabes do Sul, na medida em que os cristãos avançam para o Sul, iniciando-se o processo de diferenciação do Português em relação ao galego.

Com a independência de Portugal (1185), ocorre a separação entre o galego e o Português, que se consolidaria com a expulsão dos mouros (1249) e com a derrota dos castelhanos (1385) que tentaram anexar o país.

O Português (dialeto do Porto), já separado do galego por uma fronteira política, tornou-se a língua oficial de Portugal durante o reinado de D. Dinis (1279 a 1325). Os primeiros textos portugueses estão documentados a partir do século IX, em peças de utilidades, canções, documentos ou em monumentos.

Ao mesmo tempo em que os cavaleiros galegos levaram com eles a sua língua, os monges se incumbiram de efetuar a penetração cultural. Durante a Idade Média, os reinos de Portugal, de Leão, Castela e Aragão estavam inseridos num conjunto peninsular culturalmente estruturado por cortes reais e senhoriais, conventos, sedes episcopais e universidades. A Universidade de Lisboa foi fundada em 1290 e transferida para Coimbra em 1308.

Portugal foi o pioneiro na expansão marítima, não só pela sua posição geográfica privilegiada (extremo Sudoeste da Europa), mas, principalmente, devido à sua formação política e social, que agilizava suas atividades comerciais, através da força econômica e política de uma rica classe mercantil, bem aproveitada pelos reis, revestindo o feudalismo ibérico de características bastante peculiares. Do século XIV ao século XVI, com a expansão

ultramarina, a Língua Portuguesa é levada aos arquipélagos da Madeira e dos Açores, ao Brasil e a várias regiões da Ásia e África, sofrendo influências locais.

A Língua Espanhola

Tendo como base o latim vulgar, o Espanhol sofreu profunda influência germânica, principalmente no vocabulário militar (período visigodo, séculos V-VIII), árabe (a partir de 711) e grega (desde o século VII a.C.), visto que houve colonização grega na costa mediterrânea (SOUSA, 2002). Também recebeu importante influência francesa durante a Idade Moderna, e mais tarde, um grande número de empréstimos do inglês, do italiano e das línguas americanas.

Fatos como a união dos reinos de Castela e Aragão (1479) para uma ofensiva cristã contra a última região moura na península (Granada, reconquistada em 1492), a publicação da primeira gramática castelhana de Elio Antonio Nebrija (1492) e a penetração Espanhola na América, descoberta neste mesmo ano de 1492, consagraram a preponderância do castelhano, esboçada desde o século XII.

O primeiro passo para converter o castelhano em língua oficial de Castela e Leão foi dado por Alfonso X (século XIII), quando mandou compor as grandes obras históricas, astronômicas e legais em romance, e não em latim.

Desta forma distinguem-se três grandes períodos na formação da Língua Espanhola: o medieval ou castelhano antigo (séculos X ao XV), o Espanhol moderno (XVI ao final do XVII) e o contemporâneo (1713, com a fundação da Real Academia Espanhola, até nossos dias).

En el año 1713 se fundó la Real Academia Española. Su primera tarea fue la de fijar el idioma y sancionar los cambios que de su idioma habían hecho los hablantes a lo largo de los siglos, siguiendo unos criterios de autoridad.

En esta época se había terminado el cambio fonético y morfológico y el sistema verbal de tiempos simples y compuestos era el mismo que ha estado vigente hasta la primera mitad del siglo XX (ZAMORA (2004).

Atualmente, o Espanhol é o idioma oficial da Espanha, México, Argentina, Colômbia, Venezuela, Chile, Peru, Bolívia, Cuba, República Dominicana, Paraguai, Uruguai, Equador, Nicarágua, Guatemala, Costa Rica, Panamá, Honduras, El Salvador, Porto Rico (Estados Unidos) e Guiné Equatorial (África). Outros países possuem regiões ou comunidades de Língua Espanhola: Estados Unidos da América (Estados da Califórnia, Texas, Novo México, Arizona, Colorado, Flórida, Luisiana e as cidades de Miami e Nova York), Aruba, Ilhas Virgens Americanas, Filipinas (colônia espanhola até 1988), norte do Marrocos, Saara Ocidental (ex-colônia espanhola anexada ao Marrocos) e Israel e Turquia (judeus) (YSPANUS, 2004).

É a língua românica de maior difusão no mundo, o que lhe confere uma gama de variantes dialetais. Isto aparentemente poderia significar o seu fracionamento em distintas línguas nacionais. No entanto, o dinamismo dos meios de comunicação e da ampliação da língua escrita na literatura faz com que os hispano-falantes manejem uma variedade de línguas comuns, permitindo comunicarem-se apesar de suas diferenças regionais.

Sobre a importância do Espanhol na atualidade o vice presidente da Real Academia Espanhola, professor Salvador (2003) exemplifica:

...la lengua española es la única lengua que acaso sirva todavía para andar por el mundo sin tener necesariamente que aprender el inglés. Porque a la posibilidad de llegar con ella desde Sierra Nevada a los Picos de Europa, desde la cordillera andina a la altiplanicie mexicana, desde el cálido litoral del Caribe a las gélidas costas de la Patagonia, sin dejar de escucharla, se añade el hecho de poder encontrar – y cada vez con más frecuencia - conocedores de ella en cualquier otro lugar del mundo.

Reforçando esta idéia, transcrevemos o texto sobre Língua Espanhola do site da Hispania Línguas Latinas Editora Ltda. (www.hispanialinguas.com.br, 2004):

A crescente globalização da economia mundial tem exigido um elo de comunicação entre os diferentes mercados. Uma vez que os especialistas apontam o mercado latino-americano como um dos que mais impactos fará na economia do século XXI, esse elo de comunicação passa a ser o Espanhol. A criação de tratados como o NAFTA e o MERCOSUL provam que a Língua Espanhola já se tornou fundamental para a sobrevivência na nova ordem mundial. Exemplo disso é o fato de os EUA já terem adotado o Espanhol como segundo idioma. 80% dos alunos norte-americanos escolhem o Espanhol como segunda língua, sem contar com os mais de 35 milhões de hispano-falantes que moram nos Estados Unidos. Recente pesquisa realizada nos EUA revelou que 44% dos empresários norte-americanos concordam que a língua estrangeira mais importante para os negócios, nos próximos 20 anos, será o Espanhol. Nesse país existem, além de 300 jornais em Espanhol, 528 emissoras de rádio e duas grandes redes de televisão, todas em Espanhol.

2.2 A Análise Contrastiva e a Análise de Erros no Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira

Ambas têm em comum a preocupação por um ensino mais eficiente das línguas estrangeiras, embora situadas em pólos opostos na filosofia da ciência. Acreditar em uma ou outra é uma questão de fé científica... Na prática, o melhor procedimento é aproveitar as contribuições de ambas para a melhoria do ensino de LE (VANDRESEN, 1988, p. 83).

A publicação do livro "Linguística Contrastiva: Lenguas y Culturas" por Robert Lado em 1957 marca o começo real da Linguística Contrastiva Aplicada Moderna. Reconhecida desde o final do século XIX na Europa, surge como uma subárea da linguística geral, interessada em apontar similaridades e diferenças estruturais entre a língua materna (de um grupo de alunos) e a língua estrangeira, objeto de estudo. Seu objetivo é delinear, com precisão, as estruturas que oferecem dificuldades de aprendizagem e as que, devido à similaridade com a LM, apresentam facilidades. Com grande desenvolvimento e prestígio até a década de 70, sofreu uma reformulação teórica e metodológica passando, então, a dividir-se em duas versões: a forte e a fraca.

A versão forte partia da idéia de que é possível predizer e fazer a descrição das estruturas que causarão maiores dificuldades no aprendizado de LE, através de uma comparação sistemática entre a língua alvo e a língua materna do aprendiz. Já a Análise de Erros, ou também chamada de Versão Fraca da Análise Contrastiva, se preocupa em tomar como base um *corpus* de dados constante de fitas gravadas e/ou textos escritos pelos alunos e, a partir daí, listar os erros passando a: classificá-los em sistemáticos e não sistemáticos; estabelecer a frequência com que ocorrem; estabelecer as causas prováveis dos erros; precisar o grau de distúrbio que os erros causam na veiculação da mensagem, passando, por fim, a fixar estratégias pedagógicas para superação desses erros (CORDER, 1976).

[...] a versão prática da Lingüística Contrastiva busca tanto as diferenças como as semelhanças entre pares de línguas com o propósito de aplicar os resultados ao processo de ensino-aprendizagem de segundas línguas. A Lingüística Contrastiva se constrói, portanto, a partir da contraposição sistemática de duas línguas, a língua materna (L1) e a língua meta (L2) (GARGALLO, 1999, p. 29).

Qual a validade da Análise Contrastiva no ensino-aprendizagem de LE? Segundo Vandresen (1988, p. 76), é imprescindível a utilidade didática do contraste lingüístico entre a língua materna e a língua meta sempre que o objetivo seja entender melhor as dificuldades dos aprendizes. É um instrumento pedagógico que pode ser sumamente importante na hora de determinar a aplicação didática de determinada metodologia e atividades específicas na aula de LE. Diz ele:

[...] é indiscutível a importância da lingüística contrastiva para o ensino de línguas estrangeiras [...]. O conhecimento dos problemas revelados pela análise contrastiva permite ao professor identificar as causas e desenvolver estratégias para que o aluno supere determinados problemas.

Boéssio (2003, p. 15) afirma que, para se obter um bom nível de conhecimento em LE, dois fatores são imprescindíveis: contrastá-la com a língua materna e chamar o aluno à conscientização lingüística. Ao trabalhar com línguas próximas, a Análise Contrastiva mostra

com maior clareza as estruturas de maior dificuldade, o que facilitará a elaboração de materiais didáticos que contribuam na tentativa de não permitir a fossilização.

Por outro lado, a maior contribuição da Análise de Erros é formular uma nova concepção, como sendo o erro um novo caminho para a apropriação da LE e deixando de ser visto como algo negativo à aprendizagem.

2.3 A Interlíngua e a Transferência Lingüística na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

O estudo da aquisição/aprendizagem de línguas, tanto materna como estrangeira, está claramente associado à atividade docente. Uma das interrogações mais presentes em nosso cotidiano é, sem dúvida, como devemos proceder e que materiais devemos utilizar sempre que nos deparamos com um grupo novo de aprendizes de E/LE. Batalha interminável, buscase uma metodologia “perfeita” que auxilie o aprendiz a não cometer erros ao expressar-se na língua meta.

Diversas pesquisas de análises de produções lingüísticas de falantes não nativos, aprendizes de LE, neste caso a Língua Espanhola, indicam que o ensino-aprendizagem de uma LE é um processo constituído de várias etapas que se sucedem com o tempo, tendo como ponto de partida a L1 e como ponto de chegada a L2. Assim, neste período intermediário, se estabelece uma “língua” com características peculiares, idiossincráticas, que não correspondem a LM do aprendiz, nem a LE que está aprendendo (CONTRERAS, 1998). De acordo com Ferreira (1995), esse sistema lingüístico não nativo, intermediário entre a língua materna e a língua-alvo, aparece com a denominação de "interlíngua", nas propostas lingüísticas de Selinker, a partir do ano de 1972, afirmando que a interlíngua é uma série de sistemas entrelaçados que formam o que se constitui o *continuum* interlingüístico.

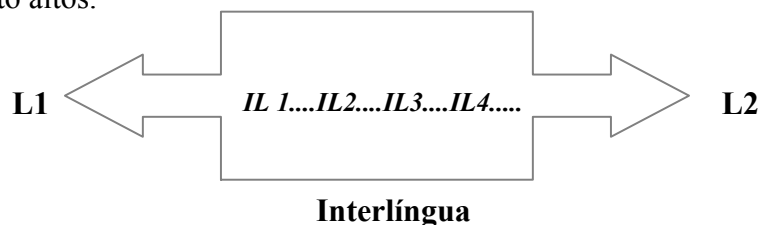
O termo lingüístico “interlíngua” superou o valor negativo do erro anteriormente imposto pela Análise Contrastiva, pois os erros começaram a ser analisados em si mesmos, através da Análise de Erros. O erro passa, então, a ser visto como um mecanismo necessário e inevitável para o processo de aprendizagem em língua estrangeira. O conceito de interlíngua está unido a uma concepção mentalista e criativa da linguagem em que o aprendiz, em determinados estágios, aumenta significativamente a produção de erros – o que se entende como progresso em certos estágios da aquisição — isso porque se iniciou um processo mais criativo em que o aprendiz se arrisca e é mais produtivo com relação à língua meta.

Como um sistema lingüístico aproximativo — que o aprendiz de uma língua vai construindo no processo de aquisição de LE ou da segunda língua (SELINKER, 1972) — a interlíngua não deve ser considerada uma versão errônea da L2, mas um sistema em si mesmo. Assim, não é nem o da língua materna, nem o da língua estrangeira, ainda que contenha elementos dos dois sistemas que estão em contato.

Uma interlíngua considerada em um estágio qualquer de seu desenvolvimento responde ao essencial dos diversos critérios que servem para caracterizar uma língua: sistema simbólico, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, lexicologia, etc. Entretanto, comporta traços específicos que a diferenciam das chamadas línguas naturais, como variabilidade, permeabilidade, fossilização, simplificação, etc., que têm a ver com seu caráter evolutivo.

A influência da língua materna no processo de aquisição de uma língua estrangeira é notável. O recurso da língua materna é palpável, mas não é a única estratégia utilizada pelos aprendizes usuários, como demonstram as construções criativas dos mesmos em L2. Os estudos atuais de interlíngua investigam o nível de influência da língua materna sobre a L2 e tentam descobrir como se dá essa influência.

Segundo Colin Rodea (1990, p.68), o chamado portunhol é a expressão mais imediata do contato entre as línguas portuguesa e espanhola e, dentro do processo de aquisição-aprendizagem, pode ser visto como um estágio de interlíngua, às vezes com níveis de fossilização muito altos.



Fonte: GARGALLO, 1999, p. 28

No caso da aquisição de línguas estrangeiras por falantes de Português, o que ocorre é uma mistura de elementos de um código na estrutura do outro, aparecendo uma sobreposição de elementos fonético-fonológicos, estruturais e lexicais da língua materna, sobre a estrutura da língua-alvo. Isso geralmente se dá em nível subconsciente. Lombello, L. C. & Baleeiro, M. em 1983, já chamavam a atenção para o fato de que o falante de Espanhol, aprendendo Português, incorpora certos itens lexicais (principalmente nomes e verbos) sobre a estrutura do Português, o que é próprio na etapa inicial da aprendizagem de uma segunda língua. Em se tratando de aprendizagem de E/LE por brasileiros, o que se deve evitar é que o aprendiz da Língua Espanhola permaneça nesta etapa de interlíngua inicial, uma vez que ela satisfaz suas necessidades imediatas de comunicação.

No processo de aprendizagem da Língua Espanhola por brasileiros, a interlíngua passa por diferentes estágios e em um ritmo particular devido à proximidade do Português e do Espanhol: não é necessário o período de silêncio inicial, habitual na aquisição de línguas mais distantes. A comunicação é possível nos estágios iniciais e se constrói apoiada, por um lado, na intercompreensão das línguas e, por outro, na interação. Este último fator é fundamental, já que o professor atua como facilitador da interação para que se consiga uma comunicação sem problemas, o que reforça a necessidade da inclusão da instrução explícita nesse processo.

Por estarmos trabalhando com ensino-aprendizagem de línguas irmãs, cabe fazer referência à transferência lingüística. Por transferência, entende-se aqui, quando o aprendiz de uma segunda língua faz uso de seu conhecimento lingüístico e habilidades comunicativas prévias (seja as de sua língua materna ou de qualquer outra língua que conheça) tanto na hora de internalizar o novo conhecimento sobre a língua alvo quanto ao produzir ou processar mensagens em dita língua. É chamada de transferência positiva quando as afinidades entre as duas línguas facilitam a aprendizagem da LE. Quando se refere aos erros originados pela LM é chamada de transferência negativa, que atualmente é considerada sinônimo de interferência.

O papel da língua materna na aprendizagem de língua estrangeira é bastante evidente (KRASHEN, 1982). As habilidades escolares, a formação de conceitos, o conhecimento subjetivo, assim como as estratégias de aprendizagem desenvolvidas na LM, tanto podem apoiar como dificultar a aprendizagem de LE. Portanto, vários fatores relacionados com a língua materna do estudante incidem na aprendizagem de uma LE. Estes fatores incluem a distância lingüística, o nível de competência do aprendiz em sua LM, seu conhecimento da língua meta, o *status* da LM e da LE em seu entorno e as atitudes sociais que eles tenham com relação à LE. Desta forma, aprender uma LE geralmente coloca o aluno fora do seu entorno familiar de símbolos e signos, assim como dos padrões culturais e valores que eles representam.

A proximidade tipológica, morfológica, sintática e léxica entre a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola, apesar de trazer muitas vantagens para o ensino-aprendizagem em sala de aula, também traz algumas dificuldades. O aluno, ao aprender o idioma de Cervantes, devido a essa aparente semelhança entre os dois idiomas, utiliza palavras e estruturas típicas da Língua Portuguesa reforçando, assim, o tão temido portunhol.

2.4 Repensando sobre o Erro e a Fossilização no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira

Los errores son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el aprendiz para aprender. Es un medio de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores, es pues una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su lengua materna y también por los aprendices de una L2 (CORDER, 1967).

Como se sabe, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, em suas mais diferentes etapas, está repleto de obstáculos para o aprendiz. A existência e superação de vários estágios neste percurso em direção à língua alvo até que se conheçam, interiorizem e utilizem corretamente as normas da nova língua, é um labor incansável por parte do aluno e do professor. Nesse complexo caminho, o aluno vai adquirindo um grande número de ferramentas gramaticais, léxicas, funcionais e culturais, desenvolvendo, assim, suas estratégias de aprendizagem e comunicação e, conseqüentemente, aprimorando a sua competência lingüística e comunicativa.

Cometer erros é, segundo Corder (1981), uma estratégia utilizada tanto por uma criança ao adquirir sua língua materna, quanto por um adulto ao aprender uma língua estrangeira.

Para Baralo (1999, p. 45), a fossilização é entendida como um mecanismo pelo qual o aprendiz tende a conservar em sua interlíngua certos elementos, regras e subsistemas lingüísticos de sua língua materna, em relação à língua alvo em estudo.

Os erros gerados por esse processo retornam ao sistema não nativo quando já pareciam erradicados. Ocorrem em circunstâncias muito variadas, em especial quando se fala de temas novos, e quando o aprendiz se sente cansado e ansioso.

O aprendiz lançará mão desse mecanismo mais facilmente em situações de comunicação oral, pois não possuirá tempo suficiente para controlar e corrigir. Ao passo que, se a tarefa lingüística for escrita, como por exemplo, na prática formal de sala de aula, ele disporá de tempo suficiente para corrigir e revisar, ler e reler. Assim, cometerá menos erros gramaticais e lexicais, caso as regras que subjazem a generalização dessas estruturas estiverem adequadamente interiorizadas. À medida que o aprendiz tiver a capacidade de monitorizar a sua produção, reduzirá a fossilização de erros.

Portanto, neste estudo, consideramos o erro como um produto natural da aprendizagem. O erro é uma consequência e não uma barreira à aprendizagem. Na medida em que o aprendiz recebe tratamento de seus erros, poderá repensar ou confirmar suas hipóteses sobre o funcionamento da LE. Isso lhe permitirá reformular seus enunciados e ser melhor compreendido na interação com colegas e professores.

Ainda sobre a questão do erro, Durão (1999) apresenta uma nova perspectiva para seu tratamento no contexto da sala de aula. Segundo a lingüista, o erro deixou de ser um mal a ser evitado, para revestir-se de características positivas. Através dele é possível fazer a análise da competência transitória dos sujeitos em estudo, proporcionar ao investigado evidências das estratégias que os alunos estão utilizando para aprender a LE e alertar os estudantes para que tenham consciência de que cometer erros é um mecanismo que todos utilizam para aprender, e é um modo de que dispõem para testar diferentes hipóteses acerca da natureza da língua que estão aprendendo. (In BOÉSSIO, 2003).

Expostos a evidências explícitas (*input*), os aprendizes poderão perceber mais facilmente as discrepâncias entre a LM e a língua meta, o que vem a se constituir um gatilho importante para modificar o conhecimento existente.

Aqui salienta-se mais uma vez o papel do professor: responsável pelas estratégias de ensino-aprendizagem, necessita repensar constantemente se deve ou não corrigir o aluno e quando. Através do *feedback* corretivo, poderá ajudar o aprendiz a produzir uma linguagem

adequada em LE, repassando-lhe informações quanto à sua produção e se está de acordo com a língua meta ou não.

Destacamos, também, a importância da produção de linguagem pelo aluno (*output*) e sua ligação com a noção de correção de erros: o aluno precisa produzir para errar, e segundo muitos autores, precisa errar para acertar. Em LE, o *output* é fundamental para que o aluno avalie conscientemente a lacuna que existe entre a sua interlíngua e a língua meta. Isso o permitirá reconhecer seus problemas lingüísticos e o levará a reformular seus enunciados até produzir uma linguagem adequada na língua meta.

