

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS

VINÍCIUS DAYDI YANO CORTEZ

**“TROCAR A CHAVINHA ‘AGORA EU ESTOU FALANDO ESPANHOL’”:  
IMAGINÁRIOS DE PROFESSORES BRASILEIROS EM FORMAÇÃO SOBRE  
ESTRUTURAS VERBAIS DO ESPANHOL**

SÃO CARLOS, SP

2021

VINÍCIUS DAYDI YANO CORTEZ

**“TROCAR A CHAVINHA ‘AGORA EU ESTOU FALANDO ESPANHOL’”:  
IMAGINÁRIOS DE PROFESSORES BRASILEIROS EM FORMAÇÃO SOBRE  
ESTRUTURAS VERBAIS DO ESPANHOL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de São Carlos como requisito à obtenção do título de Licenciado em Letras Português e Espanhol.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Yokota

SÃO CARLOS, SP

2021

## RESUMO

Partindo da compreensão de que o sujeito na sua relação com o mundo se encontra, invariavelmente, mediado pela ação das projeções imaginárias que incidem sobre os objetos e seres que o circundam, sendo estas indispensáveis para a construção do que se conhece como realidade, esta pesquisa, territorializada na Linguística Aplicada em interface com a Análise de Discurso, busca discutir a presença de imaginários - estes entendidos como redes de sentidos que circulam pelos discursos do sujeito - acerca de determinadas estruturas verbais da língua espanhola, a saber: as formas simples e composta do *Pretérito Perfecto de Indicativo* [*trabajé / he trabajado*], as desinências *-ra* [*trabajara*] e *-se* [*trabajase*] do *Pretérito Imperfecto* e do *Pluscuamperfecto de Subjuntivo*, a ditongação verbal e a perífrase de *infinitivo gerundivo* formada por [*lexema verbal + a + infinitivo*], tendo por objetivo a verificação da existência de certas imagens sobre as mencionadas formas verbais por parte de professores de Espanhol em formação de uma universidade no interior do estado de São Paulo. Esta investigação, de abordagem qualitativa, se valeu de uma metodologia mista quanto à sua coleta de dados, para a qual empregou um teste de aceitabilidade cujos resultados quantitativos foram tomados como pistas iniciais acerca do problema de pesquisa e de uma entrevista gravada, semiestruturada, que foi posteriormente transcrita e analisada com os aportes teóricos da Análise de Discurso com vistas à discussão central deste trabalho: o lugar discursivo de identidade linguística que o sujeito ocupa ao enunciar, fazendo ressoar em seu dizer outras vozes e trabalhando, no discurso, os sentidos de um “*lugar de conforto*” ora associado ao uso das formas tipologicamente mais diferentes, ora relacionado ao uso das formas mais semelhantes entre o Português e o Espanhol; a elaboração dos sentidos de “*afastamento do indesejável*” como prevenção ao “erro” e à confusão, estes últimos por vezes metonimizadas como portunhol; a produção das imagens de [+ *formalidade*] e de [- *formalidade*]; a atualização da ideia de “*Espanhol como língua de ditongos*”; e fazendo entrever um sujeito apanhado por uma Formação Discursiva que lhe disponibiliza os dizeres da preferência pelo *semelhante* entre as línguas como um modo de não se arriscar demais ao mesmo tempo que disponibiliza os dizeres da preferência pelas estruturas mais distintas da língua estrangeira em relação à materna como uma maneira de se inscrever “legitimamente” na língua *do outro*.

**Palavras-chave:** Espanhol Língua Estrangeira; Imaginários; Verbos em Espanhol.

## RESUMEN

Partiendo de la comprensión de que el sujeto en su relación con el mundo se encuentra, invariablemente, mediado por la acción de las proyecciones imaginarias que inciden sobre los objetos y seres que lo circundan, siendo estas indispensables para la construcción de lo que se conoce como realidad, esta investigación, territorializada en la Lingüística Aplicada en interfaz con el Análisis de Discurso, busca discutir la presencia de imaginarios - estos entendidos como redes de sentidos que circulan por los discursos del sujeto - acerca de determinadas estructuras verbales de la lengua española, a saber: las formas simple y compuesta del *Pretérito Perfecto de Indicativo* [trabajé / he trabajado], las desinencias *-ra* [trabajara] y *-se* [trabajase] del *Pretérito Imperfecto* y del *Pluscuamperfecto de Subjuntivo*, la diptongación verbal y la perífrasis de *infinitivo gerundivo* formada por [lexema verbal + a + infinitivo], teniendo por objetivo la verificación de la existencia de ciertas imágenes sobre las mencionadas formas verbales por parte de profesores de Español en formación de una universidad en el interior del estado de São Paulo. Esta investigación, de enfoque cualitativo, se sirvió de una metodología mixta en cuanto a su recolección de datos, para la que empleó un test de aceptabilidad cuyos resultados cuantitativos se tomaron como indicios iniciales acerca del problema de investigación y de una entrevista grabada, semiestructurada, que posteriormente se transcribió y se analizó con los aportes teóricos del Análisis de Discurso con miras a la discusión central de este trabajo: el lugar discursivo de identidad lingüística que el sujeto ocupa al enunciar, haciendo resonar en su decir otras voces y trabajando, en el discurso, los sentidos de un “*lugar de comodidad*” ora asociado con el uso de las formas tipológicamente más diferentes, ora relacionado con el uso de las formas más semejantes entre el Portugués y el Español; la elaboración de los sentidos de “*alejamiento del indeseable*” como prevención al “error” y a la confusión, estos últimos, en ocasiones, metonimizadas como portuñol; la producción de las imágenes de [+ *formalidad*] y de [- *formalidad*]; la actualización de la idea de “*Español como lengua de diptongos*”; y haciéndonos entrever un sujeto capturado por una Formación Discursiva que le dispone los discursos de la preferencia por lo *semejante* entre las lenguas como un modo de no arriesgarse demasiado y que, a la vez, le dispone los discursos de la preferencia por las estructuras más distintas de la lengua extranjera con relación a la materna como una manera de inscribirse “legítimamente” en la lengua *del otro*.

**Palabras-clave:** Español Lengua Extranjera; Imaginarios; Verbos en Español.

## ABSTRACT

Starting from the comprehension that the subject in its relation with the world is invariably measured by imaginary projections, which affect the objects and individuals surrounding it, being those indispensable for the construction of what is known as reality. This research, from the Applied Linguistics field in interface with the Discourse Analysis, aims to discuss the presence of imaginaries – viewed as meaning networks that circulates through the subject's speeches. They concern some verbal structures of the Spanish language, namely: *simple and compound forms of the Past Perfect Indicative* [trabajé / he trabajado], the cases *–ra* [trabajara] and *–se* [trabajase] from the *Past Imperfect* and *Pluperfect Subjunctive* the verbal diphthong and the periphrasis of the *gerund* and *infinitive* formed by [verbal lexemes + a + infinitive]. The aim is to verify the existence of determined images over the verbal forms mentioned on the part of some Spanish teachers in training from a university of the São Paulo state in Brazil. This investigation, with a qualitative approach, made use of a mixed methodology in regards to its data collection, for which an acceptability test was applied and whose quantitative results were taken as initial leads about the research question. The research was also based on a semi structured and recorded interview, which was later, transcribed and analyzed with the theoretical background from Discourse Analysis. The research instruments consider the discussion of this paper the discourse position of the linguistic identity, which the subject occupies when uttering and consequently making in his speech the resound of other speeches. Besides, performing in discourse the meanings of a “*comforting place*” sometimes associated to the use of more typologically different forms, and sometimes related to the use of more similar forms between Portuguese and Spanish. The elaboration meanings of “*removal of the undesirable*” as a way of preventing the “mistake” and the confusion. The last ones metonymized as *portunhol*; the production of images of [+ *formality*] and of [- *formality*]; the actualization of the idea of “*Spanish as a language of diphthongs*”. Besides, the glimpsing of a subject caught in a Discourse Formation that provides the preferred utterance by the *similarity* between the languages as way of not risking too much. While at the same time, it provides the preferred utterances through the most distinct structures in relation to the mother tongue as way of inscribing legitimately in the language of the *other*.

**Keywords:** Spanish as Foreign Language; Imaginaries; Verbs in Spanish.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AD** – Análise de Discurso

**ASALE** – Asociación de Academias de la Lengua Española

**E/LE** – Espanhol Língua Estrangeira

**FD** – Formação Discursiva

**L1** – Primeira Língua

**L2** – Segunda Língua

**LA** – Linguística Aplicada

**LE** – Língua Estrangeira

**LM** – Língua Materna

**PB** – Português Brasileiro

**PE** – Português Europeu

**PPC** – Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo

**PPS** – Pretérito Perfecto Simple de Indicativo

**RAE** – Real Academia Española

**SD** – Sequência Discursiva

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	15
1.1 Questões preliminares e alguns direcionamentos .....	15
1.2 Marco teórico: a relação do brasileiro com a língua espanhola .....	18
1.3 Uma escolha teórico-metodológica .....	25
1.4 Imaginário .....	28
<b>CAPÍTULO 2: AS ESTRUTURAS VERBAIS</b> .....	30
2.1 O que já se sabe sobre essas estruturas verbais? .....	30
2.1.1 <i>Pretérito Perfecto Simple</i> e <i>Pretérito Perfecto Compuesto</i> .....	30
2.1.2 Desinências verbais <i>-ra</i> e <i>-se</i> .....	45
2.1.3 Ditongação verbal .....	50
2.1.4 Estrutura perifrástica de <i>Presente Continuo</i> .....	56
2.2 A posição-sujeito do professor como partícipe na significação do seu discurso .....	60
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	63
3.1 Natureza da pesquisa .....	63
3.2 Cenário de pesquisa e perfil dos participantes: das adequações necessárias .....	64
3.3 Instrumentos de coleta de dados .....	65
Teste de aceitabilidade .....	65
3.3.1 Acerca das estratégias metodológicas e controle de variáveis .....	69
Entrevista Gravada .....	71
<b>CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS</b> .....	74
4.1 Análise quantitativa dos resultados: interpretando os dados objetivos .....	74
4.1.1 Sobre as terminações <i>-RA</i> e <i>-SE</i> .....	75
4.1.2 Sobre o PPS e o PPC .....	79
4.1.3 Sobre a ditongação verbal .....	83
4.1.4 Sobre a perífrase verbal de <i>Presente Continuo</i> .....	86
4.2 Os dados quantitativos sob outros ângulos .....	89
4.3 Análise qualitativa dos resultados: uma análise discursiva .....	92

4.3.1 A posição do sujeito, o lugar do <i>conforto</i> e a expulsão do <i>indesejável</i> .....	93
4.3.2 Das imagens que incidem sobre as formas verbais .....	101
4.3.3 A inscrição na continuidade do imaginário de “língua de ditongos” .....	107
4.3.4 O movimento contrário: a preferência por formas parecidas com o Português ....	109
4.3.5 A positivação do diferente e a negatvação do parecido .....	112
4.4 Cruzamento dos dados .....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	122
APÊNDICE .....	127
Apêndice I - Texto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	127
Apêndice II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	130
Apêndice III - Teste de Aceitabilidade .....	131
ANEXO .....	139
Anexo I - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa .....	139

## INTRODUÇÃO

Romper com as nossas ideias preconcebidas, muitas vezes admitidas como verdades que sempre estiveram ali, normalizadas, é um importante passo em direção à concepção de um problema de pesquisa.

Neste caso, a ruptura se dá com a naturalização da ideia de que o sujeito possa ter plena autonomia ou consciência sobre tudo em relação às suas ações na língua(gem) (ORLANDI, 2005), seja em língua materna (doravante LM) ou em língua estrangeira (doravante LE), e dessa fratura emerge a suspeita - configurada em pergunta de pesquisa - acerca da existência ou não de certas formulações imaginárias, entre professores brasileiros em formação, sobre determinados aspectos da língua espanhola.

A desestabilização da compreensão de controle ou consciência sobre o que se diz ou sobre os sentidos produzidos pelo que dizemos, dá lugar para pensar, então, a ação da memória, da história e da ideologia no trabalho de produção de sentidos e na construção de certas imagens, mais ou menos regularizadas, sobre os objetos de que falamos, como por exemplo, determinadas formas da LE.

Conforme Lima (2011, p. 419), para gregos e romanos, tal como para outros povos predecessores, “estrangeiro” era “aquilo ou quem pertencesse a outra raça ou civilização e falasse outra língua que não a deles”, compreensão que segundo a autora, já desde muito exerce um papel medular na constituição da alteridade. A língua configura, assim, um aspecto muito importante para a determinação das identidades: a *minha* e a do *outro*, porque também a *minha em relação à do outro* e vice-versa.

No entanto, as inúmeras coincidências tipológicas entre o Português e o Espanhol, devido à sua origem em comum, colocam os idiomas em uma relação de irmandade, de avizinhamo, possibilitando aos sujeitos que enunciam nessas duas línguas dizeres sobre a relação Português-Espanhol que passam pela ideia de semelhança e facilidade. Trata-se de uma aproximação que, à primeira vista, pode dificultar o trabalho de *demarcação* dessa *outra língua*, dessa *alteridade*.

Segundo Recuero (2005, n.p.), “ocorre que, inevitavelmente, os aprendizes convivem com pontos de bloqueio na hora de ‘ser um *outro*’, de ‘ver com o olho de um *outro*’, a outra forma de ‘dizer o mundo e a si no mundo’”, compreensão que coloca como uma necessidade ao aprendiz, para estar e agir nessa outra língua, uma troca de lentes, de modo que esse sujeito consiga entender o que há de diferente nas formas dessa língua estrangeira, que esteja disposto a sair de um lugar familiar e confortável da oralidade de uma língua materna que parece nunca ter sido aprendida, mas ter sempre “já estado lá”, para provar novas maneiras de articular o aparelho fonador (REVUZ, 1998), bem como construir e testar suas hipóteses sobre as

diferenças de funcionamento dessa língua, de produção de sentidos etc., o que muitas vezes passa por compreender as estratégias discursivas que esse idioma oferece para atender à certas necessidades comunicativas.

Não obstante, nos questionamos sobre os limites desse deslocamento do *eu*, propondo uma reflexão sobre os momentos em que, para sentir-se (já) na língua do outro, esse sujeito pudesse estar fabricando-se como um “outro” a partir de uma elaboração imaginária do idioma estrangeiro e do que se tomaria por característico ou típico - em uma perspectiva folclórica, estereotipada - dessa língua, assunto sobre o qual nos debruçaremos ao decorrer deste trabalho.

Buscando, então, respostas para essas questões, esta investigação, inscrita no campo teórico da Linguística Aplicada (doravante LA) em interface com a Análise do Discurso (doravante AD), dialoga com pesquisas antecedentes, mas estabelece como objeto de interesse algo ainda pouco explorado, que não se localiza nos tópicos comumente investigados sobre o tema das representações, ou seja, não se pretende diretamente nem à análise de imaginários sobre a Língua Espanhola em si, enquanto constructo simbólico, no que se refere ao identitário, ao sociocultural ou a qualquer estereótipo ou traço subjetivo associado ao sujeito hispanofalante ou à língua/cultura-alvo - ainda que tampouco tenha podido distanciar-se destes -, nem se localiza no estudo do imaginário que os alunos e professores de Espanhol possuem do processo de ensino-aprendizagem do idioma, em que se costuma averiguar como esses sujeitos concebem o ensinar ou o aprender Espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE).

Tracejando uma outra direção nos estudos do imaginário no que tange à língua espanhola, esta pesquisa teve como enfoque a matéria linguística do Espanhol, isto é, interessou-nos verificar se entre futuros professores de um contexto específico, de um curso de licenciatura em Letras de uma universidade no interior do Estado de São Paulo, circulavam certos imaginários sobre aspectos linguísticos do idioma.

E, na escolha pelas particularidades que seriam objeto de estudo e nos permitissem compreender o universo dos imaginários, optou-se pela delimitação com foco em algumas estruturas verbais do Espanhol, nomeadamente o *Pretérito Perfecto de Indicativo*, no que concerne às formas simples e composta [*hablé / he hablado*], o *Pretérito Imperfecto de Subjuntivo* [*hablara / hablase*] e o *Pretérito Pluscuamperfecto de Subjuntivo* [*hubiera hablado / hubiese hablado*], no que se refere às desinências *-ra* e *-se*, a ditongação verbal [*resuelve; aprieta*] a fim de averiguar questões ligadas a um uso generalizado indevido (Ex: *consiegue\**) e o *Presente Contínuo de Infinitivo Gerundivo* construído com a perífrase [*lexema verbal + a + infinitivo*] como por exemplo: **estoy a cantar\*** que, por vezes, aparece equivocadamente na produção de brasileiros em língua espanhola.

A delimitação por essa unidade da língua se dá porque é na categoria verbal que se gestam nossas primeiras inquietações sobre o assunto e porque nela ganham corpo as intuições que nos norteiam, como explicaremos a seguir.

### **Justificativa e o estabelecimento de um horizonte hipotético**

A hipótese que nos propomos a testar se constrói a partir de alguns indícios de natureza empírica, ou seja, da observação de determinadas ocorrências, das quais podemos destacar dois episódios seminais para a formulação dos questionamentos que provocaram o interesse pelo tema desta pesquisa.

O primeiro evento tem lugar em uma aula de E/LE de um curso de nível intermediário ofertado por um instituto de línguas de uma instituição de ensino superior no interior do Estado de São Paulo cujo ponto de interesse está em uma das perguntas realizadas ao professor por um dos estudantes.

Um aluno, que talvez não tivesse uma compreensão muito precisa dos usos e valores *do Pretérito Perfecto de Indicativo*, relata que sempre que faz uso desse tempo verbal emprega a forma composta [*he cantado*] em detrimento da forma simples [*canté*] e, feita essa confissão, pergunta se há algum problema nessa marcada preferência. Questionado do porquê dessa propensão o aluno explica que o faz porque a forma composta é mais *diferente* do Português e que, portanto, lhe soa “mais Espanhol”, “Espanhol de verdade.”

Em nossos estudos, no entanto, não encontramos nenhum registro de variantes da língua espanhola que empreguem exclusivamente uma das formas que compõem o paradigma do tempo verbal citado, sendo assim, a dúvida do aluno seria facilmente solucionada com informações sobre variação dialetal, variação diastrática, informações semântico-pragmáticas sobre alguns aspectos relacionados aos modos de significar na língua, os matizes que cada forma pode abarcar etc.

O segundo evento, igualmente significativo, ambienta-se em uma conversa com graduandos do curso de Letras-Espanhol da mesma universidade, em que um dos futuros professores comenta que quando precisa construir qualquer enunciado com verbos que apresentam como possibilidade o par de desinências *-ra* [*cantara*] e *-se* [*cantase*], sempre escolhe a terminação verbal em *-ra* porque a concebe como mais *diferente* do Português, como se isso, de alguma maneira, pudesse inscrevê-la também em um espaço de maior autenticidade no que seria próprio ou legítimo da língua espanhola, apreciação que, naquele contexto, encontrou eco dentro do grupo sendo também admitida por outros licenciandos.

Mais uma vez, não encontramos estudos que afirmem a existência de variantes do Espanhol que empreguem apenas uma das desinências verbais, mesmo porque não existe na língua a possibilidade de duas formas coexistirem significando semântica e pragmaticamente a mesma coisa, posto que a tendência seria o desaparecimento de umas das formas.

Sabemos que a coexistência de formas concorrentes para expressar uma “mesma coisa” constituem *variantes* de uma *variável*, podendo tratar-se de uma variação diatópica (de acordo com as diferentes cidades, regiões, países), diastrática (consoante ao gênero, idade, grau de escolaridade, classe social), diafásica (segundo os tipos de registro de acordo com o contexto de enunciação etc.), que pode implicar nuances quanto aos valores atribuídos a cada forma. De todo modo, a existência de diferentes formas para, supostamente, dizer o mesmo, coocorrem porque em alguma medida, atendem a funções comunicativas particulares, demandadas por situações comunicativas específicas.

Contudo, se no primeiro caso a falta de conhecimentos sobre a língua possa justificar perfeitamente a preferência linguística do aluno, no segundo caso temos licenciandos que estudam a língua e a linguagem nas suas diversas perspectivas de análise, formando-se para o exercício docente e, ainda assim, parecia haver alguma interferência imaginária que sobrepujava seu conhecimento explícito sobre o Espanhol.

A partir da percepção das situações anteriores, observadas *in vivo*, bem como do aproveitamento das interpretações sobre os imaginários do brasileiro sobre a língua espanhola propostas por Celada (2002), é que se construíram as hipóteses que foram submetidas à prova nesta pesquisa. Mas afinal de contas, quais foram as hipóteses formuladas?

Trabalhou-se com a possibilidade de que, em relação à língua espanhola, existissem imaginários - neste caso por parte de professores em formação - sobre o código da língua que condicionassem as ações do sujeito nessa língua estrangeira e intuiu-se por um imaginário central que, ante às semelhanças entre os sistemas do Espanhol e do Português (que vão desde as palavras homófonas, homógrafas e homossêmicas até correspondências de estrutura sintática etc.) atuasse como um movimento em direção à não-familiaridade, para justamente marcar *o diferente*, pensando a língua estrangeira como *o outro*, *a alteridade* ou *o estrangeiro* no que é próprio de sua acepção (palavra derivada do francês *étranger*, do latim *extraneus*, cujo significado, desde a sua origem etimológica, se refere ao que é “de fora”) e buscasse através das formas mais dessemelhantes ou até mesmo inexistentes no Espanhol o estabelecimento de um distanciamento com o Português, admitindo a distância natural, ou forçada, da língua materna como o que aproximaria esse falante da língua estrangeira, em uma fantasia

configurada na ideia de *quanto mais diferente, mais “autêntico”* ou, apropriando-nos das palavras do aluno mencionado, “mais Espanhol”, “Espanhol de verdade”.

A problemática desse cenário, até então hipotético, residia no fato de que o falante/escrevente, ao empregar exclusivamente determinadas formas poderia acabar mobilizando sentidos não pretendidos e, assim, tornar falha a comunicação, ver-se limitado ou empobrecido em sua produção/interpretação de sentidos em Espanhol, ou, o que seria mais problemático, incorrer em usos agramaticais, não realizáveis na língua. Sendo assim, o sujeito estaria convencido de estar “falando melhor” em Espanhol, mas na verdade sua produção poderia estar perdendo aspectos significativos do ponto de vista pragmático-discursivo e até mesmo de “correção linguística.”

## **Objetivos**

Como foi aludido no esboço preliminar desta pesquisa, tem-se por objetivo geral verificar a existência, entre professores brasileiros em formação, de imaginários sobre aspectos da materialidade linguística do Espanhol, mais especificamente sobre as estruturas verbais anteriormente citadas: as formas simples e composta do *Pretérito Perfecto de Indicativo*, as terminações verbais *-ra* e *-se*, a ditongação e a perífrase de *infinitivo gerundivo*, inexistente no sistema linguístico do Espanhol, mas, como dissemos, presente com alguma frequência nas produções de brasileiros.

Quanto aos objetivos específicos, este estudo, que assume um caráter localista, pretende-se à identificação das principais imagens produzidas pelo discurso do grupo de participantes da coleta (professores em formação) ao dizer *sobre* as mencionadas formas verbais, isto é, tentou-se propor uma interpretação de quais projeções imaginárias poderiam estar sendo elaboradas ou alimentadas por esses discursos, bem como a ratificação ou não de nossa principal hipótese: de um movimento em direção às estruturas mais diferentes como forma de entrar, “de verdade”, em conjunção com a língua espanhola.

## **Percurso da monografia**

Estabelecemos um expediente que se organiza de acordo com o seguinte itinerário:

- i) No capítulo 1 dedicamo-nos ao levantamento bibliográfico e à discussão de nossa referência teórica<sup>1</sup>, o que compreende a reflexão sobre a relação do brasileiro com a língua

---

<sup>1</sup> As leituras teóricas que fundamentam este trabalho foram realizadas durante a pandemia de COVID-19 e, em razão das medidas de isolamento social estabelecidas, não se teve acesso a um referencial teórico mais amplo, o que limitou a consulta de obras não disponibilizadas em formato digital.

espanhola como marco teórico e ao debate teórico-metodológico decorrente da escolha pela noção de imaginário, conceito que também nos ocupamos de apresentar;

ii) No capítulo 2 oferecemos um mapeamento daquilo que julgamos pertinente quanto à descrição linguística ou a prescrição gramatical das supracitadas estruturas verbais, a fim de compreender seus usos e valores e os limites daquilo que se pode inferir sobre tais formas, seguido de uma breve discussão acerca do conceito de posição-sujeito, neste caso, a de sujeito-professor, como mecanismo partícipe na significação do seu discurso;

iii) No capítulo 3 apresentamos nossa metodologia de pesquisa no que tange à natureza desta investigação, o seu contexto e seus participantes, assim como o detalhamento e a reflexão sobre os instrumentos de coleta de dados empregados na pesquisa;

iv) No capítulo 4 damos início à discussão sobre os resultados: passando primeiro pelos dados quantitativos, para os quais traçamos comentários mais objetivos e, na sequência, propomos uma análise discursiva dos dados qualitativos, que se encerra com o posterior cruzamento dos resultados numéricos com os discursivos;

v) Por fim, à guisa de conclusão, propomos nossas últimas questões sobre o tema e fazemos encaminhamentos para investigações futuras.

## CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 Questões preliminares e alguns direcionamentos

Quando os questionamentos que justificam esta investigação ainda se encontravam muito abstratos, apenas no plano das ideias e divagações, os estudos de González (1994) deram generosa passagem para alguns feixes de luz, posto que esse trabalho nos brinda reflexões pertinentes sobre aspectos-chave da aquisição/aprendizagem de Espanhol por brasileiros e propõe que o papel que a língua materna exerce nesse processo é muito relevante, mas muito mais complexo do que se costuma supor, e extrapola o mero empréstimo ou transposição de elementos da primeira língua (doravante L1) à segunda língua<sup>2</sup> (doravante L2), mostrando que, para além desse tipo de transferência, orientada por uma estratégia de equivalência, e que deixa marcas mais ou menos explícitas da língua materna na interlíngua do indivíduo, há, também:

[...] uma espécie de *transferência às avessas*, cujas marcas são de outro tipo e - talvez em função de uma tentativa forçada e mais deliberada por parte do aprendiz de aproximação da L2 - vão terminar por distanciar a gramática da interlíngua da gramática da L1 dos estudantes, sem que o peso de sua influência possa ser, no entanto, minimizado, distanciando-a ao mesmo tempo da gramática da L2. (GONZÁLEZ, 1994, p. 410).

Basicamente o que González (1994; 2005) está propondo ao assumir esse segundo cenário possível, ao qual denomina “*a outra cara da transferência*”, é que o brasileiro aprendiz de Espanhol faz notar, em sua produção em interlíngua, construções que o distanciam tanto da gramática da sua língua materna quanto da língua-meta, isso porque no intento de evadir-se da primeira e aproximar-se da segunda, lança mão de uma estratégia automatizante marcada por *super-generalizações* e distorções das regras gramaticais do Espanhol em razão, talvez, de internalização irrefletida de aspectos do idioma, por conta do excesso de correções, de exposição à atividades estruturais ou por conta de uma memória sonora desses elementos na língua espanhola, etc., como explica a autora, que exemplifica algumas marcas dessa dita “transferência às avessas”:

[...] os clíticos passam a ser uma grande marca da língua que está sendo aprendida/adquirida, isto é, ganham uma nova saliência, ao menos como ruído, que passa a ser fortemente levada em conta. Assim, torna-se imperativo usá-los, mesmo que aleatoriamente, para não ‘cometer erros’ e para ter a sensação de estar de fato ‘falando espanhol’”. (GONZÁLEZ, 2005, p. 61)

---

<sup>2</sup> Nos permitiremos tráfegar entre as nomenclaturas “língua materna” (LM), “primeira língua” (L1), “língua estrangeira” (LE) e “segunda língua” (L2) de forma genérica, indistinta, embora saibamos que por trás de cada conceito há uma série de reflexões e entendimentos que respondem a visões teóricas e metodológicas distintas.

A observação desse tipo de processo de transferência, marcado pelo que a autora chama de *estratégia de generalização livre*, explica, por exemplo, porque algumas formas consideradas “próprias” da língua espanhola começam a proliferar arbitrariamente na produção dos aprendizes sem que exerçam alguma função em suas construções: porque usando-as o falante pensa estar inscrevendo-se na língua estrangeira.

Após revisitarmos esse trabalho que, como situamos historicamente mais adiante, representou ganhos significativos nos estudos sobre o assunto à sua época e continua nos oferecendo respostas para problemas contemporâneos, ocorreu-nos que empreender uma pesquisa sobre o distanciamento da LM por parte do falante com o objetivo de aproximar-se da LE, tendo como hipótese uma suposta ação imaginária, poderia ser, com a licença da expressão popular, “*buscarle cinco pies al gato*”, pensando que talvez nossas suspeitas pudessem ser infecundas e, sobretudo, considerando que o estudo anteriormente comentado já propõe algumas direções para esses questionamentos.

No entanto, ao entrar em contato com outras pesquisas, que serão apresentadas mais adiante, pudemos constatar que alguns estudos nos forneciam dados relevantes sobre os imaginários do brasileiro com respeito à língua espanhola e que alguns autores já há algum tempo vinham manifestando suspeitas sobre o tema, o que robusteceu nossas reflexões e instigou nosso interesse por investigar a questão mediante esse viés. Sendo assim, muito longe de pretender invalidar a interpretação de Gonzáles (1994) sobre esse fenômeno, o que pretendemos foi lançar sobre esse objeto uma outra perspectiva e testá-la, tendo em conta que os processos cognitivos com os quais a autora trabalha para descrever os fenômenos de aquisição não necessariamente excluem possíveis contribuições da Análise do Discurso.

É, inclusive, em defesa de uma maior confluência entre essas perspectivas que advoga Possenti (1992) quando assinala que:

os discursos que veiculam as “vozes” do inconsciente e da ideologia também são produzidos por falantes que têm cérebro, e é necessário que uma teoria discursiva que atribui fortes marcas históricas e culturais às línguas formule sua hipótese sobre a ligação entre os falantes (com suas propriedades biológicas) e esta língua de forte dimensão histórica. Que não fique parecendo que, se se adota uma concepção de base histórica e cultural para a língua(gem), então se está dispensando de ter uma hipótese sobre o conhecimento que os sujeitos têm dela, inclusive quando em funcionamento e eventualmente quanto a seu funcionamento. Não é porque os estudos sobre a linguagem e mente são características de teorias que não incluem o social e o histórico no seu objeto que as que os incluem podem dispensar-se de tematizar aquele problema. (POSSENTI, 1992, p. 76)

Possenti, que nesse texto está trabalhando com o sujeito em exercício de significação da/na língua, o que propõe com essa reflexão é que a AD deveria considerar os processos

estruturais e mentais cognitivos desse sujeito que tem um cérebro para a aquisição /aprendizagem da língua: um “cérebro para a gramática”; mas não só; que tem também um “cérebro para a linguagem” (na instância do pragmático-discursivo), como mecanismos que funcionam juntos no processo de significação.

O autor, é claro, está tratando de falantes nativos. Nós estamos lidando com falantes não-nativos, indivíduos que o pesquisador reconhece não terem acesso ao mesmo “acervo” de conhecimentos sobre a gramática, conhecimentos de contexto e de uso e conhecimento dos efeitos de sentido de alguns discursos nessa outra língua, assunto no qual esbarraremos de forma mais detida mais adiante, quando formos tratar das estruturas verbais e dos seus possíveis valores. Mas, independentemente disso, importa dizer que: estar em uma outra língua também passa por esses lugares porque, ao assumir que há também “um cérebro para a linguagem, não só para a gramática” (POSSENTI, 1992, p. 75), o autor promove o entendimento de que no *falar/ouvir* estão envolvidas a dimensão gramatical, mas também a pragmática e a discursiva e, por isso, admitimos que o uso das formas verbais com as quais trabalhamos demandam conhecimento dessas três dimensões, mas estas poderiam estar, no entanto, escapando a um sujeito que ao produzir na língua ou ao falar sobre essa língua estivesse movido pela interferência de certos imaginários sobre o idioma.

Embora tentemos mostrar ao longo deste trabalho que essas três dimensões são importantes para o falante/ouvinte produzir ou interpretar sentidos na língua, esse não foi nosso escopo, dado que nos centramos em investigar a presença de imaginários, ou seja, não foi de nosso interesse, em primeiro plano, fazer um estudo acerca dos *conhecimentos sobre as regras de funcionamento da língua espanhola* (gramaticais) do professor em formação, nem sobre os seus *conhecimentos sobre a língua espanhola em funcionamento* (pragmático-discursivos) - embora em nossa análise de dados uma mensuração disso possa eventualmente ser feita -, mas sim identificar imaginários do professor em formação sobre algumas formas linguísticas do Espanhol.

Sem descartar, portanto, a dimensão cognitiva dos indivíduos na elaboração e reelaboração constante dos seus conhecimentos sobre a gramática da língua (e que a ela estão interrelacionados também processos cognitivos que passam pela interpretação do contexto de uso e dos sentidos dos discursos) tivemos como urdume estruturante do nosso tear o entendimento de que esse sujeito não tem pleno controle das suas ações na linguagem; de que se trata de um sujeito interpelado pelo inconsciente, afetado pelo esquecimento e assujeitado por mecanismos imaginários de produção da ideologia.

Nesta seção, apresentamos uma síntese das discussões e teorias que consideramos medulares para a orientação do nosso trabalho, sendo assim, com a finalidade de melhor contextualizar e problematizar nosso argumento, detemo-nos, a seguir, ao deslinde do: (1) marco teórico; (2) das discussões a respeito do suporte teórico; (3) das descrições linguísticas; e (4) das contribuições da AD que nos provêm as bases desta investigação.

## **1.2 Marco teórico: a relação do brasileiro com a língua espanhola**

A partir da perspectiva discursiva de linha francesa, que surge nos anos sessenta com as reflexões de Michel Pêcheux, Celada (2002) desenvolveu uma importante investigação sobre a relação do brasileiro com a língua espanhola, chegando à leitura de que o Espanhol é, para o brasileiro, uma *língua singularmente estrangeira*, denominação que a autora apreende em consequência de uma rede de acontecimentos, discursividades e pré-construídos aos quais tentaremos descrever a seguir.

No intuito de compreender como o brasileiro se relaciona com o Espanhol LE, Celada (2002) propõe um olhar cuidadoso sobre o lugar que lhe cabe, que lhe é atribuído ou suposto à língua espanhola em relação às demais, tateando o imaginário do sujeito a partir da descrição desse *lugar*, formulado e reformulado em decorrência daquilo que concerne à materialidade histórica, ao discursivo e aos espaços de enunciação.

Segundo a autora, o Espanhol por muito tempo foi significado pelos brasileiros com base em uma discursividade, isto é, uma rede de sentidos, formulada sob o efeito do pré-construído de que o Espanhol é uma língua muito semelhante ao Português e que, em consequência disso, seria uma língua *fácil*. Para que tenhamos dimensão desse problema a pesquisadora declara que a língua espanhola, significada ao abrigo desse pré-construído, deixou sérias marcas na instância do ensino-aprendizagem de E/LE, tendo a interpretação do Espanhol como uma língua fácil, porque “irmã” e parecida, difundido-se como um princípio epistêmico e figurado no *Manual de Español* de Idel Becker em 1945, livro que, por muitos anos, foi o principal recurso pedagógico da língua no país.

A autora acrescenta que o gesto de interpretar o Espanhol como uma língua que seria, em razão das similitudes com a língua do brasileiro, apenas uma extensão do Português, constituiu um processo que corroborou com uma *metonimização* dessa língua estrangeira em *portunhol*. E, diante dessa língua *fácil*, que não demandaria o estudo formal porque interpretada como uma “língua espontânea”, o portunhol, com licença para ser e estar, fez-se presente no Brasil até que, conforme aponta a pesquisadora, durante a década de 90, com o estabelecimento do Tratado do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e reforçado pelo contexto engendrado pela vinda de

grandes empresas espanholas<sup>3</sup> e pela ação da globalização nas relações, a significação da língua espanhola passou a ser a de uma *língua dos negócios* e de segunda *língua de comunicação mundial*<sup>4</sup>, atrás apenas do inglês.

E, de acordo com a autora, é à sombra dessa discursividade, elaborada a partir dos constructos ideológicos da conjuntura sócio-histórica (de que a língua espanhola é uma língua “veicular”, ou seja, destinada para a comunicação ou para o universo do trabalho em contextos de internacionalização) que o brasileiro começou a relacionar-se mais intimamente com essa LE.

Nesse contexto configura-se um novo espaço de enunciação sobre a língua espanhola, posto que o portunhol, que até então ocupava o lugar do Espanhol num processo constituído pela produção de uma língua imaginária (CELADA, 2002), começa a ser alvo de críticas ou até mesmo elemento provocador do riso e da ridicularização; emergindo uma nova discursividade que esteve muito presente no terreno da publicidade, atrelada às empresas empregadoras e às escolas de idiomas que miravam em tom de advertência os problemas do portunhol.

Almeida Filho (2001) propõe uma leitura pertinente sobre a relação dos brasileiros com o aprendizado de línguas estrangeiras em geral, pontuando que:

[...] a urgência de aprender uma nova língua para algum *uso real* pessoal e/ou profissional exacerba uma outra disparidade que nos acompanha há séculos no Brasil: aprender para obter alguma *distinção social* no aprender mais **sobre** a língua-alvo do que o próprio novo idioma, e *aprender para valer* quando o aprendizado deve frutificar no trabalho, na formação, nos contatos interpessoais interpaíses.” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 23, grifos nossos e do autor)

Com isso, podemos compreender como o aprendizado “*para valer*” do Espanhol se configurou no entorno da expectativa de novas oportunidades de trabalho, formação ou mesmo de alçamento profissional no contexto de globalização e Mercado Comum, mas demandado

---

<sup>3</sup> Kanashiro e Eres Fernández (2012), valendo-se de Gonzáles (2008) explicam que desde 1996 há um estreitamento dos laços comerciais entre Brasil e Espanha, sendo este segundo um dos países europeus que mais investiram no país americano, relação intensificada durante o processo de privatizações das empresas brasileiras em que a Espanha ocupou um espaço central nas negociações. Para além disso, as autoras acrescentam a vinda de grandes empresas espanholas para o Brasil como a Telefónica e o Banco Santander para compor esse cenário econômico que teve influência, inclusive, na implantação do Espanhol nas escolas, política sustentada pela necessidade de integração com os países irmãos falantes de Espanhol no âmbito do Mercosul, ainda que, curiosamente, como atentam as autoras, tenha sido a Espanha e não os países vizinhos do bloco, quem mais investiu nessa política linguística, dado o seu interesse no país continental, como é de se supor.

<sup>4</sup> Segundo Celada (2010), essa memória discursiva do Espanhol como língua de negócios ou de comunicação global - não completamente regularizada; não homogênea, mas operante no interior dos discursos - continua atuando nas continuidades e descontinuidades de nossos dizeres até hoje.

pelo choque da descoberta de que essa *língua imaginária* na qual o brasileiro se comunicava pensando estar produzindo em Espanhol, não dava conta de promover o êxito comunicativo.

Nesse cenário (anos 90 e começo dos anos 2000) o brasileiro passa então a rechaçar oportunhol ao cobrar consciência, através do contato com o funcionamento material da língua, que aquela falsa promessa de língua espontânea, alimentada imaginária e historicamente, não se sustenta de forma concreta, uma vez que esse sujeito passa a perceber seus equívocos ou insuficiências na intercompreensão com seu interlocutor ao produzir em língua-meta, o que o leva a atualizar o status do Espanhol ao de língua que “merece” ser estudada, admitindo que há, entre os dois sistemas linguísticos, diferenças que os apartam.