3 LAPIDANDO O OBJETO DE ESTUDO LINGÜÍSTICO

Me parece muy importante el subjuntivo porque él es el único que expresa el tiempo de la hipótesis y de lo posible, de lo no-real. El subjuntivo es, en efecto, el tiempo que crea en el habla y la escritura la escena cóncava de la suposición. Gracias al subjuntivo se añade una trasrealidad como el forro de raso a un vestido de noche o, en suma, como la dimensión donde se desdobra el soñado cuerpo del lenguaje (ECO, 1999, p. 48).

Nos últimos trinta anos, temos presenciado uma grande transformação no modo de ensino de línguas estrangeiras. Se antes partíamos da pergunta “Como devemos ensinar uma língua estrangeira?”, hoje nosso ponto de partida consiste em nos perguntarmos de que modo se produz essa aprendizagem/aquisição e o que devemos fazer para facilitá-la (ELLIS, R. 1994).

O professor, ao ensinar uma segunda língua, deve ter em mente que a língua falada e a língua escrita são habilidades muito diferentes. Quando falamos, podemos utilizar vários recursos como entonação, acentuação e aspectos paralingüísticos (expressão corporal), para comunicar a mensagem desejada. Ao escrever, no entanto, empenharemos um cuidado maior para expressarmos nossas idéias. Além da necessária utilização das convenções da língua escrita, a mensagem exige uma clareza de expressão e uma preocupação com a forma que o receptor administrará esta mensagem.

O desenvolvimento da língua escrita não se adquire de forma rápida e espontânea, copiando os modelos da língua oral. É necessário que exista a recepção de um *input* compreensível e também a utilização de técnicas que nos ajudem a desenvolver nossas próprias estratégias (KRASHEN, 1982 ; ELLIS, R. 1994).

A opção pelo estudo dos erros presentes na expressão formal escrita deve-se ao fato de que nela a fossilização de estruturas gramaticais é mais facilmente observável. Ellis (1994) deixa claro que o código escrito, de acordo com a tradição lingüística, é um sistema de signos que serve para reproduzir a linguagem oral. Entende-se que, tanto na língua materna, como na língua estrangeira, a escrita pressupõe uma tendência ao uso *standard*, uma seleção mais rigorosa da informação, uma maior elaboração gramatical e organização discursiva, enquanto que no texto oral existe uma tendência ao uso mais coloquial da linguagem, uma maior presença de subterfúgios e uma preferência por soluções informais. Goody (1977) reforça a idéia de que as dificuldades que entranham o código escrito se intensificam quando se tem que redigir um texto e expor idéias em língua estrangeira.

Tendo como foco de interesse o ensino-aprendizagem de alunos de licenciatura em Letras Língua Espanhola, parece conveniente a identificação dos erros mais freqüentes em sua produção escrita e o reforço do ensino formal da gramática contrastiva de LM e L2 neste processo. É importante que este trabalho seja visto como um caminho para uma reflexão lingüística que permita ao aluno a autopercepção de seus erros e a conscientização do papel do erro, seja para sua aprendizagem, seja para a sua atuação como professor de Espanhol. Neste momento, não se discute se a gramática é necessária ou suficiente para o aprendizado de uma língua, mas, sim, se ela ajuda, ou não, no processo de aprendizagem. Segundo UR (1996, p. 77-78), a gramática só ajuda se for ensinada consistentemente como meio de melhorar o domínio da língua, não como um fim em si mesma.

Estando os verbos entre as estruturas do Espanhol que mais oferecem dificuldades ao aprendiz brasileiro, um fato chama atenção nas atividades em sala de aula: os alunos evitam ou usam inadequadamente o subjuntivo em sua produção escrita, apesar da semelhante estrutura deste modo no Português e no Espanhol. Entre os tempos do modo subjuntivo, o presente em Língua Espanhola é o que mais caracteriza esta semelhança de estrutura com a Língua Portuguesa.

Reforçando a idéia de que o subjuntivo merece especial atenção no ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, abaixo pode-se observar as considerações de três autores que trabalham com esse tópico da gramática:

La correcta utilización de los modos del verbo en español, especialmente del subjuntivo, es probablemente la meta más difícil que no siempre llega a alcanzar el hablante extranjero perteneciente a un medio lingüístico que no sea el románico (DAPENA, 1991).

Este modo es, para casi todos los estudiantes de E/LE el gran enemigo y los alumnos en cuestión no son una excepción. Aprender a utilizar correctamente esse modo no es tarea fácil (MUÑOZ, 1991).

La enseñanza del subjuntivo representa para el profesor de Español que inicia su andadura profesional una fuente de sinsabores y, ¿por qué no decirlo?, de frustraciones. El subjuntivo también es, como todos sabemos, uno de los mayores obstáculos en el que tropieza sistemáticamente el alumno extranjero [...] (ÁLVAREZ, 1990).

Esta dificuldade em relação à utilização do modo subjuntivo por brasileiros, também foi observada em sua produção formal escrita em Língua Portuguesa, como afirma Nascentes:

Nas formas negativas do imperativo emprega-se muito o presente do indicativo...o fato parece explicável pelo pouco conhecimento que o povo tem do subjuntivo. Dele faz um uso muito limitado...

O subjuntivo quase não é usado pela classe inculta. É substituído freqüentemente pelo indicativo. Aparece em frases feitas como: Deus o favoreça. O povo não sente o matiz dubidativo deste modo. Para a expressão o indicativo o satisfaz. Talvez ache mesmo difíceis, complicadas, pedantes, as formas do subjuntivo e usa, por exemplo: Não quero que ele vai com você (NASCENTES apud AZEVEDO, 1976, p. 51).

Para ilustrar esta afirmação, buscou-se alguns exemplos de frases escritas por brasileiros em LM em que o presente do subjuntivo foi inadequadamente utilizado. Serviram como fonte de coleta as redações dos vestibulares 2003/2004 da URI - Universidade Regional Integrada e das Missões – Campus de Santo Ângelo.

Quadro 1 – Exemplos da utilização inadequada do presente do subjuntivo na LM - Redações dos vestibulares 2003/2004 da URI - Campus Santo Ângelo

UTILIZAÇÃO INADEQUADA DO PRESENTE DO SUBJUNTIVO EM FRASES DAS REDAÇÕES DOS VESTIBULARES 2003/2004 DA URI CAMPUS DE SANTO ÂNGELO – RS	USO ADEQUADO DO PRESENTE DO MODO SUBJUNTIVO EM LP NA LINGUAGEM FORMAL
<i>“Foram e são anos de luta para possuímos o que temos hoje, mas não são anos em que levamos para destruímos com todo esse paraíso, são minutos apenas atitudes que fazem com que colocarmos um ponto final em toda nossa trajetória.”</i>	“...que fazem com que coloquemos... ”
<i>“Com o mundo da tecnologia o mundo acredita que podemos ajudar para esse progresso ir adiante.”</i>	“...acredita que possamos... ”
<i>“Contudo, espero que um dia, todas as pessoas do mundo conseguem ter um tratamento de água digna em suas casas para não precisar tomar água suja.”</i>	“...todas as pessoas do mundo consigam ... ”
<i>“Existem vários projetos do mundo inteiro para preservação da água, eu tenho certeza que se cada um de nós fazer a sua parte, e colaborar quem sabe nunca falte água.”</i>	“...se cada um de nós fizer a sua parte...”
<i>“Dados estatísticos dizem que o Brasil, embora seje o mais rico do mundo em reservas hídricas, milhões de famílias brasileiras não tem acesso a água potável em suas residências.”</i>	“...embora seja o mais rico do mundo...”
<i>“É necessário que cenas como estas acabem, e a conscientização seja geral, e com isso tentarmos evitar que amanhã a água não seja mais um produto em extinção.”</i>	“... e com isso tentemos evitar que...”
<i>“Devemos cobrar aos responsáveis pelo saneamento, dos encarregados pelo tratamento de esgotos para que podemos ter um líquido saudável também.”</i>	“... para que possamos... ”

<p>“Devemos cada um de nós tentar virar este jogo, tentar preservar este mundo em que vivemos, a água que bebemos, para que um dia ela não venha a faltar e para que nós não precizaremos deixar apenas lembranças.”</p>	<p>“...e para que nós não precisemos...”</p>
<p>“ O mundo está tomando consciência deste fato, temos todos que ajudarmos e principalmente às grandes fábricas e às madeiras a cuidar com os desmatamento nas beira dos rios, isso faz com que os rios ficam desprotegidos e os peixes não conseguem tirar seus alimentos e suas fontes de abrigo.”</p>	<p>“... faz com que os rios fiquem desprotegidos e os peixes não consigam..”</p>
<p>“ E para que continuamos vivos, a comunidade em geral deve começar a mudar de postura.”</p>	<p>“E para que continuemos vivos...”</p>
<p>“A maior riqueza que temos em nosso planeta é a água, por isso devemos ter o máximo de cuidado no momento em que estamos usando-a para que não a desperdiçamos, usando incorretamente...”</p>	<p>“... para que não a desperdicemos...”</p>
<p>“Temos que ter a consciência de que se cada um de nós fazer a sua parte, que é não poluir os rios, podemos revolucionar o mundo.”</p>	<p>“... se cada um de nós fizer a sua parte...”</p>
<p>“Por que os governos estão querendo que as regiões de todo o país começam a comprar água...”</p>	<p>“... que as regiões de todo o país comecem a comprar...”</p>
<p>“Devemos ser pessoas esclarecida para que não se apertamos em situação complicadas. Tendo cada vez mais empenho e dedicação para sermos vencedores.”</p>	<p>“... para que não nos apertemos em situações complicadas.”</p>
<p>“A cada dia que se passa o mundo requer mais e mais dos profissionais, fazendo com que nós alunos tornamo-nos os maiores interessados em adquirir conhecimento.”</p>	<p>“... com que nós alunos nos tornemos...”</p>
<p>“Portanto, se não estarmos informados e atualizados sobre qualquer assunto que aconteça em nossa volta, e nos acomodarmos, tornaremos pessoas passivas e sem valor para a sociedade.”</p>	<p>“... se não estivermos informados...”</p>
<p>“O aprendizado faz com que nos tornamos pessoas com maiores chances no campo de trabalho e no mundo ao qual temos que enfrentar.”</p>	<p>“O aprendizado faz com que nos tornemos pessoas...”</p>
<p>“Devemos achar um jeito de fazer com que os livros, revistas, jornais, os computadores, meios de comunicação, entram em nossas vidas com diversão, alegria, com participação dos leitores, navegantes, telespectadores e ouvintes.”</p>	<p>“... entrem em nossas vidas...”</p>

<p><i>“O nosso papel é estar sempre com vontade de praticar, interessar-se, construir nosso próprio conhecimento, fazer com que cada vez mais sentimos vontade de saber, de sempre estar informado...”</i></p>	<p>“... com que cada vez mais sintamos vontade de saber...”</p>
<p><i>“... sempre fazendo o que mais gostamos, se especializando no assunto que nos dá prazer em fazer, que fazemos com vontade e sempre lembrando que conhecimentos levaremos para toda a vida e quem sabe ensinarmos futuramente para nossos filhos e netos.”</i></p>	<p>“... que façamos com vontade...”</p>
<p><i>“Em virtude dos fatos mencionados somos levados a acreditar que, se cada um não fazer e der o melhor de si, o mundo continuará a passar em nossa volta...”</i></p>	<p>“... se cada um não fizer e der o melhor de si...”</p>
<p><i>“Saber de tudo o que está passando no mundo hoje ainda mais com essa tecnologia não é nada fácil, um pouco é claro que sabemos, mas não basta, vamos tentar ser alunos que dominam assuntos importantes que interessam para nossa vida”</i></p>	<p>“... tentar ser alunos que dominem assuntos importantes que interessem para nossa vida.”</p>
<p><i>“As vezes não é muito fácil conseguirmos alcançar nos objetivos, mas com garra e determinação é bem provável que sairemos vitoriosos, ainda que contamos com os avanços diários da tecnologia.”</i></p>	<p>“... ainda que contemos com os avanços diários...”</p>

Fonte: Vestibular URI – Campus de Santo Ângelo – RS, 2003-2004.

Desses pensamentos depreende-se o direcionamento dos esforços do presente trabalho para a análise do verbo, no modo subjuntivo, tempo presente, na habilidade da escrita formal, utilizado por brasileiros durante a aprendizagem da Língua Espanhola.

Ao identificar e reconhecer os erros mais frequentes do aprendiz brasileiro de E/LE e trabalhando-se paralelamente com a gramática contrastiva, espera-se contribuir principalmente com a produção escrita em Espanhol, obtendo-se melhores resultados em classes.

3.1 Frases que na Atualidade Exemplificam o Uso do Subjuntivo no Cotidiano da Língua Espanhola

Como salienta Mansilla-García (2001, p. 20) em seu trabalho de contraste entre o inglês e o Espanhol, o subjuntivo em Língua Espanhola conserva força e vigor, tanto na língua escrita quanto na língua falada. Julgamos como Lunn (1992, p. 61) que "En español, el subjuntivo es una parte íntegra de la lengua; no es un formalismo facultativo."

Em uma rápida observação de revistas, jornais, livros e filmes, percebe-se que o presente do subjuntivo é utilizado com muita frequência em Espanhol por nativos de Língua Espanhola.

Nos quadros 2 e 3, a título de ilustração, estão transcritas algumas frases com verbos no presente do modo subjuntivo, retiradas de dois periódicos em Espanhol: a revista argentina "Selecciones Reader's Digest" e o jornal uruguaio "DiárioEl País", que possuem uma grande circulação entre todas as classes sociais, especialmente a classe média.

Revista SELECCIONES, da Argentina, 2002:

Quadro 2 – Frases do cotidiano apresentando o uso do subjuntivo em Língua Espanhola, retiradas da Revista "Selecciones Reader's Digest" (2002).

1. "Basta con que <u>haya</u> un interruptor cerca o <u>caiga</u> un relámpago para que esta escritora de cuarenta y cinco años se <u>sienta</u> invadida por un medio tan abrumador, que sólo puede pensar en huir." Selecciones, abril de 2002, p. 24
2. "30 pesos por preguntas que <u>elijamos</u> en <i>Está Comprobado</i> , y que <u>usemos</u> en las siguientes secciones." Selecciones, abril de 2002, p. 20
3. "Es interesante que <u>ingiramos</u> menos carboidratos." Selecciones, abril de 2002, p. 74 .
4. " <u>Deme</u> un ejemplo." Selecciones, abril de 2002, p. 35.
5. "Quien sabe <u>cambie</u> al mundo entero, que las personas <u>hagan</u> cosas buenas y ahí, tendremos un mundo más agradable." Selecciones, abril de 2002, p. 80.
6. "... <u>empiece</u> el día con el pie derecho." Selecciones, abril de 2002, p. 75.

7. “Así es la vida: historias que revelen un aspecto divertido o interesante de la naturaleza humana.” Selecciones, abril de 2002, p. 20.

8. “¿Hay que hacer ejercicio y comer sanamente aunque se tenga la presión arterial normal? Selecciones, abril de 2002, p. 28.

9. “Que sea normal no quiere decir que no se deba consultar con un profesional.” Selecciones, abril de 2002, p. 30.

Fonte: Revista Selecciones Reader’s Digest, da Argentina, 2002.

Jornal “DIÁRIO EL PAÍS”, do Uruguai, 2002/2003:

Quadro 3 – Frases do cotidiano apresentando o uso do subjuntivo em Língua Espanhola, retiradas do Jornal “Diário El País” (2002/2003).

1. “El día que produzcamos un gran vino que merezca llevar tu nombre [...]” El País, julio de 2002, p. 03.

2. [...] Por ello es importante que firmo la carta de adhesión y que busque lo más pronto las agencias del banco. (Llame al teléfono 91 610 60). El País, septiembre de 2002, p. 22.

3. Se pide que faciliten los pagos de tributos al BPS.” El País, julio de 2002, p. 03.

4. Al vender sus allajas o relojes, consúltenos. El País, julio de 2002, p. 07.

5.“ ¡Pare de sufrir! Iglesia Universal del Reino de Dios. En Uruguay también.” El País, julio de 2002, p. 14.

6. Para que no se te escape ni una palabra de inglés, no te pierdas el fascículo número 24 del Diccionario Inglés – Español. El País, 2002, p. 10.

7. Sácate las ganas de bailar con las mejores bandas tropicales de nuestro país. El País, 2002 – p. 15.

8. Las fórmulas del tenedor libre, el “espeto corrido” coman dos personas y pague uno, sustituye el acto de comer en un marco civilizado. El País, 2002, p. 16.

9. Así hoy y cuando el lector ya esté hojeando y leyendo la sección deportes de El País... El País, 2003, 3º cuaderno.

10. Tengo la intención de proponer al presidente Bush que ignore a Arafat, que le boicote, que no mantenga la presión. El País, 2003, p. 3.

Fonte: Jornal “Diário El País”, do Uruguai, 2002/2003.

3.2 Modo Subjuntivo

Para iniciar a apresentação do modo subjuntivo, que servirá de embasamento para a presente pesquisa, estruturou-se um quadro contrastando suas definições a partir de algumas gramáticas da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola.

Quadro 4 – Definições do modo subjuntivo oriundas de algumas gramáticas de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola

LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA ESPANHOLA
CEGALLA (1981, p. 337) – O subjuntivo é o modo da possibilidade. Usa-se para exprimir um fato possível, hipotético, incerto, irreal ou dependente de outro.	MILANI (1999, p. 233) – O subjuntivo expressa, convém salientar, o caráter de não-realidade, de probabilidade, de incerteza na concretização da ação. Isso é o que caracteriza esse modo verbal.
ALI (1964, p. 166) – O modo subjuntivo é próprio das orações principais optativas e das subordinadas em que se considera o fato como incerto e duvidoso.	MONZÚ FREIRE (1999, p. 81) – Es el modo que expresa las acciones como no reales ni concretas. Es el modo de la suposición, del deseo, de la acción dudosa o deseable.
BECHARA (1980, p. 104) – O modo subjuntivo faz referência a fatos duvidosos, prováveis, possíveis.	MATTE BON (1998, p. 49) – La característica esencial que distingue al subjuntivo de todos los demás tiempos del español es que no presenta informaciones nuevas. El enunciador pone los verbos en subjuntivo cuando sólo se quiere referir a la relación entre un sujeto y un predicado, sin dar informaciones sobre el sujeto del verbo.

Para melhor exemplificar o contraste dos diversos tempos do modo subjuntivo entre o Português e o Espanhol, o quadro seguinte apresenta a conjugação do verbo regular *cantar* nas duas línguas.

Quadro 5 – Contraste do Modo Subjuntivo: Língua Portuguesa e Língua Espanhola

SUBJUNTIVO - Verbo cantar – 1ª conjugação espanhola e portuguesa		
tempos portugueses	tempos espanhóis	caracterização temporal
<p><u>Presente</u> Eu cante Tu cantes Ele/ela cante Nós cantemos Vos canteis Eles cantem</p>	<p><u>Presente</u> Yo cante Tú cantes Él/ella/usted cante Nosotros cantemos Vosotros cantéis Ellos/ellas/ ustedes canten</p>	Dúvidas ou desejos próximos, dissipáveis ou realizáveis
<p><u>Pretérito perfeito composto</u> tenha cantado tenhas cantado tenha cantado tenhamos cantado tenhais cantado tenham cantado</p>	<p><u>Pretérito perfecto</u> haya cantado hayas cantado haya cantado hayamos cantado hayáis cantado hayan cantado</p>	Dúvidas ou desejos próximos, já dissipados ou realizados
<p><u>Pretérito imperfeito</u> cantasse cantasses cantasse cantássemos cantásseis cantassem</p>	<p><u>Pretérito imperfecto</u> cantara/cantase cantaras/cantases cantara/cantase cantáramos/cantásemos cantarais/cantaseis cantaran/cantasen</p>	Dúvidas ou desejos remotos, dificilmente dissipáveis ou realizáveis
<p><u>Pretérito mais-que-perfeito composto</u> tivesse cantado tivesses cantado tivesse cantado tivéssemos cantado tivésseis cantado tivessem cantado</p>	<p><u>Pretérito pluscuamperfecto</u> hubiera c./hubiese cantado hubieras c./hubieses cantado hubiera c./hubiese cantado hubiéramos c./hubiésemos cantado hubierais c./hubieseis cantado hubieran c./hubiesen cantado</p>	Dúvidas ou desejos remotos de impossível dissipação ou realização
<p><u>Futuro simples</u> cantar cantares cantar cantarmos cantardes cantarem</p>	<p><u>Futuro (futuro imperfecto)</u> cantare cantares cantare cantáremos cantareis cantaren</p> <p style="text-align: right;"><i>Obs.: em desuso em Espanhol</i></p>	Indica ações futuras <u>não</u> acabadas
<p><u>Futuro composto</u> tiver cantado tiveres cantado tiver cantado tivermos cantado tiverdes cantado tiverem cantado</p> <p style="text-align: right;"><i>Obs: uso freqüente no Português</i></p>	<p><u>Futuro perfecto</u> hubiere cantado hubieres cantado hubiere cantado hubiéremos cantado hubiéreis cantado hubieren cantado</p> <p style="text-align: right;"><i>Obs.: em desuso em Espanhol</i></p>	Indica ações <u>acabadas</u> Obs: os futuros do Espanhol praticamente caíram em desuso na linguagem corrente sendo empregados apenas em textos jurídicos ou em algumas expressões.

3.3 A Irregularidade Verbal

Faz-se necessário ressaltar que em se tratando de irregularidade verbal, tanto a Língua Portuguesa como a Língua Espanhola possuem um grande número de verbos irregulares. Ditas irregularidades às vezes ocorrem em alguma(s) de suas formas, no radical, na terminação ou em ambos.

Nas duas línguas chamamos de verbos irregulares aqueles em que o radical sofre modificações no decurso da conjugação, ou cujas desinências se afastam das desinências do paradigma, ou ainda, aqueles que sofrem modificações tanto no radical quando nas desinências (pedir ... peço; ser sou/era/fui) / (pedir...pido; ser...soy/era/fui). Quase sempre, a irregularidade surgida no tempo primitivo passa para os respectivos tempos derivados.

Um verbo pode ser irregular apenas em algumas de suas flexões, ou seja, ele poder se portar como regular em alguns tempos e como irregular em outros.

Ex.: O verbo pedir possui no presente do indicativo uma irregularidade que só caracteriza a primeira pessoa do singular (peço, pedes, pede, pedimos, pedis, pedem).

Na Língua Portuguesa há três categorias de verbos irregulares:

- a. Irregularidade temática: verbos cuja irregularidade se dá no radical (ou tema).

Ex.: perder/ perco (o radical perd transformou-se em perc);

- b. Irregularidade flexional: verbos cuja irregularidade se dá na desinência.

Ex.: dar/ dou (a desinência regular da 1ª p.s. do indicativo da 1ª conjugação é -o).

- c. Irregularidade temático-flexional: verbos cuja irregularidade se dá, ao mesmo tempo, no tema e na desinência.

Ex.: *caber/ coube* (houve alteração no radical, que de *cab* passou para *coub*, e, ao mesmo tempo, na desinência, que no paradigma é - i).

Com relação a Língua Espanhola, as irregularidades existentes também podem ser classificadas em três categorias:

- a. Irregularidade vocálica: a forma irregular apresenta na raiz uma vogal do mesmo, porém mais fechada que a vogal da raiz, tal como esta raiz aparece no infinitivo: de *ped-ir*, *pid-ió* (I); de *mor-ir*, *mur-ió* (II); ou um ditongo crescente, sempre com vogal silábica *e*: de *quer-er*, *quier-o* (III); de *volv-er* (IV), *vuelv-o*; de *jug-ar*, *jueg-o* (V). Irregularidades ou variações: *e/i* (I), *o/u* (II), *e/ie* (III), *o/ue* (IV), *u/ue* (V).
- b. Irregularidade consonântica: Pode consistir na substituição de uma consoante por outra (a consoante da forma irregular é sempre sonora): *hac-er*, *hag-a*; *hab-er*, *hay-a*, ou na adição de uma consoante a consoante final da raiz do infinitivo: *nac-er*, *nazc-o*; *sal-ir*, *salg-o*; *ven-ir*, *veng-o*, ou na adição de uma consoante a última vogal da raiz do infinitivo: *hu-ir*, *huy-o*; *o-ír*, *oy-e*.
- c. Irregularidade mista: Se produz pela substituição de uma vogal e uma consoante por outra vogal e outra consoante, simultaneamente: *dec-ir*, *dig-o*; *sab-er*, *sep-a*; *cab-er*, *quep-a*, ou pela agregação do grupo – *ig* - a última vogal da raiz: *o-ír*, *oig-o*; *tra-er*, *traig-a*.

Seria necessário dedicar um capítulo inteiro desta dissertação para se descrever todas as irregularidades verbais presentes nas Línguas Portuguesa e Espanhola. Não sendo este o foco do presente estudo, o trabalho limitou-se, dentro do possível, à definição e classificação dos principais tipos de irregularidades existentes, já que não mencioná-las seria menosprezar sua influência no ensino-aprendizagem do paradigma verbal, tanto em LM quanto em LE.

3.4 Ressaltando as Principais Diferenças entre o Subjuntivo em Português e em Espanhol

O modo subjuntivo é usado tanto em Espanhol quanto em Português para expressar desejos, sentimentos, hipóteses, probabilidade, situações condicionais, opinião e percepção.

Em Língua Portuguesa, os tempos mais usados do subjuntivo são o presente, o pretérito imperfeito e o futuro. O presente, para expressar uma idéia de probabilidade, dúvida ou incerteza e também para desejos; o pretérito imperfeito é usado para expressar uma hipótese; o futuro para expressar um fato que pode acontecer ou não (também uma hipótese).

Os tempos do subjuntivo mais usados em Espanhol são o presente e o pretérito imperfeito. Utiliza-se o presente para expressar uma ação iminente ou com a idéia de ação futura, ainda que não necessária; o pretérito imperfeito com idéia de presente em uma comparação, e também para expressar algo do passado ou uma ação do futuro em relação ao momento em que se fala e normalmente posterior ao tempo da oração principal. Já o futuro é um tempo que está em desuso na linguagem informal da Língua Espanhola; considerado uma forma muito arcaica, podemos encontrá-lo em escritos jurídicos ou escritos literários (DAPENA, 1987, p. 98).

No contraste destes tempos nas duas línguas, é importante ressaltar algumas diferenças:

Basicamente o presente do subjuntivo Espanhol é utilizado da mesma forma que no Português. Entretanto, no Espanhol, este tempo também é usado, em algumas frases, para substituir o infinitivo flexionado/pessoal, existente apenas no Português.

Exemplo:

Língua Portuguesa	Língua Española
<i>Para comprarmos um carro...</i> (infinitivo flexionado)	<i>Para que compremos un carro...</i> (presente do subjuntivo)

O uso do pretérito imperfeito do subjuntivo nas duas línguas também é igual. No entanto, de acordo com Lunn e Decesaris (1992, p. 66), este é o único tempo da Língua Espanhola que permite duas variações de escrita: a mais usada é com a terminação **-ra** (*cantara*), sobretudo na linguagem falada, e a menos freqüente é a terminação **-se** (*cantase*). Segundo Milani (2003, p.235), de acordo com a Real Academia Espanhola, estas duas formas de desinência são equivalentes no subjuntivo espanhol. O uso adequado de uma ou de outra terminação vai de pender do costume e do meio social de cada região hispano-falante. Ambas (*ra* e *-se*) são formas equivalentes ao *-sse* (*cantasse*), do pretérito imperfeito do subjuntivo em Português.

Uma observação importante que se deve fazer ao ensinar esse tempo verbal em Espanhol para aprendizes brasileiros é que não se pode confundir, por exemplo, *cantara* do Espanhol, que é uma forma do subjuntivo, com *cantara* do Português que é o pretérito-mais-que-perfeito do indicativo, pois têm sentidos e usos completamente diferentes.

Exemplo:

Língua Portuguesa	Língua Espanhola
<i>Se ela cantasse, poderíamos alegrar a festa.</i> (pretérito imperfeito do subjuntivo)	<i>Si ella cantara/cantase, podríamos alegrar la fiesta.</i> (pretérito imperfeito do subjuntivo)
<i>Ela cantara até tarde.</i> (pretérito-mais-que-perfeito do indicativo) <i>Ela tinha cantado até tarde.</i> (pretérito-mais-que-perfeito composto do indicativo)	<i>Ella había cantado hasta tarde.</i> (pretério pluscuamperfecto do indicativo)

Como salientamos anteriormente, os tempos futuro imperfeito – que indica ações futuras não acabadas – e o futuro perfeito - que indica ações acabadas - estão em desuso na linguagem espanhola cotidiana, sendo empregados apenas em documentos legais, muito formais, ou em algumas expressões, enquanto que na Língua Portuguesa seu uso é bastante amplo.

Exemplo de expressões que ainda utilizam o futuro:

Língua Espanhola
<p><i>...derechos que tenga o pudiere tener...</i> <i>...adonde fueres haz lo que ...</i> <i>...Sea lo que fuere...</i></p>

Em Espanhol, na língua corrente atual, substitui-se o futuro imperfeito do subjuntivo pelo presente do subjuntivo ou pelo presente do indicativo, de acordo com as regras que os regem:

Língua Espanhola	
<p>Utiliza-se: <i>Quando tengas la oportunidad...</i> (Temporal: presente do subjuntivo)</p>	<p>Que equivale a: <i>“Quando tuvieres la oportunidad...”</i> (Futuro imperfeito do subjuntivo)</p>
<p>Utiliza-se: <i>Si tienes la oportunidad...</i> (Condicional: presente do indicativo)</p>	<p>Que equivale a: <i>“Si tuvieres la oportunidad...”</i> (Futuro imperfeito do subjuntivo)</p>

O contraste do futuro do subjuntivo em Espanhol e em Português também é importante para a aprendizagem de ELE por brasileiros, para que esta frequência de uso fique clara.

Exemplo:

Língua Portuguesa	Língua Espanhola
<i>Quando eu puder, comprarei uma casa.</i> (Temporal: futuro do subjuntivo)	<i>Cuando pueda, compraré una casa.</i> (Temporal: presente do subjuntivo)
<i>Se eu puder, comprarei uma casa.</i> (Condicional: futuro do subjuntivo)	<i>Si puedo, compro una casa.</i> (Condicional: presente do indicativo)

Ao analisarmos as duas frases em Língua Portuguesa, podemos verificar que, tanto a temporal iniciada por *quando*, como a condicional iniciada por *se*, apresentam o verbo *poder* no futuro do subjuntivo. No entanto, a versão das duas frases para a Língua Espanhola, não apresenta o verbo no futuro do subjuntivo e sim no presente do subjuntivo ou do indicativo.

3.5 Subjuntivo: subjetividade, irrealidade e virtualidade

De acordo com estudos realizados por Val (1992, p. 127), os modos verbais possuem uma intenção originária: expressar a atitude mental da pessoa que fala, em relação com os fatos a que se refere. Segundo esse autor, a subjetividade tem seu campo específico centrado no subjuntivo.

Diversos autores salientam que o modo subjuntivo é um aspecto marcado da Língua Espanhola que não existe em todas as línguas (BARALO, 1999). E é justamente a questão da subjetividade, bastante discutida na oposição modal indicativo/subjuntivo, que tem sido apontada como o núcleo principal dos problemas e dificuldades em que esbarra um não nativo Espanhol ao aprender os usos do subjuntivo em E/LE (MANSILLA-GARCÍA, 2001). Isso nos leva a entender a preocupação dos estudos sobre o subjuntivo, tanto em Português quanto em Espanhol, em incluir uma comparação com o indicativo.

Analisando os modos verbais, em um estudo comparativo do Espanhol com várias línguas (português, inglês, alemão, francês e italiano), Wandruszka (1976, p. 562) salienta:

El subjuntivo es un problema predilecto de la lingüística. No es difícil averiguar cuál es su función, visto en conjunto. Frente al indicativo, el modo cero, el subjuntivo es como el imperativo un modo de la perspectiva psíquica. La simple aseveración contenida en el indicativo se refiere en el subjuntivo a una afirmación de nuestra voluntad, nuestro pensamiento, nuestro sentir: subjuntivo = indicativo + perspectiva psíquica.

Resume-se, no quadro abaixo, as várias associações presentes nos trabalhos que tiveram a preocupação de buscar um denominador comum na alternância semântica das formas do indicativo e subjuntivo.

Indicativo	Subjuntivo
realidade	irrealidade
efetividade	possibilidade
constatação	subjetividade
atualidade	virtualidade
presente gramatical	futuridade

Quanto à dualidade indicativo = real e subjuntivo = irreal, MILANI (1999, p. 216) esclarece:

Normalmente as formas verbais **indicativo** e **subjuntivo** expressam respectivamente, a oposição **realidade** e **não-realidade** das ações, não no sentido de ações reais ou irrealis em si, mas no sentido de ações concretas, possíveis, que se realizam de fato em contraposição a ações hipotéticas, prováveis, que podem não se realizarem de fato.

Para Milani (1999), muitas vezes, a escolha do uso do subjuntivo ou do indicativo depende da maior ou menor segurança que se tem (ou se quer dar) da realização ou não do fato ou da ação. Como nos exemplos:

*Espero que **vuelvan**. (subjuntivo)*

*Seguro que **volverán**. (indicativo)*

Estes exemplos podem nos levar a postular que o indicativo está associado à constatação de um fato objetivo – ou ao menos pensado como tal pelo falante – enquanto o subjuntivo, em oposição, à subjetividade ou a irrealidade do fato.

Para Dapena (1991, p. 34), tal afirmação seria incorreta, na medida em que se pode identificar a presença da subjetividade no subjuntivo e no indicativo. Acredita que os dois modos verbais indicam como o falante vê a ação, ou seja, como a enfoca subjetivamente. Por isso este autor sugere que:

[...] sería preferible hablar de **actualidad** para el indicativo, por referirse este a la realización de la acción – realización que puede ser efectiva o no –, y de **virtualidad** para el subjuntivo, el cual no indica propiamente la irrealidad (vale decir, inexistencia o imposibilidad) de una acción posible o imposible.

Referindo-se ao Espanhol hodierno, Mansilla-García (2001) acredita que o subjuntivo tem invadido o domínio de outros modos (indicativo e imperativo) a medida que expande suas funções e significados:

En el curso de la evolución histórica del castellano, varias de las formas del subjuntivo han sufrido desplazamientos y cambios de valor semántico cuya consecuencia, ha sido la reducción de algunas de sus formas o la desaparición de otras: el caso del futuro del subjuntivo. Por otra parte se ha producido una intensificación de ciertos usos, muchos de los cuales son subjetivos o estilísticos. De aquí nace la dificultad de establecer reglas que fijen el uso del subjuntivo español, ya que su empleo no responde siempre a un uso gramatical para expresar la función de la subordinación, sino estilístico o de apreciación subjetiva.

3.6 Contrastando a formação e o uso do Tempo Presente do Modo Subjuntivo na Linguagem Formal Escrita, em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola

O tempo presente do modo subjuntivo, tanto em Língua Portuguesa como em Língua Espanhola, é um tempo derivado da primeira pessoa do singular do presente do modo indicativo.

Exemplo em Língua Portuguesa:

Eu vejo dá origem a *que eu veja*; *eu ouço* dá origem a *que eu ouça*; *eu digo* dá origem a *que eu diga*. Se a primeira do singular do presente do indicativo é nula, como nos verbos defectivos, todo o presente do subjuntivo é nulo.

De acordo com Saconi (1996, p. 238-240), o presente do modo subjuntivo não apresenta vogal temática, apenas desinência modo temporal (DMT) e desinências número-pessoais (DNP). A DMT da 1ª conjugação é *e* (cante) e da 2ª e 3ª é *a* (coma). Ou seja, todo o presente do modo subjuntivo apresenta vogal temática **zero** (VTØ).

O presente do modo subjuntivo é formado pelo radical da 1ª pessoa do singular do presente do indicativo mais:

a. As terminações *-e*, *-es*, *-e*, *-emos*, *-eis*, *-em* para os verbos da 1ª conjugação. Nessa terminação distingue-se:

-e: desinência modo temporal

-s, *-mos*, *-is*, *-m*: desinências número - pessoais

Obs.: Para alguns verbos irregulares, no entanto, como *querer* e *saber*, por exemplo, esta regra não funciona.

b. As terminações *-a*, *-as*, *-amos*, *-ais*, *am* para os verbos da 2ª e da 3ª conjugação. Nessa terminação distinguem-se:

-a: desinência modo-temporal;

-s, *-mos*, *is*, *-m*: desinências número-pessoais.

Quadro 6 – Formação do tempo presente do modo subjuntivo em Língua Portuguesa

	1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
Radical da 1ª pessoa do singular do presente do indicativo	fal-	com-	part-
Presente do modo subjuntivo	(que) eu fale (que) tu fales (que) ele fale (que) nós falemos (que) vos faleis (que) eles falem	coma comas coma comamos comais comam	parta partas parta partamos partais partam

Quadro 7 – Formação do tempo presente do modo subjuntivo em Língua Espanhola

	1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
Radical da 1ª pessoa do singular do presente do indicativo	habl-	com-	part-
Presente do modo subjuntivo	(que) yo hable (que) tú hables (que) él hable (que) nosotros hablemos (que) vosotros habléis (que) ellos hablen	coma comas coma comamos comáis coman	parta partas parta partamos partáis partan

Nas gramáticas de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola pesquisadas, observaram-se diferentes conjuntos de regras, baseados nos vários contextos que regem o subjuntivo.

Centrando nosso objeto de estudo, o Quadro 8 contrasta alguns exemplos de ocorrências do presente do subjuntivo no Português e no Espanhol, que indicam o seu uso mais adequado nas duas línguas, levando em conta os diversos critérios encontrados nas gramáticas, tais como: sentido do verbo, expressões características, função, subordinação das orações, etc.

Quadro 8 - Contraste dos “principais” usos do tempo presente do modo subjuntivo em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola.

O PRESENTE DO MODO SUBJUNTIVO	
Principais usos em Língua Portuguesa:	Principais usos em Língua Espanhola:
1. Em orações independentes	
a) Com advérbios que expressam dúvida, probabilidade	
<u>Talvez</u> venha amanhã.	<u>Quizá</u> venga mañana.
<u>Provavelmente</u> nos acompanhe à festa.	<u>Probablemente</u> nos acompañe a la fiesta.
b) Com expressões de desejos, votos, aplausos, optativas com que sem nenhum elemento anteposto.	
Que <u>venham</u> os adversários! Que <u>sejas</u> feliz! <small>(nestas formas com “que” existe um verbo volitivo subjacente)</small>	¡Que <u>vengan</u> los adversarios! ¡Que <u>seas</u> feliz! <small>(En esas formas con “que” existe un verbo volitivo subyacente)</small>
Que se <u>vão</u> em seguida. <small>(Neutralização opcional de ordem)</small>	Que se <u>vayan</u> en seguida. <small>(Neutralización opcional de orden)</small>
<u>Oxalá tenha</u> sorte na prova! (tomara) Que <u>durmas</u> bem! Que <u>sejas</u> feliz!	¡ <u>Ojalá tenga</u> suerte en la prueba! ¡Que <u>duermas</u> bien! ¡Que <u>seas</u> feliz!
c) Formas com imperativo: Usa-se o indicativo somente nas segundas pessoas, nas demais o subjuntivo	
<u>Respirem profundamente!</u>	¡ <u>Respiren profundamente!</u>
<u>Tussam forte!</u>	¡ <u>Tosan fuertemente!</u>
Escute-me um momento, lhe peço. <small>(Acrescentando ao subjuntivo uma expressão suavizante).</small>	Escúcheme un momento, se lo ruego. <small>(Añadiendo al subjuntivo una expresión suavizante).</small>
Quem tem ouvidos para ouvir, <u>ouça</u> . <small>(Quando dirigimos uma ordem a uma terceira pessoa).</small>	Quien tiene oídos para oír, <u>oiga</u> . <small>(Cuando dirigimos una orden a una tercera persona).</small>
Com imperativo negativo: usa-se o subjuntivo em todas as pessoas	
Não <u>fiques</u> zangada, Ana!	No te <u>enfades</u> , Ana.
Não <u>faças</u> isso!	No <u>hagas</u> eso.
Não <u>tenhamos</u> medo.	No <u>tengamos</u> miedo.
d) Com quer...quer expresso ou subentendido e outras formas duplicadas	
(quer) <u>Queira</u> , (quer) não <u>queira</u> , sairemos cedo.	<u>Quiera</u> o no <u>quiera</u> saldremos temprano.
<u>Venha</u> ou não <u>venha</u> , sairemos as oito.	<u>Venga</u> o no <u>venga</u> , saldremos a las ocho.
<u>Caia</u> quem <u>caia</u> devemos tomar rapidamente uma decisão.	<u>Caiga</u> quien <u>caiga</u> , debemos tomar rápidamente una decisión.
2. Em orações subordinadas (ou encaixadas)	
2.1 Orações Substantivas	
a) Introduzidas por verbos volitivos:desejo, dúvida, mandato, súplica, etc.	
<small>(introduzidas por que)</small> Temo que <u>estejas</u> muito cansada.	<small>(introducidas por que)</small> Temo que <u>estés</u> muy cansada.