Não obstante, Celada (2002) afirma que o reconhecimento de que o Português e o Espanhol não são a mesma língua e de que a LE em questão requer estudo demorou a perpetrar uma mudança realmente significativa no âmbito dos estudos e pesquisas sobre ensino-aprendizagem de E/LE, conduzindo, na verdade, a uma solução simplista do problema: os *falsos amigos*. Considerou-se desde então que a única ou a principal preocupação do aprendiz de Espanhol deveria estar direcionada aos falsos cognatos, tidos como os grandes “vilões” no aprendizado dessa LE (estudar a língua = estudar lista de palavras), entendimento que mudou, a passos lentos, com a ampliação de investigações, sobretudo os trabalhos de comparação entre o Português brasileiro e o Espanhol como, por exemplo, os desenvolvidos por González (1994), que permitiram a compreensão de alguns *sotaques sintáticos* que representam um obstáculo significativo para a competência comunicativa do brasileiro em Espanhol e possibilitaram um salto nos estudos sobre a língua no país com a tese de que as línguas mencionadas são *inversamente assimétricas*, contribuição que, junto à outras, soprou bons ventos aos estudos sobre o idioma e, com isso, ampliou e aprofundou as discussões sobre ensino-aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira no contexto brasileiro.

Como reflexo dessa guinada nos estudos que se começou a depreender sobre a língua espanhola, incorporados aos poucos no ensino (ainda que Almeida Filho (2001) aponte que há muito descompasso entre as teorias produzidas na academia e o que se pratica em sala de aula), a subjetividade do brasileiro começa a ser afetada quando o sujeito, por meio do estudo formal da LE, se expõe ao equívoco no encontro com o funcionamento material da língua (CELADA, 2002) e começa a ressignificar o Espanhol como uma língua *redundante, correta e detalhista* por conta, por exemplo, da obrigatoriedade de complementos verbais (com maior presença de formas átonas do que tônicas), dos usos e posições pronominais do Espanhol, maior emprego de pronomes relativos (em oposição à relativa cortadora), dentre outros aspectos materiais da língua.

Nesse processo de significação a autora explica que o brasileiro se dá conta de que sua língua guarda sim muitas semelhanças com o Espanhol, mas não exatamente a sua língua materna, maiormente presente no registro oral<sup>5</sup>, mas sim a língua nacional, da norma, mais frequente no registro escrito e cujo acesso, por parte do próprio brasileiro, pode significar, em muitos casos, uma violência simbólica porque explicita a descontinuidade que, historicamente, foi se constituindo entre a “língua do brasileiro” e a língua do Estado brasileiro (a da norma) como reflexo do transcurso de uma disjunção do Português Brasileiro do Português Europeu, embora institucionalmente continuem forçosamente unificados - sob um imaginário de homogeneidade - por um processo de colonização linguística (ORLANDI, 2009).

Por conta desse afastamento que há entre o Português brasileiro na sua variante não monitorada (a língua em uso) e a sua variante normativa (a língua artificialmente instituída), o brasileiro vê sua subjetividade afetada por essa contradição, uma vez que a promessa da semelhança entre Português e Espanhol se confirma sob uma condição que o atinge com o dissabor do seu fado: para gozar da familiaridade entre ambas línguas esse sujeito precisa evocar a língua do espaço escolar que, em tese é também “sua” e lembrar-se a si próprio enquanto sujeito *desviante* em relação à mesma, visto que essa língua, na realidade, lhe sobrevém em alguma medida como “estrangeira”.

Almeida Filho (1995) em seu artigo “*Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?*” já apontava a proximidade da norma culta do Português com a da língua espanhola, postulando que “no plano da língua escrita, então, por ser esse mais conservador por natureza, as semelhanças parecem mais visíveis e a outra língua parece mais compreensível” (*ibid.* p. 15), chegando a conceber que quanto mais formalmente educado fosse o estudante mais facilidade teria para produzir na língua estrangeira, pelo menos dentro da variante mais monitorada da língua, devido às semelhanças guardadas pelos idiomas na sua variedade de maior prestígio.

Essa ideia fica mais refinada, é claro, quando Celada (2002) mostra, servindo-se dos trabalhos de González (1994), que essa proximidade do Português normativo se dá, inclusive, com o Espanhol menos monitorado, uma vez que o uso de pronomes complemento, relativos e outros elementos que para o brasileiro são marcas do Português das gramáticas e manuais não representam esse mesmo matiz elevado para o hispano-falante, para quem esses elementos

---

<sup>5</sup> Compreendemos que a “língua do brasileiro” (ORLANDI, 2009) aparece com mais frequência na oralidade por tratar-se de um contexto menos monitorado, isto é, porque se realiza de maneira menos submissa às imposições da gramática institucional, no entanto também ela se manifesta em contextos mais monitorados, sejam estes orais ou escritos.

constituem o uso comum da língua e estão presentes de forma muito natural inclusive na produção das crianças.

Então, a partir da construção desse fio condutor de ideias e reflexões que nos auxiliam na reconstrução da relação do brasileiro com o Espanhol, de seus gestos de interpretação e do modo como tal língua o atinge, o que lhe promete ou o quê dele cobra, que Celada (2002) interpreta em sua tese que a língua espanhola é uma língua *singularmente estrangeira* para o brasileiro.

No entanto, uma vez que o graduando constata a debilidade do imaginário de que as duas línguas são totalmente parecidas e inclusive encontra no Espanhol traços familiares à “sua” língua na variante normativa (distante, pouco natural e outra), poderia estar sendo condicionado, consoante às nossas hipóteses, por esse suposto imaginário cujo movimento ao distinto o aproximasse da língua espanhola, pensando a língua *estrangeira* sob os vetores “outra” e “diferente”, hipótese à qual incluímos, também, a possibilidade de que o imaginário atue como uma reação de temor ao estigmatizado portunhol.

Em uma direção próxima, Kulikowski e González (1999) já haviam tecido algumas apreciações acerca dos imaginários sobre a língua estrangeira de alunos iniciantes, pontuando que:

[...] no puede separarse el imaginario de la lengua de su lugar de saber. Y lo cierto es que cada alumno, al ingresar al curso de español, posee **representaciones sobre la lengua** -la propia y la ajena- [...] Estas representaciones tienen una importancia fundamental en ese primer momento de aproximación y pueden favorecerlo o perjudicarlo, según comprobamos frecuentemente (1999, p. 12, grifos nossos).

E no caso do Espanhol as autoras assinalam, à época, que um dos primeiros imaginários dos estudantes é, como anteriormente mencionado, o de que o Espanhol é uma língua fácil e semelhante a sua língua materna, não demandando, portanto, um estudo sistemático. Não obstante, as pesquisadoras sinalizam que essa semelhança e/ou suposta transparência vai se dissolvendo ao longo do tempo, visto que, segundo observam “*no tarda mucho para que el escenario cambie del todo y para que [o estudante] descubra que el español es «otra lengua», que es difícil -¡muy difícil!-, que jamás podrá conocerla plenamente y mucho menos usarla bien, etc.*” (*ibid.*, *ibid.*).

Indicadas essas percepções, as especialistas refletem sobre uma possível consequência derivada desse cenário de conflitos, ou seja, do momento de deflagração, por parte do aluno, de seu engano em relação à aparente suficiência da similitude - quando não refutadas as próprias semelhanças - entre os dois idiomas, acrescentando o que para efeito de nossas hipóteses seja o

dado mais relevante: um palpite sobre esse movimento orientado ao *diferente*, com o qual trabalhamos:

*Cabe decir que la intervención muy fuerte del profesor y de las estrategias de enseñanza sobre la primera imagen [o espanhol é <fácil>, <semelhante>] puede producir en los aprendientes al menos dos tipos de problemas que no son menores que aquél: un bloqueo absoluto o la adopción de una hipótesis «excéntrica» sobre la lengua que están aprendiendo por la que **todo tiene necesariamente que ser distinto**. (ibidem, p.12, grifos nossos).*

Almeida Filho (1995), ao refletir sobre algumas variáveis no ensino-aprendizagem de LE, com foco no Português Brasileiro, doravante PB, e no Espanhol, doravante E, tangencia um pouco nosso tema quando comenta duas das percepções mais comuns entre os aprendizes dessas línguas, elencando tais percepções dos alunos como aspectos influentes no processo de aprendizado:

“[...] a semelhança do Espanhol com o Português provoca sentimentos e constatações contraditórias nos aprendentes. Aqui temos de reconhecer que as semelhanças podem suscitar a sensação de que a tarefa de aprendizagem vai ser em parte facilitada. De outra parte, a mesma tarefa vai ser complicada *justamente* pela frequente percepção **de ausência de claros definidores de aspectos da nova língua**. (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 16, grifos nossos)

Essas passagens tem em comum a compreensão de que a relação dos estudantes com o Espanhol se caracteriza por um sentimento constante de *contradição*, visto que sua relação com a língua espanhola, tendo o Português brasileiro como língua materna, o aproxima da segunda língua ao mesmo tempo que dela o distancia e, da reflexão de Almeida Filho, em específico, fica-nos a impressão de que no processo de aprendizagem poderia haver, por parte do aprendiz, uma busca pelas diferenças entre a LM e a LE, ou melhor, uma busca por, de acordo com suas palavras, “*claros definidores de aspectos da nova língua*”, os quais não são tão abundantes no caso do par Português/Espanhol, e tampouco são muito transparentes para os estudantes iniciantes.

Essa procura por elementos que constituam marcas cognoscíveis - e “inconfundíveis” - de que se está inscrito na outra língua (no Espanhol) poderia então, segundo nos parece, justificar um movimento em direção às formas mais diferentes na língua estrangeira, o que foi nossa hipótese central neste trabalho.

Analisando discursivamente o poema “*Migna Terra*”, de Juó Bananére (1924), paródia da “*Canção do Exílio*” (1850) de Gonçalves Dias, Orlandi (1996) interpreta o chamado “português macarrônico” do sujeito que enuncia nesse poema - e entende-se por essa expressão o Português falado por imigrantes italianos em São Paulo, caracterizado por uma “mescla” entre

Italiano e Português - “não como uma língua<sup>6</sup>, mas como um discurso em que aparece a maneira como, estando em outra língua, o italiano trabalha sua inscrição no português” (ORLANDI, 1996, p. 121), propondo então a leitura de que, nesse poema, estamos diante de um “*discurso do imigrante*”.

Isso nos levou a questionar se o falante brasileiro, no caso os professores de Espanhol em formação, ao definirem seus usos na língua estrangeira irrefletida e imperativamente por aquilo que *reconhecem* como Espanhol (um Espanhol imaginário, isto é, idealizado), ou seja, orientados por determinadas marcas, às vezes caricatas, ou que apenas apresentam dissimilitude em relação ao Português, como certas entoações, ritmos, sotaques, formas, construções, sons, expressões etc. que atribuem como *próprias* - e *autênticas* - da LE, não poderiam estar, ao invés de inscrever-se na língua espanhola, inscrevendo-se em uma paródia estereotipada do que formulam imaginariamente como Espanhol.

A questão, porém, é que Bananére, conduzindo um projeto satírico, oferece marcas formais como *che/que*, *tuttos/todos*, *moltos/muitos*, *gn/nh*, *g/c*, bem como elementos de subjetivação através da dêixis, das metáforas etc., para elaborar um *falar do imigrante* que é paródico do Português desse sujeito-imigrante, enquanto que, trazendo para o contexto do falante brasileiro, poderíamos pensar a paródia de um *falar Espanhol* (imaginário), de forma espontânea, sem a consciência de o estar fazendo e, nesse caso, não se trataria de uma produção em *portunhol*, uma vez que lidamos com professores em formação, mas sim de uma produção na qual se manifestam indícios materiais do imaginário desse sujeito sobre determinados aspectos da língua espanhola.

Celada aponta isso com respeito à interlíngua quando declara que o brasileiro trabalha sua inscrição na língua estrangeira “e, por isso, o portunhol é uma língua na qual **ficam inscritas as marcas da interpretação** que ele faz da **diferença entre sua língua brasileira e seu espanhol imaginário**” (CELADA, 2002. p. 46), nós nos servimos dessa conceituação, mas com o intuito de averiguar os “vestígios” da interpretação que se faz de certas estruturas da língua espanhola por parte de um outro sujeito, que, como especulamos, não toma mais o Espanhol como “semelhante” e “fácil” porque já pôde superar esse imaginário através da colisão com o real da língua, e que agora poderia estar interpretando-a como uma língua significada como *estrangeira*, que apresenta suas complexidades, que não tem todos os seus sentidos descobertos,

---

<sup>6</sup> Ao analisar o “português macarrônico” não como língua, mas como uma paródia do português do imigrante italiano de origem rural, Orlandi (1996) esclarece que, partindo do campo teórico da AD, não o concebe como um dialeto como o faria a Sociolinguística, mas o toma a partir da noção de discurso, tratando, no referido discurso, da “indistinção dos efeitos de sentidos produzidos pelo sujeito da imigração” (ORLANDI, 1996, p. 124).

e que precisaria ser - ou ao menos que seria pretendida - *outra* em relação à *sua* quando as formas dispostas pela LE assim o possibilitem ou, ainda, “outra em relação à sua”, em virtude de uma ação imaginária que o remeta ao diferente como estratégia de precaução, para que não se incorra em portunhol.

Apoiados nas reflexões sobre o imaginário que compõem a tese supracitada - que se procurou apresentar neste breve recorrido -, nas observações levantadas por outras vozes e nas suposições que do assunto estabelecemos, é que pautamos nosso horizonte de pesquisa e cuidamos de averiguar e descrever os possíveis imaginários subjacentes às ações dos professores em formação na língua espanhola.

### **1.3 Uma escolha teórico-metodológica**

Pontuamos, à guisa de introdução, que uma teoria é composta por um conjunto de ideias, hipóteses e postulados científicos reunidos para tentar compreender determinadas coisas, fatos, fenômenos etc., ao passo que a metodologia constitui um conjunto de procedimentos coerentes com determinados pressupostos teóricos, ou seja, se parte de certas teorias para formular um encadeamento de procedimentos a serem seguidos para que se alcance determinado objetivo (MENEZES, 2020).

Não podemos, é claro, ver teoria e método de forma separada e sobre isso Minayo *et al.* (1994, p.16) declaram: “enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis” e acrescenta que a metodologia, por sua vez, “deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (*ibidem*) e essa indissociabilidade entre teoria e método ficou flagrante em nossa escolha teórico-metodológica, como explicaremos mais adiante.

A necessidade de construção de um modelo de análise para nossa pesquisa demandou-nos então um levantamento dos principais conceitos - compreensões sobre determinada coisa; construções de sentido sobre algo - adotados por teorias diversas, que pudessem dar conta de explicar o nosso objeto. No entanto, é importante que se tenha claro que a teoria adotada para esta pesquisa constitui apenas uma das perspectivas admissíveis, ou seja, uma das lentes possíveis para tentar observar e analisar o que chamamos de imaginários e testar nossa hipótese, posto que, como propõe González:

Uma teoria é, então, um ponto de vista, um lugar que ocupamos, momentaneamente, de preferência por uma decisão e como um caminho possível de abordagem de questões, um gesto interpretativo, que precisa ser posto à prova, contrastado, coisa

que poderá levar a que sofra sensíveis mudanças internas ou até ao seu abandono. (GONZÁLEZ, 2004, p. 69)

Como se sabe, o caráter de inter-/transdisciplinaridade ou mesmo de indisciplinaridade (MOITA LOPES, 2008) da LA oportuniza a cooperação de diversas áreas do conhecimento na abordagem dos problemas derivados da língua e da linguagem como práticas sociais, possibilitando o estudo dos mesmos objetos a partir de seus mais diversos ângulos.

Nesse contexto, algumas pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras já têm contado com contribuições muito significativas da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da Antropologia e de muitas outras áreas, que oferecem subsídios que auxiliam o linguista aplicado a interpelar seu objeto. E é por isso que, ao empreender essa busca, defrontamo-nos com diferentes noções, conceituadas desde diferentes áreas e disciplinas das Ciências Humanas, das quais podemos citar algumas, como as Crenças (BARCELOS, 2004; 2006; 2007), os Estereótipos (AMOSSY; PIERROT, 2001), as Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007) e os Imaginários, o que nos levou à intersecção dessas diferentes teorias a fim de discutir seus pontos de convergência ou divergência para justificar nossas escolhas metodológicas.

É verdade que ao comparar tais conceitos podemos incorrer em aproximações redutoras, uma vez que estes possuem contornos próprios e acomodam em seu interior algumas concepções particulares. Entretanto, notou-se que, no que toca aos traços mais gerais das referidas noções, nosso levantamento de dados, longe de apartá-las explicitamente, nos revelou muitos cruzamentos entre as compreensões abarcadas por cada conceito acerca do “mesmo” objeto.

Sendo assim, como os conceitos em questão apresentam muita paridade do ponto de vista teórico e por vezes encontram-se e confundem-se, a escolha por um deles ainda constituía um problema e, por isso, tivemos de considerar o aparato teórico em relação aos seus *dispositivos metodológicos* para determinar nossa decisão. Avaliamos o conjunto de recursos disponibilizados por cada teoria em função dos nossos objetivos e, tendo uma visão geral desses conceitos e após concatená-los, optou-se pela noção de imaginário contextualizada na Análise do Discurso.

Essa escolha foi motivada pela compreensão geral de que é **pelo discurso**<sup>7</sup> **que se manifestam e que circulam os imaginários**<sup>8</sup> e porque foi, então, no interior da AD que esperávamos encontrar ferramentas eficazes para analisar o discurso dos professores em formação, isto é, avaliamos a AD como uma das perspectivas epistemológicas que melhor nos guarneceriam instrumentos teórico-metodológicos para o estudo daquilo que julgamos carregar os imaginários: os discursos que, por sua vez, materializam-se na linguagem.

Além disso, essa escolha reflete muito bem o que vínhamos dizendo anteriormente sobre a natureza interdisciplinar da LA - lugar de onde partimos nesta pesquisa - e que possibilita o diálogo com os conhecimentos da análise discursiva enquanto campo científico, além de que a própria AD, na sua constituição, promove a relação da Linguística com as Ciências Sociais, o que diversifica ainda mais os nossos alicerces teóricos. Orlandi (1994), no entanto, evoca algumas discussões pecheutianas para nos lembrar que a adoção de uma disciplina por outra não representa apenas o empréstimo de instrumentos de uma ciência a outra, mas essa apropriação, isto sim, configura uma ressignificação desses instrumentos na/pela teoria (ORLANDI, 1994), reflexão que a autora torna mais precisa ao explicar que:

Não se trata só de uma instrumentalização, no sentido utilitário, da Análise de Discurso por estas outras disciplinas. Nem se trata de uma mera "aplicação". É uma relação entre teoria, objeto e prática científica, em que o discurso entra como um campo de questões posto para essas disciplinas. E esse campo de questões acarreta deslocamentos em relação à compreensão do que seja história, sujeito, linguagem e ideologia. (ORLANDI, 1994, p. 55)

Feitos esses esclarecimentos, pontuamos que os pressupostos da AD que consideramos cardeais para nossa análise foram tomados da sua teoria com o cuidado necessário para que esse empréstimo não configurasse mera transferência de ferramentas, mas um movimento de elaboração e de ampliação das nossas lentes, possibilitando a troca de um parco monóculo por um prisma de perspectivas e questionamentos que pudessem sofisticar nosso olhar sobre o objeto.

---

<sup>7</sup> O discurso é entendido, de acordo com Pêcheux (1988), como “efeito de sentidos entre interlocutores”, de modo que não podemos confundir discurso com fala e tampouco compreendê-lo como mera transmissão de mensagens. O discurso pressupõe um processo de constituição dos sujeitos pela ideologia e o trabalho de produção de sentidos - que se materializam na linguagem - afetados pelo modo como estes se inscrevem na história e na memória e pela filiação ideológica que os determina. Desse modo o discurso, nos dirá Orlandi (2005), “é assim palavra em movimento, prática de linguagem” e o seu estudo, portanto, tem por objetivo “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (p. 15).

<sup>8</sup> Na teorização sobre as crenças considera-se que não apenas as crenças influenciam o comportamento, mas também as ações influem na transformação ou fabricação de outras crenças, admitindo também que o sujeito possa testar e refletir as imagens que moldam e impactam em suas ações, permitindo, a partir da experiência, a mudança ou reformulação de imaginários.

A seguir propomos uma rápida explanação da noção de imaginário assumida por este trabalho de investigação.

#### 1.4 Imaginário

A noção de imaginário, territorializada na AD, consiste um dos mecanismos que possibilitam o funcionamento discursivo, uma vez que, para a AD “não existe relação direta entre a linguagem e o mundo” (ORLANDI, 1994, p. 57), embora por ação do imaginário tenhamos essa impressão, posto que este atua na produção do efeito (um falseamento imaginário) de evidência e de transparência da linguagem, como se os sentidos estivessem já sempre fixados (*ibid.*, p. 57-58).

Desse modo, esse campo de estudo vai estabelecer como produção do imaginário:

- um duplo esquecimento (um de ordem ideológica e outro de ordem enunciativa) que constitui os sujeitos;
- as projeções dos lugares discursivos dos locutores e do referente do discurso;
- e, a partir disso, também um mecanismo de antecipação imaginária.

Particularizando esses elementos, temos a atuação do imaginário (e por trás deste o trabalho da ideologia, que o fabrica) na produção dos esquecimentos, sendo o primeiro, o ideológico, o esquecimento de que aquilo que dizemos já foi dito por outro sujeito, em outro lugar, em outro tempo, isto é, trata-se da ilusão de que somos a origem dos nossos dizeres, quando na realidade os sentidos são anteriores a nós, e o segundo, o esquecimento enunciativo, é aquele que faz com que o sujeito, ao formular seus dizeres, o faça de uma determinada maneira – de acordo com as condições de produção dadas em uma conjuntura sócio-histórica dada – e não de outra. Desse esquecimento decorre a ilusão de que aquilo só poderia ter sido dito (formulado) daquela forma, fazendo parecer que há uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo (ORLANDI, 2005, p. 35).

Já o trabalho das formações imaginárias para a determinação dos lugares discursivos<sup>9</sup> e as relações de força implicadas por estes, diz respeito à fabricação de imagens sobre o sujeito, sobre o interlocutor e sobre o referente do discurso, de modo que nesse jogo de projeções temos, por exemplo:

---

<sup>9</sup> Para o analista de discurso não interessa o lugar social do sujeito, isto é, o indivíduo físico e seu lugar empírico na sociedade, mas sim o lugar discursivo que este ocupa ao enunciar, um lugar construído por imagens que projetam, por exemplo, a posição sujeito-mãe, sujeito-presidente, sujeito-padre, sujeito-professor, sujeito-patrão etc., lugares discursivos que determinam a forma como as nossas palavras significarão.

### Quadro 1: Mecanismo de projeções imaginárias

A imagem do sujeito locutor sobre si mesmo	<i>Quem sou eu para lhe falar assim?</i>
A imagem do sujeito locutor sobre seu interlocutor	<i>Quem é ele para me falar assim? / Quem é ele para que eu lhe fale assim?</i>
A imagem que o sujeito faz do objeto do discurso	<i>Do que estou lhe falando? / Do que ele me fala?</i>

Quadro baseado em Orlandi (2005)

A partir disso, temos como possibilidade o trabalho de um mecanismo de antecipação imaginária que influi (não de forma consciente, mas pressupondo-se um assujeitamento às condições de produção do discurso) na maneira como o sujeito formulará o seu dizer de acordo com a imagem que ele tem da imagem que acredita que o seu interlocutor faz dele, da imagem que o sujeito enunciadador acredita que o seu interlocutor faz de si próprio, da imagem que o sujeito enunciadador tem da imagem que pensa ser a imagem que o seu interlocutor constrói sobre o objeto do discurso etc., formulando assim o seu dizer de um determinado modo baseado nos efeitos de sentido que pensa produzir.

No nosso caso, interessa-nos, portanto, identificar que imagens são trabalhadas nos dizeres desses sujeitos quando o referente do seu discurso é alguma das estruturas verbais anteriormente mencionadas.

Orlandi (2020) quando pensa tais projeções imaginárias à luz da Análise do Discurso, assume que não é possível significar sem imaginário, logo a própria construção da realidade se dá por mediação dessas imagens, ligadas às nossas condições de existência, fazendo com que signifiquemos as coisas de forma diferente, e pontua que o imaginário para a AD não se trata de uma fantasia, porque esta pertence ao universo do devaneio, enquanto o imaginário, por outro lado, é da ordem das imagens produzidas pela ideologia (ORLANDI, 2020).

Portanto, o conceito de imaginário com a qual se trabalha nesta pesquisa o concebe a partir da ideia de “rede de sentidos que circulam pela sociedade como uma verdade mais ou menos imposta” (RECUERO; IRALA, 2007, p. 13), sendo tais sentidos, como dissemos, determinados pela ideologia e materializados nos discursos, estes últimos, por sua vez, materializados na linguagem.

## **CAPÍTULO 2: AS ESTRUTURAS VERBAIS**

### **2.1 O que já se sabe sobre essas estruturas verbais?**

Como foi preliminarmente comentado, não foram encontrados por este autor - até o presente momento em que se desdobra esta pesquisa - estudos sob a perspectiva do imaginário sobre as estruturas verbais com as quais trabalhamos, mas, se por um lado não se dispõe de bibliografia acerca desse dado, de condição subjetiva, por outro oferecemos uma apresentação dos dados formais sobre essas estruturas para que, por meio de uma rápida incursão pelo seu estado da arte - em relação às descrições linguísticas já empreendidas - se possa compreender melhor a sua natureza e funcionamento.

No intuito de promover uma breve explanação sobre os usos e valores das estruturas verbais já mencionadas, recorreremos a algumas gramáticas e estudos para apresentar as complexidades que tais formas verbais assumem em relação às nuances de sentidos que podem expressar.

#### **2.1.1 *Pretérito Perfecto Simple e Pretérito Perfecto Compuesto***

As estruturas do *Pretérito Perfecto Simple*, doravante PPS, [*estudié*] e do *Pretérito Perfecto Compuesto*, doravante PPC, (formado pelo *presente de indicativo* do verbo *haber* como auxiliar + verbo em *participio pasado* [*he estudiado*]) da língua espanhola, se assemelham consideravelmente, quanto à forma - a sua morfologia verbal - às estruturas do *Pretérito Perfeito Simples* [*estudei*] e do *Pretérito Perfeito Composto* (formado pelo *presente do indicativo* do verbo *ter* ou *haver* + o *particípio* do verbo principal [*tenho estudado*]) da língua portuguesa.

Ambos os tempos verbais citados - os do Espanhol (es) e os do Português (pt) - são classificados, no interior da gramática normativa, pelo traço aspectual perfeito, integrando assim o *Pretérito Perfeito do Modo Indicativo* de seus respectivos sistemas, que expressa, de modo genérico, ações ou eventos concluídos e considerados seguros pelo falante.

No contexto escolar é comum que se ensine que o PPS e o PCC do castelhano têm o *Pretérito Perfeito Simples* como equivalente na língua do brasileiro, fundamento que não escapa a ressalvas e exceções. No entanto, há também quem estabeleça certa relação de correspondência direta entre esses tempos verbais na língua espanhola e na língua portuguesa [PPS (es) = PPS (pt) e PPC (es) = PPC (pt)], mas, em muitas de suas ocorrências os tempos compostos [*tenho estudado* / *he estudiado*] não coincidem, em ambos os sistemas linguísticos, no que concerne à produção de sentidos.

Assim, a discussão sobre as propriedades semânticas desses tempos no Espanhol acabam por ser um pouco simplificadas e, por isso, rasas, quando encaradas apenas quanto ao seu caráter temporal (tempo gramatical) ou ao seu valor aspectual de perfectividade, desconsiderando que o PPC, por exemplo, pode também assumir um traço aspectual reiterativo e ignorando que este mesmo tempo pode e deve ser abordado a partir de outros ângulos, como seus valores de uso (pragmáticos); os possíveis deslocamentos mentais do enunciador, que estão atrelados a questões subjetivas, como valor emocional, posição psicológica do enunciador em relação ao enunciado; questões de variedade linguística etc.

E é justamente esse ponto que Soler e Eres Fernández (2016) propõem como debate ao afirmarem que as gramáticas de Espanhol por vezes classificam o PPS como expressão de uma ação concluída em um tempo passado, que não estabelece relações com o presente e se limitam a definir o PPC como uma “forma, também pretérita, que expressa acontecimentos que estão relacionados ao momento da fala” (SOLER; ERES FERNÁNDEZ, 2016, n.p.), definição que, segundo as autoras, não dá conta, sozinha, de toda a complexidade da forma composta em língua espanhola, visto que o PPC pode ser usado, como foi dito, com valores que extrapolam a compleição temporal calcada na definição gramatical, concepção largamente difundida pelos materiais didáticos de E/LE.

Vejamos a seguir, em um breve mapeamento bibliográfico, o que estabelecem alguns gramáticos sobre o estado do conhecimento acerca dessas estruturas.

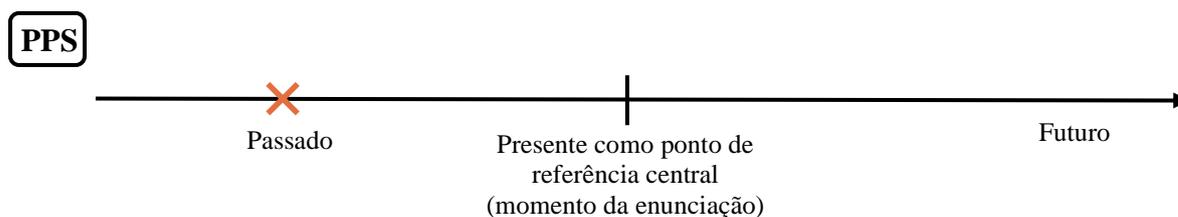
### **O valor temporal**

Conforme o manual da Nueva Gramática de la Lengua Española (2010), da Real Academia Española (RAE) em conjunto com a Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), doravante RAE/ASALE, o *Pretérito Indefinido* ou *Pretérito Perfecto Simple* localiza uma ação/evento em um determinado ponto da linha temporal que é anterior ao do momento da enunciação, portanto, tais acontecimentos são considerados pontuais e finalizados, como podemos verificar em:

(1.1) El pueblo **hizo** un cacerolazo en protesta a la falta de políticas sociales.

A ação de fazer um “panelaço” em forma de protesto, do enunciado anterior, pode ser situada temporalmente, em referência ao momento da enunciação, como proposto pela figura abaixo:

**Figura 1: Pretérito Perfecto Simple**



Ainda que nesse exemplo não se tenha precisado com marcadores temporais em que momento específico do passado o panelaço se deu (*en 2019, ayer, la semana pasada, hace três días, hoy por la mañana*, etc.), o uso da forma simples, por natureza, expressa que o evento foi algo pontual no passado e que não se prolonga até o momento da fala, trata-se de uma ação finalizada.

Matte Bon (1995) afirma que o PPS é utilizado para expressar um evento passado, tendo como foco relatar o acontecimento em si, sem o intuito de criar uma perspectiva em específico, diferentemente do PPC, que muitas vezes tem seus valores atrelados a certas projeções temporais, certas perspectivas enunciativas que mobilizam mais a questão da dêixis temporal, como veremos.

O traço de perfectividade do PPS, segundo a RAE/ASALE, implica em que a ação descrita não pressuponha reiteração, a menos que um complemento de frequência o sugira. De acordo com a referida gramática, esse caráter perfectivo, no entanto, pode ser diluído quando a forma simples vem acompanhada de elementos na predicação que rompem com a delimitação da realização e término da ação, expressando duração ou permanência da mesma em um determinado tempo, sendo assim, a desestabilização da perfectividade da forma simples se dá mediante elementos “externos” ao verbo, por elementos do predicado.

No que toca ao *Pretérito Perfecto Compuesto*, a RAE/ASALE (2010) propõe uma descrição a partir de caracterizações dêiticas e define o PPC, adotando a terminologia de Andrés Bello (s.d.), como um *antepresente*<sup>10</sup>, assinalando que o uso desse tempo está caracterizado pela apresentação de uma ação que se inscreve em um momento anterior ao da enunciação, mas que se estende até o momento da realização do enunciado, pelo ato de fala, no tempo presente.

<sup>10</sup> Segundo RAE/ASALE (2010, p. 438), o término *antepresente* “expresa la ‘anterioridad’ de la situación denotada con respecto a un punto de referencia situado en el presente, lo que lo caracteriza como tiempo relativo. Así pues, [...] ‘he cantado’ se usa para hacer referencia a ciertas situaciones pretéritas, sean puntuales o durativas. Estas situaciones tienen lugar en un intervalo que se abre en un punto inespecífico del pasado y se prolonga hasta el momento de la enunciación y lo incluye (propiedad que recoge también la denominación *ahora extendido* [...]). Como consecuencia, las situaciones son evaluadas o medidas desde el momento del habla.”

Essa definição se refere, portanto, ao uso do PPC para expressar situações passadas que conservam alguma relação com o presente, em que a ação descrita acontece em um contexto temporal que se prolonga até o ato de enunciação, isto é, um período temporal ainda vigente, como, por exemplo, em:

(1.2a) Hoy mi hijo **ha estudiado** hasta las 22 horas.

Nesse enunciado, nota-se que o filho do enunciador já não está mais estudando, trata-se de uma atividade acabada, mas no momento em que produz esse enunciado o enunciador ainda se encontra no mesmo contexto temporal no qual a ação descrita começou, transcorreu e, neste caso, foi finalizada: o “*hoy*” [hoje], unidade de tempo que ainda não terminou.

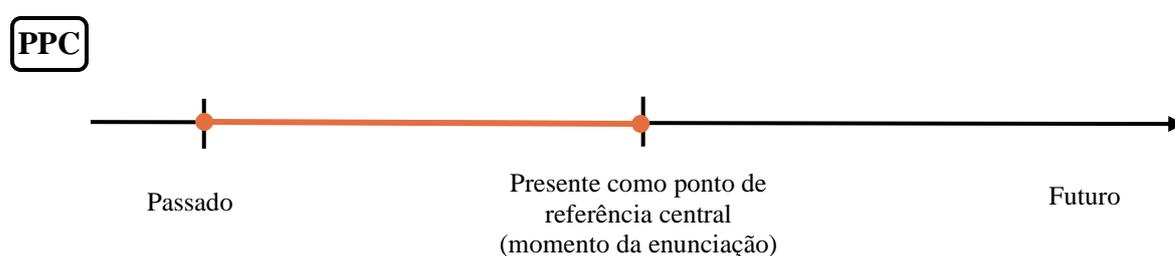
Também há situações em que não se tem a presença de adverbio temporal e temos então enunciados como:

(1.2b) **Ha aumentado** el número de refugiados en el mundo.

Em 1.2b supõe-se que o acontecimento relatado se situa em um continuum (de atualidade) temporal que pode corresponder a: *este año, en los últimos meses, en la última década* etc., mas que é implícito ou fornecido apenas pelo contexto. Sendo assim, a noção referencial de tempo continua sendo recuperada pela relação com o momento da enunciação e acontece, também, sem um marcador temporal explicitado.

Em ambos os casos, (1.2a) e (1.2b), poderíamos representá-los com a figura abaixo:

**Figura 2: Pretérito Perfecto Compuesto**



Por outro lado, o corpo acadêmico também levanta uma segunda leitura a respeito do PPC, para além da interpretação de *antepresente*, mirando as situações em que o *Pretérito Perfecto Compuesto* [*ha muerto*] adquire um valor equivalente ao do *Pretérito Perfecto Simple* [*murió*],

interpretação que recebe o nome de “*perfectiva*” ou de “*aoristo*”<sup>11</sup> (*ibid.*). Este uso, segundo o manual, é característico do Espanhol boliviano<sup>12</sup>, mas pode ser observado também em outras variedades.

De modo geral, a oposição entre o PPS, *tempo absoluto*, e o PPC, *tempo relativo*, na visão de Matte Bom (1995), não deve ser buscada pela sua referencialidade na instância do tempo no mundo real. Para o autor a diferença entre as duas formas não se caracteriza pela oposição dos tempos gramaticais segundo uma noção extralinguística, estando, isso sim, no interior da própria língua e podendo ser observada a partir dos interesses do enunciador e de como este os materializa linguisticamente, ou seja, dos usos que faz segundo a centralidade do seu interesse, propondo que: quando se usa o PPS, que o autor designa como *passado no presente*, o foco de interesse do enunciador é o evento passado em si mesmo, enquanto que, ao usar o PPC o falante relata um evento passado que lhe interessa pela *relação que estabelece com o presente da enunciação*, seja porque ainda vigente, seja porque explica o presente, etc. (MATTE BON, 1995, p.115).

### Outros traços, relações e valores

A RAE/ASALE (2010) ainda destaca a relação do *Pretérito Perfecto Compuesto* [*he cantado*] com a instância do tempo *Presente* [*canto*], tanto pela própria estrutura do PPC, constituída pelo auxiliar no tempo presente « *ha* [presente de *haber*] + *participio* » como da compreensão mesma de *antepresente* que cinge este tempo composto. Tal relação se reflete em certa compatibilidade entre os traços morfológicos de presente dessa estrutura verbal e os elementos dêiticos que costumam acompanhá-la, como se sugere no seguinte trecho:

[...] *este* en *En este año hemos avanzado mucho*, no alterna con *ese* o *aquel*, ni los adjetivos *presente* (*En el presente curso han aprobado todo*) o *actual* (*En la actual coyuntura, la empresa ha decidido vender*) admiten con facilidad el ser sustituidos por *pasado* o *anterior*. (RAE/ASALE, 2010, p. 438, destaques do original).

Para que essa observação seja melhor assimilada, propomos o seguinte exemplo:

(1.3a) Los empresarios confirman el auge en las ventas que han tenido *este* año los productos de belleza.

---

<sup>11</sup> Segundo a RAE/ASALE (2010, p. 430), “el aspecto ‘perfectivo’ (también ‘aoristo’ para algunos autores) focaliza las situaciones en su conjunto, de principio a fin, y las presenta como completas o acabadas, como en *Vimos la película*. Se exceptúa la variedad denominada ‘incoativa o ingresiva’, que focaliza solo el inicio de la situación, como en *Vimos la película a las nueve* (‘Empezamos a verla a esa hora’).”

<sup>12</sup> Moreno de Alba (2002 *apud* ALVES, 2018), localiza essa substituição do PPS pelo PPC no Altiplano boliviano.

Tradução: Os empresários confirmam o crescimento nas vendas que os produtos de beleza tiveram este ano.

(1.3b) Los empresarios confirman el auge en las ventas que *tuvieron aquel* año los productos de belleza.

Tradução: Os empresários confirmam o crescimento nas vendas que os produtos de beleza tiveram naquele ano.

A partir dos enunciados anteriores verifica-se que o auxiliar em *presente* do PPC estabelece uma dada relação de concordância dêitica com o demonstrativo *este*, relacionado com o tempo presente, de modo que, ao substituir-se *este* por *aquel*, precisamos trocar a forma composta pelo *pretérito perfecto simple*, o que exemplifica a relação do PPC com o presente, defendida pela RAE/ASALE, ao mesmo tempo que endossa o que Matte Bon (1995, p.23) afirma sobre o PPS: “dificilmente pode-se empregar este tempo com marcadores temporais que se referem a momentos não acabados ou que abarquem um período de tempo que termina no momento da enunciação.”<sup>13</sup>

Também reforça o entendimento de uma relação do PPC com o presente o fato dele oferecer a possibilidade de uma *pressuposição existencial*, própria do tempo *Presente*. Assim, uma oração como “Luis ha estado en Lima”<sup>14</sup> implica ‘Luis está vivo’; ‘Luis não está morto’ e “El museo ha sido muy visitado”<sup>15</sup> implica ‘o museu continua em atividade’; ‘o museu não fechou’.

Sabemos que no Espanhol o uso do *presente* pode carregar valores de projeção futura, como quando o falante diz “*Me caso dentro de un año*” e o mesmo pode acontecer com respeito ao *perfecto compuesto*, segundo a chamada *intepretação prospectiva*, sob a qual, segundo a RAE/ASALE (2010), a forma composta adquire valor de futuro, como pode ser observado no seguinte enunciado: “Mañana a estas horas, ya han terminado ustedes”<sup>16</sup> ao qual se pode contrapor: “Mañana a estas horas, ya terminaron ustedes”<sup>17</sup>, sendo esta última uma opção possível nas localidades em que se prefere o PPS para expressar eventos inscritos no passado imediato.

---

<sup>13</sup> No original: “Dificilmente puede emplearse este tiempo con marcadores temporales que se refieren a momentos no acabados, o que abarcan un período de tiempo que termina en el momento de la enunciación.”

<sup>14</sup> <sup>15</sup> <sup>16</sup> <sup>17</sup> Ejemplos retirados do *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE/ASALE, 2010, p.439).

Já o valor de *perfecto de experiencia* ou *experiencial*, é apresentado pela gramática supracitada como a expressão de uma ação ou evento que aconteceu uma ou mais vezes em um determinado período, cuja duração pode não ser informada, pode ser algo pressuposto pelo contexto, uma informação compartilhada entre o falante e o ouvinte ou pode ser dada por meio de quantificadores temporais, tal como se observa no seguinte exemplo: “*He hablado con él tres veces {en el último mes ~ en lo que va de semana ~ desde enero}*”<sup>18</sup>.

Para além disso, o PPC com valor *experiencial* pode ser empregado tendo-se como medida a totalidade da vida ou, em caráter mais filosófico, a existência dos envolvidos na situação. Para exemplificá-lo, o manual oferece-nos o exemplo a seguir: “*Ese es el cumplido más raro que me han hecho nunca*”<sup>19</sup>, em que ‘nunca’ supõe toda a extensão da vida/existência do enunciador ou, por exemplo, em uma popular corrente de *facebook* em que os usuários da rede social deveriam listar todos os lugares em que já moraram, tendo como modelo: “*Desde que nací he vivido en 1 país, 4 ciudades y 19 casas*” em que a experiência relatada tem a linha da vida do sujeito como delimitação ou também em: “*He subido al Aconcagua*”<sup>20</sup>, enunciado no qual se subentende que em algum momento da vida/existência do indivíduo ele experienciou essa ação e em: “*Nunca he escalado el monte Fuji*”, em que se supõe que durante todo o lapso temporal que compreende a sua vida o enunciador não o fez.

Figura como mais uma das leituras possíveis para o uso do PPC no Espanhol a interpretação de *Perfecto Compuesto Continuo*, interpretação conceituada como a expressão de uma situação passada que se estende, estando ainda em aberto, até o presente. De acordo com o manual, é comum que tal sentido seja dado por meio de predicados atélicos (que não possuem um limite temporal bem definido, indicando uma ação, processo ou evento que se prolonga temporalmente), como em: “*Conozco todas sus tretas. Las han empleado durante un siglo contra nosotros*”<sup>21</sup>, mas também se alcança o valor de *perfecto continuo* com predicados télicos (relativos às ações que cessam quando atingem sua finalidade) quando se trata de enunciado negativo, como é o caso de: “*Maite no ha llegado (todavía)*.”<sup>22</sup>

Quanto ao emprego do PPC com valor de *perfecto de hechos recientes* ou de *pasado inmediato*, a gramática aponta que seu uso, presente em algumas variedades do Espanhol, localiza as ações descritas em um lapso temporal que inclui o momento da fala e, por isso, esse período refere-se ao dia de “hoje”, à semana ou ano atuais, isto é, ao ‘agora’ do enunciador e acrescenta

---

<sup>18</sup> <sup>19</sup> <sup>20</sup> <sup>21</sup> <sup>22</sup> Exemplos retirados do *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE/ASALE, 2010, p.439-442).

que na ausência de marcadores temporais que situem temporalmente a ação nesse ínterim, entende-se que a mesma transcorreu dentro do dia no qual se inclui o momento de enunciação.

Somado a isso tudo, há também o valor de *perfecto resultativo*, que se refere ao uso do PPC para expressar resultados que são evidenciados no momento da fala, ou seja, situações em que o enunciador assume como atual o estado resultante da ação expressada pela forma composta. Para ilustrar esse valor *resultativo*, que decorre de uma constatação no presente, a gramática propõe enunciados como: “*El jarrón se ha roto* (que implica ‘El jarrón está roto’)”<sup>23</sup>; “*Me han decepcionado ustedes* (que implica ‘Estoy decepcionado’)”<sup>24</sup>, e “¿*Viste que los precios han bajado?* (que implica ‘Los precios están bajos’).”<sup>25</sup>

Por fim, acrescentamos que o PPS também recebe, em algumas situações, uma interpretação *antecipativa*, que a RAE/ASALE explica como uma referência a ações iminentes, mais presente no registro oral, e exemplifica com: “*Ya lo agarraron* (es decir, ‘Lo van a agarrar ahora mismo’)”<sup>26</sup> ou por exemplo, quando o sujeito começa a aproximar-se do seu destino e diz “¡*Ya llegué!*”<sup>27</sup>, em um processo de antecipação mental, ou quando diz “*Me fui*”<sup>28</sup> antes mesmo de partir, “*para denotar la inminencia de la acción, anunciando la perfección de la resolución tomada sin atender al tiempo en que se produce*” (GILI GAYA, 1980, p. 157).

Além disso a RAE/ASALE testifica o uso sucessivo da forma simples para dar agilidade às narrações: “*Miró después a un lado y a otro. Se colocó junto a ellos, observó sus maletas, se quitó el sombrero y dijo [...]*”<sup>29</sup> e, também, aponta a relação causal que se pode obter com o uso coordenado de verbos no *Pretérito Perfecto Simple*: “*Se cayó y se rompió la cadera ~ Se rompió la cadera y se cayó.*”<sup>30</sup>

Como comentamos anteriormente, o falante no momento da palavra, ao empregar o PPC ou o PPS, pode estar manifestando a relevância que ainda conserva, no tempo presente, o evento passado ao qual se refere. E essa informação, dada então pela estrutura verbal utilizada, configura uma chave de leitura importante para apreender os possíveis sentidos pretendidos. A importância que o acontecimento ou o resultado do acontecimento descrito guarda com o momento da enunciação pode, então, estar relacionada com vários fatores, dentre os quais, o emocional, como pontuam Soler e Eres Fernández (2016) ao comentar a possibilidade de se empregar o PPC para:

---

<sup>23</sup> <sup>24</sup> <sup>25</sup> <sup>26</sup> Exemplos retirados do *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE/ASALE, 2010, p.441-442).

<sup>27</sup> <sup>28</sup> Exemplos retirados de GILI GAYA, 1980, p. 157.

<sup>29</sup> <sup>30</sup> Exemplos retirados do *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE/ASALE, 2010, p. 442).

[...] expressar acontecimentos cujo vínculo com o tempo presente é afetivo como, por exemplo, em *Mis padres han muerto hace diez años*, quando a referência ao fato expresso por meio do *Preterito Perfecto Compuesto* denota que as consequências sentimentais do fato ainda perduram no presente, diferente de *Mis padres murieron hace diez años* que exprime uma informação cuja influência emocional do locutor apresenta-se neutralizada. (SOLER; ERES FERNÁNDEZ, 2016, n.p.)

Com isso podemos assumir que o uso da forma simples ou da forma composta não está determinado simplesmente por uma perspectiva temporal, isto é, definido apenas pela instância do tempo em que ocorreram os eventos narrados, mas também está sujeito às intenções do enunciador em função do que se quer comunicar e de como se quer comunicar, e isso pode passar, como vimos, por uma perspectiva anímica do enunciador, ou seja, o emprego de uma forma e não outra pode se dar de acordo com o estado ou a matização da afetividade do falante em relação ao evento ou em relação a como esse acontecimento ressoa para o enunciador no tempo presente, e a maneira como o sujeito *sente* ou *apreende* o tempo ou a repercussão do acontecimento na atualidade pode, inclusive, possuir um traço subjetivo, como nos informa Gili Gaya ao asseverar que o PPC, por exemplo, pode expressar a relação de um acontecimento passado com o momento da enunciação (o agora do enunciador), mas essa relação “*puede ser real, o simplemente pensada o percibida por el que habla*” (GILI GAYA, 1980, p. 159).

Neste recorrido, tentou-se mostrar, sem muitos pormenores, os diferentes matizes que cada estrutura verbal pode comportar, mas também aqueles sentidos que são de partilha de ambas as formas e, para que se tenha alguma noção mais clara desse segundo contexto, propomos a leitura de uma passagem na qual a RAE/ASALE comenta alguns dos sentidos compartilhados pelo PPS e o PPC, quando se verifica certas variedades do Espanhol:

*La forma canté admite empleos que pueden abarcar también los característicos de he cantado en muchos países americanos. En esas áreas lingüísticas son posibles, en efecto, las dos opciones que se muestran en tales contrastes: Mi hijo {sacó ~ ha sacado} sobresaliente en Matemáticas alguna vez (perfecto de experiencia); Es la mejor novela que {publicó ~ ha publicado} hasta ahora (perfecto continuo); Se {convirtió ~ ha convertido} en un punto de referencia para nuestros jóvenes (perfecto resultativo); ¡Cómo {creció ~ ha crecido} este muchacho! (perfecto de hechos recientes o evidencial). Existen, sin embargo, algunos casos particulares. Así, en el área rioplatense alternan las dos opciones de Marta no {ha llegado ~ llegó} todavía (perfecto continuo), mientras que en las demás áreas se elige casi siempre la primera. (RAE/ASALE, 2010, p. 443)*

Ao apresentar esse conjunto de descrições sobre as formas simples e composta do *Preterito Perfecto de Indicativo*, de nenhuma maneira quisemos sugerir que ao professor de língua espanhola lhe caiba conhecer todos os usos abrangidos por tais estruturas verbais - segundo ideais positivistas de acúmulo enciclopédico de conhecimento -, bem como não nutrimos a ideia de que seja impreterível à competência comunicativa do falante de Espanhol

como LE o conhecimento de todas essas caracterizações linguísticas, mesmo porque o falante, com o que sabe, encontra uma forma de expressar aquilo que deseja através das relações sintagmáticas e paradigmáticas que estejam ao seu alcance estabelecer, isto é, de acordo com seu repertório naquele momento.

No entanto, por não sustentarmos a concepção de um falante-ouvinte *ideal* que simplesmente codifica e decodifica mensagens, nem acreditarmos que todos os sentidos de uma palavra possam estar encerrados nela mesma, e tampouco enxergarmos a língua apenas como um instrumento de comunicação, mas sim compreendermos os envolvidos na cena enunciativa como *locutores reais*, fazendo uso da linguagem como prática social, enxergando a língua (heterogênea) como uma forma de interpretar a realidade e como um espaço de negociação de sentidos, é que encontramos no conhecimento de tais aspectos da língua - ainda que sem grande rigor - a sua relevância.

Portanto, com a apresentação sintetizada desses aspectos descritivos, como parte de nosso levantamento bibliográfico, objetivamos expor o quão polissêmicas podem ser essas formas, fazendo observar que, para além do morfológico, do sintático e do semântico, tem-se de levar em consideração também para a produção de sentidos os diferentes lugares dos quais se enuncia, bem como a forma como se relaciona o enunciador com o enunciado, fatores que o conduzem à tomada de diferentes estratégias discursivas (KULIKOWISK; GONZÁLEZ, 1999, p.15).

### **A variação dialetal**

Um equívoco comum ao se pensar o uso do PPC e do PPS no interior do universo hispano-falante é estabelecer uma dicotomização entre o Espanhol americano e o Espanhol peninsular, primeiro porque se costuma conjecturar genericamente que a forma composta só se usa na Espanha enquanto na América se usaria apenas a forma simples, segundo porque esse pensamento também pressupõe uma bipartição reducionista do Espanhol em apenas dois grandes blocos que seriam supostamente homogêneos do ponto de vista linguístico.

Em matéria de distribuição geográfica, a RAE/ASALE (2010) indica, por alto, que, quanto ao emprego do PPC com o valor de *antepresente*, seu uso pode ser observado em várias regiões do mundo hispano-falante, como por exemplo:

[...] na zona central e meridional do espanhol europeu, na costa peruana, nos andes bolivianos e colombianos, no noroeste da Argentina (a partir de Tucumán até a fronteira com a Bolívia), na região central da mesma (especialmente no noroeste de

Córdoba) e, com maiores restrições, também em Cuba e outras zonas das Antilhas<sup>31</sup> (RAE/ASALE, 2010, p. 438).

Já no México<sup>32</sup>, em muitos dos países centro-americanos e na Venezuela, bem como em vários outros países da zona caribenha, segundo o mapeamento da mesma gramática, emprega-se o PPS para expressar ações finalizadas no passado: [*Hoy estuvo más tranquilo*]<sup>33</sup>, ao passo que o PPC é utilizado para a expressão de ações que continuam acontecendo ou que estão em aberto: [*Siempre he vivido aquí* (continuo vivendo aqui); *María no ha llegado* (espera-se que chegue)].<sup>34</sup>

Ainda em nota de variação diatópica a gramática aponta que no Chile, no noroeste da Espanha, nas Ilhas Canárias<sup>35</sup> e em boa parte da Argentina (exceto nas regiões anteriormente mencionadas), o PPS [*trabajé*] substitui o PPC [*he trabajado*] no que tange à expressão de ações que guardam relação com o presente, seja porque perduram, seja porque estão em aberto.

Também o inverso foi observado pela RAE/ASALE (2009), que aponta o uso do PPC enquanto expressão de *passado absoluto* como algo presente na Bolívia, como já mencionamos, mas também no Paraguai, no noroeste da Argentina, na costa peruana e, de acordo com Araújo (2014), também na variante de Madrid.

É claro que a admissão dessas catalogações requer ponderação, posto que muitas vezes se tem um panorama mais generalizado, porque exequível, que pode sugerir equivocadamente a ideia de certa uniformidade dentro dos países e regiões, como se dentro de uma mesma comunidade não houvesse variação. Orlandi (1996) afirma que faz parte do sujeito pensar a nação sob a ideia de unidade para identificar-se, sendo este um imaginário, que como todos os outros, é constitutivo da nossa realidade, e podemos acrescentar à isso que a mesma abstração de unidade decorre do nosso imaginário sobre as línguas no mundo, resultando em imagens de pátrias com suas respectivas línguas nacionais como se fossem unas, abstração que não

---

<sup>31</sup> No original: [...] se registra en la zona central y meridional del español europeo, en el costeño peruano, en el andino boliviano y colombiano, en el noroeste de la Argentina (desde Tucumán hasta la frontera con Bolivia), en la región central de este país (especialmente en el noroeste de Córdoba) y, con mayores restricciones, también en Cuba y otras zonas del área antillana.

<sup>32</sup> Alves (2018) observou em suas análises sociolinguísticas que em *Monterrey* e *Ciudad de México* apesar das duas formas coexistirem, há predominância do PPS, inclusive quando há a presença de marcadores temporais de simultaneidade, renunciando, talvez, um fenômeno de transição nessas variedades em que o PPS comuta o PPC.

<sup>33</sup> <sup>34</sup> Exemplos retirados do *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. (RAE/ASALE, 2010, p.438).

<sup>35</sup> De acordo com Araujo (2014), há consenso entre os estudos de Almeida (1987), Herrera Santana e Medina Lopez (1991) sobre a preferência, nas Ilhas Canárias, pelo PPC em situações nas quais a ação verbal se prolonga até o momento da fala, principalmente quando conta com locuções temporais que incluem o ‘agora’, mas Piñero Piñero (1998) relativizava esse dado e já fazia notar, à época, que no arquipélago espanhol se observava uma presença significativa da forma simples em contextos de *antepresente* o que Kempas (2006) comprova em trabalho mais recente.

corresponde à pluralidade e aos muitos conflitos étnicos, culturais, linguísticos etc. que caracterizam qualquer espaço em que haja seres humanos.

Por outro lado, também nos atenta Fanjul (2004) que ao se tentar delimitar variedades geográficas nos países e regiões, caso se pudesse de fato fazê-lo:

[...] estaríamos apagando, provisoriamente, aspectos da variação social interna desses espaços geográficos. Nada vemos de errado nesse apagamento, desde que se seja consciente dele: o que estaríamos comparando seriam as falas de prestígio em cada espaço geográfico. (FANJUL, 2004, p. 168)

Araújo (2014), ao tratar dos usos do PPS e do PPC na península ibérica<sup>36</sup>, explica que muitos autores se achem à tendência generalista de opor a Galícia e as Astúrias, províncias do noroeste espanhol onde seria predominante a forma simples, às demais regiões da Espanha, onde haveria o domínio da forma composta ou, ainda, conjecturas mais generalizadoras, que atestam a oposição PPS/PPC na mesma proporção em todo o território espanhol.

No entanto, há autores que não aderem a visões genéricas e que, de acordo com o pesquisador, indicam em seus estudos, quanto às variedades peninsulares, a possibilidade de observarmos o “valor *experiential e resultativo* em todas as regiões onde se fala o Espanhol e os valores temporais de *antepresente e passado imediato* em grande parte da península” (ARAÚJO, 2014, p. 262).

Quando se trata de Argentina, para que se tenha uma perspectiva interna, Araújo (*ibidem*) oferece dados quantitativos que apontam que mais de 52% das ocorrências do PPC são identificados nas regiões Noroeste e Central do país e que as regiões Bonaerense, Patagônica, Nordeste e do Litoral, somadas, apresentam apenas 33% das ocorrências totais, estando cada uma das referidas regiões abaixo dos 10% do total de usos da forma composta do *corpus* da pesquisa. Na zona de Mendoza (região cuyana) os casos chegam a quase 15% segundo o pesquisador que, ao empreender também uma análise qualitativa dos usos do PPC na Argentina, assume que dentre os oito valores mais ou menos consensuais sobre o *perfecto compuesto* (*Antepresente, Pasado Imediato, Resultado, Experiential, Persistência/Contínuo, Passado Absoluto, Antepretérito e Prospectivo*), sete deles são identificados no referido país, mas com uma “recorrência de uso diferente conforme as regiões observadas” (ARAÚJO, 2014, p. 278).

---

<sup>36</sup>Araújo (2014) replica informações em seu trabalho sobre estudos que apontam o uso do PCC com valores de *antepresente* e de *resultado* em Navarra, Aragón e parte de Castilla la Vieja enquanto o PPS poderia ser observado como imbuído de ambos os valores na Galícia, onde teria um uso mais corrente. Em Madrid, a RAE (2009) observa o emprego do PPC também com valor de *passado absoluto* e, segundo a mesma gramática, na zona meridional da Espanha, que compreende a metade sulista da península, nota-se, dentre outros significados, o emprego do PPC com valor de *antepresente*.

Para que o peso da variação geográfica fique mais tangível, propomos a seguir uma passagem extraída de RAE/ASALE (2010) em que se evidencia, por exemplo, que a interpretação *aberta* (de aspecto contínuo) atribuída ao PPC se submete também a variações diatópicas:

[...] la oración *Así ha sido hasta ahora* (Rulfo, Pedro Páramo) da lugar a las dos inferencias posibles: ‘*Sigue siendo así*’ (interpretación abierta, de perfecto continuo o de antepresente continuo) y ‘*Ya ha dejado de ser así*’ (interpretación de antepresente no continuo). Se admiten ambas inferencias con igual naturalidad en el español europeo (con la excepción del hablado en Canarias y en el noroeste de la Península Ibérica), en las Antillas, el área andina (sobre todo Bolivia y el Perú) y el noroeste de la Argentina, mientras que se favorece marcadamente la interpretación de antepresente continuo en las demás áreas hispanohablantes, especialmente en México y en Centroamérica. (RAE/ASALE, 2010, p. 440, grifos nossos)

Nesse sentido, em alguns casos a variante na qual se está ou as informações dadas pelo contexto é que nos fornecem a interpretação do que foi dito, como podemos observar também no seguinte trecho da mesma obra:

El perfecto de hechos recientes se usa en buena parte del español europeo, en el español costeño peruano y en las demás áreas lingüísticas [...] En estas áreas es muy probable que oraciones como *He comido con Luis* (sin más contexto) o *Me he roto una pierna* aludan a sucesos recientes, quizá inmediatos. En México, así como en gran parte de Centroamérica y del área rioplatense, entre otras, estos sucesos se interpretan como hechos de experiencia [...], por tanto, como sucesos experimentados en alguna ocasión. Los adjuntos temporales que designan sucesos localizados en una jornada se entienden referidos al día en que se está hablando en los usos de *he cantado* que ahora se analizan, como en *La sesión ha empezado a las ocho* (es decir, ‘a las ocho de hoy’); *Me ha llamado hace unas horas* (esto es, ‘hace unas horas en el día de hoy’). (RAE/ASALE, 2010, p.440, grifos nossos)

Em síntese, podemos verificar que o PPS, e sobretudo o PPC, são formas que apresentam muita complexidade, primeiro porque são formas polissêmicas e segundo porque, além disso, essas formas e os seus muitos significados estão distribuídos por uma extensão territorial hispano-falante muito grande e extremamente diversa do ponto de vista sociocultural, comunidades linguísticas estas que possuem diferentes normas, o que contribui com a heterogeneidade do universo linguístico hispânico.

Mais uma vez, esclarecemos que não se propõe aqui que o professor de E/LE tenha de ser uma espécie de atlas linguístico, mas gostaríamos de elencar, isto sim, mais este ponto de reflexão para a compreensão dos modos de significar das referidas formas verbais: a questão da diversidade de variedades linguísticas do Espanhol e a necessidade, portanto, de se reconhecê-la, tendo em conta que a geografia também determina os usos dos falantes, tal como o grau de

formalidade ou informalidade da situação, o contexto social em que os sujeito se insere, a sua faixa etária etc., como veremos a seguir.

### **Outras variações linguísticas**

A sociolinguística nos oferece subsídio teórico para a compreensão de que os falantes de uma determinada língua apresentam em seus dialetos muitas variações com respeito ao léxico (palavras, expressões, gírias, interjeições), variação semântica, questões fonéticas relacionadas à produção de certos fones/sons, prosódicas, relacionadas à entoação, ao ritmo etc., preferências sintáticas e, para além disso, também variações motivadas por questões sociais e estilísticas, uma vez que os falantes das diversas comunidades linguísticas dispõem de um repertório que varia não apenas quanto ao lugar geográfico de onde falam, mas também de acordo com o espaço/ambiente propriamente dito, o lugar social que ocupam, o registro mais ou menos formal de cada situação, a faixa etária à qual pertencem, o interlocutor com quem conversam ou para quem escrevem etc., ou seja, as chamadas variações diastráticas e diafásicas.

Sobre isso, podemos mencionar, por exemplo, que de acordo com Araújo (2014), baseado em estudos de Oliveira (2006 e 2007)<sup>37</sup>, a despeito da variedade madrilena, mais precisamente quanto ao gênero jornalístico (que constitui uma variante mais monitorada), observa-se a predominância do uso do PPS em contextos de concomitância (*antepresente*) e anterioridade (*passado absoluto*) ao momento de enunciação, ao passo que, no que se refere ao chamado “falar popular” (variante menos monitorada), o autor replica que:

[...] [Hurtado González (1998)<sup>38</sup>] diz haver a variação das duas formas quando portadoras de valor temporal. Ainda segundo o autor, o emprego do PPC estaria relacionado a noções de afetividade. Finalmente, também analisando a norma de Madrid, Santos (2009)<sup>39</sup> aponta que a modalidade oral da língua favorece o uso do PPC. Assim, parece haver um significativo contraste entre as modalidades oral e escrita da língua. (ARAÚJO, 2014, p. 263)

---

<sup>37</sup> OLIVEIRA, L. C. A variação diatópica no uso do pretérito perfeito simples e composto na língua espanhola: análise de *corpus*. In: Simpósio Nacional de Letras e Linguística, n. 11, 2006, Uberlândia. XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística / I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (SILEL). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

\_\_\_\_\_. As duas formas do pretérito perfeito em espanhol: análise de *corpus*. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

<sup>38</sup>HURTADO GONZÁLEZ, S. El perfecto simple y el perfecto compuesto en el español actual: estado de la cuestión. EPOS, n.15, p.51-67, 1998.

<sup>39</sup>SANTOS, C. F. Variação e mudança linguística dos pretéritos simples e composto, uma perspectiva sociolinguística e discursiva: amostras de Madrid, Cidade do México e Buenos Aires. 2009. 259f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Isso nos mostra que o emprego de uma forma ou outra também pode estar relacionado ao registro escrito ou oral, como foi sugerido, ainda que nos pareça que, neste caso, possa estar, isso sim, mais motivado pelo grau de monitoramento que caracterizam esses gêneros discursivos, uma vez que a modalidade escrita e a oral não necessariamente implicam respectivamente [+ formalidade] e [- formalidade].

Outro dado muito interessante, apresentado pelo mesmo autor, desta vez sobre a Argentina, consiste na possibilidade de se estabelecer, não de forma genérica, mas sim em algumas localidades, uma relação entre o uso predominante do PPS, observável em muitas das regiões do país supracitado, com uma preferência por parte dos mais jovens e, pautado especificamente em dados da cidade de Mendoza, que revelam um emprego largamente maior da forma composta em relação à simples, o pesquisador assinala que o uso do PPC:

[...] “aumenta conforme se aumenta a idade do grupo observado, (e) isso seria assim, porque ‘este tempo, que implica relevância no presente de um fato passado, não responde às necessidades comunicativas da primeira geração estudada [+ *jovens*], na qual o passado é recente e muito breve”’. (MORENO DE ALBAGLI, 1998 *apud* ARAÚJO, 2014, grifos nossos)

Se o prognóstico de Moreno de Albagli (1998)<sup>40</sup> dá conta de responder integralmente à preferência das faixas etárias mais jovens pelo PPS nessa região argentina, não nos cabe aqui debater, mas nos importa jogar luz ao fato de que o dado quantitativo desses estudos denota que em certos lugares a escolha por uma forma ou outra pode, também, estar relacionada à variações concernentes aos diferentes grupos etários, caracterizando um cronoletto, bem como estar correlacionada com a categoria de classe social, como apresenta Araújo (2014) em seu mapeamento bibliográfico, no qual comenta - resgatando estudos sobre o Espanhol tucumano de Terlera de Nanni (1981)<sup>41</sup> - que se percebe uma menor ocorrência do PPC nas camadas sociais mais baixas ao passo que se nota um aumento do emprego da forma composta conforme maior o nível social do indivíduo e é então justamente pela associação com as gerações mais jovens e com o estrato social mais alto que a pesquisadora, segundo o autor, atribui maior prestígio do *Perfecto Compuesto* nessa província (*ibid.* p.273-274).

Sendo assim, é importante fazer notar que o uso da forma composta dentro do território argentino - que aqui nos serve de exemplo - oscila em relação à região, mas também em relação ao grupo etário, ao nível de escolarização, à camada social etc., o que evidencia, como vimos

---

<sup>40</sup> MORENO DE ALBAGLI, N. A. El español hablado en Mendoza. Alternancia perfecto simple/perfecto compuesto. Anales del Instituto de Lingüística. Mendoza, v. 18-21, p.41- 108, 1998.

<sup>41</sup> TERLERA DE NANNI, I. et al. El verbo y el adverbio: su uso en Tucumán. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 1981.

destacando, a pertinência da perspectiva sociolinguística para compreender os valores do PPS e do PPC.

### 2.1.2 Desinências verbais *-ra* e *-se*

Sobre o *Pretérito Imperfecto de Subjuntivo* a RAE/ASALE (2010) define que esse tempo possui duas formas desinenciais: uma com *-ra* [*cantara*] e outra com *-se* [*cantase*], tendo ambas a sua origem no latim, a primeira derivada do *Pluscuamperfecto de Indicativo* latino (amavēram ‘había amado’) e a segunda procedente do *Pluscuamperfecto de Subjuntivo* (amavissem ‘hubiera amado’).

Essas terminações verbais são, geralmente, apresentadas apenas como uma variação morfológica, que não afeta aspectos do domínio sintático ou pragmático. Desse modo, é comum que se ensine que *-ra* e seu alomorfo *-se* são formas completamente intercambiáveis.

Ante à existência desses dois morfemas concorrentes na mesma posição do paradigma verbal, Fukushima (2015) afirma que não existe unanimidade entre os linguistas acerca da completa comutação das formas *cantara* e *cantase* ou da concepção de que há diferenças quanto a sua função, mas o pesquisador apresenta as duas principais teses que tratam do assunto: a *Tesis de Variantes Libres* e a *Tesis de Variantes Complementarias*.

Para o grupo de linguistas que defende a teoria das variantes livres, dos quais Fukushima (2015) destaca: Lenz (1920), Alarcos Llorach (1949), Gili Gaya (1951), Bejarano (1962), Fente et al. (1972), Navas Ruiz (1986), Fernández Álvarez (1987), Sastre (1997), Butt et al. (2011), Real Academia Española et al. (2011) y Real Academia Española et al. (2013), defende-se que essas desinências são completamente intercambiáveis com exceção apenas de dois contextos:

- em que *-ra* equivale a *-ría*, como por exemplo *quisiera* no lugar de *querría* ou *deberia* como equivalente de *debería*, etc.;
- e em contextos em que o uso de *-ra* tem valor de pretérito ou *Pluscuamperfecto de Indicativo*, isto é, quando “*después de que amara*” pode substituir “*después de que amó*” ou “*después de que había amado.*”

A teoria das variantes complementares, por outro lado, apresenta algumas dissonâncias teóricas no seu interior e pode assumir ou recusar certas concepções de acordo com o grupo de linguistas que a defende, sendo, no entanto, um ponto em comum entre esses estudiosos a ideia de que as variantes *-ra* e *-se* possuem sim valores distintos que estão relacionados a um matiz diferente de expressão de dúvida e de probabilidade dos enunciados.

Segundo Fukushima (2015), para Pardo (1953), Criado de Val (1954), Bolinger (1954), Lunn (1991), Schmidely (1992) y Hernández Alonso (1995) a desinência *-ra* em relação à *-se*,

representa “*más probabilidad, mayor grado de realización o menor matiz hipotético*” e o autor ainda acrescenta que:

Según Criado de Val (1953: 119), «la forma en -se (amase) tiene un significado más general y menos preciso que amara, aunque la tendencia actual es asimiladora». Hernández Alonso (1995: 176-177), por su parte, señala que amara denota mayor subjetividad y cercanía del emisor al enunciado, mientras que amase es más frío y alejado, y expresa mayor grado de duda e improbabilidad de realización del enunciado (FUKUSHIMA, 2015)

O pesquisador aponta então que outros autores, dentre os quais Togeby (1953), Pottier (1971) e Goldberg (1991), se posicionam de forma contrária a essa ideia, e vão defender que a forma *-ra* em relação à *-se* representa diametralmente o oposto: “*menos probabilidad, menor grado de realización o mayor matiz hipotético*” (*ibidem*).

E outros linguistas, ainda, abordam as diferenças de valor entre *-ra* e *-se* a partir de suas funções sociolinguísticas, ao que Fukushima (2015) ressalta:

Kempas (2011) destaca la diferencia de selección de las formas según el sexo. De acuerdo al autor, en España amase es preferido por las mujeres más que por los hombres. Por su parte, Rojo (2011) indica que muchos hablantes consideran amase más elegante, culto y cortés que amara, por ser aquella una forma de uso escaso (Fukushima, 2015, p. 51)

Encontramos menção a essa última hipótese, que relaciona a forma *cantase* com um uso mais culto e polido também em trabalhos de outros pesquisadores, como Pitloun (2006)<sup>42</sup> e no já referido Rojo (2011), que fazem menção a uma preferência entre escritores pela forma *-se*, porque na medida que esta seria menos usada no uso corrente da língua, teria passado a ser considerada mais culta e mais elegante. Nessa perspectiva, é comum a relação da forma *-ra* como mais cotidiana e da forma *-se* como mais literária ou de *-ra* como predominante tanto na língua oral como na escrita e *-se*, quando usada, mais relegada à escrita e assumida como estilo, hipótese que se soma a outros fatores para tentar explicar a coexistência dessas formas como alomorfias no Subjuntivo.

Sobre isso, Rojo assinala:

*Llegara ha ido aumentando su frecuencia de empleo en los usos comunes, con lo que la utilización de **llegase** se ha ido reduciendo en todos los dialectos y en todos los estilos. La desaparición total de **llegase** no se ha producido porque el proceso tiene ritmos distintos, pero también porque su baja frecuencia le ha dotado de un rasgo adicional de formalidad y cuidado que explica los altos índices de aparición que muestra en algunos textos* (ROJO, 2011, p. 218).

---

<sup>42</sup> PITLOUN, P. El uso del Imperfecto de Subjuntivo en el habla culta de Costa Rica. Revista de Filología Española, LXXXVI, 2º, 2006, p. 339-371.

Em Rojo (1996)<sup>43</sup> o linguista já nos oferecia um dado relevante sobre essa hipótese, quando comparados dois textos mexicanos de publicação em período temporal relativamente próximo, *Querido Diego, te abraza Quiela*, de Elena Poniatowska e *Tiempo nublado* de Octavio Paz, observou-se que na primeira obra o uso da forma *-ra* totalizava 100% das ocorrências enquanto na segunda obra a forma *-se* havia sido mobilizada em 92,31% dos casos, discrepância sobre a qual o pesquisador comenta:

*Por supuesto, hay que tener en cuenta que el de Poniatowska es un texto narrativo y el de Paz un ensayo, pero esa diferencia no puede explicar por sí sola la enorme divergencia documentada. Es evidente que hay algo más, que solo puede ser el deseo de utilizar una lengua más “cultura”, más “formal” por parte de Octavio Paz (ROJO, 2011, p. 216).*

Para além disso, alguns estudos de variação sociolinguística já se ocuparam também da verificação do uso de *-ra* e *-se* no mundo hispano-falante a fim de observar certas preferências e, para tal, costuma-se dividir os países ou regiões de um Estado em áreas geoletais e quantifica-se a recorrência desses morfemas a partir da constituição de um *corpus*, dentro da variante culta, de cada lugar, no entanto, nem sempre os dados obtidos são, em absoluto, representativos da realidade, dada a heterogeneidade linguística das próprias zonas geoletais (DORDRON DE PINHO; TRAVASSOS, 2017).

Para a Real Academia Española et al. (2009, p. 1803), por exemplo, “*en el español americano se aceptan hoy las formas cantara y cantase en la lengua escrita, pero en diversos recuentos se ha observado una preferencia marcada por la primera. Aun así, las formas en -se se usan ampliamente en América, en especial en la lengua literaria*”, concepção que pouco mudou com o tempo, e que continua presente em edição mais recente do mesmo manual de gramática, que pontua: “*en el español americano se ha observado una preferencia marcada por cantara, pero las formas en -se se registran también ampliamente en la lengua escrita*”. [...] “*En el español europeo la alternancia es hoy prácticamente libre*”. (RAE/ASALE, 2010, p. 457).

Embora consideremos a existência de algumas divergências com respeito aos matizes de probabilidade, de hipótese, ou quanto às preferências de cada comunidade linguística por uma das supracitadas desinências, parece ser consensual entre os autores que a origem de cada forma ecoa, ainda hoje, quanto aos seus valores modo-temporais e, de acordo com Veiga (2006, p.107),

---

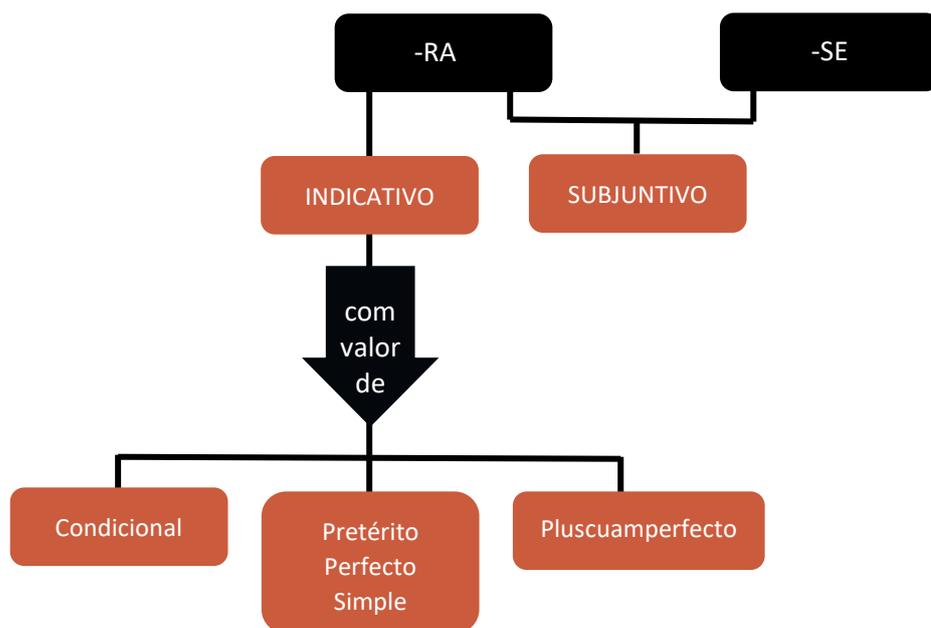
<sup>43</sup> ROJO, G. Sobre la distribución de las formas *llegara* y *llegase* en español actual. In: CASADO VERDE, M. et al. (Orgs.) *Scripta Philologica in memoriam Manoel Taboada Cid II*. A Coruña, Universidad da Coruña, 1996, p. 677-691.

o valor modo-temporal residual de *Indicativo* da forma simples do *Imperfecto de Subjuntivo* em *-ra* nos revela a insuficiência de denominações redutivas e da divisão, muito comum em gramáticas escolares e livros didáticos, do modo *Indicativo* e do modo *Subjuntivo* como dois blocos absolutamente independentes que não compartilham formas verbais, ideia que não se sustenta justamente porque certas formas com *-ra*, por exemplo, podem ser admitidas tanto em enunciados de recção subjuntiva quanto indicativa.

Sendo assim, não parece haver discordância do ponto de vista teórico de que os morfemas *-ra* e *-se* são alternáveis um pelo outro quando em contextos subjuntivos, mas *-se* se restringe a esse modo gramatical, não podendo substituir *-ra* em contextos com valores modais de indicativo.

Para ilustrar esse quadro, ao qual já nos referimos na *Tesis de Variantes Libres*, oferecemos o esquema a seguir:

**Figura 3: Valores Modo-Temporais de *-ra* e *-se***



Esquema retirado de Travassos (2018)

Para exemplificar a realização de *-ra* e *-se* tal como estão ilustradas no esquema anterior, oferecemos os enunciados<sup>44</sup> abaixo:

<sup>44</sup> Exemplos de autoria própria.

**-ra e -se com valor de *Imperfecto de Subjuntivo*** (*cantara / cantase*)

(1.a) [...] así que mi tía me hizo venir en taxi por temor que me *demorara* mucho.

(1.b) [...] así que mi tía me hizo venir en taxi por temor que me *demorase* mucho.

**-ra com valor de *Condicional*** (com os verbos modais ‘*poder*’, ‘*deber*’, ‘*parecer*’ e ‘*querer*’)

(2.a) *Querría* un café con dos panes, por favor.

(2.b) *Quisiera* un café con dos panes, por favor.

(2.c) \**Quisiese* un café con dos panes, por favor

**-ra com valor de *Pretérito Perfecto Simple de Indicativo*** (*canté*)

(3.a) La persona que tanto *amó* mi madre se llama Isabel.

(3.b) La persona que tanto *amara* mi madre se llama Isabel.

(3.c) \*La persona que tanto *amase* mi madre se llama Isabel.

**-ra com valor de *Pluscuamperfecto de Indicativo*** (*había cantado*)

(4.a) Santiago cargaba las dudas que le *había sembrado* Miguel.

(4.b) Santiago cargaba las dudas que le *sembrara* Miguel.

(4.c) \*Santiago cargaba las dudas que le *sembrase* Miguel.

Os exemplos anteriores reiteram o que vínhamos dizendo ao demonstrar que, embora para a flexão do *Pretérito Imperfecto de Subjuntivo* exista a possibilidade tanto da terminação *-ra* quanto da terminação *-se*, em outras circunstâncias, em contextos modais de *Indicativo*, como pode ser visto em (2.c), (3.c) e (4.c) a forma *cantase* não é aceita do ponto de vista normativo, embora não seja de todo incomum deparar-se com alguns desses usos entre falantes da língua.

Não poderíamos, neste momento, nos aprofundar nas descrições linguísticas que têm tomado por objeto o estudo desses morfemas tanto no *Imperfecto* como no *Pluscuamperfecto de Subjuntivo*, no que tange às tendências de uso, à proeminência de uma forma em relação à outra etc., portanto nos baseamos fundamentalmente nas discussões que elencamos nesta sessão, sobretudo no discurso da Real Academia Española sobre essas formas desinenciais, dada a sua imagem de autoridade que é projetada pelo sujeito como “um ‘sempre-já’ agente detentor do direito e do poder de regular o uso da língua” (OLIVEIRA, 2018, p.105) e cujo poder

institucional se verifica também na elaboração de materiais e nos discursos que circulam nas instâncias educacionais das quais faz parte o professor em formação.