Temo <u>que</u> não mais se <u>publiquem</u> livros interessantes.	Temo <u>que</u> no se <u>publiquen</u> más de libros interesantes.
Desejo que <u>termine</u> logo este trabalho.	Deseo que <u>termine</u> luego este trabajo.
Quero que <u>termine</u> logo esse trabalho.	Quiero que <u>termine</u> luego ese trabajo.
Determino que <u>termine</u> logo este trabalho.	Determino que <u>termine</u> luego este trabajo.
O país está destruído: pode ser, inclusive, que sirva de campo de batalha.	El país está destruido: puede ser, incluso, que sirva de campo de batalla.
Pode ser que tu <u>tenhas</u> razão.	Puede (=es posible) que <u>tengas</u> razón.
Duvido que ele <u>saiba</u> .	Dudo que él <u>sepa</u> .
Alegra-me que hoje <u>estejas</u> de tão bom humor.	Me <u>alegra</u> que hoy <u>estés</u> de tan buen humor.
Deseja que eu <u>volte</u> logo.	Desea que yo <u>vuelva</u> luego.
Imploro que os empregados <u>trabalhem</u> .	Imploro que los empleados <u>trabajen</u> .
Vamos discutir ações que <u>busquem</u> alterar as desigualdades raciais.	Vamos a discutir acciones que <u>busquen</u> la alteración de las desigualdades raciales.
b) Com verbos de julgamento ou percepção mental (especialmente) se estiverem no negativo	
Não creio que eu <u>tenha</u> febre.	No creo que yo <u>tenga</u> fiebre.
Ana não crê que <u>existam</u> ETs.	Ana no cree que <u>existan</u> ETs.
c) Em orações nominais cujo sujeito é uma oração substantiva e o predicado nominal é um adjetivo ou substantivo que indique “existência”, “veracidade”, em frases negativas: não é certo que, não é evidente que etc.	
Não é evidente que os empresários <u>façam</u> o negócio.	No es evidente que los empresarios <u>hagan</u> el negocio.
Pode ser que tu não <u>tenhas</u> razão.	Puede ser que tú no <u>tengas</u> razón.
Não é certo que o presidente <u>volte</u> atrás.	No es cierto que el presidente <u>vuelva</u> atrás.
d) Em orações nominais com adjetivos como: é melhor que, é importante que, é provável que, é necessário que, etc.	
Será <u>melhor que</u> não <u>digas</u> nada.	Es <u>mejor que</u> no <u>hables</u> nada.
É importante que todos <u>percebam</u> o real papel do professor em sala de aula.	Es importante que todos <u>perciban</u> el real papel de los maestros en el aula.
É preciso que se <u>deixe</u> de pensar em guerras.	Es necesario que se <u>deje</u> de pensar en guerras.
2.2 Orações subordinadas adjetivas	
Com verbos volitivos na oração principal	
<u>Buscamos</u> (procuramos, queremos) terrenos que <u>sejam</u> urbanizáveis.	<u>Buscamos</u> (procuramos, queremos) terrenos que <u>sean</u> urbanizables.
Procuo livros que <u>provoquem</u> a discussão e o pensar.	Procuo libros que <u>provoquen</u> la discusión y el pensar.
Necessita-se de uma moça que <u>saiba</u> cozinhar.	Se necesita muchacha que <u>sepa</u> cocinar.
Buscamos terrenos que <u>sejam</u> urbanizáveis.	Buscamos terrenos que <u>sean</u> urbanizables.
<i>Nota:</i> Problemas semânticos: Quero a secretaria que <u>fala</u> espanhol. Quero uma secretaria que <u>fale</u> espanhol.	<i>Ojo:</i> Problemas semânticos: Quiero la secretaria que <u>habla</u> español. Quiero una secretaria que <u>hable</u> español.

2.3 Orações subordinadas adverbiais	
a) Orações condicionais: a menos que, a não ser que etc.	
Sairemos cedo, <u>a não ser que</u> o jogo <u>termine</u> tarde.	Saldremos temprano <u>a no ser que</u> el juego <u>termine</u> tarde.
b) Orações finais: para que, a fim de que etc.	
Irei para que me <u>mostres</u> as fotografias.	Iré para que me <u>enseñes</u> las fotografías.
<u>A fim de que</u> <u>fique</u> tranquilo, buscarei tua mãe.	<u>A fin de que</u> te <u>quedes</u> tranquilo buscaré a tu madre.
c) Outras partículas adverbiais:	
Quando, depois que, sempre que, uma vez que, enquanto, ainda que	
<u>Quando sair</u> , fecha a porta.	<u>Quando salgas</u> , cierra la puerta.
<u>Ainda que seja</u> muito inteligente não estuda o suficiente.	<u>Aunque sea</u> muy inteligente, no estudia lo suficiente.

O percurso até o nosso objeto de estudo – o contraste do presente do subjuntivo em Português e Espanhol na linguagem formal escrita – iniciou com a definição do modo subjuntivo, destacando as principais diferenças nas duas línguas, a questão da sua subjetividade, até chegar à formação e uso do tempo presente do subjuntivo. Neste caminho, algumas questões foram se destacando, exigindo uma rápida referência, como a irregularidade verbal presente nas duas línguas. Os exemplos retirados das redações de vestibulandos brasileiros e de periódicos em espanhol, aparecem como ilustração a um fato que desperta a atenção durante as atividades em sala de aula: as dificuldades orais e escritas dos aprendizes em relação à utilização dos verbos. Enquanto se observa que o modo subjuntivo é utilizado com frequência na linguagem cotidiana em Língua Espanhola (ver Quadros 2 e 3 sobre periódicos em espanhol), o Quadro 1 destaca que, até mesmo em sua língua materna os vestibulandos brasileiros têm dificuldade em utilizar o modo subjuntivo de forma adequada. Considerando-se que em espanhol e em português conjuga-se o subjuntivo de forma tão semelhantes (Quadro 5), se pode supor que os brasileiros transferem esta dificuldade para o seu aprendizado em Língua Espanhola.

4 METODOLOGIA

4.1 Descrição dos Sujeitos

Os sujeitos que constituíram esta pesquisa são brasileiros, acadêmicos do Curso de Letras, Licenciatura Plena Português/ Espanhol, da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Santo Ângelo, alunos oriundos de duas turmas: 20 aprendizes do IV semestre e 20 do VI semestre, totalizando 40 sujeitos.

Para a constituição da amostra levou-se em consideração os seguintes aspectos:

- não terem estudado Espanhol formalmente antes do ingresso no Curso de Letras;
- não manterem contato freqüente com falantes de Língua Espanhola.

Contando com a adesão voluntária dos sujeitos, formou-se um grupo com idades entre 22 e 32 anos. Embora não houvesse restrição quanto ao sexo, a amostra foi composta exclusivamente por mulheres, visto que nos dois semestres letivos escolhidos a população era 100% feminina.

Os alunos possuíam uma carga horária de quatro horas/aula semanais de Língua Espanhola, ministradas pela pesquisadora, professora titular na URI, o que conferiu um estreito grau de proximidade no período da pesquisa.

No IV semestre, os futuros professores de Espanhol estavam em um nível intermediário no domínio da língua meta, período no qual o modo subjuntivo, aqui pesquisado, foi introduzido no Curso. Estes fatores motivaram a escolha do primeiro grupo.

O segundo grupo pertencia ao VI semestre do Curso de Letras. Conjetura-se que os aprendizes neste estágio já possuam um nível intermediário da língua, direcionando-se para o nível avançado, o que nos levou a pressupor que a ocorrência de erros diminuiria consideravelmente. Neste semestre, os aprendizes estão cotidianamente trabalhando com a Língua Espanhola através de apresentação de trabalhos, preparação de aulas e aplicação de conteúdos como mini-práticas.

Faz-se necessário ressaltar a dificuldade em constituir uma amostra expressiva de informantes, dentro dos aspectos delimitantes previstos na pesquisa. A proximidade da URI – Campus de Santo Ângelo da fronteira com Argentina e Uruguai (países hispano-falantes) permite um fluxo constante de pessoas de fala espanhola entre os três países. Assim, grande parte dos estudantes do Curso de Letras já havia tido contato com a língua meta, principalmente por ser proveniente de cidades da fronteira, sendo descartados para compor a amostra.

4.2 Questionário: expectativas e crenças do aluno sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Após a definição dos sujeitos para a pesquisa, procurou-se provocar no futuro docente de E/LE uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, tendo como foco principal a importância da gramática neste processo. O instrumento utilizado foi um questionário com 05 questões objetivas, que nos permitiu conhecer um pouco melhor os sujeitos pesquisados, através de suas expectativas e crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Quadro 9 – Questionário: Expectativas e Crenças do Aluno Sobre o Ensino-aprendizagem de LE.

RESPONDA A LAS CUESTIONES ABAJO DE ACUERDO CON SU OPINIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUA ESPAÑOLA:

1. Según su expectativa, ordene las 04 alternativas, atribuyendo el número 01 para la que le parezca más importante con relación a la didáctica del profesor de lengua extranjera:

- ser disciplinador tener creatividad
 dominar la gramática poseer buena oralidad
 ser incentivador poseer buena didáctica

2. Ordene del 01 hasta el 04, de acuerdo con el grado de dificultad que las estructuras gramaticales abajo se presentan en su aprendizaje de la Lengua Española:

- pronombres verbos apócope conjunción

3. ¿Es posible aprender adecuadamente una lengua extranjera con un profesor que posee fluencia oral, pero que no domina la gramática de la lengua que enseña?

- sí no

4. ¿Las reglas gramaticales presentadas antes, o después, de una actividad de lengua extranjera son importantes para que usted evite errores en actividades posteriores semejantes?

- sí no

5. Como aprendiz de Lengua Española indique si concuerda o discuerda de las afirmativas abajo:

a) Independiente de la finalidad con que el aprendiz busca la Lengua Española, el conocimiento de la gramática de la lengua estudiada no es fundamental.

- concuerdo discuerdo

b) Como aprendiz de Lengua Española, acostumbro a recordar las reglas gramaticales estudiadas cuando realizo nuevos ejercicios.

- concuerdo discuerdo

c) El alumno de Lengua Española evita el uso del subjuntivo en sus redacciones porque no lo utiliza en su lengua materna.

- concuerdo discuerdo

d) Al enseñar una lengua extranjera, es importante que se trabaje su forma más perfecta, principalmente cuando los aprendices sean futuros profesores.

- concuerdo discuerdo

e) El aprendiz de Lengua Española, no utiliza el modo subjuntivo en construcciones frasales porque no posee muy claras las reglas gramaticales correspondientes.

- concuerdo discuerdo

f) La utilización adecuada de la gramática permite mayor precisión y claridad de expresión en la comunicación.

- concuerdo discuerdo

A primeira questão refere-se às competências que o aprendiz espera de um professor de idiomas. Possui quatro (4) alternativas que deveriam ser ordenadas pelos alunos de forma crescente, atribuindo o número 1 para a de maior importância. O objetivo dessa questão é

verificar em que grau de importância se encontra o domínio da gramática na expectativa do discente. A questão número 2 objetiva a verificação do grau de dificuldade que as estruturas gramaticais citadas (pronomes, verbos, apócope e conjunção) apresentam na aprendizagem da Língua Espanhola. A 3 pede um posicionamento do aluno quanto à idéia de que o domínio da gramática pelo docente de língua estrangeira é determinante para se obter um aprendizado mais adequado. Já a questão 4 busca um posicionamento quanto à importância, ou não, da apresentação das regras gramaticais (anterior ou posteriormente a uma atividade de língua estrangeira) para que o aprendiz evite erros em atividades posteriores semelhantes. A 5ª, e última questão, está subdividida em sete (7) itens que vêm reforçar os focos de interesse dessa investigação, ou seja, a importância das regras gramaticais, o uso do subjuntivo e o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola.

4.2.1 Dados do Questionário

Nas tabelas a seguir apresentamos a tabulação das respostas de cada uma das cinco questões separadamente. Em vermelho, salientamos, as maiores pontuações por item e por semestre.

Questão 01 – Competências esperadas de um professor de Língua Espanhola

Según su expectativa, ordene las 06 alternativas, atribuyendo el número 01 para la que le parezca más importante con relación a la didáctica del profesor de lengua extranjera:

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| <i>() ser disciplinador</i> | <i>() tener creatividad</i> |
| <i>() dominar la gramática</i> | <i>() poseer buena oralidad</i> |
| <i>() ser incentivador</i> | <i>() poseer buena didáctica</i> |

Tabela 1 – Referente à questão 01 do questionário: Expectativas e Crenças do Aluno Sobre o Ensino-aprendizagem de LE.

↓ Alternativas Ordem de importância →	IV Semestre						VI Semestre					
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Ser disciplinador			01	02	05	12					07	13
Ter criatividade		02	03	04	07	04			02	13		05
Dominar a gramática	09	05	01	02	03		12	06	02			
Ser incentivador	02	02	07	03	04	02				05	13	02
Possuir boa oralidade	05	05	04	06			02	05	11	02		
Possuir boa didática	04	06	04	03	01	02	06	09	05			

Nosso objetivo em relação a esta questão era verificar em que grau de importância se encontra o domínio da gramática na expectativa do grupo pesquisado.

Como podemos observar no quadro acima, o *domínio da gramática* foi apontado pelos dois semestre como a competência mais importante para um professor de E/LE.

Para o IV semestre não houve um destaque entre as demais competências, excetuando ser disciplinador, que foi indicado em último lugar de importância na grande maioria das respostas. Poderíamos assim resumir a ordem das alternativas do grupo desse semestre: *dominar a gramática, possuir boa didática, ser incentivador, possuir boa oralidade, ter criatividade, ser disciplinador*.

Para o VI semestre as posições ficaram mais claras, sendo mais valorizadas as competências técnicas do docente de E/LE. Poderíamos assim resumir a ordem das

alternativas do grupo desse semestre: *dominar a gramática, possuir boa didática, possuir boa oralidade, ter criatividade, ser incentivador, ser disciplinador.*

Questão 02 - Grau de dificuldade das estruturas gramaticais em Língua Espanhola

Ordene del 01 hasta el 04, de acuerdo con el grado de dificultad que las estructuras gramaticales abajo se presentan en su aprendizaje de la Lengua Española:

() Pronombres () verbos () apócope () conjunción

Tabela 2 – Referente à questão 02 do questionário: Expectativas e Crenças do Aluno Sobre o Ensino-aprendizagem de LE.

	IV Semestre				VI Semestre			
	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°
Pronomes		07	06	07	02	07	07	04
Verbos	20				18	02		
Apócope		05	06	09		04	06	10
Conjunción		08	08	04		07	07	06

A questão número 2 (dois) objetiva a verificação do grau de dificuldade que as estruturas gramaticais citadas (pronomes, verbos, apócope e conjunção) apresentam na aprendizagem de Língua Espanhola.

Para os grupos pesquisados do IV e VI semestres, o *verbo* constitui-se sem dúvida a estrutura gramatical de maior dificuldade na aprendizagem de E/LE.

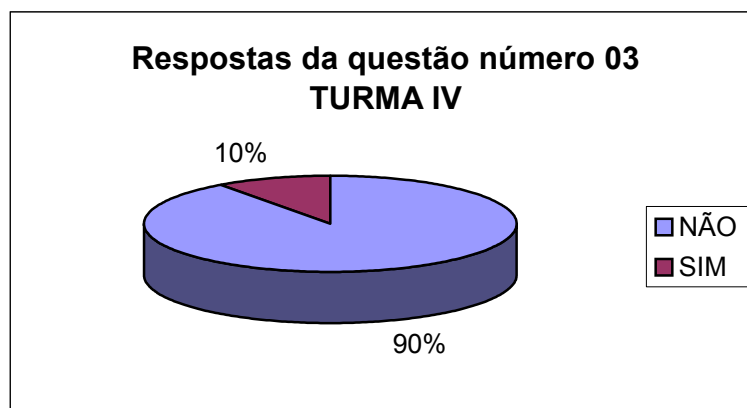
Questão 03

¿Es posible aprender adecuadamente una lengua extranjera con un profesor que posee fluencia oral, pero que no domina la gramática de la lengua que enseña?

Gráficos 1 e 2 – Referentes à questão 03 do questionário: Expectativas e Crenças do Aluno Sobre o Ensino-aprendizagem de LE.

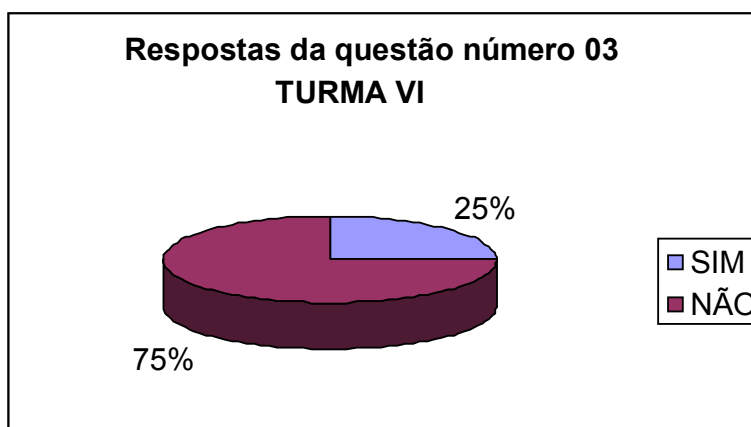
IV SEMESTRE

18 alunos = 90 % responderam *NÃO*
02 alunos = 10 % responderam *SIM*



VI SEMESTRE

15 alunos = 75 % responderam *NÃO*
05 alunos = 25 % responderam *SIM*



De acordo com as respostas da questão 03 (três), os dois grupos pesquisados demonstram acreditar que o domínio da gramática pelo professor é fator determinante na obtenção de um aprendizado mais adequado de E/LE.

Esta resposta reforça significativamente a questão de número 01 (um). Para 100% dos alunos do VI semestre, mais próximos de se tornarem docentes de LE, a fluência oral do professor não representa competência suficiente para que seus alunos aprendam adequadamente uma língua estrangeira.

Questão 04

¿Las reglas gramaticales presentadas antes, o después, de una actividad de lengua extranjera son importantes para que usted evite errores en actividades posteriores semejantes?

Gráficos 3 e 4 – Referentes à questão 04 do questionário: Expectativas e Crenças do Aluno Sobre o Ensino-aprendizagem de LE.

IV SEMESTRE

20 alunos = 100% responderam *SIM*

**VI SEMESTRE**

20 alunos = 100% responderam *SIM*



Para a totalidade dos sujeitos pesquisados do IV e VI semestres, é importante a apresentação das regras gramaticais (anterior ou posteriormente a uma atividade de língua estrangeira) para que o aprendiz possa evitar erros em atividades posteriores semelhantes.

Estas respostas reforçam a necessidade de uma reflexão consciente sobre as estruturas gramaticais, principalmente quando desenvolvemos atividades de formação de professores de LE, que passarão a ser multiplicadores de conhecimento e fontes de *input* para seus futuros alunos.

No subtítulo *Repensando sobre o erro e a fossilização no processo de aprendizagem de língua estrangeira*, salientamos que, se a tarefa lingüística for escrita, como por exemplo, na prática formal de sala de aula, o aprendiz disporá de tempo suficiente para corrigir e revisar, ler e reler. Assim, cometerá menos erros gramaticais e lexicais, caso as regras que subjazem à generalização dessas estruturas estiverem adequadamente interiorizadas. A medida em que o aprendiz tiver a capacidade de monitorar a sua produção, reduzirá a fossilização de erros.

Questão 05

A 5ª e última questão está subdividida em 06 (seis) itens que vêm reforçar os focos de interesse dessa investigação, ou seja, a importância das regras gramaticais, o uso do subjuntivo e o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola.

Como aprendiz de Lengua Española indique si concuerda o discuerda de las afirmativas siguientes:

a) *Independiente de la finalidad con que el aprendiz busca la Lengua Española, el conocimiento de la gramática de la lengua estudiada no es fundamental.*

() *concuerdo* () *discuerdo*

b) *Como aprendiz de Lengua Española acostumbro a recordar las reglas gramaticales estudiadas cuando realizo nuevos ejercicios.*

() *concuerdo* () *discuerdo*

c) *El alumno de Lengua Española evita el uso del subjuntivo en sus redacciones porque no lo utiliza en su lengua materna.*

() *concuerdo* () *discuerdo*

d) *Al enseñar una lengua extranjera, es importante que se trabaje su forma más perfecta, principalmente cuando los aprendices sean futuros profesores.*

() *conuerdo* () *discuerdo*

e) *El aprendiz de Lengua Española, no utiliza el modo Subjuntivo en construcciones frasales porque no posee muy claras las reglas gramaticales correspondientes.*

() *conuerdo* () *discuerdo*

f) *La utilización adecuada de la gramática permite mayor precisión y claridad de expresión en la comunicación.*

() *conuerdo* () *discuerdo*

Tabelas 3 e 4 – Referentes à questão 05 do questionário: Expectativas e Crenças do Aluno Sobre o Ensino-aprendizagem de LE.

IV SEMESTRE

Utilização das regras gramaticais:

	Concordo	Discordo
A	03	17
B	18	02
C	13	07
D	18	02
E	13	07
F	17	03

VI SEMESTRE

Utilização das regras gramaticais:

	Concordo	Discordo
A	01	19
B	20	
C	15	05
D	20	
E	15	05
F	18	02

Ao discordarem do item **a**, os alunos pesquisados do IV (85%) e VI (95%) semestres demonstram acreditar que é fundamental o conhecimento da gramática na língua estudada, seja qual for a finalidade com que o aprendiz busque a LE.