No entanto, quando optamos por apresentar o discurso das gramáticas precisamos estar conscientes de sua posição de guardiã hegemônica da língua e conscientes de que as estatísticas em que se pautam algumas descrições têm sua fragilidade e podem, a todo momento, ser desestabilizadas pela condição de heterogeneidade linguística que caracteriza as línguas.

Sendo assim, trazemos algumas descrições e prescrições gramaticais sobre as formas verbais, mas ressaltamos a importância de uma postura de desconfiança quanto ao imaginário dos manuais como um catálogo que reúne tudo o que se tem a saber sobre a língua ou mesmo como um documento de recenseamento linguístico que alcança, abrange ou tem capacidade de contemplar todas as variações da língua nas suas comunidades de falantes.

### 2.1.3 Ditongação verbal

- Depois de seis meses de aulas de espanhol, como vocês definiriam essa língua? - perguntei certa vez a um grupo de estudantes.
- Ah... **é uma língua cheia de ditongos** e hummm... de umas palavrinhas... hummm..., me, te, lo, ... que eu nunca sei bem pra que servem - respondeu uma aluna.
- A gente só sabe que atrapalha – acrescentou outro, que foi imediatamente apoiado pelos demais. (GONZÁLEZ, 2005, grifos nossos)

A associação do Espanhol como uma língua de ditongos, como foi colocada no relato anterior, parece figurar não apenas no ambiente de aprendizagem formal da língua, como também se apresenta muito frequentemente em produtos midiáticos, como comerciais de TV, na fala caricaturesca de personagens de programas de humor, em memes que circulam nas redes sociais, etc.

Segundo Mota (2012, p. 206) “falar o portunhol na mídia é ser divertido, é procurar causar o riso no espectador, o que faz com que essa língua assuma um matiz pitoresco e, até mesmo, ridículo.”

À guisa de exemplo, podemos citar, no contexto digital, a grande circulação de memes como o “*no puedo ...*”, que viralizou no Brasil a partir de 2019 e que tem sido usado pelas pessoas para recusar tarefas ou justificar comportamentos em tom humorístico. O meme, basicamente, se constitui a partir da junção da imagem de um cachorro com uma frase em Espanhol encabeçada por “*no puedo*” e oferece uma lista vasta de aspectos que poderiam ser identificados como portunhol, como se verifica nos exemplos a seguir:



Imagens retiradas da Revista Eletrônica Glamour, do grupo Globo. Disponível em: <https://revistaglamour.globo.com/Lifestyle/Must-Share/noticia/2019/02/gordito-y-cansadito-destrinchamos-criacao-do-melhor-meme-de-2019-ate-agorita.html>. Acesso em: 18 fev. 2021.

Silva e Fernandes (2014) dão relevo ao traço estereotipado da ditongação verbal na língua espanhola logo no título de seu trabalho “Hablamos y ‘ensenamos’ un ‘*puoco*’ de español”, pesquisa na qual analisam discursos midiáticos sobre a língua e o ensino desta em vídeos de propagandas de escolas de idioma.

Nesses materiais, veiculados na internet, seus propositores se servem de estereótipos a respeito do Espanhol para promover suas campanhas de publicidade e as autoras nos oferecem dados que apontam não apenas, mas também, para a imagem da língua espanhola como uma espécie de “Português ditongado” ou todo transposto ao diminutivo (com os sufixos *-ito* e *-ita*) a partir da hipergeneralização de algumas regras da língua espanhola.

Também outros autores respaldam essa percepção do entendimento do Espanhol como um Português “espanholizado” - que como expusemos anteriormente vai resultar em um Espanhol imaginário, isto é, em uma metonimização do Espanhol em Portunhol (CELADA, 2002) - quando afirmam que:

[...] ainda nos dias atuais, para muitos, falar espanhol significa apenas “enrolar a língua”, modificar “um pouco” o sotaque ou até mesmo apelar para a “ditongação” de algumas palavras (\*cientro, \*brasilenia, \*mietros, \*solamiente etc.) [...] (SOLER e ERES FERNÁNDEZ, 2016, n.p.)

E, ainda em concordância com essa ideia, Almeida Filho (1995) nos alerta:

“Uma percepção frequente (e incômoda) dos aprendentes hispânicos de Português é a de que estão falando ou escrevendo errado a própria língua ao tentar falar e escrever na língua-alvo nos primeiros estágios. Essa impressão transparece na prática comum entre falantes e aprendentes do Português e Espanhol da brincadeira de que ‘Português é Espanhol mal falado’ e vice-versa”. A representação da nova língua precisaria ser trabalhada pelos alunos com os seus professores se quiséssemos amenizar esses efeitos. (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 16)

O autor advoga, portanto, pela importância de se discutir e desconstruir, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, representações sobre a língua que, como deixa entrever González (2005), acompanham mesmo os professores em formação quando iniciam seus estudos e que muitas vezes, como sabemos, podem ser reducionistas, taxativas, preconceituosas ou equivocadas.

Para compreender, do ponto de vista normativo, quando a ditongação se realiza na língua espanhola no contexto da categoria verbal, passamos a seguir a uma breve apresentação de alguns casos em que a alternância vocálica do verbo leva à sua ditongação.

### **Contextos de ditongação verbal**

A ditongação é uma irregularidade vocálica que se constitui pela pronúncia de duas vogais em um mesmo grupo fonético, isto é, na mesma sílaba.

De acordo com Campello (2012), no latim clássico só existia três ditongos: æ, au e œ e o latim vulgar tendia a uma redução desses ditongos em vogais simples, daí que a autora, em um trabalho de análise contrastiva de aspectos fonético-fonológicos entre o Português e o Espanhol, nos mostra como evoluíram os dois sistemas, explicando que na língua espanhola æ, no geral, ditongou-se para *ie* enquanto na língua portuguesa monotongou-se para /ɛ/: *cæcu* > *ciego* (*es.*), *cego* (*pt.*)<sup>45</sup>; o ditongo au seguiu ditongado como *au* no Português ou, segundo a autora, mais

---

<sup>45</sup> Exemplos retirados de Campello, 2012, p.4.

comumente como *ou*, ao passo que se observa no geral a sua monotongação no Espanhol: *tauro* > *touro* (pt.), *toro* (es.); *mauro* > *mouro* (pt.), *moro* (es.); *auru* > *ouro* (pt.), *oro* (es.); *pausa* > *pausa* (pt./es.)<sup>46</sup>; e o ditongo *æ* se monotonga em *e* em ambos os idiomas ou se mantém no caso de palavras eruditas: *pæna* > *pena* (pt./es.); *pæta* > *poeta* (pt./es.).<sup>47</sup>

Um aspecto curioso da associação massificada do Espanhol como uma língua de ditongos é que ela entra em conflito com o fato do Português apresentar mais ditongos do que a própria língua espanhola,

provenientes por sua maior tendência em sincopar (*vanitæ* > pt. *vaidade*, esp. *vanidad*) e vocalizar (*nocte* > pt. *noite*, esp. *noche*) e também através de metáteses (*primariu* > pt. *primeiro*, esp. *primero*, *librariu* > pt. *livreiro*, esp. *librero*) e epênteses que desfazem os hiatos que o português sempre procura evitar (*credo* > pt. *creio*, esp. *creo*, *fœdu* > pt. *feio*, esp. *feo*) [...] Em português, pela maior tendência a síncope do *n* intervocálico, encontramos o ditongo *-ão*: *veranum* > pt. *verão*, esp. *verano*, *paganus* > pt. *pagão*, esp. *pagano*, *pane* > pt. *pão*, esp. *pan*, *oratiōnis* > pt. *oração*, esp. *oración*. (CAMPELLO, 2012, p.4).

Entretanto acreditamos que esse aspecto possa se sobressair na percepção do estudante brasileiro, em partes, pelo fato do falante naturalizar a ditongação na própria língua a ponto de não a perceber, não refletir sobre ela, ao passo que encontra na ditongação do Espanhol formas como *ie* [*pierde*] e *ue* [*juega*] - que resultam da simplificação do quadro fonológico da língua espanhola, que perdeu a distinção das vogais médias abertas / *ɛ*/ e / *ɔ*/, mantidas no Português, e as ditongou em *ie* e *ue* (CAMPELLO, 2012, p.3) - e que são marcas axiomáticas do fenômeno de ditongação para alguém cuja língua materna não oferece a possibilidade de realização das mesmas cadeias sonoras.

Segundo o *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) da RAE et. al., a ditongação verbal pode se realizar em diferentes combinações vocálicas: vogal aberta (*a*, *e*, *o*) + vogal fechada (*i*, *u*) átona; vogal fechada átona + vogal aberta; e vogal fechada + outra vogal fechada diferente (*iu* ou *ui*), como por exemplo nas palavras: *aula*, *cuadro*, *cantáis*, *peine*, *androide*, *justicia*, *cielo*, *función*, *ciudad*, *descuido*, *vácuo* etc. Totalizam assim quatorze possibilidades de articulações vocálicas que geram ditongação, a saber: *ai*, *au*, *ei*, *eu*, *ia*, *ie*, *io*, *iu*, *oi*, *ou*, *ua*, *ue*, *ui*, *uo*.

No entanto, como já mencionamos, por razões históricas o Português se apartou das demais línguas da Península Ibérica, sobretudo do Espanhol, por ter mantido seu quadro vocálico do latim vulgar enquanto a língua espanhola caminhou para a ditongação das vogais médias / *ɛ*/ e / *ɔ*/ (CAMPELLO, 2012, p.3).

<sup>46</sup> Exemplos retirados de Campello, 2012, p.4

<sup>47</sup> Exemplos retirados de Campello, 2012, p.4.

Isso nos leva a desconsiderar a necessidade de sistematizar cada uma das possibilidades de ditongação do sistema fonético do Espanhol, cujos fonemas não são em nada raros ao falante de Português e nos demanda mais especificamente uma apresentação, do ponto de vista formal, das articulações *-ie-* e *-ue-*, estas sim, um traço distintivo da língua espanhola em relação à portuguesa e porque na categoria verbal, que é a que nos interessa, são as formas que configuram uma alteração fonética e ortográfica.

No contexto dos verbos, as alternâncias *e > ie / i > ie*, assim como *o > ue / u > ue* representam uma irregularidade vocálica na flexão verbal. Abaixo reunimos algumas passagens do manual de gramática da RAE/ASALE (2010) que descrevem os casos em que se dá o fenômeno:

Em gerúndios há ditongação em verbos de segunda e de terceira conjugação (*-er;* *-ir*), como em *tem-ie-ndo* e *part-ie-ndo* (RAE/ASALE, 2010).

O ditongo *-ié-* também aparece como vogal temática na segunda e terceira conjugação em todas as formas do *Pretérito Imperfecto de Subjuntivo* (*temiera, partiera*) e na terceira pessoa do plural do *Pretérito Perfecto Simple* (*temieron, partieron*) (RAE/ASALE, 2010).

A ditongação marcada pela alternância */e/ ~ /ié/* pode ocorrer em verbos de primeira conjugação (*-ar*) em todas as formas do singular e na 3ª pessoa do plural do *Presente de Indicativo* (*aciertas*), do *Presente de Subjuntivo* (*aciertes*) e do *Imperativo* não voseante (*acierta*). Alguns exemplos de verbos afetados pela ditongação nesses casos: *acrecentar, cegar, despertar, empezar, encomendar, ensangrentar, escarmentar, manifestar, mentar, merendar, recomendar, regar, restregar, reventar, tropezar* (RAE/ASALE, 2010).

Poucos verbos admitem duas variantes, uma com e outra sem a ditongação, como por exemplo (*yo*) *cimento / cimiento*; (*yo*) *emparento / empariento*. No entanto não se recomenda o uso das variantes não ditongadas de alguns verbos, empregadas na linguagem popular de alguns países, tais como: *apretar, estregar, fregar, mentar, nevar, plegar*. Por outro lado, recomenda-se o uso das variantes não ditongadas de verbos como *invernar, hibernar, templar* e *destemplar* (RAE/ASALE, 2010).

Verbos de segunda conjugação (-er) também estão sujeitos à ditongação /e/ ~ /ié/ em todas as formas do singular e na 3ª pessoa do plural do *Presente de Indicativo*, (*pierdes*) do *Presente de Subjuntivo* (*pierdas*) e do *Imperativo* não voseante (*pierde*). Alguns exemplos são: *entender*, *atender*, *distender*, *extender*, *ascender*, *condescender*, *descender*, *encender*, *trascender*, *defender*, *verter*, *reverter*, etc. (RAE/ASALE, 2010).

Já em verbos de terceira conjugação (-ir) a alternância /e/ ~ /ié/ se realiza apenas nos verbos: *cernir*, *concernir*, *discernir* e *hendir* (RAE/ASALE, 2010).

A ditongação /o/ ~ /ué/ pode ocorrer com verbos das três conjugações: *contar* ~ *cuento*; *mover* ~ *muevo*; *dormir* ~ *duermo* (RAE/ASALE, 2010) e se dá também no *Presente de Indicativo* (*almuerzas*), no *Presente de Subjuntivo* (*almuerces*) e no *Imperativo* não voseante (*almuerce*).

Alguns verbos apresentam alternância da ditongação /o/ ~ /ué/ na sua forma infinitiva, como: *amoblar* ~ *amueblar*; *enclocar* ~ *encluecar*; *desosar* ~ *deshuesar*. Essas formas variam de acordo com variantes geográficas (RAE/ASALE, 2010).

Já as ditongações /i/ ~ /ié/ e /u/ ~ /ué/ aparecem nas formas do singular da terceira pessoa do plural do *Presente de Indicativo* e do *Presente de Subjuntivo* e na segunda pessoa do singular do imperativo não voseante. A alternância /i/ ~ /ié/ afeta apenas os verbos terminados em -rir: *adquirir* (*adquiero* ~ *adquirimos*) e *inquirir* (*inquieres* ~ *inquirirán*) e a alternância /u/ ~ /ué/ afeta apenas as formas de raiz tônica do verbo *jugar* (*juegas* ~ *jugaban*) (RAE/ASALE, 2010).

Reunimos nesta sessão alguns dos pontos levantados pelo o manual da *Nueva Gramática de la Lengua Española da Real Academia Española et. al.* com respeito aos fenômenos de ditongação dos pares /e/ ~ /ié/, /o/ ~ /ué/, /i/ ~ /ié/ e /u/ ~ /ué/ não por pensar esse conjunto de regras como uma reunião de coisas-a-saber, como um conhecimento requerido, nos seus pormenores, a professores de Espanhol em formação - como já reiteramos outras vezes -, mas sim para aportar teoricamente nossas discussões.

A continuação debatemos questões relativas à perífrase de *presente contínuo* construída por um *lexema verbal* + *a* + *infinitivo*.

### 2.1.4 Estrutura perifrástica de *Presente Contínuo*

Para a expressão do que se interpreta como *Presente Contínuo* em Espanhol que, segundo a RAE/ASALE (2010), tem sido denominado por alguns gramáticos também como presente “actual”, “extendido” ou “ampliado”, o manual indica o emprego da perífrase de caráter durativo *estar + gerundio (estoy haciendo)* e não reconhece como estrutura com equivalência funcional o presente contínuo sob a forma do *infinitivo gerundivo* constituído por *lexema verbal + preposição a + verbo no infinitivo (\*estoy a hacer)*, estrutura perifrástica que, aliás, tampouco faz parte do uso corrente do Português Brasileiro, sendo uma possibilidade sintática difundida apenas no Português Europeu.

Celso Cunha em “Conservação e Inovação no Português do Brasil” (1986), destaca como um fato conservador de morfossintaxe a perífrase formada por *estar (andar, viver, etc.) + gerúndio* - forma clássica na língua - em relação a *estar (andar, viver, etc.) + infinitivo* antecedido pela preposição *a*, que segundo o autor seria uma forma mais inovadora e que foi, em Portugal, substituindo ao longo do tempo a forma com gerúndio em vários contextos de uso.

Não nos interessa, no entanto, adentrar esse debate linguístico-histórico sobre as características arcaicas ou inovadoras de cada variedade, ou mesmo nos aprofundar sobre a imprecisão documental do período de surgimento do *infinitivo gerundivo*, mas nos parece importante, por outro lado, demarcar essa diferença sintático-morfológica significativa entre o Português Brasileiro e o Português Europeu para a contextualização do que Celada (2002) vai propor - e aqui nos referimos ao Português da norma, mais próximo da variedade portuguesa - como uma língua que ressoa nas formas de dizer do brasileiro na sua produção em Espanhol.

Conforme RAE/ASALE (2010) o uso da perífrase *estar + gerundio* possibilita enfatizar a peremptoriedade daquilo que se expressa, como em “*La puerta {necesita ~ está necesitando} una mano de pintura*”<sup>48</sup>, mas também permite enfatizar a intensidade daquilo que se experimenta: “*Te {hace falta ~ está haciendo falta} ejercicio*”<sup>49</sup> emprego que se opõe, geralmente, ao do presente genérico ou presente generalizador que possibilita determinar estados, características de pessoas, coisas ou situações (*ibidem*, p.436).

Essa forma perifrástica é de aspecto progressivo, ou seja, expressa uma ação ou evento em curso, em seu desenvolvimento interno, que começou e ainda não terminou, sem marcar o momento em que se inicia ou quando tem seu fim, mas o valor dessa estrutura pode variar de acordo com as condições contextuais, como o tempo em que o auxiliar *estar* se encontra (*está*,

---

<sup>48</sup> Exemplo retirado de RAE/ASALE (2010, p. 436)

<sup>49</sup> Exemplo retirado de RAE/ASALE (2010, p. 436)

*estuvo, estaba, etc.*), a classe de verbo do auxiliado e os complementos que o acompanham (*ibidem*, p. 548).

Com respeito à expressão de presente contínuo com a forma de *infinitivo gerundivo* por brasileiros, Celada (2002) nos oferece alguns registros desse uso em produções textuais resultantes de uma proposta de atividade desenvolvida durante um curso introdutório e optativo de Espanhol de um Curso de Letras, cujo objetivo era proporcionar aos estudantes o primeiro contato com o idioma.

Ao final de um mês de exposição à língua estrangeira os alunos deveriam produzir uma poesia mobilizando “tudo aquilo que tivesse chamado sua atenção no funcionamento da língua espanhola” (*ibidem*, p. 228) e a autora seleciona alguns trechos de algumas produções, que reproduzimos abaixo, nas quais pode-se verificar o emprego da perífrase supracitada:

*Me llamo llave / Me fui a algún lugar / me **estás a llamar** / comprender, non se sabe*

*A mim, me gusta oír las muchachas **a cantar** / cuando oigo las canciones, mi corazón se expande.*

*¿Adónde vas? / Te vi **a andar** / Caminar, caminar / Sin ti **estoy** por acá, / **A ver** las alas de la mar / Sola, en arriba de la colina.*

Pensando então no sistema da língua espanhola em busca de construções sintáticas que pudessem se confundir com o *infinitivo gerundivo* [*estou a cantar*] podemos, apenas como hipótese, considerar possíveis enganos associados a estruturas vagamente semelhantes como as *perífrases de infinitivo* que se articulam com emprego da preposição “a”, como “*voy a cenar*”, “*volvió a ler*”, “*ha comenzado a estudiar*”, etc. ou associados à locução “*a ver*” (*¿A ver, por qué no me llamaste?*; *¿A ver si me cuenta la verdad!*), constituída pela preposição “a” e o *infinitivo* do verbo “ver” e que se trata de uma expressão cristalizada na língua que pode mobilizar diversos sentidos de acordo com seu emprego, como tom interrogativo associado a um pedido de comprovação sobre algo; expectativa ou interesse por um assunto; para chamar a atenção do interlocutor antes de dizer algo ou de fazer um pedido, etc.

Embora a existência das construções anteriores possa dar margem para uma associação equivocada com a estrutura de perífrase de *infinitivo gerundivo*, inexistente no Espanhol, Celada (2002) nos atenta para o fato de que o uso dessa forma é observável já no início do processo de aprendizado da língua e que se não for investigada como fato discursivo, “fica como um fenômeno isolado e que não se explica (CELADA, 2002, p. 228).

Seria, com efeito, um caminho simplista pensar a presença dessa construção em produções em língua espanhola por parte de brasileiros apenas como transposições ou confusões com outras formas pertencentes ao sistema do Espanhol, posto que o uso dessa estrutura não se reserva apenas a estudantes do idioma, que tem contato com outros aspectos do funcionamento dessa língua, mas também pode ser observado, a modo de exemplo, em memes produzidos por pessoas em geral, como as que aderiram ao viral “no puedo” e que também nos oferecem amostras do uso de *infinitivo gerundivo*, como pode ser visto a seguir:



Imagens retiradas de: Jornal Extra. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/page-not-found/meme-no-puedo-caes-falando-portunhol-viram-febre-nas-redes-sociais-23444119.html>; Site Pack de Memes. Disponível em: <https://packdememes.com.br/categoria/diversos/no-puedo>. Acesso em: 19 fev. 2021.

Nesse sentido, Celada (2002) afirma que essa forma perifrástica de *infinitivo gerundivo*, que quando aparece na escrita em Português do brasileiro está mais guardada à poesia - geralmente as mais antigas - e quando presente na fala “funciona como marca de certas posições discursivas” e “caracteriza algumas falas pretensiosas ou pernósticas ou, então, entra em discursos que as parodiam” (*ibid.*, *ibid.*), operaria sobre as formas de dizer em língua espanhola desse sujeito que,

[...] afetado pelo processo de interpelação que, na escola, produz uma "identidade linguística escolar", está interpretando o funcionamento da língua espanhola - tanto o da oralidade quanto o da escrita - como algo que parece com essa escrita modelar e normativa com a qual se relacionou, fundamentalmente, na escola e que, na maioria dos casos, ficou fora de seu discurso (CELADA, 2002, p. 231).

E apesar de no Português Brasileiro o *infinitivo gerundivo* estar reduzido a determinados gêneros discursivos, no contexto de brasileiros aprendizes de Espanhol essa forma pode ser encontrada, segundo a autora, em diversas práticas discursivas não estando o seu uso vinculado a um determinado “tom” como o poético. A exemplo disso, dispomos abaixo alguns fragmentos de produções de alunos apresentados por Celada (2002):

*“(Odio a) los que duermen la siesta mientras los otros **están a trabajar.**”*

*“Mi adorada mujer, Estoy escribiendote esta cartita para decirte que me enojé mucho con tus reclamaciones. Siempre quieres cosas nuevas para poner en nuestra casa, pero no haces nada para dejarme feliz. ¡No te puedo soportar más! Mis amigos tienen novias o mujeres muy buenas, que no **pasan todo el tiempo a pedirles** cosas, en cambio, yo tengo una mujer de máu carácter.”*

Ainda tecendo sua interpretação sobre esse fato discursivo a pesquisadora declara que “está em jogo uma imagem de escrita, sob a forma de uma idealização ou, provavelmente, de um estereótipo (cf. SERRANI-INFANTE, 1998<sup>50</sup> *apud* CELADA, 2002), que se configura a partir de uma rede imaginária que significa o Espanhol como língua “*correta*”, “*detalhista*”, “*complicada*”, “*redundante*”, “*rebuscada*”, “*formal*” etc. e faz com que ao produzir em língua espanhola lhe seja solicitado ao sujeito sair da posição-sujeito da oralidade do Português Brasileiro e este então deixa, através da reprodução de determinados estereótipos, marcas da “imagem de um código escrito institucionalizado” (CELADA, 2002, p.232) - isto é, de formas de se dizer em Português localizadas na sua variante normativa - na sua expressão em língua estrangeira.

Pautados nessa perspectiva procuramos interpretar a avaliação da estrutura verbal com *infinitivo gerundivo* por parte dos professores em formação e, portanto, voltaremos a discuti-la mais adiante.

---

<sup>50</sup> SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas: Mercado de letras, 1998, p. 143-167.

## 2.2 A posição-sujeito do professor como partícipe na significação do seu discurso

Feita essa revisita às descrições linguísticas das estruturas verbais supracitadas e compreendendo suas complexidades quanto ao significar na língua, assim como as implicações da não-compreensão de seus matizes na competência comunicativa dos falantes, discorreremos neste item, de modo sucinto, sobre algumas considerações teóricas quanto à forma pela qual tomamos a figura do professor de língua, neste caso ainda em formação, mas que uma vez graduado será naturalmente legitimado nessa posição simbólica.

Para pensar os possíveis sentidos produzidos pelas formas verbais com as quais trabalhamos nesta pesquisa foi necessário reconhecer que as condições de produção do discurso e os próprios lugares discursivos dos interlocutores constituem um papel fundamental nos efeitos de sentido dessas estruturas verbais.

Em posse das teorizações da AD, encaramos os professores em formação como sujeitos no discurso - e constituídos a partir dele (ORLANDI, 2005) - o que nos leva a considerar que ambos os interlocutores - professor e aluno - designam determinados lugares discursivos e que isso implica em que sejam representados no e pelo discurso a partir dessas posições-sujeito (*ibid.*), interessando-nos neste caso a de sujeito-professor, uma figura ainda muito assimilada como uma *autoridade*, um *mestre*, um *detentor de saberes* sobre determinados assuntos, representando uma superioridade hierárquica etc., discursividades que significam a posição-sujeito-professor e influenciam também na significação de seus dizeres.

Isto porque, como descreve Orlandi:

Quanto ao social, não são os traços sociológicos empíricos - classe social, idade, sexo, profissão - mas as **formações imaginárias** que se constituem a partir das relações sociais que funcionam no discurso: *a imagem que se faz* de um pai, de um operário, de um presidente, etc. Há em toda língua *mecanismos de projeção* que permitem passar da situação sociologicamente descritível para a posição dos sujeitos discursivamente significativa. (ORLANDI, 1994, p. 56, grifos nossos)

Para determinar quem era esse sujeito com o qual lidamos, bem como refletir sobre que relações estabelece com seu entorno, tivemos então de concebê-lo não a partir de seu Lugar Social (empírico), mas sim de seu Lugar Discursivo (sua posição-sujeito) constituída por esse jogo de imagens, embora ambos se conformem em uma relação mútua, dado que, se “por um lado, a prática discursiva dá estabilidade ao lugar social, por outro, o lugar discursivo só existe porque o lugar social o determina, impondo sua inscrição num determinado discurso” (SANTOS; SILVA, 2014, p. 56).

Dessa forma, sendo o professor o indivíduo que, em primeira instância, medeia a relação do aluno com a língua-meta, ocupar essa posição pode fazer dele uma referência para os alunos,

sendo sua produção em língua estrangeira também, em alguma medida, um parâmetro ou modelo.

Há, claro, casos particulares em que o professor-não-nativo em oposição ao professor-nativo, é visto pelos alunos como menos conhecedor dos assuntos inerentes à LE, atitude que alimenta certa desconfiança que pode manifestar-se em descrédito e questionamentos incisivos por parte do aluno, mas quando tomamos, de modo geral, a figura imaginária do professor, cristalizada em nossa sociedade, esse sujeito ocupa sim um lugar de autoridade linguística na aula de LE, tendo o seu dizer validado<sup>51</sup> e, para além disso, sendo tomado como exemplar em seus usos.

Com isso de forma alguma queremos dizer que se concebe o aprendizado da língua como mera repetição de modelos, sob uma perspectiva condutista, em que o professor figura como o centro irradiador de conhecimento a ser absorvido passivamente pelos alunos, pensamos a língua como prática social e, por isso, assumimos que ela se caracteriza pela negociação de sentidos e que nela incidem também relações de poder.

Deste modo, quando pensamos a própria fala do professor como um *input* linguístico, isto é, como uma amostra de língua à qual o aluno está sendo exposto, podemos inferir que, ao empregar uma forma e não outras, esse professor - consciente ou não disso (ou ilusoriamente consciente, se nos apoiamos na AD) -, legitima o uso dessa determinada forma por conta da sua posição-sujeito que autoriza os seus dizeres, mas não só, porque também aquilo que ele diz sobre as formas em questão pode conduzir o estudante a uma determinada opinião - e não outra - sobre tais estruturas.

No entanto, em nossa análise discursiva, embora tenhamos presumido um locutor que ao dizer o faz a partir da posição sujeito-professor, sujeito-linguista, sujeito-profissional de Letras etc., nos deparamos com um sujeito que, no contexto discursivo da coleta de dados, ocupou outro lugar discursivo ao enunciar, como discutimos mais adiante.

Não obstante, em um contexto padrão de sala de aula, concebendo os enunciados do professor como *inputs* de língua, nos fiamos de que, para além do seu discurso sobre o Espanhol

---

<sup>51</sup> É importante pontuar que embora se esteja dizendo que as formas utilizadas pelo professor possuem algum efeito sobre a legitimação desses usos, não se pode afirmar que o professor seja plenamente consciente de suas ações na linguagem (uma vez que é afetado pelo esquecimento enunciativo e pela ilusão de ser a origem do seu dizer) ou que seja ele responsável pelos sentidos do seu discurso, posto que não tem esse controle. Mesmo quando dizemos que os efeitos de sentido dos discursos desse profissional são também significados pela sua posição-sujeito, o que estamos dizendo é que essa pessoa, que no mundo objetivo é um indivíduo, mas para a Análise do Discurso é um sujeito do/no discurso e por ele determinado (e que não tem autonomia tampouco sobre isso), ao ocupar uma determinada posição-sujeito, apanhada por uma certa Formação Discursiva, tem seus dizeres por ela determinados e significados. No entanto, o que importa-nos destacar, então, é que a projeção imaginária que o estudante produz sobre esse sujeito-professor o coloca como uma autoridade para falar a língua e falar sobre a língua.

(ou seja, o que se diz sobre a língua estrangeira) ser legitimado, como mencionamos anteriormente, também as palavras, as expressões e as estruturas que emprega o são, porque também os *usos* que constituem o seu discurso são "autorizados" em função do lugar discursivo que se ocupa e, para além dessa posição-sujeito, temos de considerar que o sujeito-professor enuncia a partir de um espaço que também é significado pela sociedade como instituição reguladora e disseminadora do saber<sup>52</sup>: as escolas e universidades<sup>53</sup>.

Nesse sentido, à guisa de exemplo, o professor não precisaria nem mesmo explicar formalmente ao estudante que o uso do pronome *vos* é natural, gramatical e que, salvaguardados os matizes e valores de uso que a forma pode abarcar de acordo com a variante analisada, cumpre as mesmas funções do *tú*, porque apenas com o emprego corrente dessa forma pronominal o professor já acaba por naturalizá-la e validá-la gramaticalmente<sup>54</sup>, legitimando o seu uso, isto é, o uso do *tipo de voseo* que se faz presente em seu Espanhol, porque tampouco se pode falar em um *voseo* uniforme, uma vez que há, como se sabe, pelo menos três paradigmas voseantes.

O emprego corrente de uma forma, apesar de normalizá-la, não exclui, é claro, a necessidade de que os usos e os valores implicados por esta sejam discutidos com os estudantes, para a construção da competência linguístico-comunicativa ou mesmo para a formação de agentes críticos na língua, se nos pautamos em uma perspectiva de letramento crítico, por exemplo. Com essa reflexão, portanto, apenas pretendemos fazer notar como uma determinada estrutura pode ser validada com tão somente fazer parte dos dizeres produzidos por uma voz legitimada e legitimadora.

---

<sup>52</sup> Tendo em conta que para Foucault (2007) em todo discurso se expressa um *saber*, uma “vontade de verdade” na qual a designação do que é a *verdade* acaba por determinar também o que é o *falso*, antagonizando-os, e que o poder e o saber estão intrinsecamente relacionados, afinal: “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder” (FOUCAULT, 2007, p. 80), deve-se considerar, para o nosso contexto de pesquisa, que as instituições de ensino exercem uma função muito definidora na legitimação e na perpetuação dos saberes (das verdades) produzidos por aqueles que detém o poder.

<sup>53</sup> Instituições que sob a leitura althusseriana constituem também os Aparelhos Ideológicos do Estado.

<sup>54</sup> Não nos referimos necessariamente à norma, mas sim à língua; à gramática da língua quanto aquilo que nela é possível ou não.

## CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo nos ocupamos de descrever a metodologia de pesquisa, ou seja, tentamos apresentar as nossas escolhas e organizações metodológicas resultantes do estudo e do concílio de teorias, métodos e técnicas que nos permitiram alcançar nossos objetivos de investigação com validade.

Esta proposta de pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos junto à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (Proc. N. 31254720.4.0000.5504), que pode ser conferida nos anexos, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) redigido conforme as resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, pode ser acessado no apêndice.

### 3.1 Natureza da pesquisa

Quanto à sua tipificação teórica esta investigação, com base sobretudo em Paiva (2019), se classifica como:

- pesquisa de natureza básica, uma vez que, de modo geral, pretende ampliar o conhecimento científico acerca de imaginários sobre a materialidade linguística do Espanhol sem propor-se, ao menos de maneira direta, aplicável a resolução de um problema em específico;
- de abordagem metodológica mista<sup>55</sup>, quali-quantitativa, posto que emprega de forma complementar métodos de coleta de dados quantitativos (teste de aceitabilidade com questões fechadas) e qualitativos (entrevista gravada semi-estruturada). Como o paradigma quantitativo não é capaz de, sozinho, apontar respostas satisfatórias para aquilo que está implicado pelas complexidades dos fenômenos sociais, dos processos cognitivos, das relações e práticas humanas etc. (BORTONI-RICARDO, 2009) o método qualitativo, neste caso, nos auxilia a trabalhar com as subjetividades com as quais se lida na pesquisa em humanidades;
- de objetivo exploratório, dado que é um estudo preliminar e “se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a determinado fenômeno que é pouco explorado”

---

<sup>55</sup> Embora os instrumentos de coleta de dados configurem uma abordagem mista, a análise dos dados que fundamenta nossa discussão central nesta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que os dados numéricos traduzem um *corpus* muito reduzido, cujos índices estatísticos não poderiam ser utilizados senão como indícios preliminares à análise qualitativa que pauta o debate deste trabalho.

(GONSALVES, 2003, p. 65 *apud* PAIVA, 2019, p. 14), isto é, objetiva levantar informações sobre o tema, analisá-lo e expandir o debate sobre o assunto.

- de método de base interpretativo-discursivo com traços de visionamento, sendo este último aspecto justificado pelo fato de que participante e pesquisador observam juntos as respostas do participante ao teste de aceitabilidade tendo em foco a reflexão que o sujeito faz sobre a própria prática/percepção na/sobre a língua no que diz respeito a determinados aspectos de sua materialidade.

### **3.2 Cenário de pesquisa e perfil dos participantes: das adequações necessárias**

Em razão das medidas de distanciamento social demandadas pela pandemia de COVID-19, o cenário de pesquisa inicialmente planejado teve de ser adaptado para garantir a segurança de todos os envolvidos: a coleta de dados, que pretendíamos presencial, foi repensada para um formato à distância, por meio de software de videochamada.

Com respeito aos participantes da coleta, contamos com a cooperação de dez professores em formação de um curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol – estudantes do quarto e do quinto ano, ou seja, discentes que já estavam finalizando a graduação – de uma universidade federal do interior do estado de São Paulo.

Inicialmente estava entre nossas pretensões, no que se refere à coleta de dados, consultar dois grupos que estivessem em estágios mais distantes da formação: um grupo em nível inicial e outro em nível mais avançado, por acreditar que os imaginários, devido ao seu caráter de dinamicidade, pudessem ser diferentes para um grupo de ingressantes e outro de candidatos à formatura. Contudo, em decorrência da pandemia tivemos de redimensionar nosso planejamento e optar por uma redução do número de participantes.

Com isso fazemos o registro de nossas intenções primárias, cuja escolha metodológica buscava contemplar possíveis variáveis nos resultados de grupos distintos, como objeto de reflexão para futuras pesquisas e, embora essa adaptação quanto aos participantes da coleta tenha sido impositiva dentro do nosso quadro de possibilidades concretas, acreditamos que o recorte de estudantes (futuros professores de Espanhol) que estão na reta final da graduação tenha sido uma escolha acertada, posto que, a princípio, seria de se supor que estes já teriam passado por esses diferentes momentos de significação do Espanhol, elaborando, testando e reelaborando hipóteses sobre a língua no confronto com a sua materialidade.

### 3.3 Instrumentos de coleta de dados

No processo de reflexão sobre o delineamento dos métodos que melhor se adequassem ao nosso objeto de investigação, optou-se por segmentar esta pesquisa em duas diferentes partes nas quais se adotou, para a coleta de dados, as seguintes ferramentas:

**Parte 1 - Teste de aceitabilidade:** aos participantes foi apresentada, por meio de videoconferência, uma série composta por dez quadrinhos em língua espanhola, cada qual ocupando o espaço de uma diapositiva, com a estrutura verbal a ser avaliada localizada no interior dos balões de diálogo da tirinha e em destaque (vermelho) em relação ao restante do texto, como exemplificado nas figuras 3 e 4:

Figura 4: Quadrinho 1



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável

Figura 5: Quadrinho 2



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável

Como pode ser observado nas figuras acima, as tirinhas do teste foram todas disponibilizadas nos seus “pares de possibilidade” – no que se refere às formas verbais com as quais trabalhamos – e acompanhadas de três alternativas para a avaliação das mesmas, segundo a compreensão ou a intuição linguística do participante.

Dessa forma, os consultados foram instados a atribuir uma classificação para o uso de cada estrutura verbal, considerando que:

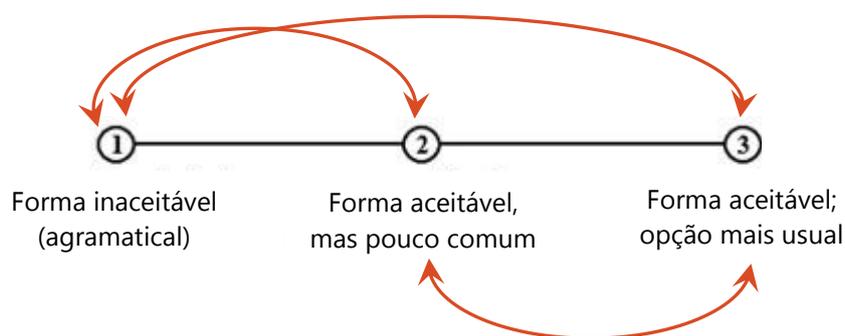
i) a alternativa “*inaceitável*” deveria ser escolhida quando se considerasse que a forma destacada em vermelho não representava um uso possível na língua, ou seja, quando se tratasse de um uso **agramatical**;

ii) a alternativa “*aceitável, mas menos comum*” deveria ser escolhida caso se considerasse que a forma destacada em vermelho representasse um uso possível na língua, mas que soasse/parecesse **pouco usual, pouco comum** ou de **uso restrito a uma determinada variante linguística** do Espanhol;

iii) a alternativa “*totalmente aceitável*” deveria ser escolhida quando se considerasse a forma destacada em vermelho não apenas possível na língua como também quando lhe parecesse ao participante a opção **mais usual, mais comum e frequente**.

Na figura a seguir, comentamos a composição das alternativas e suas relações:

**Figura 6: Alternativas do Teste de Aceitabilidade**



Com essa composição temos duas principais relações: a de oposição  $1 \neq 2$  e  $1 \neq 3$  e a de confrontação entre  $2 // 3$ .

Diante disso a asserção dos itens 2 e 3 se polarizam com a do item 1, constituindo esta a negação daquelas e vice-versa, mas, para além disso, a afirmação de 3 estabelece uma relação

dialética com a afirmação do item 2, ofertando ao participante a possibilidade de contrapor os usos considerados aceitáveis, mas que soam menos comuns aos que são aceitáveis e lhe parecem, inclusive, a opção mais usual, mais corrente. Portanto, nesse caso a escolha de uma afirmativa também implica a refutação das demais porque estão dispostas em relação de confrontação umas às outras.

Ao dispor do “inaceitável” como alternativa, esperávamos que essa avaliação fosse feita exclusivamente quando de um uso agramatical, constituindo uma escolha baseada em um dado objetivo, mas também contávamos com a possibilidade dessa avaliação constituir, em alguns casos, um indicador de subjetividades. Quando pensamos as outras duas alternativas também cuidamos para que elas pudessem ser ponteiros para a subjetividade, visto que um uso “aceitável, mas menos comum” ou “não somente aceitável, como mais frequente”, poderia, se não justificado com base em argumentos de caráter variacionista, pragmático etc., sugerir que essa fosse a opção mais / menos usada pela própria pessoa, em uma perspectiva pessoal, ou a que ela julgasse mais / menos usual porque é com a qual tem mais / menos contato ou presta mais / menos atenção.

Acrescenta-se ainda que, uma vez que o sujeito compreendesse que ambas as formas eram igualmente aceitáveis ou inaceitáveis, deveria conferir a mesma classificação às duas e em todas as vezes que isso deveria ter sucedido e não aconteceu, solicitamos ao participante uma justificativa para a avaliação diferente das formas.

Como nosso objetivo foi identificar um fenômeno inconsciente ao sujeito, o *imaginário*, e não o conhecimento explícito do sistema linguístico ou da língua quanto às práticas sociais reais de uso, fizemos uma seleção de quadrinhos que pudesse contemplar algumas das situações em que a escolha por uma determinada estrutura verbal pudesse ser justificada pela materialidade da língua, algumas em que o uso era intercambiável, sem qualquer prejuízo do sentido e outras em que foram oferecidas formas possíveis em oposição às não-possíveis no idioma, como explicaremos a seguir.

No caso do PPC e do PPS, por exemplo, apresentamos usos em que a presença de marcadores temporais de *anterioridade* ou contextos que admitiam uma interpretação de *concomitância* ou *prolongamento* de um determinado acontecimento passado ao ponto zero enunciativo, ou seja, ao momento de enunciação, pudessem motivar o emprego de uma forma ou outra, ainda que, por questões de variação linguística, ambas as formas pretéritas pudessem ser utilizadas com o mesmo valor.

As frases nos quadrinhos, portanto, apresentavam ações concluídas e anteriores ao momento de fala ou eventos realizados em um passado recente que poderiam guardar relação

com o momento da enunciação, mas qualquer uma das estruturas, a simples ou a composta, poderiam ser utilizadas indistintamente, neste ou naquele contexto, de acordo com o entendimento do participante, não sendo lícito, apenas, a categorização de uma das formas como inaceitável.

Outras variantes, ainda no que tange aos usos e valores do PPS e do PPC, como o valor psicológico, *afetivo*, não foram contemplados no teste porque não poderiam ser pressupostos sem que houvesse uma riqueza maior de contexto, mas poderiam constar em verificações futuras.

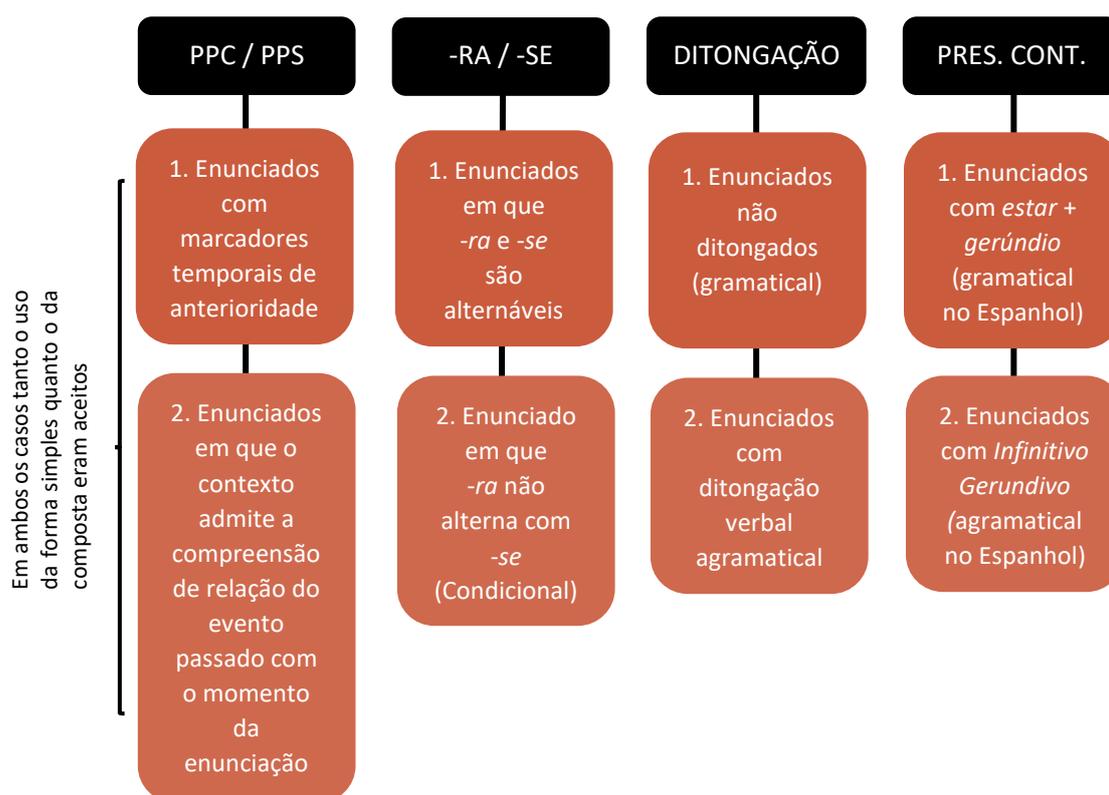
Com respeito às terminações *-ra* e *-se*, apresentamos quadrinhos em que apareciam frases com o emprego do *Pretérito Imperfecto de Subjuntivo* e com o *Pretérito Pluscuamperfecto de Subjuntivo*, com ambas as desinências, em contextos nos quais possuíam o mesmo valor, ou seja, em que poderiam ser usadas indistintamente, e também apresentamos um contexto em que *-se* não poderia ser aceitável por conta de questões pragmáticas de uso: por não cobrir o valor expresso por *-ra* quando este opera como expressão de modéstia ou distanciamento cortês.

Nos quadrinhos em que o foco foi a ditongação, apresentamos tirinhas com enunciados que mobilizavam verbos que não possuem ditongação na flexão em determinado tempo verbal e, em tirinhas exatamente iguais, os mesmos verbos, mas desta vez grafados incorretamente com a presença de ditongos.

Por último, com respeito à perífrase verbal de presente contínuo, oferecemos quadrinhos em que se fazia uso da estrutura de *infinitivo gerundivo* (não possível no Espanhol) e os mesmos quadrinhos com o uso da perífrase *estar + gerúndio*, esta sim, aceita pela gramática da língua espanhola.

Para ilustrar o que acabamos de descrever, disponibilizamos abaixo o arranjo das estruturas verbais mobilizadas pelo teste:

**Figura 6: Composição dos enunciados do teste de aceitabilidade**



### 3.3.1 Acerca das estratégias metodológicas e controle de variáveis

Como já mencionamos anteriormente, não teríamos como incluir – quando se trata das formas simples e composta do *Pretérito Perfecto de Indicativo* e dos morfemas *-ra* e *-se* do *Pretérito Imperfecto* e do *Pluscuamperfecto de Subjuntivo* –, entre as variáveis consideradas para elaboração do teste, a variação dialetal, inclusive porque se trata de participantes brasileiros que não tem o espanhol como língua materna, nem como segunda língua ou língua de herança (que não se desenvolve dentro de uma comunidade de falantes de espanhol, é verdade, mas por sua aprendizagem estar vinculada à questões familiares e étnicas, inscreve o seu espanhol em uma determinada variante de um determinado lugar), e sim como língua estrangeira ou adicional. Por isso, ainda que os participantes tenham consciência de algumas variantes regionais e se localizem, por afinidade, dentro de alguma variante em particular, essa informação fugiria à nossa capacidade de percepção apenas com o teste.

Contudo, mesmo a crença de que um estudante de Espanhol brasileiro possa enunciar em um Espanhol específico de um determinado lugar precisaria ser problematizada:

De uma ordem diferente é que um aluno, grupo de alunos ou professores queiram “sentir” que estão aprendendo / ensinando um suposto “Espanhol” de determinado lugar. É comum, nos alunos, que determinados aspectos do seu desejo relacionado

com a língua espanhola, os façam enunciar que tentam aprender “espanhol da Espanha”, “da Argentina”, etc. Esse processo de identificação, se realmente é uma escolha, pode ser positivo e produtivo para seu relacionamento com a língua, mas é somente isso: um processo de identificação. Não achamos que objetivamente sua fala possa ser, sendo que aprende espanhol no Brasil e com material de diversos países, uma aproximação unilateral da fala de um nativo de um único e determinado lugar. (FANJUL, 2004)

Sendo assim, a variação geográfica como justificativa para determinadas escolhas feitas pelo participante só poderia ser contemplada posteriormente, pela entrevista que compõe a segunda parte da coleta e com as ressalvas que acabamos de expor.

Outro fator importante que define o uso de uma forma ou outra são as informações contextuais, às quais o participante teve acesso, posto que a narrativa dos quadrinhos estava circunscrita à tirinha e as informações visuais também contribuía para a construção de sentidos. Por isso, caso a classificação de alguma das formas verbais tivesse sido motivada por uma interpretação extratextual, isso também poderia vir a ser relatado na entrevista, quando da justificativa da escolha do participante.

No entanto, se por um lado algumas escolhas metodológicas puderam ser contempladas na elaboração do teste, outras, pensadas à época da construção do projeto, não foram, como por exemplo o uso de quadrinhos com palavras aleatórias em destaque que pudessem funcionar como ferramenta distratora para que os participantes não conseguissem ter em claro os aspectos que estavam sendo analisados, isto é, para que o objeto de análise do teste não resultasse óbvio ao participante e isso acabasse por influenciar em um comportamento controlado ou artificializado diante do experimento, estratégia que foi suspensa por receio de que o teste pudesse resultar muito extenso e, em função disso, maçante, podendo fazer com que os participantes passassem a responder qualquer alternativa sem critério em razão do cansaço.

Acreditamos, no entanto, que em uma coleta com uma quantidade menor de quadrinhos os elementos distratores poderiam e deveriam ser mobilizados, bem como também nos pareceria interessante avaliar se os resultados do teste teriam sido muito diferentes caso as tirinhas sobre determinados “pares” de estruturas verbais estivessem embaralhadas e não sequenciadas, como foram apresentadas nessa coleta, escolha metodológica que certamente levou os consultados a realizar sua avaliação muito baseados na **comparação** das formas verbais.

Além disso, por tratar-se de um grupo muito pequeno de dez participantes, não consideramos indispensável o controle de variáveis sociais, embora saibamos que estas podem afetar em alguma medida as respostas dos participantes e poderiam ser também levadas em consideração para a análise dos resultados, solicitando aos participantes informações pessoais,

não apenas de perfil social, mas também de nível de proficiência na LE, experiências de imersão ou de contato linguístico, consumo de audiovisual ou de leituras em espanhol, experiência com o estudo formal da língua etc.

Por fim, reconhecemos que, apesar dos esforços para contemplar diferentes matizes das supracitadas estruturas verbais, tentamos buscar contextos de uso com a menor variabilidade possível para controlar, minimamente, os usos possíveis de uma forma ou outra a fim de se poder realmente observar o limiar entre o objetivo e o subjetivo na motivação das respostas dos estudantes. Desse modo, pensamos que visando uma coleta mais diversificada, que procurasse ampliar as possibilidades de realização de tais formas verbais, poderíamos dispor de um teste que expusesse os participantes à mais usos e valores das variantes concorrentes.

## **Parte 2 - Entrevista gravada**

O fato do pesquisador em crenças tomar com frequência o discurso dos participantes para averiguá-las propiciou o uso habitual de questionários como método para a coleta de informações, no entanto, como comentamos, Barcelos (2006) adverte que o uso exclusivo do questionário - e com isso quer-se dizer desacompanhado de outros tipos de métodos - não dá conta de alcançar com garantias de fiabilidade o imaginário analisado. A autora, baseada em leituras de Dufva (2003)<sup>56</sup>, destaca que a falha metodológica de se ancorar apenas no emprego de questionários reside na compreensão de que os dados obtidos não refletem, necessariamente, o imaginário ou a opinião do participante, podendo na verdade indicar apenas a forma como o sujeito se relaciona com as afirmativas a ele propostas pelo pesquisador naquele documento, não atingindo o imaginário propriamente.

Deste modo, aceitar as escolhas dos participantes ante às questões propostas por um teste como indicadores concretos das projeções imaginárias destes, sem contar com outros instrumentos de verificação, seria incorrer em um equívoco metodológico que poderia afetar a confiabilidade de nossos resultados. Diante disso, decidiu-se por combinar o questionário à uma posterior entrevista dos graduandos, possibilitando a triangulação de dados que é tão cara ao estudo de imaginários se queremos assegurar a qualidade das informações que adotamos para análise.

A entrevista foi gravada, semiestruturada, com perguntas roteirizadas e perguntas abertas a depender das necessidades avaliadas pelo entrevistador, e foi posteriormente transcrita e analisada com base em aportes teóricos da AD.

---

<sup>56</sup> DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P; BARCELOS. A. M. F. (Orgs.) Beliefs about SLA: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

Na entrevista, que ocorreu na mesma videochamada em que foi realizado o teste de aceitabilidade, foram solicitadas ao participante justificativas com respeito às respostas por eles fornecidas na etapa anterior. Os licenciandos foram convidados a rever cada um dos quadrinhos e a avaliação que fizeram sobre cada forma verbal em destaque.

Nessa etapa os professores em formação foram questionados sobre o porquê de terem avaliado uma determinada forma verbal como *inaceitável*, *aceitável*, *mas menos comum* ou *totalmente aceitável*, sobre que hipótese estabeleceram para justificar a maior ou menor aceitabilidade de certas estruturas ou, inclusive, sobre a recusa à alguma delas. Houve, nesse momento, o interesse pela narrativa do participante, buscou-se extrair através de seu relato a interpretação que ele fez das próprias respostas, em termos de autoavaliação, autoanálise.

A entrevista contava com um roteiro pré-estabelecido, mas, como já mencionamos outras perguntas surgiram no momento de coleta conforme o pesquisador julgasse pertinente para aprofundar um dado colhido ou para esclarecer alguma informação fornecida. Abaixo apresentamos as perguntas fixas da entrevista:

1. Você avaliou a forma [estrutura verbal X] como [grau de aceitabilidade]. Por quê?
2. Você costuma usar essa forma quando fala/escreve em Espanhol? Por quê?
3. Há uma forma (dentre as disponíveis) que te soa mais provável na produção de um falante de Espanhol? Por quê?
4. Como te soa essa forma?

Já com respeito à transcrição da entrevista, optamos, para maior acessibilidade do leitor, por uma transposição do registro sonoro para o escrito realizado a partir da interpretação das pausas e silêncios na fala do participante (representadas na transcrição por vírgulas, pontos finais, reticências etc.), pelo uso de aspas quando houvesse citações ou realces de determinadas palavras que possibilitassem a interpretação desse sinal gráfico, pelo emprego de itálico em estrangeirismos e pela grafia de maiúsculas no início dos turnos, pautando-nos, assim, nas regras ortográficas da língua e não nos modelos padronizadores comumente utilizados.

Para a organização da seleção de trechos transcritos da entrevista, que passam a constituir seqüências discursivas (doravante SDs) em nosso contexto de análise, bem como para garantir o anonimato dos participantes, empregamos o seguinte padrão de identificação: sigla “SD” (Sequência Discursiva) acompanhada de numeração de 1 a 56 em ordenação crescente (dado que selecionamos 56 SDs ao todo) + abreviação “P” (Participante) enumerada de 1 a 10<sup>57</sup> para

---

<sup>57</sup> A ordem em que listamos os entrevistados não tem significado especial.

diferenciação dos enunciadores. Exemplo: SD12:P9 (Sequência Discursiva doze; participante nove).

E, com os dois instrumentos que constituem essa coleta, pretendeu-se obter resultados qualitativos sem, no entanto, abrir mão também dos dados quantificáveis da amostragem, de modo que estes pudessem nos garantir, a partir de sua interpretação, não a determinação de alguma generalização, porque isso não nos seria possível, mas ao menos a verificação de alguns vestígios sobre a forma como o grupo percebe tais formas verbais, indícios que apresentaremos a continuação com a discussão dos dados numéricos obtidos pelo teste de aceitabilidade<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Os dados quantitativos discutidos no próximo capítulo já foram apresentados em comunicação intitulada: “Imaginários de professores em formação sobre estruturas verbais do Espanhol”, na ocasião do VII Congresso Nordestino de Espanhol, realizado pela Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB) em conjunto com a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em dezembro de 2020. O resumo da comunicação pode ser consultado em: << <https://doity.com.br/cne2020/blog/caderno-de-resumos> >> Acesso em: 24 mai. 2021.

## CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS

### 4.1 Análise quantitativa dos resultados: interpretando os dados objetivos

Nesta seção discutiremos os dados quantitativos obtidos pelo teste de aceitabilidade.

Embora essas informações numéricas não tenham tido protagonismo em nossa análise, mas tenham servido, isto sim, como ponteiros que nos indicaram possíveis direções e nos forneceram pistas que puderam ser melhor investigadas a partir da análise dos dados narrativos, optamos por apresentá-las e debatê-las de forma concisa, para dar início à construção do gesto interpretativo que se enceta a partir deste capítulo e que seguirá até a conclusão deste trabalho.

Instrumentalizando-nos da perspectiva quantitativa nos foi possível mensurar a aceitabilidade de uma determinada forma em relação ou em detrimento da outra, podendo ser configuradas, a nível inicial, ou seja, sem qualquer caráter peremptório, mas sim supositório, determinadas **preferências** entre os participantes.

Pretendemos nesta seção, portanto, apresentar os valores percentuais que traduzem as respostas do grupo de participantes sobre cada uma das estruturas verbais que apareceram nos quadrinhos aos quais foram expostos. Deste modo buscamos expor, por meio de gráficos, os dados gerais sobre a avaliação que os professores de Espanhol em formação fizeram a respeito das formas verbais presentes no teste e procuramos possibilitar não apenas a comparação do grau de aceitabilidade, por parte dos consultados, quanto aos pares de possibilidades (*-ra / -se*; PPS / PPC; verbo ditongado / verbo não-ditongado; *perífrase de infinitivo gerundivo / perífrase com estar + gerundio*), mas também o emparelhamento de todos os dados correspondentes a uma determinada estrutura verbal, considerando todas as suas ocorrências no teste, obtendo uma visão mais ampliada sobre a avaliação que se faz acerca de um forma verbal em específico.

Na sequência oferecemos os mesmos dados a partir de outra perspectiva: os dados gerados pelo teste de aceitabilidade distribuídos em uma tabela e apresentados em valores absolutos para que se possa despi-los de qualquer projeção ilusória causada pelos valores percentuais e para que os dados possam ser visualizados em conjunto, de modo mais integral.

Ainda nesta seção buscamos apresentar de forma mais visual, por meio de uma tabela, a quantidade de vezes que uma determinada forma verbal foi classificada como *inaceitável*, *aceitável*, *mas menos comum* ou *totalmente aceitável*, tendo em vista todas as suas aparições nos quadrinhos.

A seguir disponibilizamos os dados mencionados e iniciamos nossa análise interpretativa.

#### 4.1.1 Sobre as terminações -RA e -SE

Com base nas informações dos gráficos 1 e 2, correspondentes às primeiras tirinhas do teste de aceitabilidade, verificamos que a forma “*hubiera visto*”, com a desinênci*a -ra*, teve uma aceitação significativa entre os entrevistados, sendo considerada como *totalmente aceitável* por 80% dos participantes e como *aceitável, mas menos comum* pelos outros 20%, não havendo nenhuma pessoa que a tenha classificado como *inaceitável*. Por outro lado, quando examinamos as respostas para a forma “*hubiese visto*”, com a desinênci*a -se* no mesmo contexto de uso, verificamos que 50% dos participantes também a julgam *totalmente aceitável*, 30% a classifica como *aceitável, mas menos comum* e 20% acredita tratar-se de uma forma *inaceitável*.

**Gráfico 1: Hubiera visto**



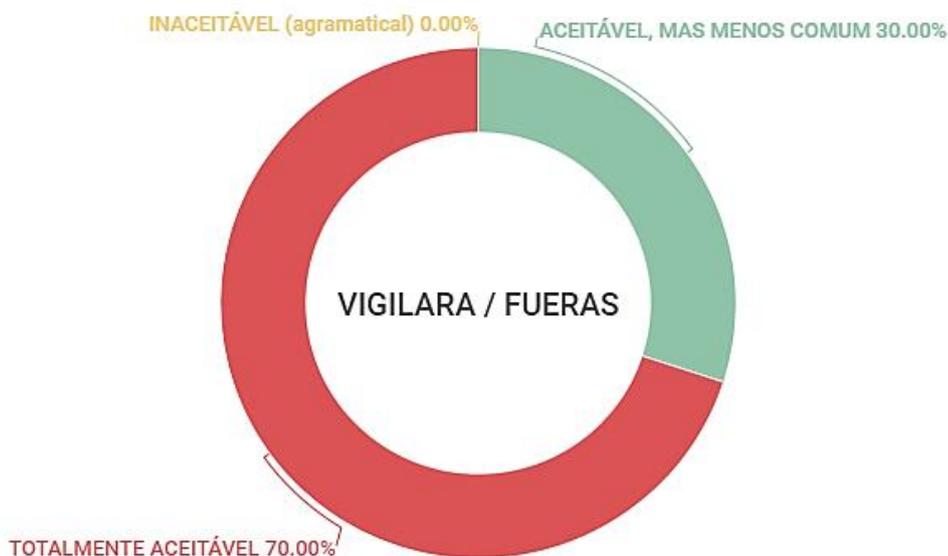
**Gráfico 2: Hubiese visto**



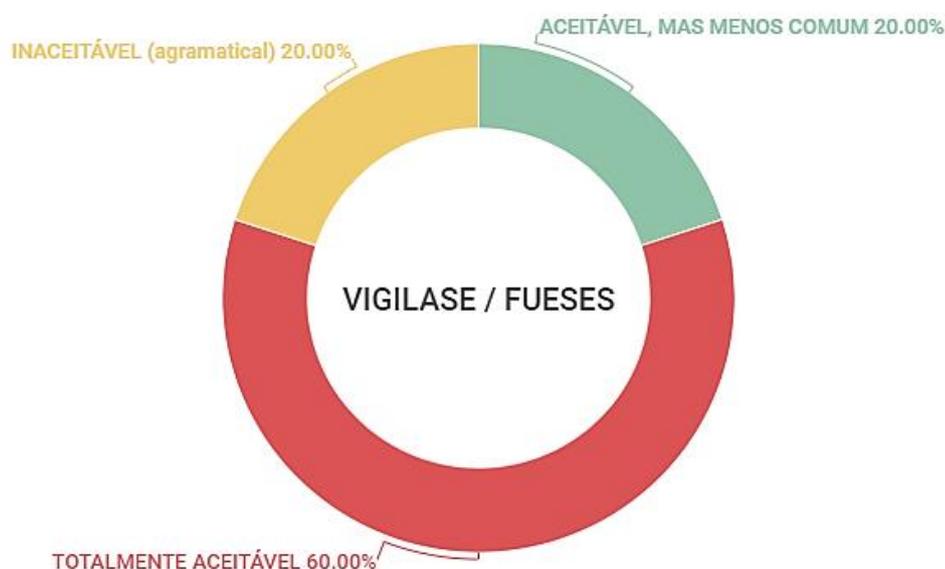
Considerando que o contexto do quadrinho não pressupunha nenhuma restrição, do ponto de vista formal, para o uso de uma das terminações, nem aludia de maneira explicitada à uma determinada variedade linguística do Espanhol, chamamos atenção ao fato de que - com as limitações de se fazer qualquer conjectura - a segunda forma, em relação à primeira, não apenas foi considerada menos frequente, como também foi avaliada como inaceitável para alguns.

Em outro quadrinho, agora com os verbos “vigilara” / “fueras” e “vigilase” / “fueses”, notamos uma variação pequena quanto à avaliação das formas com desinência *-ra* e *-se*. As porcentagens estão muito próximas – se consideramos o número reduzido de participantes traduzidos pela porcentagem – e, então, a informação mais saliente, de novo, acaba por ser a ocorrência da classificação das palavras com o morfema *-se* como inaceitáveis. Neste caso temos o *Pretérito Imperfecto de Subjuntivo* terminado por *-ra* como *totalmente aceitável* para 80% dos participantes e *aceitável, mas menos comum* para os 20% restantes, ao passo que o *Imperfecto de Subjuntivo* terminado por *-se* foi classificado como *totalmente aceitável* por 60% dos entrevistados, *aceitável, mas menos comum* para outros 20% e *inaceitável* para 20% dos consultados.

**Gráfico 3: Vigilara / Fueras**



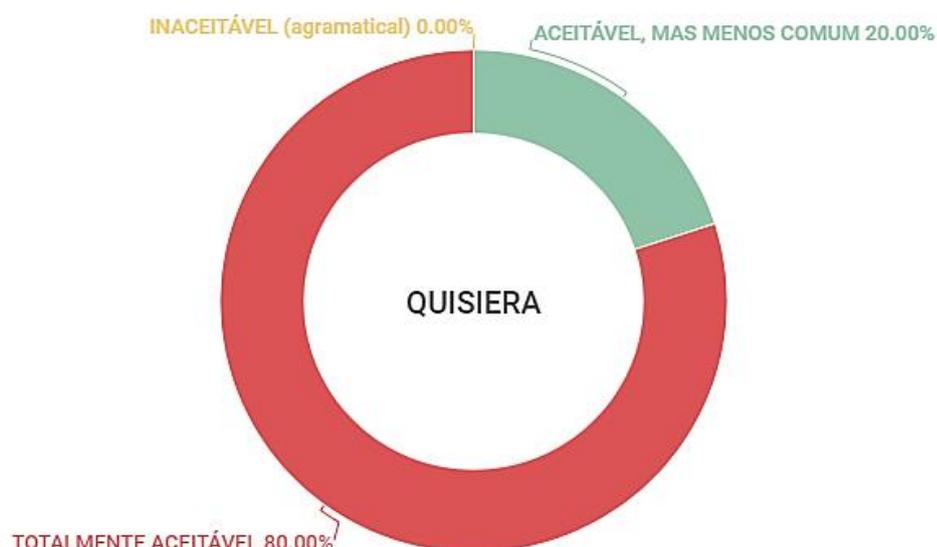
**Gráfico 4: Vigilase / Fueses**



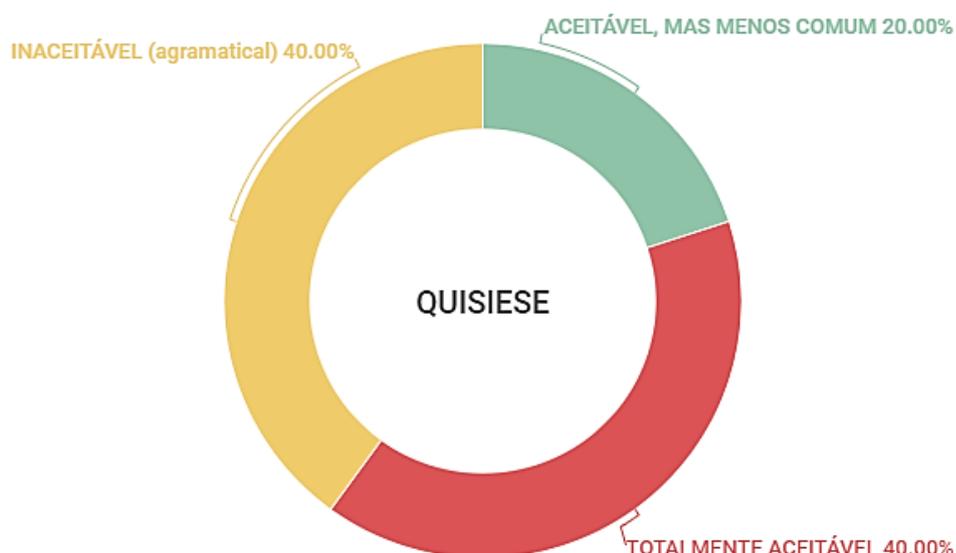
Como sabemos, as variações diatópica e diafásica, bem como questões pragmáticas podem ser determinantes para o emprego de uma forma ou outra, logo, se a avaliação do participante localizada entre as opções *totalmente aceitável* e *aceitável mas menos comum* estivesse orientada por uma sensibilidade às questões variacionistas ou de contexto de uso, essas informações apareceriam na entrevista, como ocorreu em alguns dos relatos, no entanto, a avaliação da forma com a terminação em *-se* como agramatical já não se sustenta senão pela falta de conhecimento sobre esse tema ou por uma compreensão subjetiva, que não encontra respaldo na gramática.

Quando deixamos os contextos em que as formas com as desinências supracitadas apresentam uso indistinto e partimos para a observação da aceitabilidade dessas estruturas verbais em uma situação em que *-ra* não pode ser comutado por *-se*, neste caso, em específico, por tratar-se de um contexto de uso em que “*quisiera*” admite um valor de cortesia não coberto por “*quisiese*”, verificamos, como ilustram os gráficos 5 e 6, que apesar da terminação em *-ra* ser avaliada como *totalmente aceitável* (80%) e *aceitável, mas menos comum* (20%), no mesmo grupo de pessoas também houve quem avaliasse a terminação em *-se* como *totalmente aceitável* (40%) e *aceitável, mas menos comum* (20%), sendo identificada como *inaceitável* por apenas 40% dos participantes, o que poderia denotar desconhecimento desse matiz de cortesia ou mesmo uma espécie de “hipercorreção” motivada pela aprendizagem do *Pretérito Imperfecto de Indicativo* como um tempo verbal cuja realização se dá com qualquer um dos elementos morfológicos mencionados, o que ainda sinalizaria a não percepção de “*quisiera*” como uma forma condicional nesse contexto de uso.

**Gráfico 5: Quisiera**



**Gráfico 6: Quisiese**



Se observamos em conjunto as informações dos gráficos apresentados até o momento, podemos verificar que as estruturas verbais com o morfema *-ra*, de modo geral, tiveram, nos três casos em que aparecem, um percentual de aceitabilidade maior do que as estruturas verbais com o morfema *-se*. Para além disso, como destacamos, as formas com desinência *-ra* não foram percebidas como inaceitáveis em nenhuma de suas ocorrências, enquanto as formas com desinência *-se* receberam a classificação de inaceitáveis, por alguns dos participantes, nos três casos, embora apenas no último houvesse de fato uma determinação linguística, acorde aos objetivos na comunicação, que implicasse a impossibilidade da terminação *-se* com o mesmo valor expresso por *-ra*.

#### 4.1.2 Sobre o PPS e o PPC

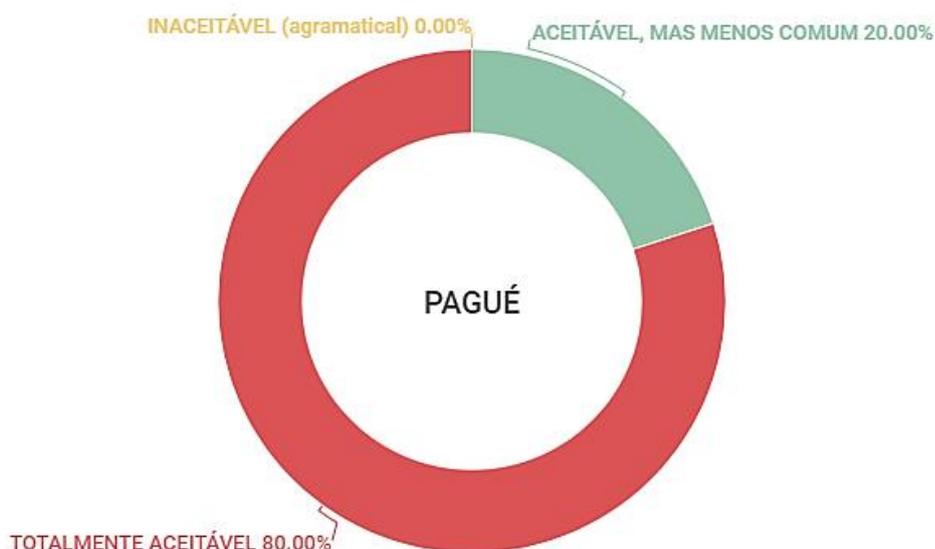
Quando nos voltamos para os dados numéricos coletados sobre o PPS e o PPC, observamos um percentual muito pequeno de rejeição para ambas as formas e pouca diferença entre a avaliação que o grupo, em geral, fez dessas estruturas verbais, ou seja, de acordo com os dados gerados no teste de aceitabilidade, tais formas ficaram muito próximas quanto às classificações nos diferentes quadrinhos.

No caso do PPS e do PPC poderíamos ter avaliações orientadas por compreensões de caráter temporal e aspectual que não ficariam transparentes na escolha do participante, no entanto essas motivações seriam expressas na entrevista quando estes fossem instados a justificar as alternativas escolhidas, ainda que, em alguns casos, os argumentos baseados na temporalidade e aspectualidade que foram oferecidos não tenham sido argumentos validados pela materialidade linguística do Espanhol.

De modo geral, na primeira ocorrência do PPS e do PPC em um quadrinho, metade dos estudantes (5/10) considerou que ambas as formas eram totalmente aceitáveis e a outra metade dos participantes se divide em 3/10 que considerou a forma simples *totalmente aceitável* e a composta *aceitável, mas menos comum* e 2/10 que considerou a forma composta como *totalmente aceitável* e a forma simples como *aceitável, mas menos comum*.

Nos gráficos abaixo, que correspondem aos dados obtidos a partir de uma tirinha em que o PPS e o PPC aparecem precedidos de um marcador temporal de anterioridade (*ya*), podemos verificar como de fato a variação foi muito pequena em relação à classificação das formas. Não obstante, nos interessou averiguar na entrevista - como comentaremos na seção seguinte - porque para alguns dos participantes a forma simples ou a composta lhes pareceu *aceitável, mas menos comum*, posto que em todos esses casos em que uma das formas foi avaliada com tal classificação a outra foi avaliada como *totalmente aceitável* pela mesma pessoa.

**Gráfico 7: Pagué**



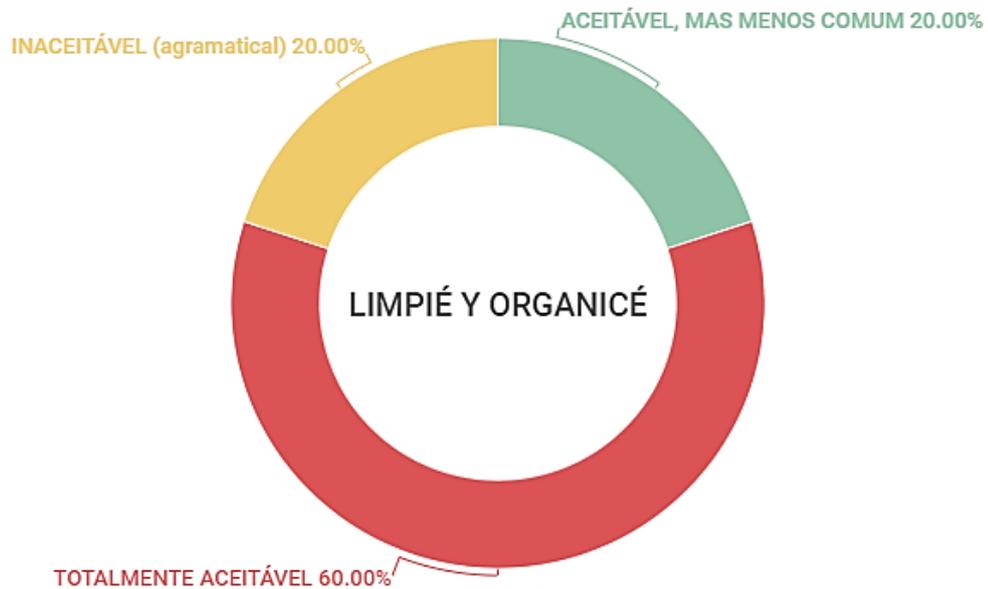
**Gráfico 8: He pagado**



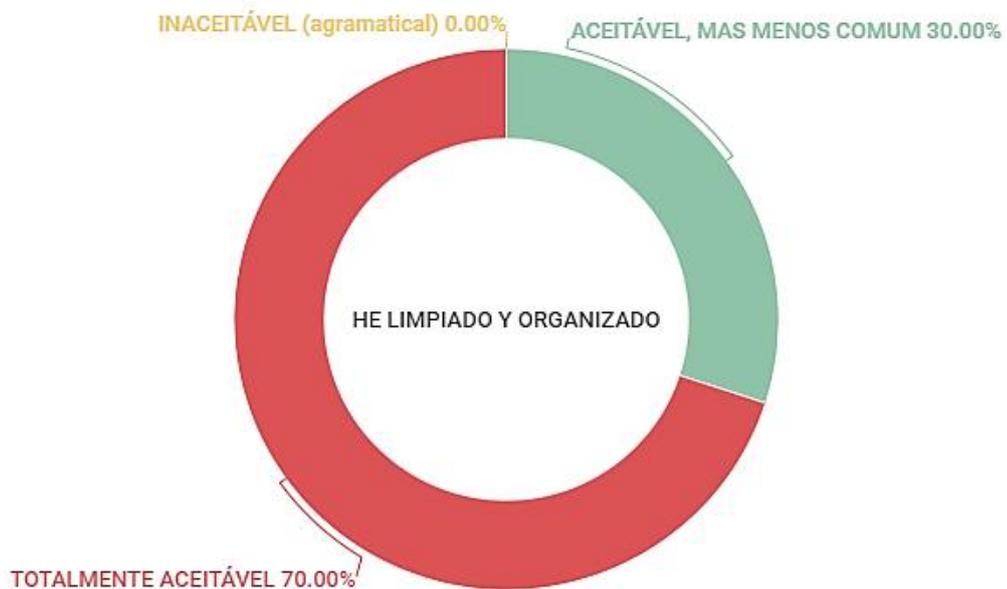
É então no segundo par de quadrinhos (Apêndice III, p. 130-131) que as informações mais interessantes sobrevêm: segundo os dados do gráfico 9, para 20% dos participantes a forma simples do *Pretérito Perfecto de Indicativo* figura como *inaceitável*, isto é, agramatical, e para 20% o PPS é *aceitável, mas menos comum*, ou seja, seria, segundo a percepção do participante, uma forma menos usual, menos corrente na língua. Já com base nos dados do gráfico 10, para 30% dos consultados o PPC é *aceitável, mas menos comum*, mas não foi considerado agramatical por ninguém. Em todos os casos em que uma das formas foi avaliada

como *inaceitável* ou *aceitável, mas menos comum*, o participante avaliou a outra forma como *totalmente aceitável*.