Ao realizarem novos exercícios de LE, os alunos do IV (90%) e VI (100%) semestres costumam recordar as regras gramaticais estudadas anteriormente. *(item b)*

Segundo os grupos pesquisados do IV (65%) e VI (75%) semestres, o aluno de LE evita o uso do subjuntivo em suas redações porque não o utilizam em sua LM. *(item c)*

Tratando-se da formação de futuros professores, os alunos do IV (80%) e VI (100%) semestres acreditam na importância de se ensinar a língua estrangeira na sua forma mais perfeita *(item d)*.

Para 65% do grupo do IV semestre e 75% do VI semestre, o aprendiz de LE não utiliza o modo subjuntivo em construções frasais porque não possui muito claras as regras gramaticais correspondentes *(item e)*.

85% (IV semestre) e 90% (VI semestre) concordam que a utilização adequada da gramática da LE permite maior precisão e clareza de expressão na sua comunicação *(item f)*.

Nesta questão número cinco, os dois grupos pesquisados demonstram acreditar na importância da gramática e do estudo da língua meta na sua forma padrão, principalmente tratando-se da formação de futuros professores de Língua Espanhola.

Através dos itens *(c)* e *(e)* observa-se que, apesar disso, não é consenso dos grupos que fatos como não usarem o modo subjuntivo com frequência na LM ou não terem claras as regras gramaticais que o regem em Espanhol sejam fatores determinantes para que evitem ou não utilizem adequadamente tal modo no Espanhol. É possível que muitos alunos não percebam a importância do subjuntivo na Língua Espanhola, onde aparece com frequência principalmente na linguagem formal escrita, ou talvez, não tenham consciência que não o estão usando adequadamente em suas produções, recorrendo a substituições de expressões e de modos verbais que lhes pareçam mais fáceis de aplicar. Ou simplesmente não possuem convicções tão claras sobre os motivos que os levam a evitá-lo.

Os percentuais mais elevados do VI semestre, sugerem contudo que os alunos mais próximos de se tornarem docentes de E/LE depositam maior importância na gramática para o ensino-aprendizagem de E/LE do que os dos semestres iniciais.

Utilizado para provocar uma reflexão, o questionário também serviu como um instrumento de aproximação às expectativas e crenças dos pesquisados, contribuindo para identificar a relação da população estudada com o ensino-aprendizagem da gramática em LE. Considerando-se o objetivo de sua aplicação e por não estar diretamente relacionado com o objeto de estudo – o presente do subjuntivo na linguagem formal escrita – julgou-se importante analisar os resultados do questionário logo após sua apresentação, ao invés de incluí-los nos instrumentos e na discussão e análise de dados a seguir.

4.3 Instrumentos e Procedimentos para a Coleta de Dados

A base para a triangulação dos dados da pesquisa foi a utilização de cinco instrumentos, divididos em três fases e um experimento docente:

PRIMEIRA FASE (Pré-teste – outubro de 2003).

1) Frases com lacunas (tarefa de diagnóstico).

EXPERIMENTO DOCENTE (outubro de 2003).

Atividade na sala de aula de E/LE – Pesquisa e Análise Contrastiva do modo subjuntivo em Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

SEGUNDA FASE (novembro de 2003).

2) Frases com lacunas (produção induzida).

3) redação (produção livre).

TERCEIRA FASE (Pós-teste – março de 2004).

4) Frases com lacunas (exercício para verificação da durabilidade dos efeitos da instrução formal).

Esses instrumentos, com foco no discurso formal escrito, foram aplicados em diferentes momentos no início das aulas do segundo semestre letivo do ano de 2003, com ambas as turmas (IV e VI semestres separadamente), pela própria pesquisadora. Todos, inclusive o experimento docente, visavam a uma questão pontual da gramática espanhola, o presente do modo subjuntivo, objeto deste estudo.

Salientamos, porém, que, para o pós-teste (março de 2004), se manteve a mesma amostra constituída para as primeiras fases. Porém, tendo em vista a troca de período letivo durante o intervalo de aplicação dos testes (04 meses), todos os sujeitos cursavam semestres posteriores no momento de sua realização.

Tomou-se o cuidado de incluir nos instrumentos aplicados outros tempos e modos verbais para que os alunos não fossem induzidos a voltar sua atenção apenas para o presente do subjuntivo, o que os distanciaria de uma real produção escrita, na medida em que se concentrariam apenas no objeto de estudo proposto.

Primeira Fase

O primeiro exercício proposto teve como finalidade diagnosticar o índice de acertos e os tipos de ocorrências equivocadas em relação à utilização do presente do subjuntivo pela população pesquisada, para futuras comparações com os resultados da segunda e da terceira etapas.

Uma folha contendo 25 frases com lacunas a serem preenchidas com as estruturas verbais corretas na Língua Espanhola foi entregue para cada aluno.

Tarefa de diagnóstico

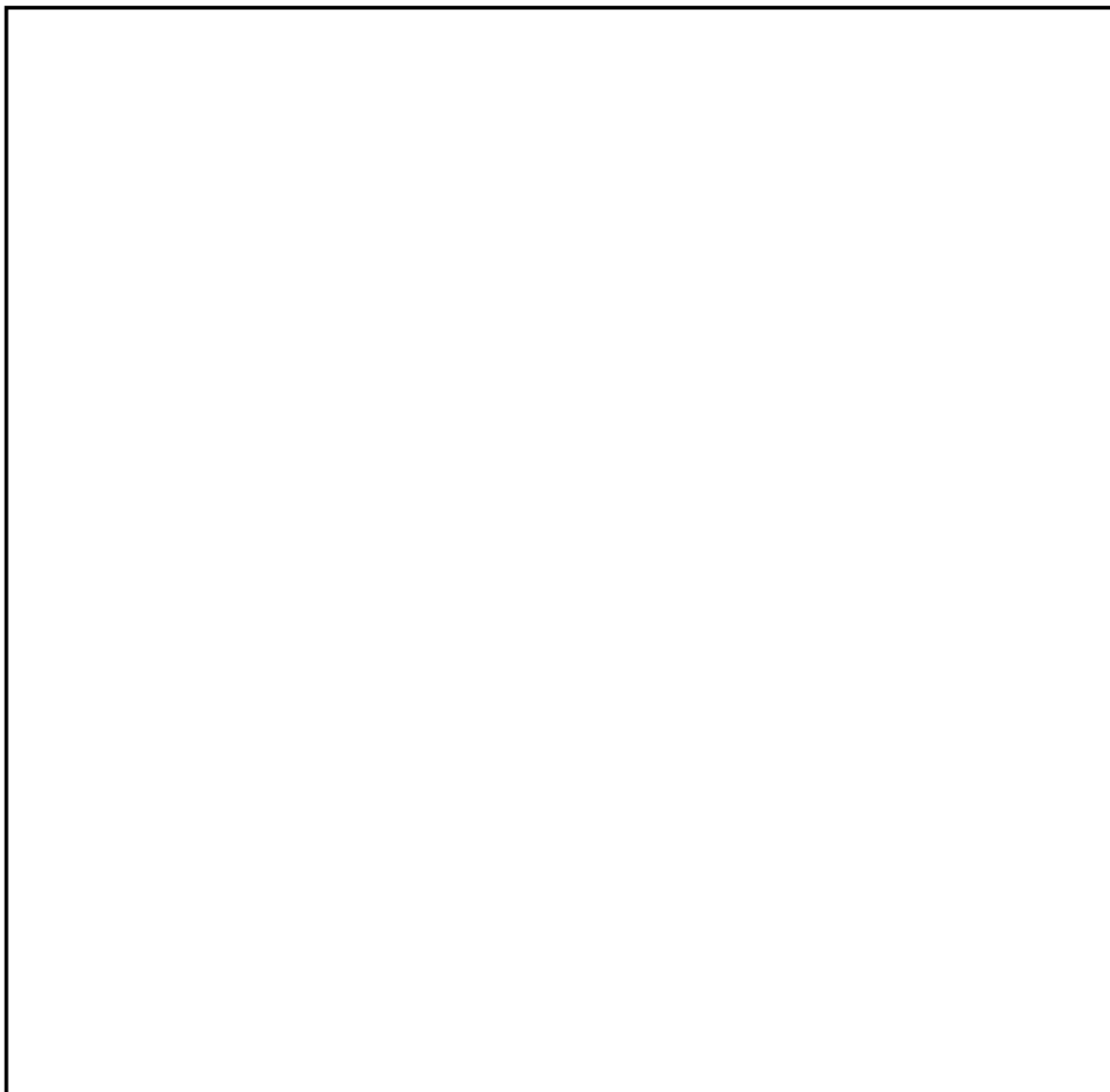


Figura 1 - Frases com lacunas aplicadas ao IV e VI semestres de Língua Espanhola. (Tarefa de diagnóstico)

Experimento Docente

Após esta primeira fase, incluiu-se nos procedimentos em sala de aula um trabalho de pesquisa que serviu para combinar o foco na forma com um ambiente comunicativo, ou seja, realizar a instrução explícita da gramática, adotando um enfoque comunicativo no ensino de línguas.

As atividades em grupo foram realizadas num ambiente amistoso e descontraído, propício à aprendizagem, que estimulasse a criatividade e a produção comunicativa espontânea, permitindo o acesso a textos comunicativos autênticos como jornais, revistas, livros, internet, etc. Uma das atividades de cunho comunicativo sugeridas pelo professor foi a elaboração e dramatização de diálogos incluindo frases que expressassem desejos, oferta de ajuda, sugestões e frases dependentes em ambas as línguas.

Lightbown e Spada (1993, p. 447) afirmam:

...a instrução com foco na forma provavelmente não funcionará nem tampouco durará se for separada de contextos comunicativos. A instrução é mais eficaz quando o aprendiz sabe o que quer dizer, está realmente tentando dizer alguma coisa e o meio para que ele se comunique é oferecido a ele.

Cada turma foi dividida em dois grandes grupos: um pesquisou o modo subjuntivo em Língua Espanhola e o outro em Língua Portuguesa. Apresentamos para cada grupo uma seqüência de subtarefas a serem elaboradas durante três encontros de duas horas/aula cada um, culminando na tarefa final: aprender o subjuntivo em Espanhol através da instrução explícita baseada na Análise Contrastiva.

Na primeira aula, organizaram-se os grupos, as subtarefas foram distribuídas e os alunos conduzidos à biblioteca do Campus da URI, com a finalidade de coletar material e realizar a organização dos resultados para futura apresentação em sala de aula.

Quadro de tarefas entregue para os aprendizes

Quadro de tarefas (Português)

1° → Buscar em gramáticas de Língua Portuguesa a definição do modo subjuntivo, segundo vários autores.

2° → Buscar os tempos que compõem o modo subjuntivo em Língua Portuguesa e sua formação.

3° → Elaborar um resumo sobre as formas de utilização / contexto em que aparecem os tempos do modo subjuntivo em Português para apresentação em aula.

Obs.: No próximo encontro, cada grupo terá 45 minutos para realizar a sua apresentação.

Figura 2 - Quadro de tarefas em Português — Instrumento aplicado ao IV e VI semestres de Língua Espanhola.

Cuadro de tareas (Español)

1° → Buscar en gramáticas de Lengua Española la definición del modo subjuntivo, según varios autores.

2° → Buscar los tiempos que componen el modo subjuntivo en Lengua Española y su formación.

3° → Elaborar un resumen sobre las formas de utilización/contexto en que aparecen los tiempos del modo subjuntivo en español para presentación en clase.

Obs.: En el próximo encuentro cada grupo tendrá 45 minutos para su presentación.

Figura 3 - Quadro de tarefas em Espanhol — Instrumento aplicado ao IV e VI semestres de Língua Espanhola.

No segundo encontro, os grupos expuseram os resultados de suas pesquisas, sendo que foi dedicada uma hora/aula para cada língua. Como toda a turma esteve envolvida na pesquisa do modo subjuntivo, seja na LP ou na LE, incentivou-se a participação de todos os alunos durante as apresentações, através de perguntas, complementações e correções.

No último e terceiro encontro, sob a orientação do professor, foi realizada a Análise Contrastiva do modo subjuntivo nas duas línguas pesquisadas, de forma a deixar bem claro o conjunto de regras gramaticais que o regem.

Com isso, procurou-se transformar tarefas de estudo da língua em tarefas significativas para a aprendizagem. Acredita-se que tal procedimento permite ensinar o modo subjuntivo da Língua Espanhola atendendo às necessidades e o conhecimento prévio dos alunos. Expõe o subjuntivo na sua total complexidade, sem as limitações dos livros didáticos de língua estrangeira, com seus recortes e simplificações, e, principalmente, introduz o contraste gramatical do subjuntivo Espanhol e Português. Ao incluir a Análise Contrastiva no processo de ensino-aprendizagem, buscou-se a melhoria no nível de acertos das questões sobre o presente do subjuntivo em Espanhol nos testes da segunda fase da pesquisa, cujos resultados foram avaliados posteriormente.

Segunda Fase

Na segunda fase, foram aplicados dois exercícios diferenciados: frases com lacunas e uma redação.

O primeiro instrumento aplicado pós-experimento docente foram 14 frases com lacunas. Esta proposta de exercício teve como objetivo a verificação da variação do índice de acertos e os tipos de ocorrências equivocadas em relação ao emprego do presente do modo subjuntivo. Somente 10 das 14 frases foram analisadas. As seis frases restantes — como dito anteriormente na descrição da tarefa diagnóstico — foram incluídas no instrumento para que os alunos não fossem induzidos a voltar sua atenção apenas para o presente do subjuntivo. Uma folha, contendo 16 frases com lacunas a serem preenchidas com as estruturas verbais corretas na Língua Espanhola, foi entregue para cada aluno.

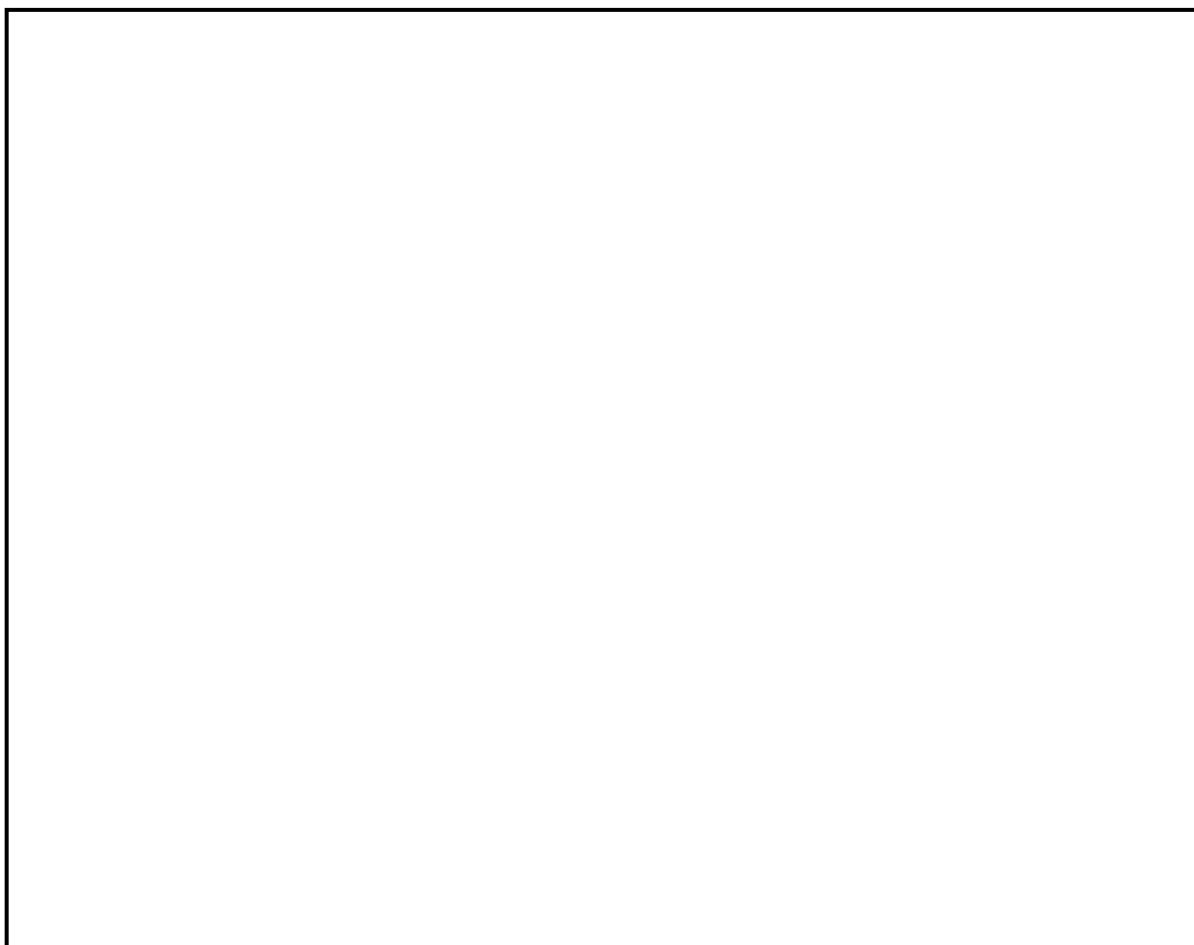


Figura 4 - Frases com lacunas. Instrumento pós-experimento docente. Tarefa aplicada ao IV e VI semestres de Língua Espanhola.

A redação foi o segundo exercício proposto (produção livre) e teve como objetivo verificar as ocorrências do uso do presente do subjuntivo e a provável utilização de transferências indevidas. Depois de várias tentativas de propor o exercício através de uma temática livre, que resultaram em produções onde a presença de verbos no modo subjuntivo foi praticamente nula, a pesquisadora apresentou aos alunos um tema mais específico, que indicaria a utilização do presente do subjuntivo como forma de expressão mais adequada.

REDACCIÓN: “BUSCAR TU MEDIA NARANJA”




Como sabemos, no todo en la vida es para siempre, así que ¡ *lo inevitable ha ocurrido* !!!!!...estás separado de tu pareja y no estás aguantando la soledad. Sin embargo, para los casos extremos hay una agencia matrimonial que se llama *TU MEDIA NARANJA*. Escribe cómo eres y lo que buscas en una pareja ideal...

Figura 5 - Proposta de redação — Instrumento pós-experimento docente. Tarefa aplicada ao IV e VI semestres de Língua Espanhola.

Terceira fase

Durante a análise dos dados da pesquisa, entendeu-se como necessário um pós-teste que permitisse verificar a durabilidade dos efeitos da instrução formal da gramática sobre os aprendizes brasileiros de E/LE. Como indicamos nas *Considerações Iniciais*, alguns autores acreditam no efeito duradouro de tal instrução, enquanto outros afirmam que os ganhos serão muito reduzidos no decorrer do tempo.

Para o pós-teste, aplicou-se um exercício de 10 frases com lacunas, sendo que somente 05 frases foram analisadas por estarem direcionadas ao presente do subjuntivo em Espanhol. Escolheram-se frases com lacunas para esta etapa por ser o mesmo instrumento aplicado na tarefa diagnóstico e no pós-experimento docente.

A amostra constituída anteriormente para a primeira e segunda fases foi mantida na terceira fase. Porém, no momento de execução do pós-teste, todos os sujeitos pertenciam a semestres posteriores, tendo em vista a troca de período letivo durante o intervalo de aplicação dos testes (04 meses).

Coloque el verbo entre paréntesis en la forma correcta usando presente de indicativo o de subjuntivo:

1. Deseo que (tú, estar) _____ embarazada y que el bebé sea un varón.
2. Los jóvenes que (practicar) _____ deportes se alejan de las drogas.
3. Quizá María me (llamar) _____ hoy.
4. Nosotros siempre desayunamos a las cinco y (comer) _____ al mediodía.
5. Dudo que Elena (estar) _____ contenta con su trabajo.
6. Mis alumnos ya (leer) _____ bien y comprenden cuando yo hablo.
7. No creo que tu amigo te (decir) _____ la verdad.
8. Los niños sólo _____ la calle cuando el semáforo _____ verde. (cruzar-estar)
9. Compraré un coche cuando _____ (tener) dinero.
10. Yo _____ poco pero _____ mucha leche. (comer-beber)

Figura 6 - Frases com lacunas – Instrumento aplicado aos ex-alunos do IV e VI semestres de Letras para verificação dos efeitos de durabilidade da instrução formal.

Na *Metodologia*, além da descrição dos sujeitos e dos instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, procurou-se observar as expectativas e crenças do aprendiz sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, através de um questionário com questões objetivas.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta parte da pesquisa, busca-se analisar os resultados obtidos nos instrumentos aplicados, em relação às questões norteadoras desta dissertação.

5.1 Dados da Tarefa Diagnóstico

As duas tabelas seguintes se referem aos resultados obtidos pelos alunos (IV e VI semestres) no exercício utilizado como tarefa diagnóstico na pesquisa. Foram analisadas 14 frases com lacunas de um total de 24 frases propostas, pois as outras 10 apresentavam o presente do indicativo, tempo verbal não estudado na presente pesquisa.

Tabela e Gráfico 5 – Tarefa diagnóstico – Instrumento aplicado ao IV semestre de Letras.