**Gráfico 9: Limpié y organicé**



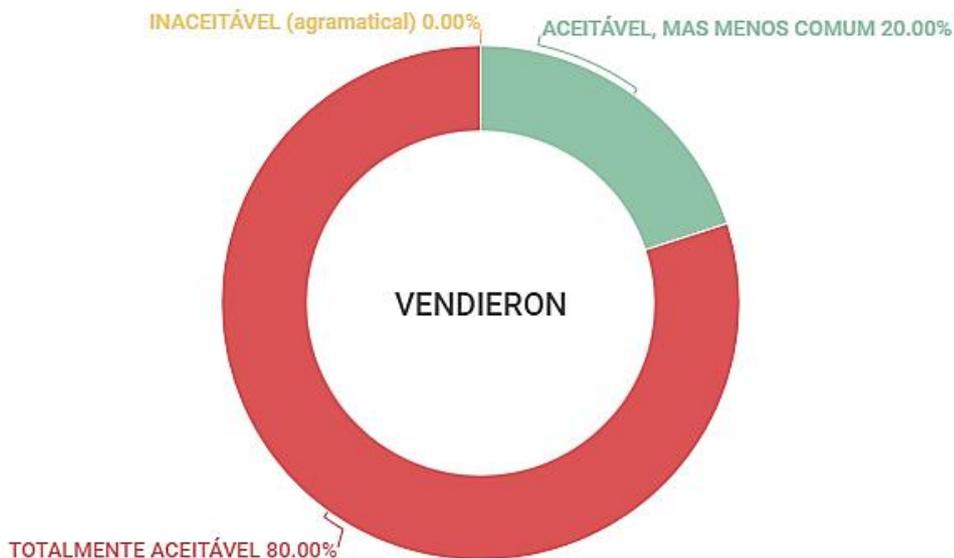
**Gráfico 10: He limpiado y organizado**



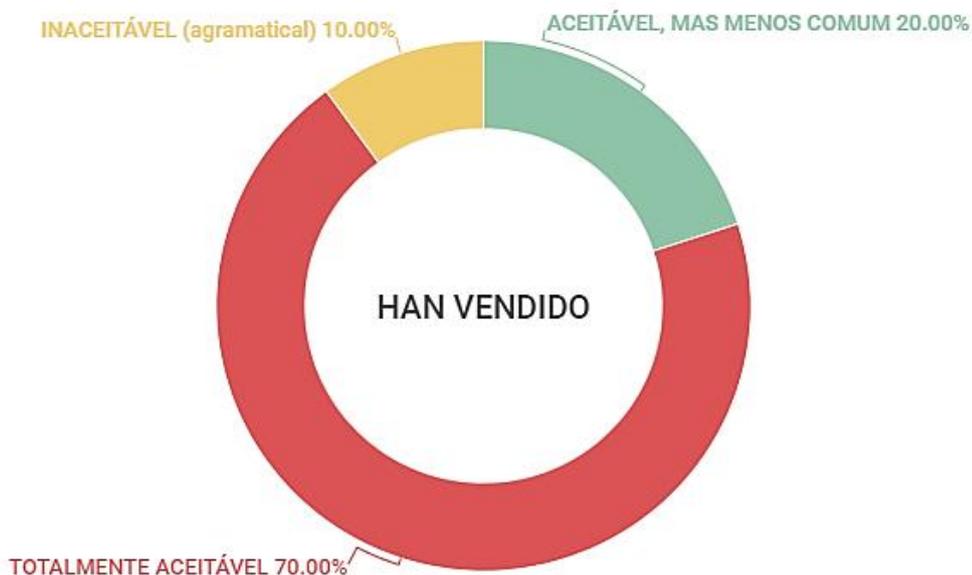
Na última ocorrência do PPC e do PPS no teste de aceitabilidade, como pode ser visto nos gráficos 11 e 12, o inverso é observado: a forma simples não foi considerada *inaceitável* para nenhum dos participantes e a forma composta sim, embora o tenha sido para apenas 10% do grupo. Para os demais participantes ambas as formas foram assumidas como *totalmente*

*aceitáveis* ou foram bipartidas em *aceitável, mas menos comum* e *totalmente aceitável*, sendo os participantes posteriormente inqueridos a elaborar o porquê dessa avaliação.

**Gráfico 11: Vendieron**



**Gráfico 12: Han vendido**



Se analisamos individualmente a avaliação que cada participante fez do PPS e do PPC nessa terceira e última ocorrência nos quadrinhos, verificamos que metade dos participantes (5/10) considerou ambas as formas como totalmente aceitáveis; 4/10 considerou a forma simples como *aceitável, mas menos comum* e a forma composta como *totalmente aceitável*; e 1/10 considerou a forma simples como *totalmente aceitável* e a forma composta como

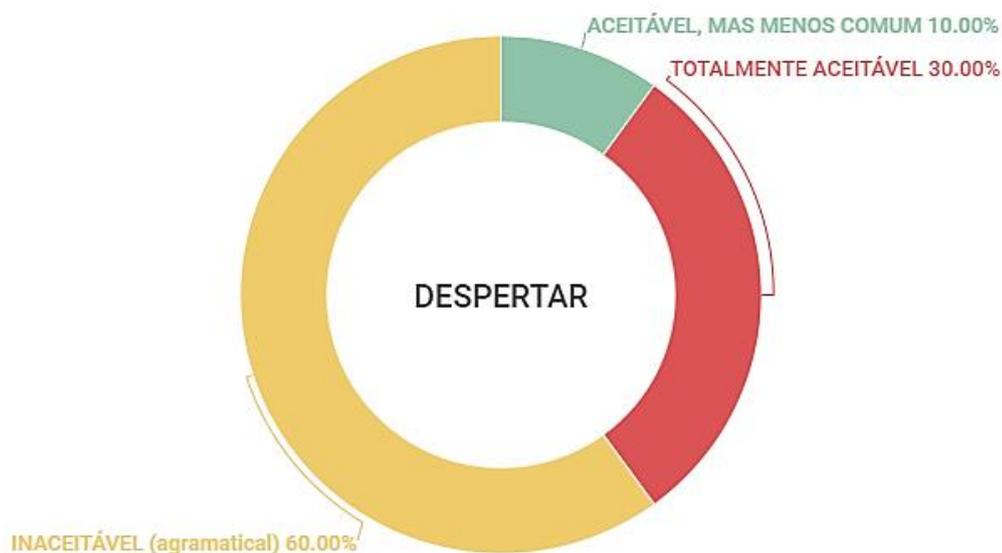
*inaceitável*, sendo assim, com exceção daqueles que atribuíram mesmo valor às duas estruturas verbais, que compõem metade do grupo, a outra metade na sua avaliação de aceitabilidade nos provoca um questionamento sobre porque tais verbos teriam valores de uso distintos ou mesmo porque em alguns casos, de acordo com a percepção do participante, determinada forma verbal não seria possível no idioma e em que medida esse porquê está relacionado com possíveis imaginários.

#### **4.1.3 Sobre a ditongação verbal**

Com respeito às formas ditongadas (agramaticais) e não-ditongadas (gramaticais) os dados gerados, ao contrário do que se poderia esperar, não expressam uma oposição absoluta entre *inaceitável* e *totalmente aceitável*, mas também revelam algumas avaliações de uma forma ou outra como *aceitável, mas menos comum*, o que pode apontar para muitas interpretações, as quais não discutiremos sob o risco de incorrerem em mera especulação sem dispor de uma base de dados suficiente para conjecturar, embora reconheçamos que o fato do teste de aceitabilidade possuir um número ímpar de alternativas pode levar o participante que não se sinta seguro para tomar uma decisão ou que não sabe o que responder naquele momento, a optar pela opção intermediária para não se comprometer, sem que isso constitua uma escolha refletida e consciente.

À parte a porção de avaliações como *aceitável, mas menos comum*, outro dado proeminente, como pode ser observado nos gráficos 13 e 14, é que a forma ditongada (*despiertar*), desviante quanto à ortografia do verbo, foi considerada como *inaceitável* por apenas 30% dos consultados, enquanto a forma gramaticalizada do verbo (*despertar*) foi assumida como *inaceitável* pelo dobro de participantes (60%), o que poderia sinalizar a ação da associação do Espanhol como uma língua de ditongos afetando as avaliações de parte dos consultados.

**Gráfico 13: Despertar**

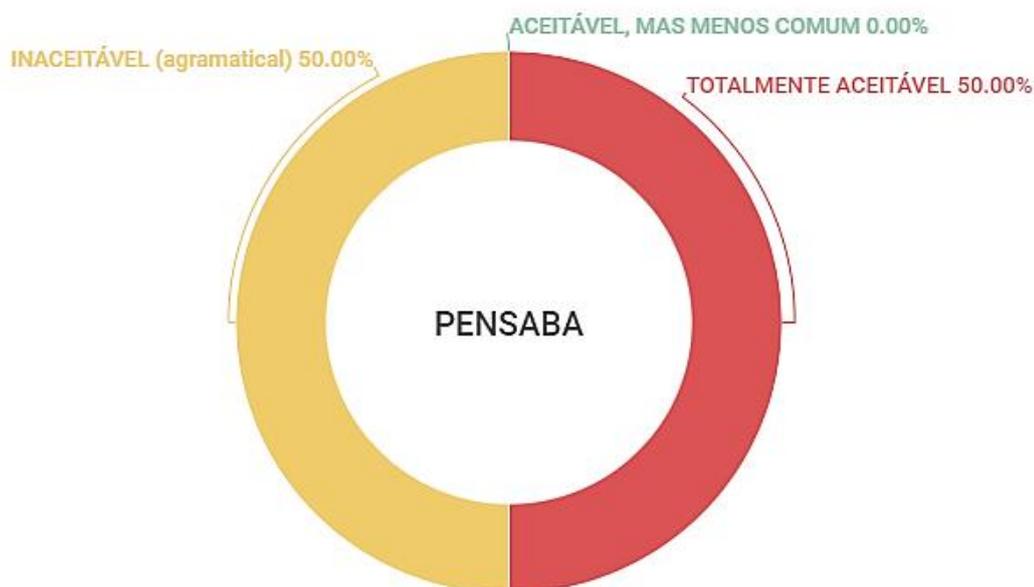


**Gráfico 14: Despiertar**

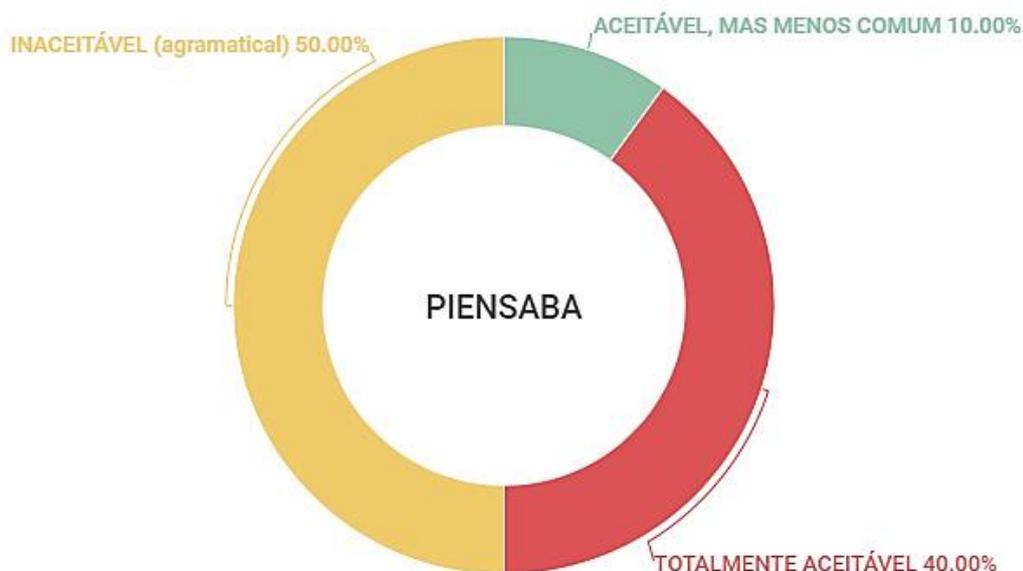


Em uma segunda ocorrência de um verbo intencionalmente ditongado (*piensaba*) frente à sua forma gramaticalizada (*pensaba*), nota-se uma polarização mais explicitada: para 50% dos participantes a forma não-ditongada é *inaceitável* e para outros 50% ela é *totalmente aceitável*, ao passo que a forma ditongada foi avaliada como *inaceitável* também por 50% dos consultados, como *totalmente aceitável* por 40% e como *aceitável, mas menos comum* por 10% e, com esses dados notamos que a aceitabilidade da forma ditongada continua sendo bastante expressiva no interior do grupo de participantes da coleta.

**Gráfico 15: Pensaba**



**Gráfico 16: Piensaba**



Ao analisar os dados gerados pelo teste de aceitabilidade de forma individual, observando e comparando as respostas de um mesmo participante, temos acesso à dados valiosos para a leitura conjuntural dos resultados do teste que acabam sendo negligenciados pelas informações gerais apresentadas pelos gráficos, como por exemplo o fato de que há pouca variabilidade na posição que os participantes assumem em relação às formas verbais ditongadas ou não-ditongadas, posto que, se contrapomos a avaliação dessas formas como *agramaticais* ou como *possíveis na língua espanhola* - categorias que se excluem uma à outra, impedindo meios-terminos - apenas 20% dos consultados transitaram radicalmente entre a avaliação que fizeram

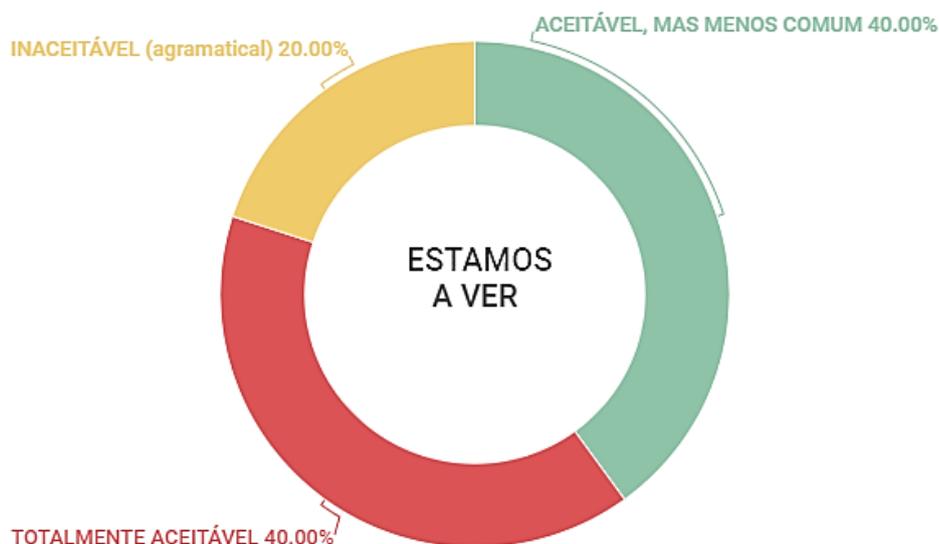
sobre os verbos ditongados e não-ditongados, enquanto 80% dos participantes mantiveram suas opiniões sobre qual forma seria possível no Espanhol e qual não, com no máximo algum deslocamento entre as alternativas *totalmente aceitável* e *aceitável, mas menos comum*.

Para além disso, outra informação curiosa está localizada na classificação, por parte de um mesmo participante, das formas agramaticais do verbo *despertar* e *pensar* como *aceitável, mas menos comum* em um dos casos e como *totalmente aceitável* em outro, como produto de uma reflexão sobre variação linguística e a partir de sua compreensão pessoal de que seria possível a realização de tais formas por um falante da língua ainda que representem um desvio quanto à gramática, segundo relatou na entrevista.

#### 4.1.4 Sobre a perífrase verbal de *Presente Contínuo*

As perífrases de presente contínuo formadas por [*lexema verbal + a + infinitivo*] “*estamos a ver*” (gráfico 17) e “*está a perder*” (gráfico 19) fazem notar um número considerável de avaliações dessas formas como *aceitável, mas menos comum* (para 40% dos participantes no primeiro caso e para 50% dos participantes no segundo), número que se eleva à quantia de avaliações de tais formas como inaceitáveis (apenas para 20% no primeiro caso e para 30% no segundo), o que pode ser efeito de uma compreensão dessa estrutura verbal como realizável na língua, mas menos utilizada, mas também nos permite a leitura de uma menor segurança ou mesmo uma desconfiança dos consultados com respeito a essa forma.

**Gráfico 17: Estamos a ver**



**Gráfico 18: Estamos viendo**



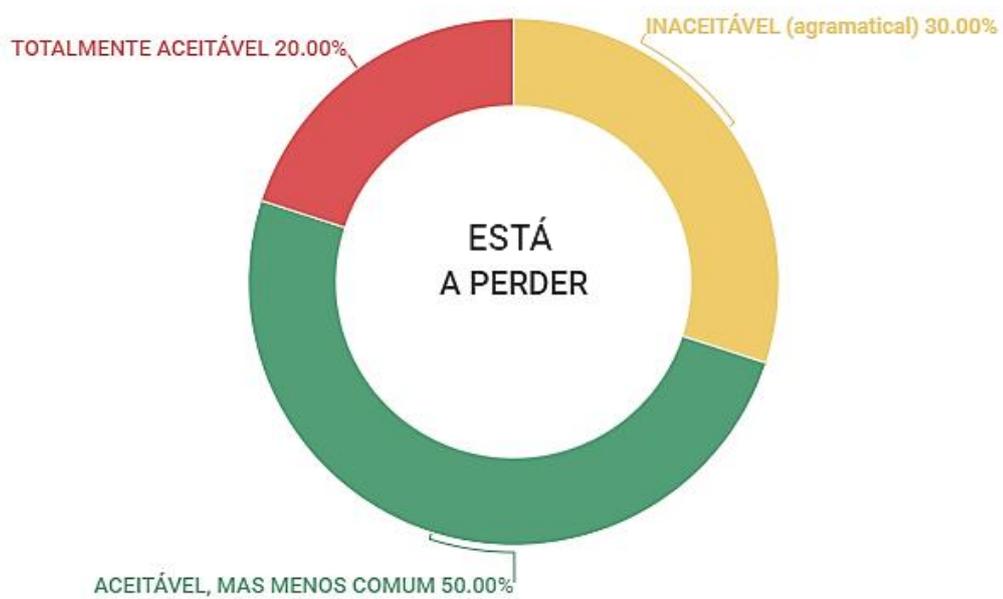
Ao comparar os dados dos gráficos 17 e 18, verificamos uma variação muito pequena nas avaliações da forma perifrástica e da estrutura com gerúndio, entretanto esta última aparece como *totalmente aceitável* por uma parcela um pouco maior (60%) e foi entendida como *inaceitável* por somente 10% dos participantes. Quando miramos os dados individualmente (de cada um dos consultados), verificamos que, para aqueles que conformam os outros 30% que afirmaram que o verbo no gerúndio tratava-se de uma forma *aceitável, mas menos comum*, a estrutura verbal com perífrase foi concebida como *totalmente aceitável*, o que constitui um dado interessante se assumimos que essa informação indica que para essa fração do grupo foi a forma inexistente na língua espanhola a que lhe pareceu, pelo menos naquele momento, não apenas possível como também a mais frequente, ao passo que a forma de fato existente no Espanhol foi rejeitada.

Para além disso, ainda cruzando os dados individuais dos participantes, chama a atenção o fato de que dentre aqueles que consideraram “*estamos viendo*” como *aceitável, mas menos comum* (30%) ou *totalmente aceitável* (60%), tão somente 20% afirmou que “*estamos a ver*” seria agramatical, tendo os 80% restantes aceitado a forma perifrástica como passível de produção na língua, sendo concebida não apenas como realizável, mas como uma estrutura verbal corrente no Espanhol por 40% destes.

Já quando contrapomos as informações dos gráficos 19 e 20, correspondentes, respectivamente, às formas “*está a perder*” e “*está perdiendo*”, observamos uma fragmentação mais patente dos tipos de avaliação que a perífrase recebeu (30% *inaceitável*, apenas 20%

*totalmente aceitável e 50% aceitável, mas menos comum*), enquanto a estrutura com gerúndio foi aceita por 100% dos participantes, montante em que se incluem aqueles que haviam considerado “*estamos viendo*” como *inaceitável* ou como *aceitável, mas menos comum* em outro quadrinho, o que expressa uma entre muitas contradições verificadas nas respostas dos participantes, cujo motivo de ser, como já discutimos, não fica visível em um teste de aceitabilidade.

**Gráfico 19: Está a perder**



**Gráfico 20: Está perdendo**



Se nos fundamentamos apenas nos dados dos gráficos podemos assumir que para uma parcela considerável dos participantes da coleta não está claro, com segurança, com assertividade, que essa perífrase não faz parte da língua espanhola, mas apenas baseados nas informações quantitativas não alcançamos uma resposta sobre o que levou essas pessoas ao posicionamento de que a mencionada perífrase configura uma realização possível na língua, o que as levou a considerar que a perífrase é possível, mas pouco empregada ou, inclusive, o que as levou a hesitar sobre essa forma.

## 4.2 Os dados quantitativos sob outros ângulos

Como os números apresentados pelos gráficos estão pautados pelos dados percentuais e, portanto, representados pelos valores relativos - da proporção em uma fração com base 100 -, não podemos descuidar do fato de que essa porcentagem compreende uma geração de dados local, com um grupo pequeno de dez participantes.

Diante disso, dispomos abaixo os mesmos dados em valores absolutos:

**Tabela 1: Resultados da coleta de dados**

	IN.	AMC.	TA.		IN.	AMC.	TA.
hubiera visto		2	8	hubiese visto	3	2	5
quisiera		2	8	quisiese	4	2	4
vigilara / fueras		3	7	vigilase / fueses	2	2	6
pagué		2	8	he pagado		3	7
limpié y organicé	2	2	6	he limpiado y he organizado		3	7
vendieron alquilaron mudaron		2	8	han vendido han alquilado han mudado	1	2	7
estamos a ver	2	4	4	estamos viendo	1	3	6
está a perder	3	5	2	está perdiendo			10
despiertar	3	3	4	despertar	6	1	3
piensaba	5	1	4	pensaba	5		5

■ Inaceitável  
(agramatical)

■ Aceitável, mas  
menos comum

■ Totalmente  
aceitável

No quadro acima alguns dados mais relevantes - já anteriormente explorados - ficam mais visuais, como a ausência de percepções da desinência *-ra* como agramatical comparada a uma quantidade considerável de compreensões da desinência *-se* como inaceitável, o que representou uma pista interessante sobre o modo como esses participantes concebiam as estruturas verbais com tais terminações, sobretudo porque esse dado em específico caminhava em direção às nossas intuições iniciais e porque foi ganhando mais robustez enquanto argumento com a contribuição dos relatos da entrevista, como debateremos mais adiante.

A partir desse quadro também podemos verificar com mais clareza uma maior recusa da estrutura perifrástica de *presente contínuo*, quando não o que estamos assumindo, em caráter de suposição, como uma **desconfiança** dos participantes em relação a esta forma verbal, comparada a uma maior assertividade, por parte dos consultados, com respeito à estrutura verbal com gerúndio.

Alternando nossas lentes mais uma vez e convertendo novamente os dados para o estado percentual – que podem ser consultados na tabela a seguir – constatamos que somadas todas as ocorrências de verbos ditongados “artificialmente” a forma ditongada foi tomada por agramatical em 40% das vezes; aceitável mas de uso menos frequente em 20% e como a forma mais corrente na língua em 40% do total de ocorrências, dados que, ao serem confrontados com as mesmas informações percentuais do verbo não-ditongado (que foi avaliado como *inaceitável* em 55% de suas ocorrências; como *aceitável, mas menos comum* em apenas 5% e como *totalmente aceitável* em também 40% das vezes), fazem entrever que apesar das categorias antagônicas (*inaceitável / totalmente aceitável*) terem recebido quantias parecidas de avaliações – embora não possamos desprezar o fato do verbo não-ditongado ter sido mais recusado que o ditongado – também o número expressivo de participantes que considerou as formas não-ditongadas aceitáveis, mas menos comuns nos aponta para uma leitura da ditongação verbal como um aspecto linguístico que em alguma medida, para o grupo estudado, influenciou consideravelmente no grau de aceitabilidade dos verbos presentes nos quadrinhos.

**Tabela 2: Avaliação das estruturas verbais**

	INACEITÁVEL	ACEITÁVEL, mas menos comum	TOTALMENTE ACEITÁVEL
<b>-RA</b>	0%	23,3%	76,6%
<b>-SE</b>	30%	20%	50%
<b>PPS</b>	6,6%	20%	73,3%
<b>PPC</b>	3,3%	26,6%	70%
<b>Ditongado</b>	40%	20%	40%
<b>Não ditongado</b>	55%	5%	40%
<b>Infinitivo Gerundivo</b>	25%	45%	30%
<b>Estar + Gerúndio</b>	5%	15%	80%

Os dados quantitativos, quando se trata do PPS e do PPC, nos revelaram diferenças percentuais pequenas quanto às formas que se consideram possíveis no Espanhol, tenham sido elas situadas como mais ou menos empregadas no uso corrente da língua, contudo houve uma porcentagem - pequena é verdade - de pessoas que avaliassem essas formas como inaceitáveis (PPS como agramatical em 6,6% e o PPC como agramatical em 3,3% da totalidade de ocorrências dessas formas) e o fato mesmo dessas estruturas verbais terem sido avaliadas dentro das supraditas classificações com alguma variabilidade percentual, tendo uma mesma pessoa avaliado de maneiras diferentes uma forma e outra, já caracteriza um indício de que para alguns dos participantes o PPS e o PPC não possuem o mesmo valor, seja de uso, quando não possuem o mesmo valor temporal/aspectual quanto à produção de sentidos, seja em função de aspectos variacionistas ou, não descartamos, em função de algum valor cuja formulação estivesse subordinada a uma projeção imaginária.

Como já foi abordado anteriormente, reconhecemos que dispendo apenas dos dados numéricos não seríamos capazes de interpretar o fenômeno ou mesmo identifica-lo, primeiro porque nosso *corpus* é limitado do ponto de vista quantitativo – e a quantidade de participantes não nos foi uma questão problemática justamente porque entendemos que as informações que poderiam ser logradas a partir de uma abordagem com enfoque qualitativo iriam mais ao

encontro do que estávamos investigando – e segundo porque as respostas dos participantes não necessariamente revelam os seus imaginários, mas podem apenas representar a forma como essas pessoas se relacionaram com o teste, podendo, inclusive, não refletir imaginários pessoais-coletivos sobre as formas verbais em jogo, mas sim crenças sobre o que os participantes acreditaram que seria esperado que respondessem diante de cada questão – e aqui devemos pensá-los como futuros professores de Espanhol que poderiam sentir-se, de alguma maneira, colocados à prova quanto aos seus conhecimentos sobre a língua espanhola.

Em consequência disso, os dados objetivos não nos forneceram respostas que por si só fossem suficientes para uma análise sólida ou que nos possibilitassem fazer generalizações, mas nos ajudaram na medida que nos ofereceram pistas que apontaram certas direções e nos auxiliaram na compreensão do objeto a partir da intersecção com a análise dos dados narrativos aos quais nos dedicaremos a continuação.

Em suma, o número expressivo de participantes que atribuiu graus de aceitabilidade distintos para formas que, de modo geral, seriam variantes de uma variável (como é o caso de *-ra* e *-se* e do PPS e do PPC)<sup>59</sup> e o número significativo de aceitabilidade de formas inexistentes na língua (*infinitivo gerundivo*) ou desviantes fonética e ortograficamente (formas modificadas com a ditongação), em paralelo com uma recusa também significativa da forma não-ditongada, nos fornecem as primeiras pistas sobre a possibilidade da atuação de imaginários acerca dessas estruturas.

### **4.3 Análise qualitativa dos resultados: uma análise discursiva**

Nossa primeira medida metodológica para a análise qualitativa dos dados foi empreender um recorte discursivo, isto é, um recorte de sequências discursivas em que se tinha como objeto do discurso (aquilo de que se fala) as supracitadas formas verbais do Espanhol, avaliadas pelos participantes durante a entrevista.

Como dispúnhamos de uma grande quantidade de dados, tivemos que selecionar apenas algumas sequências textuais para a constituição de nosso *corpus* de análise, o que significou escolher qual seria a questão discursiva a qual nos deteríamos: os sentidos produzidos no discurso de avaliação/apreciação/compreensão **sobre** as estruturas verbais e as imagens trabalhadas por esses discursos.

A continuação analisamos uma seleção de 56 SDs agrupadas em cinco blocos:

---

<sup>59</sup> Com exceção do contexto condicional, no caso de *-ra* e *-se* e salvaguardadas as questões de variação linguística na motivação de avaliações diferentes tanto no caso de *-ra* e *-se* quanto no caso do PPS e do PPC.

- primeiro tratamos da identificação da posição-sujeito ocupada pelo locutor ao enunciar e discutiremos acerca do trabalho, nos discursos, das imagens de *lugar de conforto* e de *expulsão do indesejável*, propondo também uma reflexão sobre as memórias discursivas<sup>60</sup> atualizadas por tais discursos;
- depois apresentamos uma análise das principais imagens elaboradas no discurso sobre as formas verbais, como elas se relacionam com certas discursividades sobre a língua espanhola e como poderiam estar, também, afetadas por memórias de um determinado modo de se dizer o Português;
- no terceiro subtópico nos ocupamos da discussão sobre a circularidade do imaginário do Espanhol como “língua de ditongos”;
- na sequência abordamos o discurso da preferência pelas formas mais parecidas com o Português e o conflito entre determinadas discursividades que possibilitam ao sujeito a contradição;
- por último discutimos a *positivação do diferente* e a *negativação do parecido*<sup>61</sup> nesses discursos, bem como a elaboração dos sentidos de *gosto pelo diferente* e de *língua como um sistema singular* na produção de sentidos dos discursos desse sujeito, debate que se encerra com um retorno à reflexão sobre a presença da contradição na Formação Discursiva (doravante FD) que domina os dizeres da posição-sujeito ocupada pelo enunciador.

#### 4.3.1 A posição do sujeito, o lugar do *conforto* e a *expulsão do indesejável*

Para passarmos da superfície linguística e alcançarmos o objeto discursivo precisamos, como um primeiro gesto, considerar o esquecimento enunciativo que compreende o nível das formulações (o intradiscurso), ou seja, o esquecimento, operado pelo imaginário, de que aquilo que se diz poderia ter sido dito de outras formas, mas, no entanto, é formulado de uma determinada maneira - e não de outra - em um momento dado e em condições dadas.

---

<sup>60</sup> A memória discursiva ou interdiscurso é compreendida na Análise de Discurso como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente (ORLANDI, 2005, p. 30), ou seja, se refere a todos os já-ditos enunciados por outros sujeitos, em outros momentos históricos, que atravessam os nossos dizeres – e que antes de tudo os possibilitam – afetando o modo como estes serão significados. Trata-se do entendimento de que os sentidos de um discurso se constituem também em função da sua relação dentro de uma rede interdiscursiva, isto é, a partir da sua relação com outros discursos, que são recuperados pela memória.

<sup>61</sup> Os termos “positivação” e “negativação” não dizem respeito à conceitos teóricos em específico, mas estão empregados para expressar uma atitude; a interpretação do sujeito em relação a um objeto, tendo por ação a caracterização/atribuição do que seria positivo (bom) e negativo (ruim).

A seguir apresentamos uma SD em que o sujeito enunciador justifica sua preferência pela forma *hubiera* em relação à *hubiese* para a qual colocamos, aqui, as seguintes perguntas: de que outras maneiras se poderia dizer o que foi dito e como a forma como foi dito intervém nos sentidos produzidos pelo discurso?

**SD1:P1** - Eu acho que eu tinha comentado, né, que... a gente tem no espanhol o *hubiera*, o *hubiese* e... eu acabo preferindo a primeira. Embora eu reconheça sim na... a gramática reconheça essa forma, **eu me sinto mais a vontade de usar a primeira por... pelo contraste com o português assim, eu me sinto mais confortável em diferenciar**, porque o *houvesse*, *hubiese*... tem uma forma mais ou menos **que lembra uma à outra e eu me sinto mais confortável criando mais diferenças** assim.

Lançando mão do dispositivo parafrástico, tem-se que dizer “eu me sinto mais confortável em diferenciar” silencia, no eixo das formulações, no intradiscurso, em sua relação com o que se pode dizer, o interdiscurso, dizeres como “eu me sinto **menos confortável**” ou “eu me sinto **desconfortável** em usar formas parecidas” (ao Português) e os sentidos destes últimos constituem, também, os sentidos daquele dizer.

O qualificativo “desconfortável” que nega o “confortável” e vice-versa, produz, para além de um efeito de subjetividade no discurso, um efeito de sentido relacionado à positivação ou à negatificação do referente. Com sentir-se “mais confortável em diferenciar” / “criar diferenças”, o *não-diferenciar*, movimento oposto, é projetado como um espaço incômodo de ação/produção na língua espanhola, ideia que também se confirma com a mobilização da expressão “sentir-se à vontade” (com o contraste das línguas), que produz o efeito de sentido de que o parecido/similar, nesse contexto, é o que tolhe, o que inibe, o que não proporciona conforto ao falante.

Passando agora ao simulacro imaginário que projeta os lugares, aquilo que pode ser dito e os sentidos e valores que revestem os dizeres, nota-se que o domínio do “*eu*” no discurso dos professores em formação deste grupo, em relação aos apagamentos do sujeito, que no discurso científico “produz um efeito de objetividade do conhecimento (a voz desse discurso é a voz do saber)” (ORLANDI, 1994, p. 304) acaba por, também, produzir o sentido de subjetividade no discurso.

Poucas vezes esse sujeito locutor diz sem marcar-se no seu dizer, mas quando o faz, deixa emergir o confronto entre essas vozes e a contradição constitutiva do sujeito em sua heterogeneidade.

**SD2:P9 - A gramática diz que o certo é “despiertar” e a outra tá “despertar” que é em português.** E aí a mudança foi essa, que é uma entrevista de espanhol e não de português e minha cabeça tá totalmente ‘BR’”.

Na sequência discursiva acima, há o apagamento do “eu” e quem diz é a Gramática, o conhecimento institucionalizado, entretanto, há um choque ostensivo entre o saber enunciado e atribuído a essa entidade reguladora dos saberes sobre a língua (“a gramática diz que o **certo** é”) e a realidade material do Espanhol propriamente.

Quando o sujeito diz na SD1 “Embora **eu** reconheça sim na... **a gramática** reconheça essa forma, eu me sinto mais a vontade de usar a primeira por... pelo contraste com o português” percebe-se a vacilação, o deslocamento da voz do saber subjetivo para a voz do saber pretensamente objetivo, pretensamente científico (a Gramática) para que lhe respalde, para que confira legitimidade ao seu dizer, no entanto a presença da marca concessiva “embora” atua na produção do efeito de sentido de que, por fim, nesse embate de vozes, o *ego*, o subjetivo, se sobrepõe à voz da autoridade, do objetivo, por oferecer as garantias de uma zona de conforto.

E, para além da marca do sujeito no discurso, outras marcas materiais, isto é, outros fatos de linguagem, como poderemos observar ao longo desta análise, fazem emergir efeitos de informalidade e de um dizer coloquial, como a mobilização de gírias, expressões de circulação na internet, a frequência de uso do verbo modal “achar”, a ausência de metalinguagem (ou seja, do uso canônico de um vocabulário) para explicar as avaliações etc.

Dessa forma temos alguém em quem incide uma determinada projeção imaginária que o coloca em uma certa posição-sujeito, a de estudante de Letras, de professor (em formação) ou de profissional de Letras (em formação) etc., que é coercitiva quanto às produções de sentido dos seus dizeres, mas um sujeito que, ao dizer, não é apanhado apenas por uma formação discursiva alinhada à essa posição, mas tem seus dizeres apanhados também por outras formações discursivas que não correspondem àquilo que seria esperado, isto é, a posição de autoridade, de objetividade de um sujeito-professor ou mesmo sujeito-licenciando; encontramos alguém que fala, maiormente, de um lugar subjetivo (não-científico), da intuição, do “achismo”, do “*feeling*”, como podemos verificar a seguir:

**SD3:P1 - O “i” aí do despiertar... eu acho** que ele fez uma falta muito grande porque a gente tem muito desses ditongos, né, no espanhol, eles são bem característicos e... **eu acho** que foi essa a coisa assim, a falta de uma letra “i” na palavra.

**SD4:P6** - Ah **eu** coloquei isso aí porque foi simplesmente um *feeling* que **eu** tive, porque **eu** nem sei se **eu** tô certo ou se tô errado, mas **eu** senti falta do “*i*” aí, né, porque tem um ditonguinho lá e é um traço do espanhol que às vezes a gente confunde, né, coloca ele em lugar onde não tem, aí **eu** fiquei com essa dúvida, mas **eu** acho que tem sim.

**SD5:P1** - Na verdade essa é uma... é uma formação que **eu** ouço bastante assim, né... *estamos a ver*, não parece, não me soa estranho, mas... eh... **eu** não saberia explicar. **Eu** não saberia explicar o porquê assim. Como que chama essa formação em que a gente tem duas palavras? É perífrase? O *a ver*... parece que... tá certo, mas... podia não tá, sabe?! Mas não sei explicar. É só uma **intuição** mesmo.

Apesar de haver alguns deslizamentos no discurso da posição-sujeito do locutor, que algumas vezes passa a ocupar, momentaneamente, uma posição que recobra autoridade, fazendo ressoar uma voz que pressupõe determinados saberes sobre a língua, como quando o sujeito deixa de marcar o “eu” e passa a marcar o “ele”: a Gramática, esse sujeito ocupa, predominantemente, uma posição-sujeito associada à identidade de brasileiro falante de português, que o constitui e que captura e significa seus dizeres.

Em outras palavras, o sujeito tem seus dizeres também ligados a outros saberes discursivos, de uma FD que não é a do linguista ou a do professor.

Na SD2, por exemplo, a expressão “minha cabeça tá totalmente BR”, utilizada para justificar uma confusão e posterior mudança na avaliação da aceitabilidade das formas, faz emergir, na mobilização da sigla BR (Brasil) a questão da identidade linguística e deixa entrever a metonimização de cérebro por “cabeça”, significada a partir da ideia de cognição, e mobiliza os sentidos da separação do cérebro para a língua materna do cérebro para a língua estrangeira.

Quando em nosso gesto interpretativo analisamos que esse professor em formação não enuncia da posição-sujeito a ele presumida, esperada, enunciando de um lugar subjetivo e de identidade linguística, precisamos desfazer qualquer alusão a julgamentos de caráter moral, portanto não se atribui a esse fato discursivo nenhum tipo de valor, apenas buscamos delineá-lo para compreender as condições de produção desse discurso.

Dito de outro modo, para além de desconstruir a ideia de que se está lidando com o licenciando em Letras como sujeito em concreto - que dentro dessa lógica teria um discurso sobre as estruturas verbais com origem em si próprio - ideias que configuram um falseamento imaginário, buscamos também mostrar que a forma-sujeito com a qual esse enunciador se identifica para se inscrever em uma dada FD, isto é, em uma rede de filiação de sentidos que determina o que pode e deve ser dito e que regula certos saberes discursivos, por vezes é uma posição-sujeito ligada à identidade de brasileiro.

No entanto, não pensamos essa posição precisamente quanto ao que se constrói e se cristaliza na memória como identidade de *brasilidade*, mas sim uma posição-sujeito que responde à identidade linguística de falante de português (brasileiro), um lugar discursivo afetado pelo efeito de uma série de discursividades anteriores, de modo que, quando esse sujeito diz sobre as línguas, suas palavras não são apenas “suas”, “elas significam pela história e pela língua” e, portanto, “o que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras” (ORLANDI, 2005, p.32).

O sujeito apanhado por essa formação discursiva parte daquilo que é *dizível* como falante de português e, como expusemos em nossa análise, pelo trabalho de um movimento dialético, na oposição com outros discursos, tem seus dizeres significados a partir da construção da imagem de *lugar de conforto*, este associado ao uso das formas verbais mais diferentes do Português.

Entretanto, na dicotomização entre o lugar de conforto e o seu avesso, nos deparamos com aquilo que funciona, no discurso desse sujeito, sob o efeito do incômodo ou do perigo: as estruturas similares ao Português:

**SD6:P6** - Ah, porque ela [a forma *vigilara*] soa certa pra mim. Eu tenho a impressão de ter ouvido, escrito ou lido outros verbos conjugados mais ou menos da mesma maneira eh... e é isso... em contraposição a outra [a forma *vigilase*] me parece  **muito parecida com o Português** e a gente têm a **tendência de afastar toda essa coisa que parece** e pensar ela uma ou duas vezes pra não **cometer esse erro** né?! E acho que é somente por causa disso.

**SD7:P2** - Bom, é que pra mim tem essa questão de **diferenciar o espanhol do português**, né, que eu **preciso fazer muito pra não confundir**, então sempre que eu posso eu prefiro essa forma do que a outra porque é **mais parecida**.

**SD8:P2** - Eu acho que pra mim, eh... **pra conseguir diferenciar o espanhol e o português** quando eu tô falando talvez a outra forma seja mais confortável. **Pra não confundir** né, porque essa acaba sendo **parecida com o português** e para o **meu cérebro trocar a chavinha ‘agora eu estou falando espanhol’**, talvez essa seja mais fácil.

A posição-sujeito que predomina nessas sequencias discursivas justifica a preferência pelas formas mais diferentes na língua estrangeira em relação à língua materna como uma estratégia para evitar o “erro” ou a confusão e, como “toda formulação possui no seu domínio associado outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega” (COURTINE, 1981, p. 52) esses discursos silenciam (apagam), no caso do *Pretérito Perfecto* e das desinências *-ra*

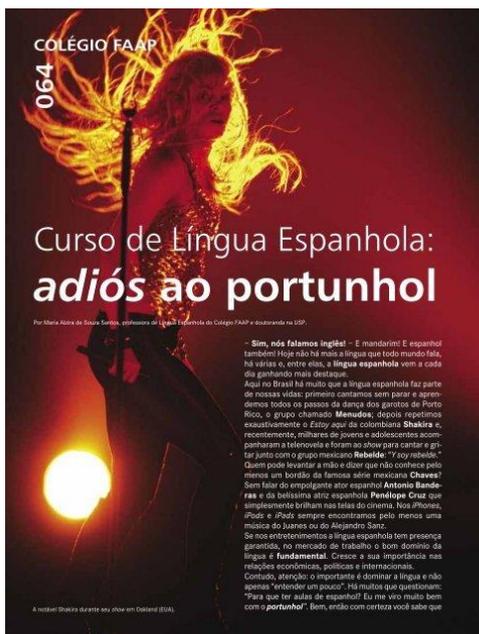
e -se o discurso linguístico da intercambialidade indistinta ou do uso variacionista e nos permite observar a forma como aciona e atualiza uma memória do discurso publicitário (que circula em forma de alerta, de reprova ou de ridicularização na continuidade e descontinuidade dos dizeres) sobre as *confusões* e os *erros* que derivam da semelhança entre as línguas, mas também evoca o discurso científico, que institucionaliza certas memórias e que em outros tempos se assentou nas listas de falsos cognatos também para evitar “erros” e “confusões” - discurso que ainda tem bastante circularidade -, mas atualmente amplifica o seu olhar e se aprofunda, por exemplo, em discussões sobre os contrastes de funcionamento entre os idiomas e na desmistificação de “língua fácil” ou “igual” porque “irmã”. Em outras palavras, os dizeres já-ditos e esquecidos que retornam como pré-construído.

Também fazemos observar, a partir de nosso gesto interpretativo, que a “diferenciação” à qual se refere esse sujeito enunciador produz o efeito de sentido de que essa ação pressupõe um *esforço*, que passa por “**pensar ela** [a forma verbal] **uma ou duas vezes** pra não cometer esse erro” e pela ideia de que a diferenciação é *necessária*, uma vez que ocorre para “**conseguir diferenciar** o espanhol e o português” e porque “**preciso fazer muito pra não confundir**”.

Em resumo, mobiliza-se o efeito de necessidade de lançar mão das estruturas mais distintas para não incorrer em “erros” - palavra que aciona os sentidos da prescrição e da normativa e nos permite notar que esse discurso em alguns momentos é apanhado por uma determinada FD dos saberes da Gramática – e em “confusões”, isto é, a tomada de uma coisa por outra, e que implícita a imagem de que as línguas em questão possibilitam confusão por serem semelhantes, mas são línguas distintas e portanto *precisam* ser distinguidas, desambiguadas.

Para além disso, na SD8, a partir da materialidade linguística “talvez a outra forma seja mais confortável” há novamente uma retomada ao discurso do *lugar de conforto* representado pelo emprego das formas mais diferentes.

Já no caso da SD5, a mobilização do verbo “afastar” em “a gente têm a tendência de **afastar** toda essa coisa que parece” produz um efeito de sentido de *distanciamento* ou de *remoção do indesejável*, sentido que é afetado pela historicidade, por aquilo que fala antes, e recupera, pela memória, discursos publicitários sobre o que no aprendizado de língua espanhola deve ser apartado: aquilo que é portunhol. Em alguns anúncios de internet, como os que exibimos abaixo, encontramos facilmente dizeres como “**adiós** ao Portunhol”, “**xô** Portunhol” ou a ideia de **expulsão** do Portunhol, que mobilizam, também, os sentidos do *afastamento do indesejável*.



Imagens retiradas de: <https://img.yumpu.com/12720384/1/500x640/curso-de-lingua-espanhola-adios-ao-portunhol-faap.jpg>; <https://images.app.goo.gl/XZNiasKA4F717ke96>; <https://images.app.goo.gl/iNDmhyePYwzyUgq9p> Acessos em: 23 mar. 2021.

Se por um lado os efeitos de sentido da expulsão do indesejável, mobilizados pela ideia de desvio do “erro” e precaução à “confusão” não são, nem poderiam ser, transparentes no discurso, mas sim produzidos pelo modo como fazem intervir o interdiscurso (a memória discursiva), por outro lado algumas SDs apresentam em sua materialidade marcas formais cujo trabalho de produção de sentidos estabelece uma consonância mais clara com a ideia dos anúncios anteriores, como no exemplo a seguir:

**SD9:P6** - Ah, vamos pensar um pouquinho no verbo “foi”, né, o *-ese* pra mim **tá muito portunhol, tá muito errado, não que eu tenha alguma coisa contra o portunhol, né.** Eu sei que tem aquele movimento lá, acho que de literatura em Portunhol e tal, mas pensando no contexto de sala de aula acho que **“fuese” tá muito errado.**

**SD10:P9** - Incorreta, brasileira, o **portunhol.** (Em resposta a: como soa a forma *pensaba*?)

**SD11:P3** - Na segurança de tá conjugando esse “a” com o infinitivo. Então, pra mim, eu com certeza utilizaria essa forma **“está a perder”** do que **“perdiendo”**, né, que é a próxima... pra evitar esse conflito de de repente estar conjugando um verbo de uma

maneira que não seria a ideal. Então, por isso, assim, ambas são... tão ok, são aceitáveis, mas eu ainda ficaria na primeira conjugação porque pra mim **é menos risco de tá cometendo uma gafe**.

Nas sequências acima, tanto no caso da desinência verbal *-se*, como no caso da estrutura verbal não-ditongada, o fato das formas serem semelhantes à língua portuguesa é tomado pela posição-sujeito como manifestação de portunhol e este, em ambas as SDs, funciona sob o efeito de sentido, imerso em uma determinada ideologia, de *incorreção*.

Já na SD11 o sujeito enunciator pontua que considera tanto a perífrase com *gerúndio* quanto a perífrase de *infinitivo gerundivo* aceitáveis, mas prefere esta última porque ela garante menos riscos, dado que, mais uma vez, mobiliza-se nesse discurso os sentidos do temor à incorreção/confusão, sentidos repetidos pela expressão “cometer uma gafe”.

Com isso, três leituras interpretativas nos acompanham nesta análise:

- o lugar discursivo (que, reiteramos mais uma vez, é diferente do lugar social em concreto) do qual esse enunciator diz quando enuncia; um lugar cujos dizeres são dominados por uma FD de identidade linguística, o que faz com que esse sujeito tenha seus dizeres afetados por tudo aquilo que já foi dito anteriormente, em outros lugares, por outros sujeitos, sobre a língua portuguesa e sobre a língua portuguesa na sua relação com outras línguas, neste caso em específico, com a língua espanhola;
- a elaboração da imagem de *lugar de conforto* a partir do uso das formas do Espanhol tipologicamente mais diferentes das oferecidas pelo Português tendo por base argumentativa a dispersão do “erro” ou da “confusão”; um discurso que, ao ser materializado na linguagem, traz consigo a presentificação de outros dizeres que o precedem, que de alguma maneira o constituem e que, antes de tudo, o possibilitam: o discurso publicitário e o discurso escolar/acadêmico que, cada qual a seu modo, com seus objetivos e atravessados por ideologias diversas, *dizem sobre* os problemas derivados da relação entre essas línguas;
- a elaboração da imagem de *afastamento do indesejável* trabalhada também no discurso sobre a preferência pelas formas mais diferentes, sendo o “indesejável” aquilo que, também fruto de um determinado imaginário, produzido pela ideologia, encarna o “erro” e a confusão: o portunhol.

### 4.3.2 Das imagens que incidem sobre as formas verbais

Partamos para a análise da imagem que o sujeito tem do objeto. Esta, como sabemos, projetada pelas formações ideológicas.

No recorte a continuação pode-se apreender no discurso aquilo que se diz a respeito das formas tipologicamente mais parecidas ou mais diferentes do Espanhol em relação ao Português, isto é, o discurso *sobre* as formas verbais, e nota-se uma recorrência significativa da predicação <formal> / <informal> (acompanhada dos advérbios de intensidade *mais, menos, meio, tão* etc. e da locução adverbial *um pouco*) para definir as estruturas, como pode ser visto nos exemplos abaixo:

**SD12:P1** - Eu fiquei pensando se a forma, essa [*he limpiado y he organizado*], se seria uma forma **mais formal**, talvez não seja assim, mas eu tive essa intuição de talvez ela ser menos... é que eu acho que eu... não é isso, acho que eu tô viajando, mas foi a intuição que eu tive assim, a primeira né, *he limpiado y he organizado*, talvez seja uma forma eh... **mais formal**, então, a primeira, a anterior [*limpié y organicé*] seria a forma **mais usada** entre os falantes.

**SD13:P2** - Ah, pra mim [a forma *hubiera visto*] soa natural e talvez **um pouco formal**, né.

**SD14:P5** - Eu considero que um falante nativo utilizaria [a forma *hubiera visto*]. É que pra gente **soa meio formal**, né, tipo, brasileiro, assim.

**SD15:P5** - Eu acredito que [a forma *quisiera*] é uma variedade bastante usada. Eu acho que o povo confunde também talvez porque pra gente soa **meio formal**, mas em espanhol eu vejo que é bastante usada.

**SD16:P6**: Ah, não sei, gramaticalmente [a forma *hubiera visto*] me pareceu certo, mas pelo contexto em que a frase vem, que é um quadrinho do *Calvin & Haroldo*, eu não sei se a linguagem corrente é a **mais formal** possível... também não sei se é o Haroldo que **fala assim**... mas eu também não saberia substituir por outra forma assim logo de cara, sabe.

**SD17:P6** - [A forma *hubiera visto*] Soa **formal**. Acho que **formal, rebuscado, adulto, maduro**...

**SD18:P7** - Talvez mais... talvez ela [a forma *hubiese visto*] tivesse inserida num diálogo **mais informal** também.

**SD19:P7** - Sem o “a” [se refere a *estamos a ver*], como é o exemplo da próxima [*estamos viendo*], ela já é mais próxima da nossa gramática, da nossa língua. Pelo menos é **mais usual, um pouquinho mais informal**.

**SD20:P8** - Pra mim, lendo, me parece que [a forma *hubiera visto*] seria utilizada por um nativo de uma forma... não de uma forma... **formal, tão formal**, mas, assim, numa fala

eu sinto que eu poderia, por exemplo, escutar isso durante uma conversa numa série, vendo uma série hispânica, por exemplo.

**SD21:P9** - Eu acho que *he pagado* me remete a uma **formalidade do falar**, sabe. *Pagué* seria mais **cotidiana** [...] Essa [forma composta] **soa formal**, sabe a diferença que a gente faz da **linguagem acadêmica** e **linguagem cotidiana**.

**SD22:P10** - Talvez porque seja **muito formal**?! (Em resposta a: você disse que na sua percepção a forma *quisiera* não é muito utilizada. Por quê?)

Antes de adentrar a discussão sobre os qualificativos *formal/informal*, que configuram a oposição de base para a produção de sentidos desses discursos, nos parece importante jogar luz, mais uma vez, para a posição-sujeito desse enunciador, uma vez que essa projeção ideológica constitui um dos mecanismos abarcados pelas condições de produção e funcionamento do discurso.

Como já havíamos postulado, há constantes referências desse sujeito discursivo no próprio discurso (*ego que diz ego*), o que trabalha a sua subjetivação, mas além das marcas do “eu”, é frequente também a mobilização de um “nós”, seja expresso pela forma “a gente”, seja expresso pelas formas possessivas “nosso”, “nossa”.

Com exceção dos casos em que “a gente” produz apenas o efeito de sentido de sujeito indefinido, de sujeito generalizado etc., nota-se uma constância de um “nós” inclusivo, constituído por um “eu” que inclui um “tu” e que ao fazê-lo compartilha com o interlocutor a responsabilidade pelo que diz e que ao dizer, não diz sozinho, mas diz como grupo: brasileiros (falantes de Português).

Com isso, temos um sujeito que se identifica com uma coletividade (“**pra gente** soa meio formal, né, tipo, **brasileiro**, assim.”) e que, atravessado pela história, pela ideologia e pela memória, enuncia de acordo com os saberes discursivos da Formação Discursiva que o apanha: uma FD que passa pela identidade linguística: “da **nossa** gramática, da **nossa** língua” (SD19).

Nessa cenografia tem-se um sujeito que projeta no seu interlocutor - que em termos empíricos é o entrevistador - a imagem de brasileiro falante de português, ou seja, a imagem de um igual, e projeta no objeto do discurso (a língua espanhola) a imagem de uma discursividade *outra*, que “**pra gente**”, os brasileiros, pode ser interpretada de maneiras distintas às dos falantes dessa língua:

**SD23:P5** - Eu acho que **o povo** confunde também talvez porque **pra gente** [a forma *quisiera*] soa meio formal, mas em espanhol eu vejo que é bastante usada.

Esse sujeito coletivizado por um processo de identificação se coloca, assim, como um “nós” em relação a um “eles”, os falantes de Espanhol, marcando o reconhecimento de uma alteridade.

Já com respeito às imagens produzidas no discurso sobre as formas verbais, o sujeito enunciador, na SD12, produz os sentidos da incerteza ao mobilizar, por exemplo, a conjunção “se” mais o *imperfecto do subjuntivo* “seria”, o advérbio de dúvida “talvez” e os tempos do *subjuntivo*, mas coloca a sua intuição como uma voz determinadora ao definir a forma composta do *Pretérito Perfecto* como “*mais formal*” e a forma simples como “*mais usada entre os falantes*”, formulação que pensada a partir do deslocamento dos sentidos, pelo efeito metafórico, isto é, o emprego de uma palavra por outra, nos leva aos sentidos do “*menos formal*” ou do “*informal*”, assentando um antagonismo constituído pela oposição [+formalidade] e [-formalidade], sentidos que vão emergir como um repetível, como *o mesmo*, em outras formulações de outras sequências discursivas, como pôde ser visualizado no recorte anterior.

Essa repetição dos sentidos, que se dá pelo processo parafrástico (que segundo Orlandi, 2005, representa “o retorno aos mesmos espaços de dizer”, quando “produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado”) pode ser observada nas apreciações sobre o *Pretérito Perfecto Simple*, a desinência verbal *-se* e sobre a perífrase *estar + gerúndio*, significadas como a forma “*mais cotidiana*”, “*mais usada entre os falantes*” ou como “*mais informal*”, ao passo que o *Pretérito Perfecto Compuesto*, a terminação *-ra* e a perífrase de *infinitivo gerundivo*, em oposição, são significadas a partir da ideia de maior formalidade: “*um pouco formal*”, “*meio formal*”, “*mais formal*”, “*muito formal*” etc.

E mesmo na SD20 quando o sujeito enunciador diz “me parece que [a forma *hubiera visto*] seria utilizada por um nativo de uma forma... **não de uma forma... formal, tão formal, mas...**” também a negação constitui um fato discursivo importante para nossa interpretação porque pela relação de substituição nos deparamos com os efeitos de sentido dessa negação frente às possibilidades outras de se dizer, o que nos possibilita pensar a formulação encabeçada pelo advérbio “não” como uma antecipação ao que o sujeito projetou imaginariamente que poderia ser apreendido pelo seu interlocutor sobre a representação da forma com desinência *-ra*: um certo grau de formalidade.

Sobre esse mecanismo de antecipação, Orlandi (2005) afirma que:

[...] todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o

efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor (p. 39).

Sendo assim, a negação nessa formulação, conforme nosso gesto interpretativo, pode representar uma antecipação do sujeito do discurso ao que este imaginou que poderia ser a opinião de seu interlocutor sobre a forma verbal, neste caso, o revestimento de um valor de formalidade, bem como pode a negação marcar o vacilo e o deslocamento no discurso, quando a posição-sujeito, que iniciava seu dizer com uma declaração afirmativa, promove uma súbita alteração para uma estrutura negativa ([a forma *com -ra*] “seria utilizada por um nativo de uma forma... **não** de uma forma... formal, tão formal, mas...” ) por ser o valor de formalidade uma opinião da própria posição-sujeito que enuncia, uma opinião da qual tenta se eximir por antecipar-se a seu interlocutor e imaginar que encontraria reprovação.

Os sentidos da formalidade na representação de *hubiera* ficam prementes também na SD16 quando o sujeito locutor questiona se em uma tirinha como a de *Calvin & Haroldo* a linguagem empregada seria a “*mais formal possível*”, elucubrando se talvez seria próprio do personagem Haroldo falar “*assim*”, e deixando nessa materialidade vestígios da representação imaginária que tem dessa forma, neste caso, como viemos apontando, um traço de *formalidade*.

Outras predicções realizadas para tecer apreciações/avaliações sobre as estruturas verbais, apesar de não articularem exatamente os valores [+formal] e [-formal], não pertencem à campos semânticos muito distantes deste, pelo contrário, trabalham também a repetição dos sentidos:

**SD24:P3** - Olha, para mim soa bem, **soa bonito...** [se refere à forma composta do *Pretérito Perfecto*]. Eu não sei, **esse “han” me dá uma coisa de coisa chique** [risos], embora não tenha nada a ver, mas soa agradável.

**SD25:P4** - Possível [se refere ao uso de *limpié y organicé*]. Em uma fala que **não seja de norma culta** me parece possível.

**SD26:P6** - Depende, quando... às vezes quando a gente vai fazer um texto com uma intenção **mais literária**, mais estética, tal, às vezes a gente opta por outras formulações, né [para justificar a escolha da forma com *-ra* em relação à forma com *-se*].

**SD27:P6** - Acho que *he pagado* pode ser mais **detalhado** e *pagué* mais **simples** e **direto**. Eu acho que *limpié y organicé* soa **incompleta** ao passo que *he limpiado y organizado* soa mais **completa**.

Nas SDs acima verifica-se uma série de relações de substituição, de transferência de sentidos, produzidos por mecanismos de sinonímia que produzem a repetição das mesmas

projeções imaginárias: “linguagem acadêmica”, “bonito”, “chique”, “mais literária”, “completo” e “detalhado” são sentidos mobilizados para dizer sobre as mesmas formas significadas a partir da imagem de [+formal], assim como “linguagem cotidiana”, “que não seja de norma culta”, “mais simples e direto” e “incompleto” são sentidos mobilizados para dizer sobre as mesmas estruturas significadas anteriormente sob a imagem de [-formal].

Tais significantes, mobilizados nessas condições de produção, convocam a ideia de dicotomia entre *língua elevada*, associada à norma cultura e que goza de prestígio social, e *língua corrente* ou *popular*.

E a partir dessa memória discursiva, presentificada nesses discursos, julgamos pertinente um retorno à Celada (2002) quanto às atribuições feitas à língua espanhola por aprendizes brasileiros, isto é, a caracterização do idioma como “língua correta”, “detalhista”, “redundante”, “complicada”, “rebuscada”, “formal”, “mandona” etc., qualificações que de acordo com a autora decorreriam do modo como certas memórias do Português da norma, ou seja, a língua escolar, marcada por uma escrita institucionalizada, ressoam para o brasileiro quando este se vê solicitado a interpretar/produzir sentidos em Espanhol:

Retomando a análise de que esse sujeito [o brasileiro] se sinta tocado na ferida ou fenda que traz com relação à escrita, podemos começar por dizer que, frequentemente, dará respostas em cuja elaboração simbólica será possível reconhecer a "repetição" de um gesto familiar: **a reprodução de certos estereótipos que respondem àquela imagem de um código escrito institucionalizado**, como o denominava Corrêa (1997, 2001), e à exigência de alçar-se à altura do desejo- engolfante- de um Outro que aí entra em jogo. Em suas produções ficam as marcas de uma carcaça de escrita - como dizia Lemos (1978) -, as marcas de um trabalho realizado com a intenção de elevar-se a um nível que às vezes o conduz ao nonsense, já que para ele, em certos momentos, o funcionamento dessa língua tão familiar - o espanhol - não fará nenhum sentido. Aliás, parte dessas marcas, **pelo fato de que esse código está imaginariamente ligado a uma ideia de autonomia com relação à oralidade, expressa um excesso que, também, responde à tentativa de reprimir qualquer irrupção do que para esse sujeito são marcas de oralidade**, razão pela qual elas são fruto de gestos que evocam - com base em Corrêa (1997) – o “estilo cartorial” no qual culmina o trabalho de hipercorreção desse mesmo sujeito. (CELADA, 2002, p. 232-233, destaques nossos)

Nesse sentido, não descartamos a hipótese de que a referida memória discursiva de escrita da língua portuguesa na sua variante normativa convoque o sujeito brasileiro a “sair da posição-sujeito da oralidade, daquele ‘falar gostoso’ que constitui um lugar de forte identificação para o brasileiro” (CELADA, *ibid.*) para ocupar então uma posição-sujeito trabalhada pela memória do discurso escolar, modelador de uma forma de dizer associada à escrita como código institucionalizado (*ibid.*, *ibid.*).

Essa memória de escrita, segundo nosso gesto interpretativo, poderia estar fortemente ligada à imagem de **formalidade** das estruturas verbais (“mais diferentes”) que são objeto de nossa discussão, evocando, no caso da desinência verbal *-ra* memórias de uma discursividade do Português relacionadas ao *Pretérito Mais que Perfeito do Indicativo* [*fizera; falara*], forma que configura atualmente um uso mais restrito ao literário; no caso do PPC [*he cantado*], memórias discursivas que acionam os valores de *linguagem culta versus linguagem coloquial*, que em circunstâncias dadas podem emergir, respectivamente, com a mobilização dos verbos auxiliares *haver* [*havia feito; houvesse feito*] e *ter* [*tinha feito; tivesse feito*], bem como memórias de uma escrita das formas do *Presente do Indicativo* do verbo *haver* na língua portuguesa, que tal como o auxiliar da língua espanhola, flexionam em todas as pessoas verbais, *hei, hás, há, havemos, haveis, hão* e que hoje, afetadas pela história e pela memória, podem mobilizar, dentre outros, os sentidos da formalidade; e por fim, no caso da perífrase de *infinitivo gerundivo* [*estou a dizer*], a memória de uma forma de se dizer no Português que congrega os sentidos da língua culta e elevada para o brasileiro: a variante do Português Europeu, que em um processo de disjunção (Orlandi, 1994) se separou da língua corrente desse sujeito, mas que não lhe é de todo desconhecida porque, especificamente quanto a esta forma perifrástica, o seu contato permanece pela literatura canônica do currículo escolar, e sob uma ótica mais geral, porque essa “língua do outro” é modelar dos nossos dizeres no espaço das instituições escolares.

Ao enunciar sobre as demais formas, as tipologicamente mais parecidas com o Português da oralidade, os discursos do sujeito são afetados por outras interdiscursividades de modo que uma estrutura como “*estamos viendo*”, confrontada com “*estamos a ver*”, é dita “mais próxima da nossa gramática, da nossa língua. Pelo menos é **mais usual, um pouquinho mais informal**” o que deixa entrever uma certa projeção do PB como língua ou variante *mais informal* e das formas da língua espanhola semelhantes a esta, por extensão, também mais informais.

Não obstante, precisaríamos direcionar outros esforços, em uma nova proposta de pesquisa, para verificar cientificamente a hipótese que acabamos de construir, o que não nos é lícito neste circunscrito trabalho. Deste modo, nesta sessão não assumimos tal pressuposto como dado para nossa análise, mas sim cuidamos de apresentar nossa leitura sobre as imagens de *formalidade* e de *informalidade* que incidem sobre as estruturas verbais nos discursos do grupo de professores em formação que compõe nossa coleta.

A modo de síntese, identifica-se que o imaginário baseado na oposição <*formal*> / <*informal*> que circula nos discursos sobre as estruturas verbais - em que cinge sobre as formas mais diferentes ao Português a imagem de **maior grau de formalidade** e sobre as formas mais parecidas a imagem de **menor grau de formalidade** - coloca também em funcionamento o

efeito de sentido de que a língua materna em sua variante corrente, para esse sujeito enunciador, é caracterizada pelo traço de [-formalidade], ou seja, é afetada por essa projeção imaginária e, para além disso, se entrecruza com a rede de sentidos acerca da língua espanhola descrita por Celada (2002): da imagem do Espanhol como língua rebuscada, complexa, culta, formal etc.

#### 4.3.3 A inscrição na continuidade do imaginário de “língua de ditongos”

Com base na análise realizada a partir de nosso *corpus* discursivo, observamos que as imagens de [+formalidade] e [-formalidade], presentes nos discursos acerca das terminações verbais *-ra* e *-se*, das perífrases de *Presente Contínuo* e das formas simples e composta do *Perfecto de Indicativo* não são projetadas, ao menos em nosso recorte discursivo, sobre as formas ditongadas e não-ditongadas, o que nos impede de estender para esse par de estruturas verbais a leitura do imaginário de maior formalidade associado às formas mais diferentes do Espanhol em relação ao Português.

Por outra parte, acreditamos deter indícios significativos de que a imagem da língua espanhola como língua de ditongos se atualiza nos discursos do sujeito sobre as mencionadas formas.

Para demonstrá-lo, recuperemos os dizeres da SD3, em que se trabalha a continuidade dessa imagem a partir do discurso *da falta*, quando o sujeito locutor diz que “o “*i*” aí do *despiertar...* eu acho que **ele fez uma falta muito grande**” e justifica com “porque a gente **tem muito desses ditongos, né, no espanhol, eles são bem característicos**”, formulação possibilitada por uma regularização discursiva, pela possibilidade da repetição e que também trabalha a sua permanência na SD4 “eu **senti falta** do “*i*” aí, né, porque tem um ditonguinho lá e **é um traço do espanhol**” e que coloca o fenômeno fonético como um aspecto padrão da língua, quase como uma propriedade identificatória desta.

Contudo, se por um lado as imagens de */formalidade/* e */informalidade/* não parecem atuar no discurso sobre as formas ditongadas e não-ditongadas, por outro lado os sentidos da *fuga ao portunhol*, este por vezes significado como metonímia para a incorreção (“**incorreta, abrasileirada, o portunhol**”; “me parece **mais correta do que sem esse ‘i’**”) se articulam com os sentidos do sentimento de falta da ditongação (“soa **descuidada**”) e da imagem de traço definidor da língua estrangeira (“me soa mais correta, **mais espanhol**”), como se verifica nas SDs a seguir:

**SD28:P6 - Soa descuidada.** (Em resposta a: como soa a forma *pensaba* para você?)

**SD29:P7** - Me soa mais correta, mais espanhol. (Em resposta a: como soa a forma *despiertar* para você?)

**SD30:P7** - Eu coloquei ela [a forma *piensaba*] mais em comparação com a outra, a outra [a forma *pensaba*] eu devo ter colocado agramatical. Mais uma vez por conta do... do acréscimo do “i” aí nessa palavra e aí ela me parece mais correta do que sem esse “i”.

E, partindo do acúmulo de nossa discussão até o momento no que diz respeito ao quadro de imagens projetadas pelos discursos sobre as formas verbais, nos questionamos em que medida a relação imaginária das estruturas mais parecidas ao Português com a possibilidade de equívoco contribuem para a elaboração, por parte do aprendiz do idioma, de certas estratégias que se pretendem preventivas ao “erro”:

**SD31:P7** - Eu acho que é porque na verdade quando a gente não sabe e aí ela [a forma verbal] **se parece com o português um pouco mais do que a outra aí já acha que é errado.** (Em resposta a: por que você avaliou a forma *pensaba* como agramatical?)

**SD32: P7** - Eu acho que em alguns momentos quando a gente... nesse caso que tem duas palavras, né, uma com o “i” e a outra sem “i” e a sem ela se aproxima um pouco mais do português, e aí eu acho que em alguns momentos quando a gente não lembra se aquilo tá parecendo um, um... cognato, né, aí a gente **acaba julgando ela como errada por se parecer muito com o português e aí por ser outra língua achar que ela deve ser escrita de outra maneira.**

As SDs 31 e 32 apesar de não terem como resultado de seu funcionamento a produção dos exatos mesmos efeitos de sentido debatidos anteriormente, como o de *lugar de conforto*, de *afastamento do indesejável* ou de dicotomia entre [+formal] e [-formal], são formulações designadas e significadas pela formação discursiva de identidade linguística e corroboram com a produção da mesma determinação imaginária, isto é, da ideia de que o emprego das formas mais parecidas pode colocar o sujeito em um estado de disjunção com a Língua Espanhola, discurso que se constitui pela relação com outro discurso: da ideia de que o uso das formas mais diferentes possa garantir ao sujeito a sua conjunção com a língua estrangeira.

Sendo assim, nos parece admissível dizer que o trabalho da memória discursiva permite, no seio dessa FD, a retomada, a repetição da imagem de Espanhol como língua de ditongos e que esse imaginário, em algum grau, se esbarra e se cruza com a imagem de que as formas da Língua espanhola parecidas/compartilhadas com o Português são “menos Espanhol” ou não são pertencentes a essa língua.

#### 4.3.4 O movimento contrário: a preferência por formas parecidas com o Português

Como viemos discutindo, abundam no discurso dessa posição-sujeito formulações cujas propriedades discursivas operam para a produção do imaginário de “Espanhol de verdade”, imagem constituída a partir da ideia de que há marcas, neste caso em específico sintático-morfológicas, *sui generis* do idioma, que são, portanto, próprias ou autênticas dessa língua, o que apaga até mesmo a condição de heterogeneidade linguística do Espanhol.

Disponibilizamos abaixo algumas SDs que ilustram a reprodução desse imaginário:

**SD33:P8 - Eu associava essa forma [o PPC] mais que nada ao Espanhol**, então, por exemplo, “*he limpiado*” pra mim *parecia muito mais espanhol* do que se eu falar “*limpié*”, sabe.

**SD34:P9 - Soa Espanhol**. Como se eu tivesse **falando Espanhol mesmo**, sabe. (Em resposta a: como soa a forma *está a perder* para você?)

**SD35:P2:** É pela questão que eu disse em outras já que é de... de **diferenciar do português o máximo possível**, então eu acho que *he limpiado* fica... me soa *mais espanhol* quando eu falo.

As SDs 33, 34 e 35 têm em comum que o sujeito enunciador eleva a forma tipologicamente mais diferente do Português do brasileiro à referida categoria de “*mais Espanhol*” ou “Espanhol *mesmo*”, sentidos que se constituem postos em relação com outros discursos, como por exemplo o da SD abaixo, que elabora, em oposição, os sentidos do “muito brasileiro” associados às estruturas da língua estrangeira que são similares à língua materna:

**SD36:P9 - Por causa da gramática mesmo**. Eu... eu lembro de algumas coisas, não vou saber te falar sobre a gramática aqui, mas o “*a ver*” é o correto. “*A*” mais alguma coisa, né. “*Estamos viendo*” **é uma coisa muito brasileira de se falar e a nossa gramática é diferente**.

Essa oposição entre o “*mais espanhol*” e o “*muito brasileiro*”, que se apresenta no discurso sobre a preferência pelas formas mais distintas, corrobora com a construção da imagem do *diferente* como mais legítimo e se vê confrontada também com a ideia oposta: o discurso da preferência pelas formas mais parecidas ao Português.

A coexistência desses discursos antagônicos, materializados nos enunciados do mesmo sujeito, se dá porque “é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas

mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente” (ORLANDI, 2005, p.44).

Abaixo dispomos algumas SDs nas quais se produz o efeito de sentido do “lugar de conforto”, que sobrevém não pelo uso das exatas mesmas palavras, mas por uma repetição dos sentidos que se constrói a partir de outras formulações que parafraseiam esse mesmo dizer.

No entanto, os sentidos da zona de conforto se veem agora associados ao uso das estruturas verbais mais semelhantes às da língua materna do sujeito:

**SD37:P1** - [...] eu acho que é **a questão da semelhança com o português** do *limpié, organicé...* e aí essa forma [o PPC] ela pede esse verbo na frente, **é uma coisa um pouco diferente pra gente**, e é isso, eu acho que exige um planejamento mental assim pra usar... ou em aula, né?! (Resposta para justificar a preferência pelo PPS).

**SD38:P6** - Foi por causa dessa **proximidade** que eu senti entre a forma, né, do... acho que gerúndio ali e... da forma que eu utilizaria **por conta da proximidade da língua materna com a língua estrangeira**. (Em resposta a: por que você avaliou a forma *estamos viendo* como *totalmente aceitável*?)

**SD39:P3** - Eu optaria pela segunda forma. Novamente, acho que... até no... como eu havia dito também em outras... **a questão da segurança com a língua, com a semelhança de línguas**, eu acabaria ficando com a “*vendieron*” em vez de “*han vendido*”. **Eu ficaria aí sim, na que estaria mais próxima, pra mim, numa percepção minha, do português mesmo.**

**SD40:P9** - Eu utilizo mais “*pagué*”. **Porque pra mim não tem como errar, é muito próximo do Português. E é uma coisa que eu tenho certeza**, assim.

**SD41:P9** - Seria muito aquilo que eu te **falei sobre a associação com o Português que eu faço**. Porque aqui a gente não tem duas formas de dizer o mesmo tempo verbal, a gente só fala e é isso. Então é uma coisa que eu **tô segura**, entendeu?! **É uma escolha segura pra mim, porque por mais que a gramática seja diferente ela é similar.**

**SD42:P9** - Vai ser a mesma coisa, a mesma resposta. Essa forma “*vendieron*”, “*alquilaron*” seria uma palavra que eu usaria mais **por causa da proximidade com o Português.**

**SD43:P10** - ‘Se eu pudesse’, ‘se eu viesse’, ‘se eu fizesse’... talvez com **essa relação com o Português...** porque daí eu me aga... a gente, talvez a gente tem uma tendência a **se agarrar ao que é mais familiar**, né, quando você não sabe de alguma coisa... eu acho. ‘Ah, tá tudo estranho, mas eu vou aqui porque aqui **eu tô em casa**’. (Em resposta a: o que motivaria sua escolha por uma dessas formas [*vigilara / fueras* e *vigilase / fueses*]?)

Com base nos recortes anteriores, verifica-se a produção dos efeitos de sentido da *segurança* e da *certeza* como sentimentos resultantes da escolha pelas formas mais semelhantes ao Português, sentidos que se movimentam na contradição com outras vozes, na oposição ao

discurso, apresentado no início desta análise, do *desconforto* com o uso das estruturas mais parecidas, o que denota um contíguo trabalho de tensão entre a repetição e o deslocamento dos sentidos produzidos no discurso sobre as estruturas verbais similares entre os dois idiomas.

A materialidade linguística “segurança com a língua, com a semelhança de línguas” (SD39) produz sentido porque se inscreve na história e na memória, recuperando uma série de já-ditos que elaboram e reelaboram o discurso do Espanhol e do Português como línguas irmãs, línguas parecidas e, daí, também outros dizeres possíveis a partir destes, como o da preferência pelas formas compartilhadas entre os dois sistemas porque é “uma escolha segura”.

Também fazemos notar que ao dizer sobre as gramáticas dessas duas línguas o discurso desse sujeito faz emergir um **conflito** que decorre dos saberes discursivos conflitantes acerca da **proximidade entre os idiomas**, uma vez que para o sujeito “a nossa gramática **é diferente**” (SD36), mas, “por mais que a gramática seja diferente ela **é similar**” (SD41).

Outro ponto importante, segundo nossa análise, é que embora estejamos diante de discursos que produzem sentidos discrepantes, esse locutor não parece inscrever-se em uma posição-sujeito diferente a da que fala sobre a preferência pelas formas mais distintas, pelo contrário, nota-se que ainda estamos frente a um “eu” constituído pela projeção imaginária - conformada pela ideologia - da identidade linguística:

**SD44:P6** - [...] Se eu fosse usar esse tipo de estrutura pra falar de qualquer coisa num sentido parecido eu acho que eu usaria *viendo por causa do meu backgroud de língua portuguesa*, certo?! **A gente** não usa essa construção [forma *estamos a ver*] e eu acho **que a gente como é falante nativo de Português, Português Brasileiro, a gente parte pra algumas construções que são mais parecidas com as nossas**, certo?

**SD45:P9** - Pra mim essa [a forma *está perdiendo*] tá totalmente aceitável porque... pra mim o espanhol parece que tá correto [ininteligível], pra mim parece que o espanhol tá certo e também **tem a proximidade com o meu português**.

**SD46:P8** - Por causa do... do Português, na verdade. Porque... eu falaria “já paguei” e essa é a palavra mais próxima... e aí “*creo que ahora ya pagué mi culpa potencial*” **se aproxima muito da minha língua. E eu sei que eu tô certa aqui**. (Em resposta a: você avaliou a forma *pague* como *totalmente aceitável*. Por quê?)

**SD47:P4**: É... eu prefiro o *-ra*, porque igual eu expliquei, né, **eu prefiro distanciar um pouquinho da minha língua materna**, mas eu uso mais o *-ra*, tem esse predomínio, mas às vezes acontece de eu falar um *-ese* também.

Com base nas SDs acima, observa-se a proliferação também nesses discursos das marcas de um *eu* ou de um *nós* (a gente) significado a partir da imagem de brasileiro(s) falante(s) de Português.

Assim sendo, resulta interessante notar que a mesma FD, a qual relacionamos nesta pesquisa com a de identidade linguística de brasileiro falante de Português, em sua heterogeneidade constitutiva, disponibiliza para esse sujeito tanto os dizeres do *diferente como forma de inscrição na língua outra*, quanto os dizeres do *familiar como garantia de segurança*.

Pautados em nosso gesto interpretativo, concebemos tais discursividades como desencadeadoras de um movimento pendular entre duas formações imaginárias opostas, visto que a preferência pelas formas mais parecidas funciona, quanto aos efeitos de sentido mobilizados no discurso, como um imaginário de segurança promovida pela semelhança entre línguas que leva estes sujeitos - que participaram da pesquisa - à elaboração de uma estratégia baseada nas hipóteses construídas (“**não tem como errar**”; “eu vou aqui porque aqui **eu tô em casa**”), enquanto o movimento de preferência pelas formas mais diferentes constitui um imaginário que opera na influência pela predileção de uma forma em detrimento de outra como maneira de se inscrever “legitimamente” na língua estrangeira, mas são essas formações imaginárias coexistentes para esse sujeito atravessado pela contradição.

#### **4.3.5 A positivação do diferente e a negatvação do parecido**

O que tomamos aqui como “preferência pelas formas mais diferentes”, do ponto de vista discursivo-argumentativo, se formula nos discursos do sujeito enunciador sob justificativas diversas.

Na primeira parte desta análise buscamos discutir os efeitos de sentido produzidos por esses discursos para a construção da ideia de “lugar de conforto”, quando a escolha pelas estruturas mais diferentes é colocada como uma maneira de se evitar o “erro” ou a “confusão”, em outras palavras, quando o diferente é dito “mais confortável”.

Em um segundo momento, analisamos algumas sequências discursivas cuja produção de sentidos elaborava a ideia do diferente como *próprio* ou *legítimo* da língua espanhola, argumento também frequentemente mobilizado no discurso desse sujeito.

A partir dessas leituras, concebemos a performance desse sujeito como uma busca por afirmação de pertencimento à/na língua estrangeira que passa por ocupar uma posição que mimetiza o “lugar do falante de Espanhol”; um lugar projetado por determinadas formações imaginárias que afetam a forma como o sujeito significa determinados objetos, neste caso, as estruturas verbais.

Dito de outro modo, com base em nossa análise, o discurso da preferência pelas formas mais distintas discutidos até aqui, funciona, do ponto de vista da produção de sentidos, tanto

como uma tomada de posição reativa ao estigma doportunhol, quanto como desejo de inscrição na língua espanhola, processo que se dá através de uma emulação do que seria enunciar em Espanhol.

A seguir, propomos uma reflexão acerca de outras duas bases argumentativas recorrentes no discurso sobre a preferência pelas formas mais distintas: o “gosto pelo diferente” e a noção de língua como um sistema singular.

**SD48:P5:** Olha, eu nunca pensei... o *hubiese* soa mais como... talvez como... não sei, **a gente** fala muito *houvesse*, né, então, não sei, talvez soe **mais parecido com o nosso**, né. E o *hubiera* é **mais diferente**, assim, então, não sei, **eu gosto do diferente**, sabe. Então, sei lá, acho que é por isso que eu gosto mais dessa forma.