	Frases propostas	Erro de Modo verbal	Erro de transferência	Erro de grafia	Outros	Acertos
	El maestro quiere (querer) ver todos los días los deberes de los estudiantes.					
1	Prefiero que comamos (comer, nosotros) en McDonalds porque no cuesta tanto.	13		01	01	05
2	Haré el trabajo cuando tenga (tener) tiempo.	07	05	01	04	03
	Mi hermano juega (jugar) todos los días en el jardín.					
3	Que entre el acusado y que le den (dar-ustedes) el derecho de defenderse.	10	01	03	02	04
	Nosotros pensamos (pensar) que será mejor ir al cine y no a la piscina porque hace frío.					
	La chica de la tienda muestra (mostrar) la falda a la señora.					
4	No creo que vengan (venir-ellos) a la fiesta.	07	04	02	03	04
5	Cuando llegue (llegar) el verano, me tomaré vacaciones.	10	06	01	01	02
	Mi madre dice (decir) que todas estas maletas no (caber) caben en el coche.					
6	Deseo que estés (estar-tú) bien y que consigas trabajo mañana.	03	08	04	04	01

	Mis amigos se divierten (divertirse) mucho cuando salen por la noche.					
7	¡ Ojalá sepan (saber-ellos) lo que están haciendo!	04	06	02	05	03
8	No me gusta que viaje (viajar-ella) sola por la noche.	08		02	04	06
	No puedo (poder-yo) comprar tu regalo, porque hay demasiadas cosas para hacer en casa.					
09	Siento que no estén (estar-ellos) aquí con nosotros.	11	01	05	03	
	El profesor explica (explicar) la lección muy bien.					
10	Queremos que conozcan (conocer, ellos) a mis primos.	08	02		08	02
	Ella contesta (contestar) la carta para su amiga María.					
11	Quieres que oiga (oír, yo) la presentación, ¿cierto?	08			10	02
	Nosotros esperamos (esperar) el autobús hasta las cinco de la tarde.					
12	Vamos a buscarlo para que podamos (poder-nosotros) estudiar.	12	01	01	06	
13	Prefiero que me digan (decir, ustedes) la verdad.	06	06		01	07
14	¿ Prefieres que vuelva (volver-yo) a casa ?	16	01	02	01	
	Total de respostas	123	41	24	53	39
	Porcentagem	43,9%	14,6%	8,6%	18,9%	14%

- Frases desconsideradas por não apresentarem o presente do subjuntivo, foco deste estudo.
- Em “outros” estão inseridos: erro de pessoa do verbo, forma inexistente, erro de colocação pronominal, falta de pronomes em verbos reflexivos, duplas respostas, etc.

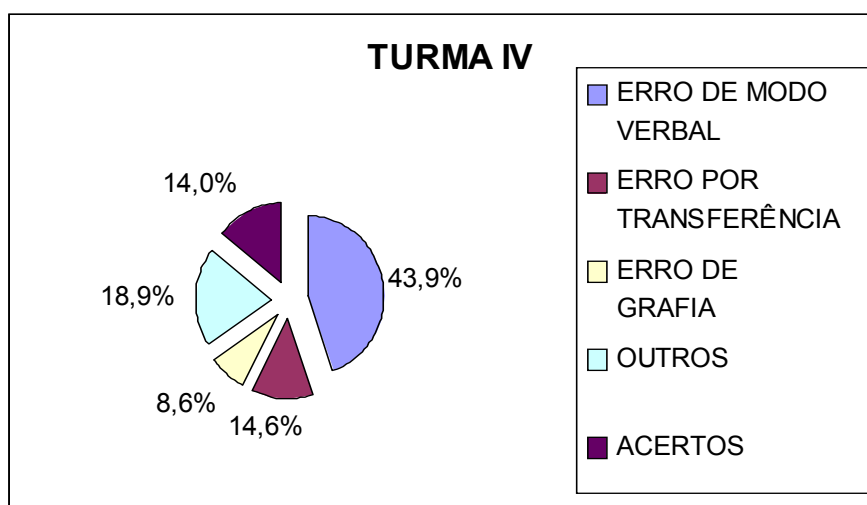
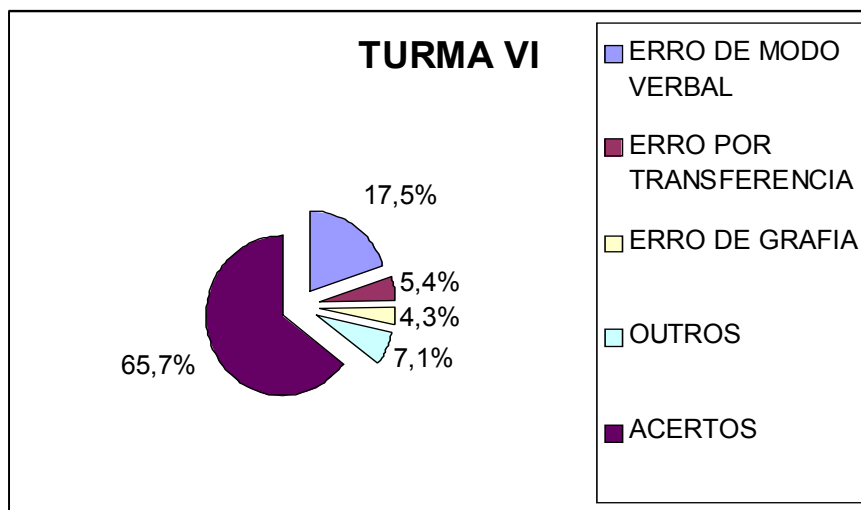


Tabela e Gráfico 6 – Tarefa diagnóstico – Instrumento aplicado ao VI semestre de Letras.

	Frases propostas	Erro de Modo verbal	Erro por transferência	Erro de grafia	Outros	Acertos
	El maestro quiere (querer) ver todos los días los deberes de los estudiantes.					
1	Prefiero que comamos (comer, nosotros) en McDonalds porque no cuesta tanto.	04		02	01	13
2	Haré el trabajo cuando tenga (tener) tiempo.	03	02		03	12
	Mi hermano juega (jugar) todos los días en el jardín.					
3	Que entre el acusado y que le den (dar-ustedes) el derecho de defenderse.	03	01		01	15
	Nosotros pensamos (pensar) que será mejor ir al cine y no a la piscina porque hace frío. La chica de la tienda muestra (mostrar) la falda a la señora.					
4	No creo que vengan (venir-ellos) a la fiesta.	05	02		03	10
5	Cuando llegue (llegar) el verano, me tomaré vacaciones.	03	05		01	11
	Mi madre dice (decir) que todas estas maletas no (caber) caben en el coche.					
6	Deseo que estés (estar-tú) bien y que consigas trabajo mañana.	02	01	05	02	10
	Mis amigos se divierten (divertirse) mucho cuando salen por la noche.					
7	¡Ojalá sepan (saber-ellos) lo que están haciendo!	01	02		01	16
8	No me gusta que viaje (viajar-ella) sola por la noche.	04		01		15
	No puedo (poder-yo) comprar tu regalo, porque hay demasiadas cosas para hacer en casa.					
9	Siento que no estén (estar-ellos) aquí con nosotros.	06	01	02		11
	El profesor explica (explicar) la lección muy bien.					
10	Queremos que conozcan (conocer, ellos) a mis primos.	04	01		01	14
	Ella contesta (contestar) la carta para su amiga María.					
11	Quieres que oiga (oír, yo) la presentación, ¿cierto?	02			02	16
	Nosotros esperamos (esperar) el autobús hasta las cinco de la tarde.					
12	Vamos a buscarlo para que podamos (poder-nosotros) estudiar.	05			02	13
13	Prefiero que me digan (decir, ustedes) la verdad.	03		02		15
14	¿Prefieres que vuelva (volver-yo) a casa ?	04			03	13
	Total de respostas	49	15	12	20	184
	Porcentagem	17,5%	5,4%	4,3%	7,1%	65,7 %

■ Frases desconsideradas por não apresentarem o presente do subjuntivo, foco deste estudo.

■ Em “outros” estão inseridos: erro de pessoa do verbo, forma inexistente, erro de colocação pronominal, falta de pronomes em verbos reflexivos, duplas respostas, etc.



A significativa diferença entre os índices de acertos obtidos no exercício diagnóstico pelos alunos do IV semestre (14%) e do VI semestre (65,7%) nos leva a deduzir que sem a instrução explícita sobre a adequada utilização do presente do subjuntivo, em Língua Espanhola, os alunos do IV semestre não conseguiram perceber a sua semelhança com a estrutura verbal materna; por isso, mesmo tendo recebido instrução sobre os diversos usos do presente subjuntivo há pelo menos um ano através do método comunicativo, os alunos do VI semestre atingiram melhores índices de acerto.

Erro de modo verbal

Quanto às ocorrências equivocadas em relação à utilização do presente do subjuntivo pela população pesquisada, observou-se que em ambos os semestres houve maior incidência de erros de modo verbal do que nas demais classificações destacadas. Baseando-se em mecanismos de raciocínio presentes em estudos como os de Echeverria (2002) e de Azevedo (1976), poderíamos afirmar que, mesmo trabalhando com estruturas verbais semelhantes, o processo de transferência de conhecimento de uma língua à outra não se produziu, provavelmente pelo uso limitado do subjuntivo em sua LM. Segundo LARSEN-FREEMAN

& LONG (1994) "em estudos de LE, o estudante deveria reconhecer, em primeiro lugar, o fato lingüístico comum à sua LM e à LE; para depois, transferidos seus conhecimentos da LM à LE, introduzir na sua interlíngua o produto do contraste e da experiência".

Ainda analisando os erros de modo verbal, observa-se na *tabela 6* que o maior índice de erro do VI semestre ocorreu na frase (09), o que se explica por ser uma forma marcada em LE.

(09) *Siento que no estén aquí con nosotros.*

Aqui temos a seguinte conjugação:

- em Espanhol: *esté, estés, esté, estemos, estéis, estén*;
- em Português: *esteja, estejam, esteja, estejamos, estejam, estejam*.

Nesta frase, o IV semestre (tabela 5) apresentou 11 erros de *modo verbal* e 05 erros de *grafia*, não havendo *acertos*.

Exemplo de erro cometido:

(9) *Siento que no estarían aquí con nosotros. (erro de modo verbal)*

(9) *Siento que no estem aquí con nosotros. (erro de grafia)*

Já o VI semestre (tabela 6) apresentou 06 erros de *modo verbal*, contra 11 *acertos*.

Exemplo de erro cometido:

Siento que no están aquí con nosotros. (erro de modo verbal).

Outros erros

A segunda maior ocorrência equivocada em relação à utilização do presente do subjuntivo pela população pesquisada foi o que classificamos como *outros*, provavelmente por incluir todos os demais erros não previstos na tabela, como erro de pessoa do verbo, forma inexistente, erro de colocação pronominal, falta de pronomes em verbos reflexivos, duplas respostas, etc.

A frase de maior incidência neste item para o IV semestre (tabela 5) foi a de número (11).

(11) *Quieres que oiga la presentación, ¿cierto?*

Neste caso, temos a seguinte conjugação:

- em Espanhol: oiga, *oigas, oiga, oigamos, oigáis, oigan*;
- em Português: ouça, *ouças, ouça, ouçamos, ouçais, ouçam*.

Nesta frase, o IV semestre (tabela 5) apresentou 10 erros classificados pela pesquisa como *outros*. Como na maioria das frases, aqui também se observa uma grande incidência de erros de *modo verbal*.

Exemplo de erro cometido:

Quieres que oiça la presentación, ¿cierto? (forma inexistente)

No VI semestre (tabela 6), três frases apresentaram o mesmo índice de erro neste item: as de número (02), (04) e (14). Comparado aos erros de *modos verbais* cometidos pelo grupo, a ocorrência de erros no item *outros* é pequena. No entanto, é expressiva a diferença de porcentagem entre os dois semestres: temos 18,9% para IV semestre (tabela 5) e 7,1% para o

VI semestre (tabela 6). Devemos considerar aqui que o VI semestre já possui maior familiaridade com a Língua Espanhola do que o IV semestre.

Entre estas três frases, destacou-se a de número 14 para analisar os erros do VI semestre no item *outros*, aqui foi classificada como *forma inexistente*, ou também uma possível transferência da LM:

(14) ¿Prefieres que vuelva a casa?

Em que temos a seguinte conjugação:

- em Espanhol: vuelva, vuelvas, vuelva, volvamos, volváis, vuelvan;
- em Português: volte, voltes, volte, voltemos, volteis, voltem.

Exemplo de erro cometido:

¿Prefieres que volva a casa? (*forma inexistente*)

Erro por transferência

A terceira maior ocorrência equivocada em relação à utilização do presente do subjuntivo pela população pesquisada correspondeu ao item *Erro por Transferência*. Temos 14,6% de erros para o IV semestre (tabela 5) e 5,4% para o VI semestre (tabela 6).

A frase de maior incidência neste item para o IV semestre (tabela 5) foi a de número (06).

(06) Deseo que estés bien y que consigas trabajo mañana.

Em que temos a seguinte conjugação:

- em Espanhol: esté, estés, esté, estemos, estéis, estén;
- em Português: esteja, estejas, esteja, estejamos, estejais, estejam.

Exemplo de erro cometido:

Deseo que estejas bien y que consigas trabajo mañana. (erro por transferência)

Aqui cabe salientarmos também o erro cometido pelos sujeitos do VI semestre: *Deseo que esteas bien y que consigas trabajo mañana*. Apesar de classificarmos como *Erro de Grafia* percebe-se, tanto nesta pesquisa quanto em sala de aula, que pode ter ocorrido uma transferência da LM (mesmo não tendo o aprendiz escrito o vocábulo na LE exatamente como na LM), já que alguns alunos apenas retiraram uma letra do vocábulo em Português (neste caso o **j**: *estejas* → *esteas*) e passam a usá-lo em Língua Espanhola, possibilitando a fossilização de tal erro.

No entanto, a frase de maior incidência neste item para o VI semestre (tabela 6) foi a de número (05).

(05) *Cuando llegue el verano, me tomaré vacaciones.*

Aqui, temos a seguinte conjugação:

- em Espanhol: *llegue, llegues, llegue, lleguemos, lleguéis, lleguen;*
- em Português: *chegue, chegues, chegue, cheguemos, chegueis, cheguem.*

Exemplo de erro cometido:

Cuando llegar el verano, me tomaré vacaciones. (erro por transferência)

Em Espanhol, se fazemos referência a uma ação ou fato futuro a oração temporal exige o verbo no subjuntivo (modo da irrealidade). Neste caso a partícula *cuando* é determinante para a utilização do presente do subjuntivo. Este erro foi classificado como sendo um erro por *Transferência*, pois os sujeitos “transferiram” o verbo no infinitivo da LM (*chegar*) para a LE (*llegar*). Apesar de os alunos não transcreverem exatamente o verbo da

LM para a Língua Espanhola (nesta transferência os alunos efetuaram a adequada troca do dígrafo **ch** da Língua Portuguesa pela letra **ll** da Língua Espanhola), não se considerou tal ocorrência significativa e suficiente para classificá-la como *Erro de Grafia*, visto que não se observa nos alunos do VI semestre (tanto do grupo pesquisado quanto em atividades normais de sala de aula) erros desta natureza, por estarem mais familiarizados com o Espanhol.

Erros de grafia

Neste item em que se observou os erros de grafia em relação à utilização do presente do subjuntivo pela população pesquisada, tem-se 8,6% de erros para o IV semestre (tabela 5) e 4,3% para o VI semestre (tabela 6).

Neste item, novamente a frase de número (09) foi a de maior incidência para o IV semestre (tabela 5).

(09) *Siento que no estén aquí con nosotros.*

Em que temos a seguinte conjugação:

- em Espanhol: *esté, estés, esté, estemos, estéis, estén*;
- em Português: *esteja, estejam, esteja, estejamos, estejam, estejam*.

Exemplo de erro cometido:

Siento que no estem aquí con nosotros. (erro de grafia)

Mesmo sendo uma característica morfológica do Espanhol os vocábulos terminarem em **n** e não em **m**, os alunos nas primeiras etapas de aprendizagem costumam utilizar a letra **m** como em sua LM.

Os alunos do VI semestre cometeram maior índice de erro em frases em que utilizaram este mesmo verbo (estar):

(06) *Deseo que estés bien y que consigas trabajo mañana.*

Em que se tem a seguinte conjugação:

- em Espanhol: *esté, estés, esté, estemos, estéis, estén;*
- em Português: *esteja, estejas, esteja, estejamos, estejais, estejam.*

Exemplos de erros cometidos:

(06) *Deseo que estes bien y que consigas trabajo mañana. (erro de grafia)*

(09) *Siento que no esten aquí con nosotros. (erro de grafia)*

Aqui, apresentamos dois exemplos que utilizam o mesmo verbo (estar). Nestes casos, os alunos do VI semestre na sua maioria cometeram erros de acentuação gráfica, o que pode sinalizar que os aprendizes ainda não dominam as regras de acentuação gráfica do espanhol.

5.2 Dados do Instrumento Pós-Experimento Docente

As duas tabelas a seguir (07 e 08) referem-se aos resultados obtidos pelos alunos do IV e VI semestres no exercício utilizado como tarefa pós-experimento docente.

Comparando-as com as tabelas 05 e 06, cabe observar a significativa diferença entre os índices de acertos obtidos na tarefa diagnóstico e no presente exercício (pós-experimento docente), têm-se os seguintes dados:

ÍNDICE DE ACERTOS - IV SEMESTRE

Tarefa diagnóstico - 14%

Pós-experimento docente - 79%

ÍNDICE DE ACERTOS - VI SEMESTRE

Tarefa diagnóstico - 65,7%

Pós-experimento docente - 91,5%

A instrução formal sobre a adequada utilização do presente do subjuntivo em Língua Espanhola, certamente foi determinante para que os alunos dos grupos de pesquisa do IV e VI semestres atingissem melhores resultados nos exercícios pós-experimento docente em relação à tarefa diagnóstico. Isto porque a presente investigação preocupou-se em incluir nos procedimentos em sala de aula, durante o experimento docente, um trabalho de pesquisa que integrasse ao ensino explícito das regras gramaticais (foco na forma) atividades que envolvessem e motivassem o aprendiz a analisar contrastivamente o subjuntivo entre a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola, (enfoque comunicativo no ensino de línguas).

Tabela e Gráfico 7 – Frases com lacunas – exercício pós-experimento docente aplicado ao IV semestre de Letras.

	Frases propostas	Erro de Modo verbal	Erro por transferência	Erro de grafia	Outros	Acertos
	Me puse (<i>ponerse, yo</i>) el abrigo porque sentí frío. (<i>sentir</i>)					
1	Me molesta que no se acuerde (acordarse) de felicitarme el día de mi cumpleaños.	02			04	14
2	Iré para que me enseñes (enseñar, tú) las fotos. Lee (<i>leer, él</i>) muchos libros sobre astronomía.	03			02	15
3	Necesitaré que me traigas (traer, tú) más informaciones El egoísmo atropella (<i>atropellar</i>) la solidaridad.	03	03		01	13
4	Es una pena que no te vengas (<i>venir</i>) de paseo con nosotros esta tarde. Habitualmente el cartero pasa (<i>pasar</i>) por aquí a las once de la mañana.	02	01		01	16
5	No toleramos que se rían (<i>reírse</i>) de nosotros.	05		01		14
6	Aunque se lo pidamos , (<i>pedir, nosotros</i>) no lo hará. El sol sale (<i>salir</i>) por las mañanas.	01		02		17
7	Te esperaré para irnos juntos a casa a condición de que no tardés (<i>tardar-tú</i>) demasiado.	03				17
8	No conocemos a nadie que pueda (<i>poder</i>) resolver el problema. Su hijo habla (<i>hablar</i>) inglés perfectamente.	01			01	18
9	Llámame siempre que necesites (necesitar, tú).	01				19
10	No hay persona en el mundo que aguante (<i>aguantar</i>) lo que tú aguantas.	05				15
	Total de respostas	26	04	03	09	158
	Porcentagem	13%	2%	1,5%	4,5%	79%

■ Frases desconsideradas por não apresentarem o presente do subjuntivo, foco deste estudo.

■ Em “outros” estão inseridos: erro de pessoa do verbo, forma inexistente, erro de colocação pronominal, falta de pronomes em verbos reflexivos, duplas respostas, etc.