**SD49:P6:** É... eu acredito que pelo fato de ser também... é um pouco **mais diferente do nosso**, né, então, **a gente** usa muito a forma do passado simples, talvez, né... Então eu acredito que **por ser um pouquinho mais distante eu gosto mais**, pelo fato de que... não sei... **é distante do nosso e eu gosto de coisas diferentes**, assim, gosto de explorar, então... não sei, **eu gosto muito de ver o que tá mais... o que tá mais longe**, gosto de aprender e eu gostei do som também por causa disso, né.

**SD50:P5:** Ah, talvez porque seja **um pouco distante, né, do que a gente usa em Português**, a gente falaria “fosse”, “vigiasse”, então, enfim... *vigilara* é diferente, então, como eu disse **eu gosto das formas bem diferentes da nossa**, né, então... porque eu acho... não sei, o que é diferente assim me chama muito a atenção, então eu gosto muito mais dessa forma do que *vigilase*, por exemplo.

O sujeito locutor das sequências anteriores justifica a preferência pelas formas *mais distintas* com base no **gosto pelo diferente**, mas no contrapelo temos sempre a forma *semelhante*, que “a gente fala muito” (SD48), que é “mais parecido com o nosso” (SD48), a que “a gente usa em Português” (SD50), fazendo com que nessas formulações se produzam os sentidos de uma relação de causa e efeito: há um padrão nesses discursos, primeiro se denota que a estrutura *x* é mais diferente e a estrutura *y* mais parecida com a sua forma equivalente no Português, depois se manifesta a preferência pela estrutura *x* justamente por essa ser dessemelhante à forma da língua materna, sendo a *positivação* do referente [forma + distinta] uma consequência da *negativação* do referente [forma + parecida] e vice-versa.

Nos três casos acima, a conjunção “então” introduz uma conclusão que resulta da afirmação anterior: a forma *x* é mais diferente / a forma *y* é mais parecida > eu gosto mais do diferente > então prefiro a forma *x*.

Nessa dada condição de produção do discurso, a expressão informal “diferentão” constitui um signo positivo, uma categoria de positivação das estruturas mais diferentes para um sujeito

que diz gostar “de explorar” e “de ver o que tá mais... o que tá mais longe”, formulação que nos conduz à imagem de *explorador* de um *terreno* (desconhecido), metaforicamente uma relação *aprendiz-língua*.

A continuação temos um bloco de sequências discursivas em que o discurso da predileção pelas estruturas diferentes trabalha a ideia de línguas como sistemas singulares:

**SD51:P2:** Eu acho que uso mais o *he pagado* do que *pagué*... eu acho que pela mesma questão do *hubiera*, né... **porque é mais, é diferente do português...** então no fim eu acabo **usando tudo o que for mais diferente pra eu conseguir entender que eu tô no espanhol** assim e não acabar desistindo do espanhol e **voltando** para o português.

**SD52:P3:** Olha, é uma tentativa que eu faço é a de usar o *hubiera*, nesse **nosso** caso como no exemplo que a gente tava utilizando, justamente **pra tentar desvincular essa ideia de uma tradução automática da língua** [...] Então assim, é um trabalho que eu faço interno meu mesmo de **não ir por aquilo que é parecido com o português no nosso caso**, sabe? Pra trabalhar mais essa questão da **outra língua** mesmo, mas daí já é algo mais pessoal mesmo, é de mim pra mim.

**SD53:P3:** Então, eu acho que é mais uma questão de, assim, **pensar a língua como uma coisa singular**, sabe. Eu acho que... eu **não quero levar uma língua, arrastar uma língua pra outra**, sabe, pra tá usando essa **outra língua**, porque, assim, **cada língua é uma língua, cada língua tem as suas particularidades**, a gente tem conhecimento sobre isso, então por isso essa questão de estar sempre assim **tentando me afastar do português**, sabe. Acho que como até eu falei anteriormente essa questão de tentar aí sinalizar uma compreensão por contexto, e por... **me sinto segura e escolho o diferente**, porque eu acho que é isso, né, eu acho que **é o diferente que importa**, sabe. Então eu acho que a gente fica **tentando importar uma língua pra outra e querer equiparar as duas ou usar da mesma forma não é uma coisa assim que é produtiva... que é... que é o ideal**, sabe, então por isso que eu sempre tento assim **desvincular mesmo**, nessa perspectiva de **prestigiar o que é diferente**, sabe. **Valorizar o que é diferente** mesmo.

**SD54:P3:** [...] eu penso mais por essa questão de eu **tentar desvincular uma língua da outra**, sabe? de... de pensar em **uma forma assim que diferencie elas e não que aproxime**, então assim, **é uma particularidade dessa língua**, eu acho que fica **bonito** dessa forma e é por isso que eu acho que assim é mais **agradável**, entendeu?! Óbvio, não querendo dizer que o português é feio, né, pelo amor de deus, eu acho o português uma língua maravilhosa, mas eu acho que eu penso mais nessa perspectiva de **diferenciar**, sabe?!

A relevância de se jogar luz ao fato de que nesses discursos emerge a imagem da língua como sistema singular, com suas particularidades, não se deve a qualquer debate de caráter linguístico-filosófico sobre o que são ou não as línguas, mas sim à necessidade de colocar no centro da nossa discussão as discursividades que circulam sobre a língua estrangeira quando se mobilizam os sentidos da preferência pelas formas mais distintas, neste caso, discursividades

nas quais se projeta a imagem do Espanhol como código com uma “cara” própria, isto é, com uma “forma” específica, e que responde à regras de funcionamento próprias.

Para além disso, tais sequências deixam entrever a ideia de movimento, de trânsito, de *deslocamento* do sujeito entre uma língua e *a outra*, em que usar a forma mais parecida com o Português pode acabar sendo responsável por “sair” da língua estrangeira e “**voltar**” para a língua materna; que usar as formas mais parecidas em relação à língua portuguesa pode significar “**levar**” / “**importar**” / “**arrastar**” uma língua para a outra.

Também o verbo “estar” em “acabo usando tudo o que for mais diferente pra eu conseguir entender que eu **tô no espanhol**” (SD51) produz o efeito de sentido de inscrição (que se contrapõe a ideia de não-inscrição) do sujeito em uma língua, sendo o Espanhol entendido como um espaço familiar que demandaria a identificação de aspectos não-familiares para que o sujeito compreenda que (já) está nesse *outro* lugar, exigindo então um movimento de *passagem* pensado através da diferenciação “para o **meu cérebro trocar a chavinha ‘agora eu estou falando espanhol’**” (SD8).

Também nas SDs desse bloco se nota a posição-sujeito coletivizada pela identidade linguística (“não ir por aquilo que é parecido com o português no **nosso** caso, sabe?” (SD52)) que busca cumplicidade com seu interlocutor com o qual designa um “eu”/”nós” que falamos português.

Outros discursos, comuns na academia ou em ambientes escolares, de estudo formal de idiomas, são recuperados pela memória e se presentificam nesse dizer, como a questão de não fazer uma “tradução automática” da língua materna quando se produz em língua estrangeira, discursos que também se relacionam com a ideia de sistemas singulares (“cada língua é uma língua” (SD53)).

Mais uma vez, não destacamos esses pontos, de forma alguma, como crítica ao que se tem pautado no ensino de Espanhol, mas sim porque interessa-nos tentar entender, a partir de um *corpus* limitado, quais imagens são acionadas e atualizadas nos discursos dos participantes da pesquisa e como afetam o que se diz sobre as estruturas verbais.

E, para encaminharmo-nos para o final desta análise, miremos as sequências abaixo:

**SD55:P1:** Eu acho que esse *estamos viendo* de novo me **lembra muito o português** e eu fiquei pensando se essa não seria uma formação... assim... **aportuguesada**, sabe?! De um falante que tá aprendendo espanhol e as vezes propõe formações... eh... estruturas mesmo **da outra língua**. Eu tive um pouco essa impressão. Mas eu não... lendo de novo... é... eu acho que é isso. Minha justificativa seria essa, porque talvez me lembra esse gerúndio que **a gente usa muito no português** e aí isso me deu um pouco de **recusa** assim.

**SD56:P1:** Eu fiquei pensando... é que... como é delicado isso porque **a gente fala tanto do português e do espanhol serem línguas próximas**, mas as vezes eu me pego num zelo muito grande em **tentar separar**, sabe, até uma paranoia um pouco, assim. Então por exemplo, nessa frase que é uma frase totalmente aceitável, né, em espanhol... é... esse **esforço de tentar diferenciar do português** e a questão do pronome... é... enfim, me levou a pensar que seria uma forma menos comum.

Em primeiro lugar, interessa-nos observar que na SD55 há um discurso que dialoga intimamente com o do rechaço ao portunhol, posto que produzem, ambos, os sentidos de unidade do Espanhol tal como de unidade do Português como blocos homogêneos situados em polos opostos, separados por uma zona cinzenta intermédia, constituída por hibridismos reprováveis, seja sob a imagem de *portunhol*, seja sob a imagem de *aportuguesamento*.

Explicando de outra maneira, nem o “portunhol” é recoberto, nesses discursos, pelo sentido de variedades linguísticas decorrentes da relação entre línguas, nem a expressão “aportuguesamento” é significada como adaptação ortográfica de uma palavra estrangeira de acordo com os padrões do Português, mas sim produzem os sentidos do *erro*, o que leva à *recusa*, delineando assim a formação ideológica que atravessa esses dizeres.

Em segundo lugar, verificamos que na SD56 novamente se trabalha o embate entre duas discursividades conflitivas para esse sujeito brasileiro falante de português: o Espanhol e o Português são línguas próximas e, portanto, parecidas *vs.* o Espanhol e o Português, apesar de línguas próximas, são línguas diferentes e que muitas vezes funcionam de modo diferente.

Essas discursividades em conflito, cujo processo de produção de sentidos é designado pelo trabalho da ideologia, constituem o já-dito (o interdiscurso ou a memória discursiva) que torna possível grande parte dos dizeres analisados neste capítulo e disponibiliza para o sujeito enunciador os dizeres do “**zelo** muito grande em **tentar separar**”, do “**esforço de tentar diferenciar** do português” e da desconfiança ou da irracionalidade (“até uma **paranoia** um pouco”), por exemplo.

Com isso, nos questionamos sobre como e em que níveis as mencionadas discursividades, inscritas na história, tem atingido o professor de Espanhol em formação nas suas subjetividades, isto é, como as supracitadas imagens sobre o Espanhol, sobre o Português nas suas variantes normativa e corrente e, sobretudo, as imagens sobre a relação Português-Espanhol se fazem presentes naquilo que se diz sobre as formas verbais que são objeto nesta análise.

#### 4.4 Cruzamento dos dados

Concatenando os dados quantitativos obtidos pelo Teste de Aceitabilidade com os dados qualitativos alcançados pela análise discursiva do *corpus* constituído a partir da entrevista, nos deparamos com resultados que não apenas não se conflitam, mas que se complementam e possibilitam uma mesma direção interpretativa.

A ocorrência de recusas de formas tipologicamente mais parecidas com o Português, o grau de aceitabilidade das formas ditas “mais diferentes”, mesmo em certos casos em que configuravam agramaticalidade e as valorações dissimiles entre formas que, do ponto de vista formal, são variantes intercambiáveis (com algumas exceções de ordem variacionista e pragmática) são dados que, como dissemos, nos serviram como pistas para a existência de certos imaginários acerca de tais estruturas verbais.

Ampliando nossa análise para o campo discursivo, conseguimos estabelecer algumas aproximações entre os indícios de natureza numérica e os efeitos de sentido produzidos pelos discursos sobre as formas verbais, visto que, baseados em nosso gesto interpretativo identificamos discursividades que jogam com as imagens de maior/menor formalidade, de garantia de conforto/segurança e de desconforto, de maior legitimidade (“mais Espanhol”), do semelhante como risco de portunhol, da ditongação como propriedade supergeneralizada da língua, etc., imaginários que podem estar refletidos, em alguma medida, nos resultados quantitativos.

Apenas com os dados de uma coleta localista (que operou no plano do microcosmos) não poderíamos conjecturar de forma generalista, podemos, no entanto, e é o que pretendemos aqui, ser propositivos de um debate incipiente e, portanto, a seguir tentaremos abrir alguns diálogos e propor encaminhamentos futuros para que essa discussão possa ser ampliada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modo de síntese, esta pesquisa buscou apresentar, a partir de nosso gesto interpretativo, que a Formação Discursiva que designa os dizeres da posição-sujeito com a qual se identifica o enunciadador-professor em formação ao dizer, no contexto de nossa coleta de dados, é uma FD associada à identidade linguística de falante de Português Brasileiro e que, portanto, aquilo que esse sujeito diz sobre as estruturas verbais que são tema desta investigação constituem aquilo que é dizível para um sujeito afetado por tudo o que já foi dito sobre o Português da norma e o Português do uso cotidiano, mas também por tudo o que já foi dito pela mídia, pela Linguística (discurso acadêmico), pela Gramática, pelas instituições de ensino de idiomas etc. sobre o Espanhol e sobre a relação Português-Espanhol.

Tal FD, que regula os dizeres do sujeito que ocupa essa posição de identidade linguística, possibilita, por exemplo, a elaboração da imagem de *lugar de conforto* associada ao uso das formas mais diferentes do Espanhol em relação ao Português e, também essa imagem coaduna com o trabalho de elaboração de outra imagem, a de *afastamento do indesejável*, isto é, de recusa às formas mais parecidas entre os idiomas para evitar “erros” e “confusões” decorrentes da aproximação entre as línguas, dois signos que no discurso desse sujeito são, muitas vezes, metonimizadas como Portunhol.

E não só isso, pois possibilita também, através do trabalho de repetição dos sentidos no discurso, a elaboração das imagens de *formalidade* (relacionada com as estruturas mais diferentes) e de *informalidade* (relacionada com as estruturas mais parecidas), projeções que dialogam com os imaginários de Espanhol como língua complexa, rebuscada, formal etc. (CELADA, 2002) e de Português brasileiro como uma discursividade mais coloquial, imagem que opera nos discursos, sobretudo quando se coloca o PB em relação à forma transatlântica de se dizer no Português.

Para além disso, também é desse lugar discursivo que se formulam os dizeres do Espanhol como língua de ditongos, quando não de “ditonguinhos”, se nos atentamos para o diminutivo como outra possível imagem que circula sobre essa língua. A continuidade desse dizer pode ser observada pela regularidade do discurso da *falta* desse fenômeno fonético nos casos em que não se apresentou nas formas verbais, bem como no discurso da ditongação como traço característico da língua estrangeira.

Não obstante, essa FD de identidade linguística disponibiliza para a mesma posição-sujeito, tanto os dizeres da *preferência pelas estruturas mais diferentes*, seja porque é (a) uma forma de se legitimar, isto é, de falar “Espanhol de verdade”; (b) uma necessidade, visto que as línguas são *sistemas diferentes*; (c) uma *zona de conforto* que o afasta do “erro”; ou porque é

(d) uma manifestação de *gosto pelo que é “diferente”* (que embora seja formulado pelo sujeito como algo de caráter pessoal, individual, constitui um constructo social e é de produção da ideologia), como também disponibiliza os dizeres da *preferência pelas estruturas mais semelhantes* entre as línguas como uma maneira de não se arriscar demais na sua produção em língua-alvo, co-ocorrência de discursos que configura uma contradição no interior de uma FD que abriga discursividades conflitivas: a da similitude entre os idiomas por conta de sua genealogia linguística (e que tem mais abertura para circulação no senso comum) e a das inúmeras distinções - de naturezas diversas - entre as duas línguas, **apesar** de suas semelhanças (que circula, sobretudo, em espaços escolares e acadêmicos).

No entanto, tais formações discursivas não se excluem; elas coexistem nas suas contradições e se entrecruzam no atravessamento do mesmo sujeito.

Destacados os principais pontos de nossa análise, que dão conta de responder as nossas perguntas de pesquisa iniciais: o questionamento sobre a existência de certos imaginários - por parte de um grupo de professores em formação - a respeito das supracitadas formas verbais e a identificação das principais imagens construídas no discurso sobre essas estruturas, passemos agora para nossas últimas considerações.

Devemos pontuar que a identificação de determinados imaginários no discurso dos futuros professores sobre as formas verbais do Espanhol não atesta, por si só, que essas imagens se veem expressas também na produção em língua espanhola desse sujeito, isto porque neste campo de estudo se toma em conta que pode haver desconformidades entre aquilo que o sujeito diz e o modo como age no mundo, de modo que seria preciso uma investigação que colhesse produções escritas/orais dos participantes para verificar a presença material dessas imagens.

No entanto, se encaramos o exercício supositório de pensar esses imaginários como redes de sentidos que exercem de fato algum tipo de condicionamento na forma como o sujeito atua na língua estrangeira, poderíamos deduzir alguns problemas resultantes desse cenário, como por exemplo, no caso do PPS/PPC e das desinências *-ra* e *-se*, um apagamento das matizes de sentidos possibilitadas por essas formas, que resultaria em um empobrecimento da produção/interpretação de sentidos do sujeito na língua estrangeira, perdendo-se sutilezas como um traço afetivo por parte do enunciador em relação ao enunciado, percepções de dimensão aspecto-temporal, dados sociovariacionistas de regionalidade, recorte social, de registro, entre outras informações importantes porque “detrás de la variación se esconden las estrategias y necesidades comunicativas de los hablantes y su visión de mundo” (ÁLVAREZ GARRIGA, 2010, p.28), mas, sobretudo – e mais preocupante –, tais imaginários poderiam engendrar valores sobre o uso dessas formas que não se sustentam na língua.

Já com respeito à ditongação verbal e ao *infinitivo gerundivo*, o problema residiria, no primeiro caso, em um desvio de ordem fonética/ortográfica do Espanhol, e no segundo caso no emprego de uma estrutura inexistente na língua espanhola, o que poderia produzir ruídos ou mesmo obstar o êxito comunicativo.

Sendo assim, não apenas a competência linguística se veria de alguma maneira afetada, mas também as competências comunicativa e discursiva.

Considerando então nosso debate anterior sobre o modo como o indivíduo, ao ocupar a posição-sujeito-professor tem seus dizeres autorizados, lidos e significados a partir desse lugar de saber, propomos um questionamento sobre de que maneira esses imaginários – caso materializados nos enunciados em língua espanhola do professor ou nos seus dizeres sobre o Espanhol – poderiam refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem do idioma.

À parte tais perguntas, às quais encaminhamos para futuras propostas de pesquisa, tratemos de responder, com o empréstimo de outras vozes, o que, neste trabalho, vem a ser o nosso problema: a circulação de imaginários sobre a materialidade linguística do Espanhol que não se respaldam no funcionamento real dessa língua.

Sobre essa problemática, Kulikowski e González (1999) já sinalizavam: “*difícil tarea la de los profesores: la de no reproducir y reforzar imágenes equivocadas sin crear otros problemas mayores, la de desconstruir sin destruirlo todo, la de encontrar la justa medida de esa supuesta cercanía*” [entre o Espanhol e o Português], de maneira que o professor possa oferecer subsídios para que os aprendizes consigam desconstruir imaginários redutores como, por exemplo, o de que o Espanhol, por conta da proximidade com o Português, seria uma língua fácil, de competência espontânea sem, contudo, deixar espaço para que o sujeito comece a alimentar o imaginário oposto, no caso deste estudo, uma premissa de necessidade de transparência limítrofe entre as duas línguas que, por vezes, como se identificou, passa pela ideia de que tudo nesses idiomas precisaria ser diferente, superdimensionando-se a concepção de que as línguas constituem sistemas distintos, com mecanismos de funcionamento e de significação singulares e elaborando-se hipóteses equivocadas sobre graus de formalidade, sobre a maior autenticidade - no que seria *próprio* do Espanhol - de determinadas formas da língua ou lançando mão da hipercorreção ou hipergeneralização de certas regras ou aspectos sintático-morfológicos do idioma.

Nesse sentido, embora o professor não possa, sozinho, determinar ou conter as crenças dos estudantes, faz-se importante a identificação da circulação de tais imaginários em sala de aula para que se possa, na medida do possível, propor intervenções à sua naturalização/cristalização, podendo então “criar as condições para que o sujeito possa se

movimentar [entre as diferentes imagens] e não fique à mercê de uma ‘clausura imaginária’” (CHAMBERS, 1995<sup>62</sup> *apud* CELADA, 2002), isto porque a tomada de consciência sobre um determinado imaginário pode abrir passagem a sua confrontação ou mesmo a sua resignificação.

É, então, a partir do embate com a materialidade da língua, com a língua em funcionamento e produzindo sentidos que estão, para o sujeito, as chances de desestabilização de imaginários limitantes ou problemáticos, em um processo contínuo de testagens, reflexões e reelaborações.

---

<sup>62</sup> CHAMBERS, I. Migración, cultura, identidad. (Traduzido ao espanhol por Marta Eguía) Buenos Aires: Amorrortu, 1995 (Original em inglês: *Mygrancy, culture, identity*. Londres, EEUU e Canadá: Routledge, 1994)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas. In: **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, p. 13-21, 1995.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.1, n.1, p. 15-29, 2001.

ÁLVAREZ GARRIGA, D. El tiempo de la anécdota, del mate y del perfecto compuesto en la variedad sanjuanina. In: CONGRESO REGIONAL DE LA CÁTEDRA UNESCO EN LECTURA Y ESCRITURA: "CULTURA ESCRITA Y POLÍTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS SOCIEDADES LATINOAMERICANAS ACTUALES", n. 1, Buenos Aires, 2010. Congreso regional de la cátedra UNESCO en lectura y escritura: "cultura escrita y políticas pedagógicas en las sociedades latinoamericanas actuales". Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento, 2010.

ALVES, M. D. S. **A alternância entre o pretérito perfecto simple (PPS) e o pretérito perfecto compuesto (PPC) em Monterrey e Ciudad de México: uma análise sociolinguística**. Tese (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. **Estereotipos y clichés**. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

ARAÚJO, L. S. O Pretérito Perfecto em espanhol: entre a expressão do antepresente e outros valores. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. v.60, n.1, Campinas, p. 47-70, jan-abr. 2018.

\_\_\_\_\_. A variação linguística no uso do pretérito perfecto compuesto espanhol: ponderações sobre o estado da arte. **Entretextos**, Londrina, v.14, n.1, p. 258-282, jan-jun 2014.

\_\_\_\_\_. **O pretérito em espanhol: usos e valores do perfecto compuesto nas regiões dialetais argentinas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA-ABRAHÃO. M. H. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p.15-42.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.7, n.2, Belo Horizonte, 2007.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

BRITO, D. L.; BONA, F. D. Sobre a noção de estereótipos e as imagens do Brasil no exterior. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 15-28, 2014.

CAMPELLO, G. C. **Análise contrastiva do português e do espanhol: aspectos fonético-fonológicos**. Trabalho realizado na disciplina Filologia Românica II do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: < <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2909027> > Acesso em 08 mai. 2020.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. Memoria discursiva e imágenes de lenguas sobre el español y el portugués en la Argentina. In: CELADA, M. T; FANJÚL, A. P. (Orgs). **Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010, p.39-66.

COURTINE, J. J. **Analyse du discours politique (le discours communiste adressé aux chrétiens) Langages**, ano 15, n. 62, jun-1981. Traduzido para o espanhol de María del Carmen Saint-Pierre. Disponível em: < <http://www.magarinos.com.ar/courtine.htm> > Acesso em 09 mai. 2020.

CUNHA, C. “Conservação e Inovação no Português do Brasil”. In: **O Eixo e a Roda: revista da literatura brasileira**. Belo Horizonte: Publicação do Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 5, p. 199-230, 1986.

DORDRON DE PINHO, J. R.; TRAVASSOS, D. B. J. Cantáramos ou cantássemos: os usos de -ra e -se no espanhol caribenho. **Revista Traduzir-se**, v. 3, n. 4, n.p., jun. 2017. Disponível em: < <http://www.site.feuc.br/traduzirse/index.php/traduzirse/article/view/66> > Acesso em: 16 fev. 2021.

FANJUL, A. P. Português Brasileiro, Espanhol de... onde? Analogias incertas. **Letras & Letras**, Uberlândia, p. 165-183, jan-jun, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. (Trad. Roberto Machado) 24<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FUKUSHIMA, N. **Pasado, presente y futuro del subjuntivo en español**. Actas del II Congreso Internacional sobre el Español y la Cultura Hispánica en Japón. Instituto Cervantes de Tokio. p. 45-61, Tokio, 2015. Disponível em: < <https://gregoryzambrano.files.wordpress.com/2016/03/gregory-zambrano-razones-de-alteridad.pdf> > Acessado em: 16 fev. 2021.

GILI GAYA, S. **Curso Superior de Sintaxis Española**. Barcelona: Editora Biblograf S.A., 1980.

GONZÁLEZ, N. T. M. **Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos**. 1994. Tese (Doutorado em

Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

IRALA, V. B.; RECUERO, A. P. C. **O imaginário da língua espanhola: da sala de aula ao ciberespaço**. 1. ed. Pelotas: EDUCAT, 2007.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. (Trad. de Tarso Bonilha Mazzotti). In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61.

KANASHIRO, D. S. K.; ERES FERNÁNDEZ, G. La difusión de la lengua española en Brasil: de los primeros pasos a su inclusión en el Enem. **Enutomia: Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v.10, n. 1, p.90-100, 2012.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; MAIA GONZÁLEZ, N. T. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **IX Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Madrid, vol. 9, p. 11-19, 1999.

LIMA, E. Tradutor: o inescapável hôte da língua do outro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 50, n. 2, Campinas, jul-dez, 2011. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/tla/v50n2/11.pdf> > Acesso em: 08. mai. 2021.

MATTE BON, F. **Gramática Comunicativa del Español: de la lengua a la idea**. Tomo I. 2ª ed. 9ª reimpressão. Madrid: Edelsa, 1995.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

Minicurso: Como se aprende uma língua estrangeira. Aula 1. Video-aula apresentada por MENEZES, V. L. [S.l.: s.n.], 2020. 1 video (14min 49seg). Publicado pelo canal Parábola Editorial. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=iKX5GcCaxxU> > Acesso em 24 mai. 2020.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial: 2008.

MORENO DE ALBA, J. G. ¿Puede ser imperfecto el pretérito perfecto? **Revista Anuario de Letras: Universidad Nacional Autónoma de México**, v. 40, 2002. Disponível em: < <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/view/5/5> > Acesso em 12 mai. 2020.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MOTA, S. S. Portunhol: do domínio da oralidade à escrita - Indícios de uma possível instrumentalização? In: STURZA, E. R.; FERNANDES, I. C. S.; IRALA, V. B. (Orgs.) **Português e Espanhol: esboços, percepções e entremeios**. Santa Maria: PPGL Editores, 2012, p. 199-222.

OLIVEIRA, A. P. F. **O discurso do Dicionario de la lengua Española (RAE) em diferentes condições de produção: língua, sujeitos e sentidos.** Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ORLANDI, E. P. **Língua Brasileira e Outras Histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil.** Campinas: Editora RG, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos.** 5ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. O teatro da identidade: a paródia como traço de mistura linguística (italiano/português). In: **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis: Vozes, 1996, p.114-131.

\_\_\_\_\_. O lugar das sistematicidades linguísticas na Análise do Discurso. **D.E.L.T.A.**, São Paulo: EDUC, v.10, n. 2, p. 295-307, 1994.

\_\_\_\_\_. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. In: **Em Aberto.** Brasília, Ano 14, n. 61, jan.-mar. 1994. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2250/1989> > Acesso em 08. mai. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

POSSENTI, S. Um cérebro para a linguagem. In: **13º Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)**, São Paulo, jul. 1992, p. 75-84. Publicação da Mesa Redonda 2: Processos de significação: a visão da neurolinguística. In: 43ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 1991.

RAE/ASALE. **Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española.** Madrid: Espasa Libros, 2010.

\_\_\_\_\_. **Nueva gramática de la lengua española.** Madrid: Espasa Libros, 2009.

RECUERO, A. P. C.; IRALA, V. B. **O imaginário da língua espanhola: da sala de aula ao ciberespaço.** Pelotas: EDUCAT, 2007.

RECUERO, A. P. C. **Falar na língua do outro: regressão ao *infans* ou desconstrução do sujeito de língua materna.** In: IV SENAILE - Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino: Oralidade e Ensino: questões e perspectivas. Universidade Católica de Pelotas. Pelotas: EDUCAT, 2005, não paginado. Disponível em: < [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENAILE\\_IV/IV\\_SENAILE/Ana\\_Cavalheiro.htm](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENAILE_IV/IV_SENAILE/Ana_Cavalheiro.htm) > Acesso em: 20 abr. 2021.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade.** São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, G. Me pidieron que {reseñara~reseñase} el libro que Bosque {?publicara/\*publicase} en 1980. In: VIDAL, M. V. E; LEONETTI, M.; LÓPEZ C. S. (Eds.) **60 problemas de gramática dedicados a Ignacio Bosque**. Editora Akal: Madrid, 2011, p. 213-219.

SANTOS, E. P. J; SILVA, F. F. **De onde fala? A noção de posição-sujeito**. In: Análise do Discurso I. São Cristóvão: [s.n.], 2014, p. 56-65.

SOLER, C. A.; ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. O ensino dos pretéritos indefinido e perfecto compuesto nas aulas de ELE: algumas considerações. **Revista Letra Magna**. Ano 12, n.19, não paginado, edição especial 2016. Disponível em: <[http://www.letramagna.com/artigos\\_19/artigo\\_19\\_07.pdf](http://www.letramagna.com/artigos_19/artigo_19_07.pdf)> Acesso em 05 mai. 2020.

TRAVASSOS, D. B. J. Abordagem do Imperfeito do Subjuntivo do Espanhol nos Livros Didáticos: uma análise sociolinguística. In: GULLO, A; BALGA, L. C. (Orgs.) **Língua Estrangeira e Currículo**. Editora eletrônica, Faculdade de Letras - UFRJ. Rio de Janeiro, 2018, 1ª ed., p.60-81.

VEIGA, A. **Las formas verbales subjuntivas. Su reorganización modo-temporal**. In C. COMPANY COMPANY (Org.): Sintaxis histórica del español. Primera parte: La frase verbal. México D. F.: U.N.A.M. - Fondo de Cultura Económica, vol. 1, 95-242, 2006.

\_\_\_\_\_. ¿Por qué “Pretérito Imperfecto de Subjuntivo”? **Revista Liburna**. N. 7, p. 99-116, nov. 2014, ISSN: 1889-1128. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5141974.pdf>> Acesso em 16 fev. 2021.

## APÊNDICE

### Apêndice I - Texto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS)

Prezada(o) Participante,

Eu, Vinícius Daydi Yano Cortez, estudante de graduação do curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar convido você a participar desta pesquisa, orientada pela Profa. Dra. Rosa Yokota, do Departamento de Letras da UFSCar, que tem por finalidade investigar aspectos da subjetividade de professores brasileiros de E/LE em formação quanto a determinados aspectos da estrutura da língua espanhola.

Você foi selecionado(a) por ser estudante de Letras - Espanhol de uma Instituição de Ensino Superior em São Carlos - SP, cidade onde o estudo será realizado.

A participação nessa pesquisa consistirá em: (1) responder a um teste de aceitabilidade e (2) participar de uma entrevista gravada. Primeiramente você será convidado(a) a fazer o teste, constituído por uma série de quadrinhos com enunciados variados em língua espanhola e acompanhados de três alternativas para a classificação da aceitabilidade das formas em destaque em cada quadrinho de acordo com suas compreensões ou intuições linguísticas. Posteriormente, você será convidado a participar da entrevista, apenas com o pesquisador, em que se pretende conversar sobre as suas respostas no teste, isto é, saber que intuições, percepções ou entendimentos levaram você a uma resposta ou outra.

Cada etapa deve demandar do(a) participante um tempo estimado de 10-15 minutos. Em decorrência do atual contexto de pandemia e, portanto, da necessidade do distanciamento social, a aplicação do teste e a entrevista serão realizadas totalmente a distância por meio de videoconferência.

As perguntas do teste e da entrevista não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais ao responder perguntas que envolvem as próprias ações, bem como constrangimento e intimidação, pelo fato do pesquisador estudar na mesma rede de ensino. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas na realização do teste e na entrevista, a liberdade de não responder

as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

Serão retomados, nessa situação, os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa pode trazer. Em caso de encerramento da entrevista por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de fenômenos que possam influenciar a prática linguística do espanhol como língua adicional.

O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras e números, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito a sua participação nas duas etapas dessa pesquisa, bem como a sua autorização para gravação em áudio da entrevista. A gravação realizada durante a entrevista poderá ser transcrita pelo pesquisador e, nesse caso, será garantido que se mantenha o mais fidedigna possível.

A participação nessa pesquisa não pressupõe gastos ou ganhos financeiros, no entanto, caso haja ônus por algum motivo, haverá ressarcimento.

Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Ao confirmar sua participação nesta pesquisa o(a) participante declara que foi informada(o) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será sua participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo e o seu consentimento em participar da pesquisa, como também expressa seu acordo com que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com o pesquisador por telefone ou e-mail:

Contato:

- **Pesquisador Responsável:** Vinícius Daydi Yano Cortez
- **Endereço:** XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
- **Telefone:** XXXXXXXXXXX
- **E-mail:** XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

**Ao clicar no botão abaixo, o(a) Sr(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche esta página no seu navegador.**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

## Apêndice II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS)

\*Obrigatório

Endereço de e-mail \*

Seu e-mail

Nome Completo

Sua resposta

Prezada(o) Participante,

Eu, Vinicius Daydi Yano Cortez, estudante de graduação do curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar convivo você a participar desta pesquisa, orientada pela Profa. Dra. Rosa Yokota, do Departamento de Letras da UFSCar, que tem por finalidade investigar aspectos da subjetividade de professores brasileiros de ELE em formação quanto a determinados aspectos da estrutura da língua espanhola.

Você foi selecionado(a) por ser estudante de Letras - Espanhol de uma Instituição de Ensino Superior em São Carlos - SP, cidade onde o estudo será realizado.

A participação nessa pesquisa consistirá em: (1) responder a um teste de aceitabilidade e (2) participar de uma entrevista gravada. Primeiramente você será convidado(a) a fazer o teste, constituído por uma série de quadros com enunciados variados em língua espanhola e acompanhados de três alternativas para a classificação da aceitabilidade das formas em destaque em cada quadro de acordo com suas compreensões ou intuições linguísticas. Posteriormente, você será convidado a participar da entrevista, apenas com o pesquisador, em que se pretende conversar sobre as suas respostas no teste, isto é, saber que intuições, percepções ou entendimentos levaram você a uma resposta ou outra.

Cada etapa deve demandar do(a) participante um tempo estimado de 10-15 minutos.

Em decorrência do atual contexto de pandemia e, portanto, da necessidade do distanciamento social, a aplicação do teste e a entrevista serão realizadas totalmente a distância por meio de videoconferência. As perguntas do teste e da entrevista não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais ao responder perguntas que envolvem as próprias ações, bem como constrangimento e intimidação, pelo fato do pesquisador estudar na mesma rede de ensino. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas na realização do teste e na entrevista, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

Se não retomados, nessa situação, os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa pode trazer. Em caso de encerramento da entrevista por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de fenômenos que possam influenciar a prática linguística do espanhol como língua adicional.

O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional.

Seja em sua relação ao pesquisador ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras e números, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito a sua participação nas duas etapas dessa pesquisa, bem como a sua autorização para gravação em áudio da entrevista. A gravação realizada durante a entrevista poderá ser transcrita pelo pesquisador e, nesse caso, será garantido que se mantenha o mais fidedigna possível.

A participação nessa pesquisa não pressupõe gastos ou ganhos financeiros, no entanto, caso haja ônus por algum motivo, haverá ressarcimento.

Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Ao confirmar sua participação nesta pesquisa o(a) participante declara que foi informado(o) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será sua participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo e o seu consentimento em participar da pesquisa, como também expressa seu acordo com que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

✦ Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com o pesquisador por telefone ou e-mail:

Contato (24h/dia e 07 dias/semana):

- **Pesquisador Responsável:** Vinicius Daydi Yano Cortez
- **Endereço:** Rua Romano Peron, N. 101 - Bairro Jardim Iguatemi, Araraquara - SP
- **Telefone:** (16) 99776-4460
- **E-mail:** [ycortez@estudante.ufscar.br](mailto:ycortez@estudante.ufscar.br)

Ao clicar no botão abaixo, o(a) Sr(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador \*

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



Este formulário foi criado em Universidade Federal de São Carlos. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

### Apêndice III - Teste de Aceitabilidade



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)   
  Aceitável, mas menos comum   
  Totalmente aceitável



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)   
  Aceitável, mas menos comum   
  Totalmente aceitável



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)   
  Aceitável, mas menos comum   
  Totalmente aceitável



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável

# LOGROS



TRANSLACIÓN POR

*fit*

Sarah's Scribbles en Español

© Sarah Andersen

Você considera que a forma destacada em vermelho é:

[ ] Inaceitável (agramatical)    [ ] Aceitável, mas menos comum    [ ] Totalmente aceitável

# LOGROS



TRANSLACIÓN POR

*fit*

Sarah's Scribbles en Español

© Sarah Andersen

Você considera que a forma destacada em vermelho é:

[ ] Inaceitável (agramatical)    [ ] Aceitável, mas menos comum    [ ] Totalmente aceitável



MÁS TARDE ESA SEMANA



TRADUCCIÓN POR J.L.

FB: Sarah's Scribbles en Español

© Sarah Andersen

Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável



MÁS TARDE ESA SEMANA



TRADUCCIÓN POR J.L.

FB: Sarah's Scribbles en Español

© Sarah Andersen

Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável



Você considera que a forma destacada em vermelho é:

- Inaceitável (agramatical)     Aceitável, mas menos comum     Totalmente aceitável

## ANEXO

### Anexo I - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**Título da Pesquisa:** Imaginários de professores em formação sobre estruturas verbais do espanhol

**Pesquisador:** Rosa Yokota

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 31254720.4.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.109.147

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de iniciação científica, de natureza quali-quantitativa, de base interpretativista, que visa a investigação de imaginários sobre determinadas formas verbais do espanhol por parte de professores em formação do curso de Letras-Português/Espanhol da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A coleta de dados será realizada em duas partes; a primeira constituída por um teste de aceitabilidade em que serão apresentadas sentenças nas quais conste o uso das mencionadas formas verbais de modo contextualizado, bem como sentenças que ofereçam outros temas linguísticos, não relacionados aos nossos objetos de investigação, como ferramenta distratora. Na segunda parte será realizada uma entrevista semiaberta, gravada e transcrita, com a finalidade de obter o relato dos alunos acerca da compreensão e do uso que fazem das estruturas verbais supracitadas. As narrativas coletadas serão analisadas com os aportes da Análise do Discurso. A expectativa é a de que participem desta pesquisa 15 e 20 estudantes do curso de Letras-Português/Espanhol da UFSCar, sendo metade do grupo pertencente a uma turma inicial da graduação e a outra metade pertencente a um perfil mais avançado no currículo do curso.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivos apresentados na primeira rodada de análise.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios já foram analisados.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9685

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Continuação do Parecer: 4.109.147

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não há comentários da pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos solicitados foram: TCLE reescrito e a Carta de autorização do colegiado do curso. O primeiro foi devidamente apresentado. Não há menção acerca da carta. O CEP registra, então, que o reconhecimento do andamento da pesquisa pelo colegiado seria mais uma forma de dar respaldo e reconhecimento institucional pelo trabalho, não parecendo ser algo que vá impactar no andamento ético do mesmo.

**Recomendações:**

Importante encaminhar via notificação na plataforma Brasil um documento do colegiado do curso que dê ciência ao andamento da pesquisa. Nem por isso o projeto continuará pendente.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1540471.pdf	09/06/2020 13:06:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/06/2020 13:06:15	VINICIUS DAYDI YANO CORTEZ	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	24/04/2020 13:40:21	VINICIUS DAYDI YANO CORTEZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	20/04/2020 14:30:10	VINICIUS DAYDI YANO CORTEZ	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Continuação do Parecer: 4.109.147

SAO CARLOS, 24 de Junho  
de 2020

---

**Assinado por:**  
**ADRIANA SANCHES**  
**GARCIA DE ARAUJO**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 03 de 03