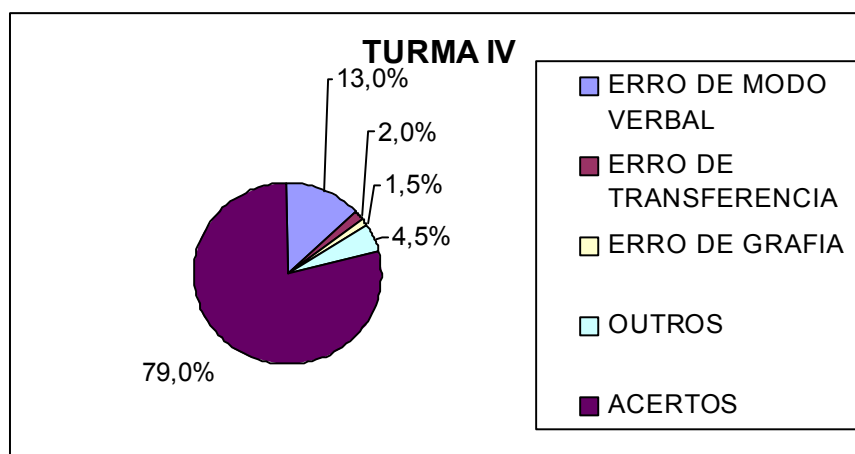


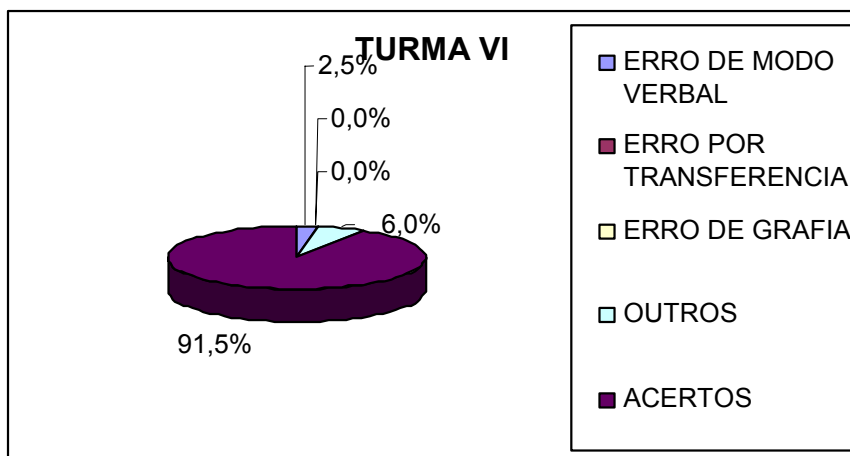


Tabela e Gráfico 8 – Frases com lacunas – exercício pós-experimento docente aplicado ao VI semestre de Letras.

	Frases propostas	Erro de Modo verbal	Erro por transferência	Erro de grafia	Outros	Acertos
	Me puse (<i>ponerse, yo</i>) el abrigo porque sentí frío. (<i>sentir</i>)					
1	Me molesta que no se acuerde de felicitar-me el día de mi cumpleaños.				01	19
2	Iré para que me enseñes (enseñar, tú) las fotos.	01			02	17
	Lee (<i>leer, él</i>) muchos libros sobre astronomía.					
3	Necesitaré que me traigas (traer, tú) más informaciones				01	19
	El egoísmo atropella (<i>atropellar</i>) la solidaridad.					
4	Es una pena que no te vengas (<i>venir</i>) de paseo con nosotros esta tarde.	01			02	17
	Habitualmente el cartero pasa (<i>pasar</i>) por aquí a las once de la mañana.					
5	No toleramos que se rían (<i>reírse</i>) de nosotros.				01	19
6	Aunque se lo pidamos , (<i>pedir, nosotros</i>) no lo hará.				01	19
	El sol sale (<i>salir</i>) por las mañanas.					
7	Te esperaré para irnos juntos a casa a condición de que no tardes (<i>tardar-tú</i>) demasiado.	01			02	17
8	No conocemos a nadie que pueda (<i>poder</i>) resolver el problema.				01	19
	Su hijo habla (<i>hablar</i>) inglés perfectamente.					
9	Llámame siempre que necesites (necesitar, tú).					20
10	No hay persona en el mundo que aguante (<i>aguantar</i>) lo que tú aguantas.	02			01	17
	Total de respostas	05			12	183
	Porcentagem	2,5%	%	%	6,0%	91,5%

 Frases desconsideradas por não apresentarem o presente do subjuntivo, foco deste estudo.

 Em “outros” estão inseridos: erro de pessoa do verbo, forma inexistente, erro de colocação pronominal, falta de pronomes em verbos reflexivos, duplas respostas, etc.



Nesta fase, ao invés de analisar as ocorrências equivocadas em relação à utilização do presente do subjuntivo neste exercício, nos pareceu ser mais significativo a comparação das porcentagens obtidas para cada classificação de erro, em relação à tarefa diagnóstica.

No IV semestre (tabela 9), os percentuais seguiram a mesma frequência de erros nos dois exercícios, porém com valores bastante diferenciados.

Tabela 9 – Comparação dos percentuais da tarefa diagnóstica e do instrumento pós-experimento docente obtidos pelos alunos do IV semestre de Letras.

IV SEMESTRE	Tarefa Diagnóstica (instrumento 1)	Instrumento pós-experimento docente (instrumento 2)
1. Erros de modo verbal	43,9%	13%
2. Outros	18,9%	4,5%
3. Erros por transferência	14,6%	2%
4. Erros de grafia	8,6%	1,5%

Já no VI semestre (tabela 10), os percentuais também seguiram a mesma frequência de erros nos dois instrumentos, porém observou-se que o ganho obtido com a instrução formal da gramática foi mais significativo na aprendizagem do modo verbal.

Tabela 10 – Comparação dos percentuais da tarefa diagnóstico e do instrumento pós-experimento docente obtidos pelos alunos do VI semestre de Letras.

VI SEMESTRE	Tarefa Diagnóstico (instrumento 1)	Instrumento pós-experimento docente (instrumento 2)
1. Erros de modo verbal	17,5%	2,5%
2. Outros	7,1%	6%
3. Erros por transferência	5,4%	zero
4. Erros de grafia	4,3%	zero

Fonte: COSTA, 2004.

Analisando as duas tabelas acima (9 e 10), pode-se inferir que o experimento docente, envolvendo o ensino explícito das regras gramaticais em um ambiente comunicativo, contribuiu significativamente no aprendizado do presente do subjuntivo para os dois semestres.

No instrumento 2, o IV semestre, além de diminuir a incidência de erros de modo verbal, obteve uma importante diminuição nas demais classificações de erros, visto que o experimento docente proporcionou uma maior quantidade de insumos de E/LE, através das atividades de pesquisa, dinâmica de grupo, planejamento, produção e apresentação.

Nos resultados dos aprendizes do VI semestre, percebe-se um importante aumento no índice de acertos de modo verbal (instrumento 2). Nos demais itens envolvendo grafia, transferência, pessoa verbal e colocação pronominal, os percentuais de erro já não haviam sido tão altos na tarefa diagnóstico (instrumento 1), comparados aos de modo verbal. Tais dificuldades gramaticais tendem a ser menores quando o aprendiz está mais familiarizado com a Língua Espanhola. Mesmo não tendo havido neste grupo uma diferenciação tão significativa como no IV semestre para estes itens, devemos considerar que houve ganho real,

visto que o percentual de erros por transferência e grafia caiu a zero no instrumento 2 (pós-experimento docente).

5.3 Dados da Redação

Na tabela 11, estão documentadas as equivalências de uso do presente do subjuntivo coletadas dos textos produzidos pelos alunos, a partir da seguinte proposta de redação (produção livre).

REDACCIÓN: “BUSCAR TU MEDIA NARANJA”



Como sabemos no todo en la vida es para siempre, así que ¡ *lo inevitable ha ocurrido* !!!!!...estás separado de tu pareja y no estás aguantando la soledad. Sin embargo, para los casos extremos hay una agencia matrimonial que se llama *TU MEDIA NARANJA*. Escribes cómo eres y lo que buscas en una pareja ideal...

Ladeados por sua equivalência no Português e no Espanhol, estão relacionados na tabela 11 alguns exemplos de uso indevido do presente do modo subjuntivo coletados das redações: erro de modo verbal, hipercorreção, hipergeneralização, erro por transferência, erro de pessoa verbal, forma inexistente de vocábulo, etc.

Tabela 11 – Exemplos de algumas equivalências de uso do presente do subjuntivo retiradas das produções dos alunos do IV e VI semestres de Letras.

EQUIVALÊNCIA NO PORTUGUÊS	USO INDEVIDO PELO ALUNO	EQUIVALÊNCIA NO ESPAÑOL
<i>Incomoda-me que a pessoa <u>seja</u> miserável.</i>	<i>Me molesta que la persona <u>es</u> tacaña.</i> (erro de modo verbal)	<i>Me molesta que la persona <u>sea</u> tacaña.</i>
<i>Eu gosto que me <u>mimem</u>...</i>	<i>Me gusta que me <u>mimam</u>...</i> (erro por transferência)	<i>Me gusta que me <u>mimen</u>...</i>
<i>É normal que não <u>tenha</u> dinheiro sempre...</i>	<i>Es normal que no <u>tiene</u> dinero siempre...</i> (erro de modo verbal)	<i>Es normal que no <u>tenga</u> dinero siempre...</i>
<i>Convém que ele não <u>tenha</u> filhos...</i>	<i>Conviene que él no <u>tienga</u> hijos...</i> (hipercorreção - erro de grafia)	<i>Conviene que él no <u>tenga</u> hijos...</i>
<i>Não é que eu não <u>goste</u> de futebol...</i>	<i>No es que no mi <u>goste</u> lo fútbol...</i> (erro por transferência)	<i>No es que a mí no me <u>guste</u> el fútbol</i>
<i>Espero que <u>valha</u> a pena...</i>	<i>Espero que <u>valla</u> la pena</i> (erro de grafia por transferência)	<i>Espero que <u>valga</u> la pena...</i>
<i>É importante que não <u>desanimes</u>...</i>	<i>Es importante no te <u>desanimarte</u>...</i> (hipercorreção)	<i>Es importante que no te <u>desanimes</u>...</i>
<i>Escreverei a resposta quando <u>tiver</u> tempo...</i>	<i>Escribiré la respuesta cuando <u>tuvier</u> tiempo...</i> (forma inexistente)	<i>Escribiré la respuesta cuando <u>tenga</u> tiempo...</i>
<i>Quando vierem a Santo Ângelo...</i>	<i>Cuando <u>vienen</u> a Santo Ângelo ...</i> (erro de modo verbal)	<i>Cuando <u>yengan</u> a Santo Ângelo...</i>
<i>Desejo que ele <u>saiba</u> amar...</i>	<i>Deseo que el <u>saba</u> amar</i> (forma inexistente)	<i>Deseo que él <u>sepa</u> amar...</i>
<i>É importante que não <u>tenha</u> filhos.</i>	<i>Es importante no <u>tienga</u> hijos.</i> (hipergeneralização)	<i>Es importante que no <u>tenga</u> hijos.</i>
<i>Necessitarei que me <u>mande</u> mais informações.</i>	<i>Necesitaré que me <u>mandas</u> más informaciones.</i> (erro de modo verbal)	<i>Necesitaré que me <u>mande</u> más informaciones.</i>
<i>Quero que <u>esteja</u> trabalhando...</i>	<i>Quiero que <u>esteja</u> trabajando</i> (erro por transferência)	<i>Quero que <u>esté</u> trabajando...</i>
<i>Espero que lhe <u>encante</u> os animais...</i>	<i>Espero que le <u>encantes</u> los animales...</i> (erro de pessoa verbal)	<i>Espero que le <u>encanten</u> los animales.</i>

Todos os alunos realizaram a atividade de produção textual em sala de aula, totalizando 40 redações. Observou-se 65 ocorrências de emprego do presente do modo subjuntivo nas 20 redações do IV semestre e 71 ocorrências nas 20 redações do VI semestre.

Na tabela abaixo, estão representadas numericamente as construções corretas e incorretas, com sua respectiva porcentagem (por aproximação) em relação ao total de ocorrências por semestre.

Tabela 12 - Ocorrências do presente do subjuntivo nas redações em Espanhol dos alunos do IV e VI semestres de Letras.

	IV SEMESTRE		VI SEMESTRE	
Erros de modo verbal	10	15,3%	8	11,3%
Erros de transferência	3	4,6%	2	2,8%
Erros de grafia	4	6,1%	4	5,6%
Outros	6	9,2%	5	7,1%
Acertos	42	64,8%	52	73,2%
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	65		71	

Observa-se que em atividades de produção livre os aprendizes possuem maior dificuldade para utilizar adequadamente o modo verbal, do que em produções controladas (frases com lacunas). De qualquer forma, os índices de acertos na redação (tabela 8) foram superiores aos obtidos na tarefa diagnóstico (tabelas 1 e 2).

5.4 Dados do Instrumento Pós-Teste:

As duas tabelas a seguir (13 e 14) referem-se aos resultados obtidos pelos alunos do IV e VI semestres no exercício de frases com lacunas do pós-teste (instrumento 4). Aplicado 04 meses após o instrumento pós-experimento docente, com a finalidade de verificar a durabilidade dos efeitos da instrução formal. Foram analisadas 05 frases de um total de 10 frases propostas.

Tabela 13 – Frases com lacunas – Instrumento aplicado aos ex-alunos do IV semestre de Letras.

	Frases propostas	Erro de Modo verbal	Erro por transferência	Erro de grafia	Outros	Acertos
1	Deseo que estés (tú, estar) embarazada y que el bebé sea un varón. Los jóvenes que practican (practicar) deportes se alejan de las drogas.	2	1	1	2	14
2	Quizá María me llame (llamar) hoy. Nosotros siempre desayunamos a las cinco y comemos (comer) al mediodía.	4		1	2	13
3	Dudo que Elena esté (estar) contenta con su trabajo. Mis alumnos ya leen (leer) bien y comprenden cuando yo hablo.	4	1	1	2	12
4	No creo que tu amigo te diga (decir) la verdad. Los niños sólo cruzan la calle cuando el semáforo está verde. (cruzar-estar)	5		3	1	11
5	Compraré un coche cuando tenga (tener) dinero. Yo como poco pero bebo mucha leche. (comer-beber)	1	2	2	2	13
	Total de respostas	16	4	8	9	63
	Porcentagem	16%	4%	8%	9%	63%

■ Frases desconsideradas por não apresentarem o presente do subjuntivo, foco deste estudo.

■ Em “outros” estão inseridos: erro de pessoa do verbo, forma inexistente, erro de colocação pronominal, falta de pronomes em verbos reflexivos, duplas respostas, etc.

Tabela 14 – Frases com lacunas – Instrumento aplicado aos ex-alunos do VI semestre de Letras.

	Frases propostas	Erro de Modo verbal	Erro por transferência	Erro de grafia	Outros	Acertos
1	Deseo que estés (tú, estar) embarazada y que el bebé sea un varón. Los jóvenes que practican (practicar) deportes se alejan de las drogas.	2	1	2	2	13
2	Quizá María me llame (llamar) hoy. Nosotros siempre desayunamos a las cinco y comemos (comer) al mediodía.	1			2	17
3	Dudo que Elena esté (estar) contenta con su trabajo. Mis alumnos ya leen (leer) bien y comprenden cuando yo hablo.	2	1	1	1	15
4	No creo que tu amigo te diga (decir) la verdad. Los niños sólo cruzan la calle cuando el semáforo está verde. (cruzar-estar)	1		1		18
5	Compraré un coche cuando tenga (tener) dinero. Yo como poco pero bebo mucha leche. (comer-beber)		1	1	1	17
	Total de respostas	6	3	5	6	80
	Porcentagem	6%	3%	5%	6%	80%

■ Frases desconsideradas por não apresentarem o presente do subjuntivo, foco deste estudo.

■ Em “outros” estão inseridos: erro de pessoa do verbo, forma inexistente, erro de colocação pronominal, falta de pronomes em verbos reflexivos, duplas respostas, etc.

Para verificação da durabilidade dos efeitos da instrução formal, foram reunidos os percentuais obtidos nos instrumentos das três fases.

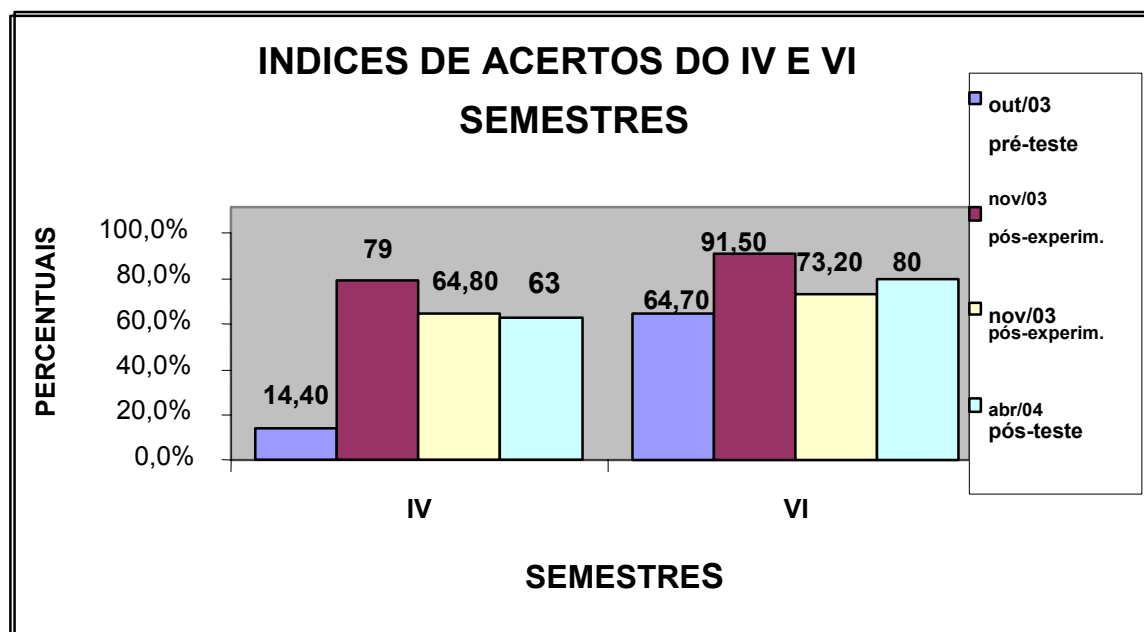
Tabela 15 – Comparação dos percentuais obtidos pelos alunos do IV semestre de Letras nos quatro instrumentos aplicados.

IV SEMESTRE	Tarefa Diagnóstico	Instrumentos pós-experimento docente		Pós- teste
	Outubro/2003	Novembro/2003		Março/2003
	Frases com lacunas (instrumento 1)	Frases com lacunas (instrumento 2)	Redação (instrumento 3)	Frases com lacunas (instrumento 4)
Erros de modo verbal	44,7%	13%	15,3%	16%
Erros por transferência	12,8%	2%	4,6%	4%
Erros de grafia	8,1%	1,5%	6,1%	8%
Outros	20%	4,5%	9,2%	9%
Acertos	14,4%	79%	64,8%	63%

Tabela 16 – Comparação dos percentuais obtidos pelos alunos do VI semestre de Letras nos quatro instrumentos aplicados.

VI SEMESTRE	Tarefa Diagnóstico	Instrumentos pós-experimento docente		Pós- teste
	Outubro/2003	Novembro/2003		Março/2003
	Frases com lacunas (instrumento 1)	Frases com lacunas (instrumento 2)	Redação (instrumento 3)	Frases com lacunas (instrumento 4)
Erros de modo verbal	20%	2,5%	11,3%	6%
Erros por transferência	4,7%	zero	2,8%	3%
Erros de grafia	3,8%	zero	5,6%	5%
Outros	6,9%	6%	7,1%	6%
Acertos	64,7%	91,5%	73,2%	80%

Gráfico 09 - Comparação dos percentuais obtidos pelos alunos do VI semestre de Letras nos quatro instrumentos aplicados.



Comparando os resultados obtidos nos instrumentos envolvendo a expressão formal escrita, aplicados nas três fases, podemos deduzir que o *input* lingüístico que os aprendizes do IV e VI semestres receberam com o experimento docente contribuiu para a aquisição da

competência lingüística na Língua Espanhola. Apesar de os resultados não permanecerem percentualmente iguais depois de 04 meses, a variação representa uma queda inferior a 20% no índice de acertos, demonstrando o efeito positivo de durabilidade do ensino. Em estudos semelhantes, como vimos nas *Considerações Iniciais*, foram observadas reduções em torno de 50% do efeito de durabilidade do ensino explícito da gramática, após períodos semelhantes. Lembramos, também que, no período entre o instrumento pós-experimento docente e o pós-teste, os alunos passaram por férias letivas, o que diminuiu o contato com a L2, reforçando a importância do experimento docente.

Os ganhos mais significativos foram em relação ao presente do modo subjuntivo e às transferências lingüísticas. Sem descartar a relevância do direcionamento de esforços para o objeto de estudo, consideramos existir duas razões fundamentais para este resultado: a primeira é a inclusão da Análise Contrastiva entre as tarefas realizadas pelos alunos durante o experimento docente; e a segunda, foi a adoção do método comunicativo que permitiu a adequada conexão entre forma e significado. Em outras palavras, foi importante incluir a Análise Contrastiva do modo subjuntivo entre a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola, nas tarefas executadas pelos alunos, através de um ambiente comunicativo, tendo como foco a forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estando os verbos entre as estruturas do Espanhol que mais oferecem obstáculos ao aprendiz brasileiro, um fato chamou atenção nas atividades em sala de aula: os alunos apresentam maior dificuldade com o modo subjuntivo, evitando aplicá-lo ou usando-o inadequadamente na linguagem formal escrita. Tratando-se de duas línguas próximas, onde estas estruturas verbais, principalmente o tempo presente do modo subjuntivo, são muito semelhantes, buscaram-se explicações possíveis para o fato de nossos alunos não utilizarem seus conhecimentos da LM para facilitar o aprendizado em Língua Espanhola.

Como referido anteriormente, o modo subjuntivo é menos utilizado em Português pelos nativos brasileiros, considerando a população pesquisada, tanto na oralidade como na escrita, e se observam muitos erros em atividades em sala de aula quanto ao uso adequado dos modos e tempos verbais (na LM). Em contrapartida, em Língua Espanhola o modo subjuntivo é utilizado com frequência e adequadamente pelos nativos hispano-falantes desde a infância.

Durante o *experimento docente*, observou-se que, além de não estarem familiarizados com o uso do modo subjuntivo em Português, os alunos pesquisados também não tinham clara a gramática normativa de sua LM sobre o tema. Sem o conhecimento explícito das

regras gramaticais do modo subjuntivo em Português e em Espanhol, os alunos não contavam com o auxílio do *monitor* durante sua produção formal escrita. Não conhecer as regras gramaticais pode não interferir na compreensão durante uma comunicação informal entre brasileiros e hispano-falantes, porém trata-se aqui de futuros docentes. Sobre estes, tem-se a expectativa de que atinjam uma linguagem e uma produção escrita formal, adequada e consciente, que não choque os seus interlocutores, e que, posteriormente, tenham condições de promover *input* lingüístico eficaz a seus alunos.

Antes da aplicação dos instrumentos de pesquisa, procurou-se identificar as expectativas e crenças dos futuros docentes de Língua Espanhola em relação às regras gramaticais e sua importância para o ensino-aprendizagem do Espanhol, primeira questão norteadora desta dissertação.

Constatou-se que o domínio da gramática foi apontado pelos dois grupos pesquisados como a competência mais importante para um professor de E/LE e que sua fluência oral não representa competência suficiente para que seus alunos aprendam adequadamente uma língua estrangeira. A totalidade dos sujeitos pesquisados indica como importante a apresentação das regras gramaticais (anteriores ou posteriores a uma atividade de língua estrangeira) para que o aprendiz possa evitar erros em atividades posteriores semelhantes. Acreditam, também, que o verbo é a estrutura gramatical de maior dificuldade na aprendizagem de E/LE. Convém salientar que os percentuais mais elevados do VI semestre sugerem que os alunos mais próximos de se tornarem docentes depositam maior importância na gramática para o ensino-aprendizagem de E/LE do que os dos semestres iniciais.

Como se viu no subtítulo *A importância da instrução formal para docentes de Língua Espanhola* desta dissertação, estas respostas reforçam a necessidade de uma reflexão consciente das estruturas gramaticais, principalmente quando se desenvolvem atividades de

formação de professores de LE, que passarão a ser multiplicadores de conhecimento e fontes de *input* para seus futuros alunos.

Contudo, não é consenso dos grupos que fatos como não usarem o modo subjuntivo com frequência na LM ou não terem claras as regras gramaticais que o regem em Espanhol sejam fatores determinantes para que evitem ou não utilizem adequadamente tal modo nesta língua. É possível que muitos alunos não tenham percebido a importância do subjuntivo na Língua Espanhola, onde aparece com frequência, principalmente na linguagem formal escrita, ou talvez, não tinham consciência que não o estavam usando adequadamente em suas produções, recorrendo a substituições de expressões e de modos verbais que lhes pareciam mais fáceis de aplicar. Ou, simplesmente, não possuíam convicções tão claras sobre os motivos que os levavam a evitá-lo.

No Curso de Letras pesquisado, o presente do subjuntivo em Espanhol é introduzido durante o IV semestre. Pelos resultados da *tarefa diagnóstico* do VI semestre, percebeu-se que as metodologias utilizadas normalmente em sala de aula de Língua Espanhola (método comunicativo, sem foco na forma e sem aplicar a Análise Contrastiva) não levavam os alunos a estabelecer um contraste claro entre as duas línguas, o que lhes permitiria reconhecer as semelhanças entre as estruturas do modo subjuntivo em nível formal.

Considerando-se que o subjuntivo gera muitos equívocos, entende-se como relevante a inclusão da Análise Contrastiva no processo de ensino-aprendizagem, para que o aluno atinja um baixo nível de interlíngua. Aproximar-se mais rapidamente da língua meta através de mecanismos que facilitem a sua compreensão e utilização, é uma situação altamente desejável para a formação de futuros professores de Espanhol: trabalhando em sala de aula eles serão os reais multiplicadores de conhecimento - ou de erros se não proficientes.

Com a proximidade tipológica entre o Português e o Espanhol, a Análise Contrastiva não foi utilizada aqui no sentido behaviorista de prever todos os erros como decorrência da interferência da língua materna, mas, sim, com o objetivo de conscientizar os aprendizes das semelhanças e diferenças entre os dois sistemas lingüísticos. Neste sentido, apresentou-se como elemento facilitador no ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, pois permitiu a transferência de conhecimentos da LM, tirando-se o máximo proveito da similaridade entre as duas línguas, o que responde à segunda questão norteadora desta dissertação.

Através da comparação dos resultados obtidos nos instrumentos aplicados na pesquisa (tabelas 15 e 16), entende-se também que a instrução explícita das regras gramaticais contribuiu para a diminuição da ocorrência de erros na produção formal escrita dos aprendizes, inclusive no teste de verificação dos efeitos de sua durabilidade. Buscar uma metodologia de estudo que envolvesse a participação do aluno num ambiente comunicativo, sem perder o foco na forma, foi essencial e compatível com esta concepção. Desta forma, respondendo à terceira questão norteadora, conclui-se que o *input* lingüístico recebido pelos alunos pesquisados, através da instrução de caráter explícito, contribuiu para a aquisição de uma maior competência lingüística em Língua Espanhola.

Mais especificamente, a comparação dos resultados da tarefa diagnóstico com os do pós-teste dos alunos do VI semestre (que já haviam estudado o subjuntivo em semestres anteriores) sugere que o aprendiz brasileiro de E/LE poderá aprender mais rapidamente o modo subjuntivo da língua meta se, em seus estudos, promover o contraste de suas formas com o subjuntivo do Português.

De um ponto de vista mais prático, considerando-se a carência de material sobre o uso adequado do presente do modo subjuntivo, principalmente em relação ao Português e em seu contraste com o Espanhol, os resultados desse estudo podem ser usados como

contribuição ao ensino da gramática pedagógica para aprendizes brasileiros de E/LE. Constitui-se em fonte de pesquisa sobre o tema, pois promove um estudo contrastivo das formas gramaticais nas duas línguas e sugere (experimento docente) uma opção de metodologia de ensino em sala de aula de idiomas.

Espera-se, também, que o presente estudo contribua para a realização de pesquisas que envolvam outro aspecto importante: a sociolinguística. A amostra pesquisada constituiu-se por brasileiros, alunos de um curso universitário de Letras, responsável pela formação de futuros docentes de Português e Espanhol, de diferentes origens étnicas (italianos, alemães, poloneses) e pertencentes a uma região de fronteira com países hispano-falantes. Mesmo não sendo objeto de estudo desta dissertação, entende-se que o efeito do contexto social sobre a LM também influencia na aprendizagem da língua meta. Sendo um grupo regionalmente específico, poderá servir de ponto de partida para pesquisas que visem ao aperfeiçoamento de técnicas de análise da linguagem no contexto social e que possam revelar as relações existentes entre o comportamento linguístico e a estrutura social.

Existe um grande espaço científico aberto a novas pesquisas sobre o ensino de Língua Espanhola para futuros docentes, onde este trabalho procurou se inserir, e no qual podem ser direcionadas muitas outras pesquisas.

No entanto, cabe salientar que a pesquisa acadêmica só terá valor se realmente encontrar um meio para chegar até o professor. O professor é o agente de mudança no local em que a educação faz a diferença: na sala de aula. Devemos nos preocupar com a formação e atualização de nossos professores de LE, criando canais que o possibilitem acompanhar, analisar e aplicar, com uma visão crítica e criativa, pesquisas relacionadas à sua área, constantemente realizadas por especialistas em todo o mundo, inclusive nas universidades brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, Rafael Cano. *El Español a través de los tiempos*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. *O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade*. Pelotas: UCPel, 2004. Dissertação (mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, 2004.
- ALARCOS, Llorach E. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1994.
- ALI, M. Said. *Gramática histórica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metodológica da língua portuguesa*. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 1962.
- ÁLVAREZ, Jesús Fernandez. Apuntes para la enseñanza del subjuntivo a anglohablantes. In: *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Universidad de Granada, 1990, pág: 21-31.
- ANDERSON, C.S. The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 1982.
- AZEVEDO, Milton M. *O subjuntivo em Português: um estudo transformacional*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- _____. Nuevas perspectivas em la enseñanza del español como lengua extranjera. *Presuposición en la interlengua española: el subjuntivo*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Cádiz: Universidad de Cádiz. Servicio de Publicaciones. 22 a 25 de setembro de 1999.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1980. Porto Alegre - RS, para a reportagem
- BOÉSSIO, C. P. D. *A transferência indevida do infinitivo flexionado no ensino de línguas próximas – Português e Espanhol*. Dissertação de Mestrado. UCPel, 2003.

BOSQUE, I. & V. DEMONTE (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Real Academia Española - Fundación José Ortega y Gasset - Editorial Espasa Calpe S.A., Madrid, 1999.

BYALISTOK, E. and KENJI H. "In Other Words: The Science and Psychology of Second Language Acquisition". Basic Books, 1994.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C., & SCHIMIDT, R. *Language and communication*. Essex: Longman, 1983.

CARIONI, L. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. IN: *Tópicos de Lingüística Aplicada*. 1988 . Editora da UFSC, 1988.

CASTAÑEDA, Castro Alejandro. El subjuntivo: su enseñanza en el aula de E/LE. IN: *Didáctica del Español como LE*, de Lourdes Miguel/ Neus Sans. Madrid: Fundación Actilibre, 1993. pág: 61-88

CASTRO, A. C. *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada, Espanha: Métodos Ediciones, 1997.

CEGALLA, Domingos P. *Novíssima gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1981.

COLIN RODEA, M. *Você não é brasileiro? Um Estudo dos Planos Pragmáticos na Relação Português/Espanhol*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1990.

CONTRERAS, Matilde. *Las trampas que puede ofrecer la proximidad de los idiomas: la interlengua ofrecida como insumo en las clases de lengua española como LE*. Pelotas: UCPel, 1998. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, 1998.

CORDER, S.P. *Error Analysis and Interlanguage*, OUP, 1981

_____. The significance of learner errors. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 1967.

CORREIO DO POVO. Porto Alegre, 9 de novembro de 2003. p. 08.

CRIADO DE VAL, M. *Fisonomía del español y de las lenguas modernas. Características del español comparadas con las del francés, italiano, portugués, inglés, alemán, rumano y lenguas eslavas*, Madrid: Saeta, (1972)

CRYSTAL, David. *Dicionário de Lingüística e Fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2000.

CUNHA Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1995.

DAPENA, José Álvaro Porto. *Del Indicativo al Subjuntivo: Valores y usos de los verbos del español*. Madrid: Arco Libros S. A., 1991.

_____. *El verbo y su conjugación*. Madrid: Arco/Libros, S.A. 1987.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Análisis de Errores e interlengua de brasileiros aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Ed. UEL, 1999.

ECO, Humberto. *El fin de los tiempos*. Editorial: Anagrama S. A., 1999.

ECHEVERRIA, S. *A gramática normativa do Português no estudo de línguas afins: o imperativo em Português e Espanhol*. Revista Ciências Humanas – UNITAU, Vol. 08, nº 2, II Semestre, 2002.

ELLIS, R. Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (3), 1989.

_____. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 1993.

_____. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. *Task-based language learning and teaching*. New York: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, N. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Londres: Academic Press, 1994.

EL PAÍS. Montevideo, Uruguay, 2002.

_____. Montevideo, Uruguay, 2003.

ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, São Paulo: PLURAL Editora e Gráfica, 2000.

FERNÁNDEZ, López, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1998.

FERREIRA, Itacira A. A interlíngua do falante de Espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: FILHO, José Carlos P. de Almeida (org). *Português para estrangeiros interface com o Espanhol*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995.

FILHO, José Carlos P. de Almeida (org). *Português para estrangeiros interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª edição, 1997.

GARGALLO, I. S. *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Editora Arco Libros, 1999.

_____. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis, 1993.

GASS, S. & SELINKER, L. *Second language acquisition*. An introductory course. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.

- GOBLE, Norman M. & PORTER, James F. *La cambiante función del profesor – Perspectivas internacionales*. Madrid Narcea, 1980.
- GOODY, J. *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- HERMOSO, A. González, CUENTO, J. R. & ALFARO, M. Sánchez. *Gramática de español lengua extranjera*. Madrid: EDELSA Grupo Didascalía, S. A., 1995.
- HISPANIA LÍNGUAS LATINAS EDITORA LTDA. *A Língua Espanhola*. Disponível em: <hispania@hispanialinguas.com.br>: Acesso em [2004].
- HERNÁNDEZ, Aureliano. *Língua Espanhola Conquista Espaço*. Correio do Povo, Porto Alegre, 9 de novembro de 2003. p. 08.
- KRASHEN S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon, 1981.
- _____. *Principles and practices in second language acquisition*. New York, Pergamon Press, 1982.
- _____. *The input hypothesis: issues and implications*. London, Longman, 1985.
- KRASHEN, S. D. & TERREL, T. *The natural approach*. Language acquisition in the classroom. San Francisco, Alemany Press, 1987.
- LADO, R. *Lingüística contrastiva lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá, 1973.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994.
- LIBANEO, José Carlos. *Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. S. Paulo, Ed. Loyola, 1985.
- _____. *Didática*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.
- LIGHTBOWN, P. The acquisition and use of questions by French L2 learners. In Felix, S (ed.) *Second language development*, pp. 151-75. Gunter Narr, Tübingen, 1980.
- LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford University Press: Hong Cong, 1993.
- LITTLEWOOD, Willam. *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge. Madrid, 1998.
- LLORACH, Alarcos E. *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, 1993.
- LOMBELLO, F. *El profesor y su sala de aula*. Madrid: Ediciones Alcalá, 1989.
- LOMBELLO, L. C. & BALEEIRO, M. *Português para Falantes de Español*. Campinas: Unicamp/MEC, 1983.
- LONG, Michael. *Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers*, en *Studies in Second Language Acquisition*, 1983.

LUNN, Patricia V.; DECESARIS, Janet A. *Investigación de gramática*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

MANSILLA-GARCÍA, M. Análisis contrastivo de los usos del subjuntivo en las oraciones subordinadas en español y en inglés. IN: *Español Actual*. Madrid, 2001. págs: 18-25.

MARQUES, Juracy C. *Ensinar não é transmitir*. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.

MARTINS, Ivan. *Língua Espanhola Conquista Espaço*. Correio do Povo, Porto Alegre, 9 de novembro de 2003. p. 08.

MASIP, Vicente. *Gramática española para brasileños*. Barcelona: Difusión, 1999.

MATTE BON, F. *Gramática comunicativa del español. De la Lengua a la idea*. Barcelona: Difusión, 1998.

MEDEIROS, Adelardo A. Dantas. *História da Língua Portuguesa*. Disponível em <http://www.leca.ufrn.br/~adelardo/texto.php>. Acesso em [2004].

MELLO, Cleunice. *Análise da política de recursos humanos em empresas supermercadistas no Estado do RS*. Porto Alegre: FDRH, 1997.

MENEZES, L. C. (org.) *Formação de professores: professores, formação e profissão*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

MILANI, Esther M. *Gramática de espanhol para brasileiros*. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

MONZÚ FREIRE, M. Teodora. *Síntesis gramatical de la lengua española*. São Paulo: Interprise Idiomas, 1999.

MORENO, F. F. CUADERNOS CERVANTES: *La Revista del Español en el Mundo*. CC 29, 2000, Disponível em <http://www.cuadernos cervantes.com/prensa0007.html> Acesso em [2004].

MOURIÑO, Juan José. *A formação crítica do professor de LE*. Educação (POA), V. 12, nº 17, 1989.

MOURIÑO, Juan José. *Psicodinâmica do aprender*. 3 Ed. Porto Alegre: Sulina, 1984.

MUÑOZ, C. *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 2000.

MUÑOZ, Liceras. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1991.

NATEL, A. *Adquisición de lenguas cercanas*. Madrid: Visor 2001.

NATEL, Tânia Beatriz Trindade. *O ensino do espanhol para brasileiros: proximidade lingüística, atitude e motivação*. Pelotas, 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – UCPel.

PAZ DE ALMEIDA F., J. C. *Português para estrangeiros - Interface com o Espanhol*. Pontes Editores. Campinas, S. P., 1995

PIENEMANN, M. *Psychological constraints on the teachability of languages*. Studies in Second Language Acquisition 6: 186-214, 1984.

_____. *Is language teachable?*, Applied Linguistics, 1984.

PICA, T. *Second language acquisition, social interaction, and the classroom*. in: Applied Linguistics. V. 8, n. 1. Oxford University Press, 1987.

REGUEIRO, Miguel Angel. *Propostas alternativas para preparação de docentes de língua espanhola no Brasil*. Seminário Educação sem Fronteiras. Anais. Curitiba, 1998.

REVISTA CARABELA. Número 43. *La enseñanza de la gramática en el aula de LE. Metodología y didáctica del español como lengua extranjera: Orientaciones y actividades para la clase*. Madrid: SGEL, 1998.

RICHARDS, Jack; LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RIDRUEJO, Alonso, E. *Las estructuras gramaticales desde el punto de vista histórico*. Madrid: Síntesis, 1989.

SACONI, Luiz Antônio. *Nossa gramática: teoria e prática*. São Paulo: Atual Editora Ltda. p. 238-240, 1996.

SALVADOR, Gregorio. *El español está en su mejor momento*. Disponível em: <http://www.univision.com/content/content.jhtml?cid=328227>. Acesso em [2004].

SALVADOR, Gregorio. *El español em la actualidad*. Disponível em: <http://www.univision.com/content/content.jhtml?cid=328227>. Acesso em [2003].

SANCHEZ, Perez A. *História de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1992.

SELECCIONES READER`S DIGEST. Buenos Aires, Argentina, 2002.

SELINKER, L. "Interlanguage". In: RICHARDS, J. C. (org.). *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1972.

SHEPHERD, D., *A Natureza da linguagem escrita em contraste com a linguagem falada*. Letras, Curitiba (33) - 145-162, UFPR, 1984.

SHARWOOD S, M. 1981. 'Speaking to many Minds.' *Second Language Research*. Vol.7, nº 2.

SILVA, Vera Regina S. da. *Caracterização de competências de um melhor professor de língua espanhola segundo testemunho de docentes*. PUCRS, Porto Alegre, 1999. Tese de Mestrado.

SOUSA, da Silveira, Álvaro Ferdinando. Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/html>. Acesso em [2004].

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1984.

UR, Penny. *A curse in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VAL, M. Criado de. *La imagen del tiempo: verbo y relatividad*. Madrid: Biblioteca Española de Lingüística y Filosofía, 1992.

VANDRESEN, Paulino. Lingüística contrastiva e o ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H. VANDRESEN, P. (org.). *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. p. 75-94.

VANPATTEN, B. *Input Processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex Publishing Corporation: New Jersey, 1996.

VOLPI, Marina T. *Combinações e contrações: uma análise contrastiva em Espanhol e Português visando detectar dificuldades de aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado), PUCRS, Porto Alegre, 1980.

_____. *Testemunho de professores sobre a sua ação profissional e a responsabilidade social da universidade: docentes da PUCRS pensam sua universidade*. (Tese de Doutorado), PUCRS, 1995.

WALLACE, M. J. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WANDRUSZKA, Mario. *Nuestros idiomas: comparables e incomparables*. Madrid: Gredos, 1976.

WEIGAND, James E. *Developing teacher competencies*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1971, in MOURIÑO, Juan José. *Psicodinâmica do aprender*. Porto Alegre: Sulina, 1984.

WHITE, L. "Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom." *Second Language Research* 7(2): 133-161. 1991.

WIEL, Franciscus. Os pretéritos perfeito e imperfeito no uso não nativo do Português. In: FILHO, José Carlos P. de Almeida (org). *Português para estrangeiros interface com o Espanhol*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995.

YSPANUS OFICINA DE IDIOMAS LTDA. Disponível em <http://www.yspanus.com.br>. Acesso em [2004].

ZAMORA, Sérgio. Disponível em <http://home.yawl.com.br/hp/sedycias/historia12.htm>. Acesso em [2004].

ZANÓN, J.; M. GÓMEZ del Estal, J. M. Alba; A. Sánchez; P. García; A. Pastor. *Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales*. Comunicación en el V Congreso Internacional. ASELE. Santander, 27-30 de setembro, 1994.